

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 5 (30)

Октябрь 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф.,
академик ПНИ, член межд-го союза
журналистов (г. Горно-Алтайск)

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.В. Опарин - кан. пед. наук, доцент
(г. Горно-Алтайск)

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

М.Г. Чухрова – д-р мед. наук, проф.
(г. Новосибирск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член
межд-го союза журналистов
(г. Горно-Алтайск)

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

С.Х. Марабян - член-корр. ПНИ
(г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

КОРРЕКТОР

Н.А. Куликова – канд. филол. наук
(г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический № 68, офис 301,
редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;

Факс: 8 (388-22) 4-74-44;

E-mail: mako@mail.ru; <http://amnko.ru/>
<http://iwer.asu.ru/ru/journal.htm>

Индекс научного цитирования:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

Журнал зарегистрирован в:

✓ Министерстве РФ по делам печати
и телерадиосвязи. Свидетельство
о регистрации № ПИ 77-14649

✓ International Centre ISSN, Paris - France

✓ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по направлениям: Педагогика, Психология,
Филология, Искусствоведение,
Культурология, Философия, История,
Социология, Экономика, Юриспруденция,
Медицина, Экология

Подписано в печать 24.10.2011
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 54,15
Тираж 500 экз. Зак. № 77

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2011

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Е.Л. Кудрина – председатель редакционного совета, доктор педагогических
наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства
(г. Кемерово)

В.Г. Бабин – кандидат исторических наук, доцент, ректор ГАГУ
(г. Горно-Алтайск)

В.Л. Петухов - доктор биологических наук, профессор
(г. Новосибирск)

Ю.И. Винокуров - доктор географических наук, профессор,
директор института водных и экологических проблем СО РАН
(г. Барнаул)

В.М. Лопаткин - доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА
(г. Барнаул)

А.С. Кондыков - профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)

Ф.Н. Клюев - профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

С.Н. Скоринков - доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК
(г. Хабаровск)

Ш.А. Амонашвили - доктор психологических наук, профессор, академик РАО
(г. Москва)

А.В. Усова - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
(г. Челябинск)

В.И. Загвязинский - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
(г. Тюмень)

Д. Чевалир - доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д. Майкельсон - доктор филологических наук, профессор (США)

И. Сербан - доктор психологии, доктор медицины, профессор
университета Париж 8 (г. Париж)

Б.В. Новиков - доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

У. Грисволд – доктор педагогических наук, профессор университета штата
Канзас (США)

Ю. Подгорецки - доктор педагогических наук, профессор университета
Опольски (г. Ополье, Польша)

М.С. Панин - доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

Р.Т. Равевский - доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

М.Г. Чухрова - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Д. Батчулуун - доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ю.В. Сенько - академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
(г. Барнаул)

П.И. Костенко - доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

А.С. Прутченков - доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

С.Д. Каракозов - доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

В.И. Долгова - доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

Н.Е. Мусинова - кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

В.В. Гафаров - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

А.В. Пузанов - доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

Д.Л. Штуден - доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

В.И. Хаснулин - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков - доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных
сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности
несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев.

В оформлении использованы стихи Б. Бедурова, Т. Маршалоной, П. Валери.

ПЕДАГОГИКА.		
ПСИХОЛОГИЯ		
Л.П. Айкина СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 6	М.В. Виноградова ОБЪЕМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ХАРАКТЕРИЗОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ РКИ 35	В.Е. Евдокимова СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ- КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ «СЕРВИС» И «ТУРИЗМ» 70
И.А. Бутова РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА 9	Т.О. Вышинская ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В КОЛЛЕДЖЕ 38	О.А. Корнилова МОДЕЛЬ КОНЦЕПЦИИ ГРУППОВОГО ЭКСТРЕМИЗМА И МЕХАНИЗМ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ 72
Н.В. Авдеева ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ОБЖ 11	Д.С. Гуц, В.С. Нургалеев, П.Г. Лубочников АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРИОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА 42	А.О. Носенко ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛНОЦЕННОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 76
Т.С. Калиновская ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 13	П.Г. Лубочников, Д.С. Гуц, В.С. Нургалеев ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 45	М.М. Оюн СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВЕ В 20-Е ГГ. XX В. 78
Е.Н. Латыпова МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА 15	Е.В. Елисеева ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ УРОКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ (СЕРЕДИНА 60-х – 80-е гг. XX века) 48	В.Ф. Северина К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ВУЗА 80
И.А. Кутняя ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 18	О.И. Лаптева РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИГРОРЕФЛЕКСИКИ 51	Г.Г. Ханцева ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН- ПРЕСТУПНИЦ 84
О.С. Соловьев ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОМИЧЕСКОМ У УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ 20	Е.С. Никитина СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 53	С.Ю. Шалова НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК МЕХАНИЗМ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ 86
И.Г. Викулов О СИСТЕМАТИКЕ ВИДОВОГО МНОГООБРАЗИЯ УЧЕБНЫХ ДИАЛОГОВ 23	В.С. Нургалеев, П.Г. Лубочников, Д.С. Гуц ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ 57	Е.Б. Плотникова О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА 88
А.В. Емелин, М.И. Зайкин МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИРРАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В ШКОЛЬ- НОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ 25	Н.А. Плугина КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННО- ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА НАУЧНЫХ КУЛЬТУР 60	С.М. Хаджиев РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ 91
А.А. Малышев НАРОДНЫЕ ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНО- КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА 28	Р.И. Попова, О.В. Силакова МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕ- ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ 63	Т.И. Севостьянова ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО КЛУБА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ... 93
В.А. Шеманаев РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ 30	Н.Е. Чеснокова РОЛЬ РАСШИРЯЮЩЕЙСЯ СИНТАГМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ 66	Л.Я. Кульбякина, Л.Н. Будаева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 96
С.Ю. Бордовская МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ РАБОЧИХ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ДЕЙСТВИЕ 33		Т.П. Брова ПРОДУКТИВНОЕ ОСВОЕНИЕ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ МУЗЫКИ 99
		Г.Г. Лимачко, А.М. Геращенко ПРОБЛЕМА АУТЕНТИЧНОСТИ ВЫРАЖЕНИЙ КЛАССНОГО ОБИХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ 101

Т.Ю. Модорова К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ СТЕПЕННО-НАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ.....	А.Н. Сингач ЭКСТРЕМИЗМ В СИСТЕМЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....	Т.Л. Дубровина ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО И НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....
Е.С. Дробышева, О.Г. Нугаева СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ СВОЙСТВ ГОЛОСА В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ	С.Д. Каракозов, Н.Ю. Королева, Н.И. Рыжова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПОЛИПАРА- ДИГМАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ И СУЩНОСТЬ	В.В. Дзягулева ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА
М.П. Сутырина, С.С. Мартыновская ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА СТРУКТУРУ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ СО СТОЙКИМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	И.В. Харченкова, Т.В. Четверикова РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА ПО НАПРАВ- ЛЕНИЮ «КРУИЗНЫЙ ТУРИЗМ» В УСЛОВИЯХ ВЕРТИКАЛЬНО- ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА.....	А.Б. Кокин, А.Ю. Львова СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГО- ГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЛЮД- ЬМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА
В.Н. Бородин ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВОЕН- НОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ	М.Ю. Медведенко ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ	С.В. Кривых, Т.А. Аристова ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
А.А. Симаков ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....	Н.С. Мельникова КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ (МПЦУ)	Н.Г. Милованова, И.Г. Пчелинцева СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ НЕЛИНЕЙНОГО ОБУЧЕНИЯ
А.С. Чухров К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	Н.И. Рыжова МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ЭЛЕМЕНТ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	Н.Е. Сауренко УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
Ю. Подгорецкий, А. Домбровская СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СМЫСЛА ПОНЯТИЯ	С.Д. Каракозов, Е.М. Скурыдина, А.В. Овчаров, А.В. Вольф, Н.И. Юртаев ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB- ПОРТАЛОВ.....	С.В. Зырянова СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА
А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ВОЕННЫХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ..	И.В. Баландина ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРОФЕССИО- НАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ	Р. Манукян УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....
С.Г. Суханова К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	Е.А. Ипполитова, Ю.В. Шведенко ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСНОГО СОСТОЯНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СИТУАЦИИ РАСПАДА МОЛОДОЙ СЕМЬИ.....	Т.В. Перегонцева СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ АТТЕСТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Т.В. Цыганкова, С.А. Кокишаров, М.Н. Лебедева НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕДИНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ ТЕЛЕКОМ- МУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	О.В. Пушнина РАЗВИТИЕ ФАСИЛИТАЦИОННОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	О.В. Ройтблат НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ: МОДЕЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....
И. А. Макеева МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ	Е.А. Ипполитова, Ю.В. Шведенко ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСНОГО СОСТОЯНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СИТУАЦИИ РАСПАДА МОЛОДОЙ СЕМЬИ.....	Е.А. Казакина ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА
М.В. Плешакова, О.Г. Нугаева ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН- ПРЕСТУПНИЦ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО- ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА	Л.А. Попова ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРОВ СПАСАТЕЛЕЙ
О.С. Щербакова МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ДОСУГОВОМ ФОЛЬКЛОРНОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....		М.Н. Филатова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 214	ИСТОРИЯ	ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА 295
Е.В. Басаргина ПЕДАГОГИКА И КУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 218	О.Е. Андреев ВЛАСТЬ И ДЕМОКРАТИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО ОБЩЕСТВА В ТРУДАХ Б.Н. ЧИЧЕРИНА 260	О.В. Гусельникова НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВО ФРАЗЕОГРАФИИ 297
Н.Г. Баженова, Т.А. Михайлова ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В РАМКАХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ «ФУНКЦИИ» 221	Е.И. Подрепный ПЕРВЫЕ ТУРБОВИНТОВЫЕ «АНТОНОВЫ» ДЛЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОЗДУШНОГО ФЛОТА СССР 263	О.Н. Егорова ПРОБЛЕМА ЧЛЕНИМОСТИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 299
Г.У. Карпыкова ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КАЗАХСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ 224	М.М.-Б. Харунова ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ТУВИНСКОГО ОБЩЕСТВА 266	Д.Н. Жаткин, О.С. Милошаева СТИХОТВОРЕНИЯ ДЖ.-Г. БАЙРОНА ИЗ ЦИКЛА «ЕВРЕЙСКИЕ МЕЛОДИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д.Е. МИНА 301
С.Б. Бурбаева РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ 226	Р.Ш. Харунов ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОЙРОТСКОЙ ОБЛАСТИ (1934-1939 ГГ.) 271	Ю.А. Майдунова ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА РОМАНА- ХРОНИКИ Н.С. ЛЕСКОВА «СОБОРЯНЕ» 306
ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ	В.А. Корнев РОЛЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА 274	Д.А. Сердюкова НАРОДНЫЙ ТРАДИЦИОННЫЙ КОСТЮМ КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ (ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ) 309
Л.В. Щучинов, В.Е. Кац ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДЗЕМНЫХ ВОД В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ 227	Е.А. Серова К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ОБЩИН ЕВАНГЕЛЬСКИХ ХРИСТИАН- БАПТИСТОВ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1940-1960-Е ГГ. 277	Е.А. Петрова СООТНЕСЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО СТРУКТУРОЙ ЛОГИЧЕСКОГО СУЖДЕНИЯ 311
А.Р. Сибиркина СОДЕРЖАНИЕ CU И ZN В ТРАВАХ СОСНОВОГО БОРА СЕМИПАЛАТИНСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ 229	А.В. Седен МОЛОДЁЖНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ТУВЕ И ИХ РОЛЬ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ 280	Ю.В. Погребняк ГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРИОРИЗОВАННОГО ДИСКУРСА 313
В.И. Хаснулин, А.В. Хаснулина ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЧЕЛОВЕКА К ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННОМУ СЕВЕРНОМУ СТРЕССУ 233	В.С. Сулимов ТРУДОВЫЕ ДРУЖИНЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АЛТАЙСКОГО ОКРУГА В 1916 ГОДУ 282	Н.Ю. Полуничева АДЪЕКТИВАЦИЯ ПРИЧАСТИЙ С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ 315
М.И. Ковешников, Е.Н. Крылова ТИПИЗАЦИЯ СООБЩЕСТВ ДОННЫХ БЕСПОЗВОНОЧНЫХ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ ПО ЗООБЕНТОСУ 238	Б.Ж. Атантаева ПРИГРАНИЧНЫЕ ФАКТОРЫ МИГРАЦИЙ В ЦЕНТРАЛЬНО- АЗИАТСКОМ РЕГИОНЕ В КОНЦЕ XIX В. 284	С.А. Прохоров СОВРЕМЕННАЯ ЖИВОПИСЬ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОТ ФОТОРЕАЛИЗМА ДО ЖИВОПИСИ 3D-АРТ 317
О.С. Сутченкова, Е.Ю. Митрофанова ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИАТОМОВЫХ ВОДОРΟΣЛЕЙ В ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ ОЗЕРА ТЕЛЕЦКОЕ ... 245	Н.Н. Лыдин СОВРЕМЕННАЯ БРИТАНСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ВОЙНЫ ЗА ИСПАНСКОЕ НАСЛЕДСТВО (1701 – 1714) 287	З.И. Салыхова ФОРМЫ КАУЗАТИВА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 319
Ю.М. Цимбалей, И.В. Андреева БЛОКОВАЯ СТРУКТУРА ВОДООБМЕННОЙ ЗОНЫ В СИСТЕМЕ КРУГОВОРОТА ВОДЫ В ПРИРОДЕ 249	Л.Я. Тарасова ПАТРОНАТ, КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ЗАБОТЫ О БЕСПРИЗОРНЫХ И БЕЗНАДЗОРНЫХ ДЕТАХ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.) В АЛТАЙСКОМ КРАЕ 290	Л.А. Шарикова СТРУКТУРА ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА UMWELT В ТЕКСТАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛИТИЧЕ- СКОГО ДИСКУРСА ФРГ 322
Ц.Д.-Ц. Корсунова СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЛОДОРО- ДИЯ ПОЧВ ЗАБАЙКАЛЬЯ 253	Филология. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	О.А. Клевачкина ЗАГАДКА ЗАГЛАВИЯ РУКОПИСИ Н.А. КЛЮЕВА «КАИН» 325
Д. Отгонбаяр КАТАЛОГИЗАЦИЯ ЛЕДНИКОВ И ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОЛЕДЕНЕНИЯ ХРЕБТА МУНХХАЙРХАН (МОНГОЛЬСКИЙ АЛТАЙ) 254	О.Н. Челюканова ИГРА КАК СТЕРЖНЕОБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В СКАЗОЧНО- ФАНТАСТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ КИРА БУЛЫЧЕВА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ АЛИСЫ» 293	Д.Н. Жаткин, Е.В. Крехтунова «IL PENSEROSO AND L'ALLEGRO» БАРРИ КОРНУОЛЛА В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЧТЕНИИ Д.Л. МИХАЛОВСКОГО 327
	Н.Е. Туткова ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА В РУССКОЙ	К.А. Матжанова СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ДЕЛИМИТАТИВНОЙ СЕМАНТИКИ В ДРЕВНЕРУССКИХ ЛЕТОПИСНЫХ ТЕКСТАХ 329
		А.С. Снежин ПОЭТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ КАК НОВАЯ ЖАНРОВАЯ ФОРМА РОССИЙСКОЙ КИНО- ДРАМАТУРГИИ 331

Янь Цюцзюй РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ УЧЁТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 333	КУЛЬТУРОЛОГИЯ	С.А. Решетникова ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕЛЬСКИХ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ В РОССИИ415
Ш.С. Турганбаева ЦВЕТОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ПРИРОДНЫЕ АССОЦИИ В КУЛЬТУРЕ КАЗАХОВ 335	Ю.Э. Комлев ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ МУЗЕЙНЫМИ КОММУНИКАЦИЯМИ.....373	В.А. Артюхина МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОТЕСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....418
Ш.С. Турганбаева, В.А. Сидоров К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОЛОРИТА НАРОДНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕ- МЕННЫХ УСЛОВИЯХ 338	О.В. Шапиро ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА377	ФИЛОСОФИЯ
Ю.В. Красовицка РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В ДРАМАХ ГЕОРГА КАЙЗЕРА 340	В.А. Корнев ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И ГОСУДАРСТВА В ВОЗРОЖДЕНИИ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА381	Н.Г. Глазунов О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ САМОМОДЕРНИЗИРУЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ420
Л.И. Нехвядович ЭТНИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ 343	Н.В. Багрова ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ АРХИТЕКТУРНО- КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....383	С.Г. Барышников АТРИБУТЫ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОЦИАЛЬНО- ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ423
И.В. Шестакова АВТОРСКИЙ СТИЛЬ ФИЛЬМА Л. БОБРОВОЙ «ВЕРУЮ!» (ПО МОТИВАМ РАССКАЗОВ В. ШУКШИНА)..... 345	С.Н. Басалаев ОТ ИГРОВОЙ ПРИРОДЫ ТЕАТРА К ЖИЗНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ386	С.Г. Дудик ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЗИДАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ЛИЧНОСТИ424
Р.Ж. Саурбаев ФУНКЦИИ ПОЛУПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИИ В ГАЗЕТНОМ СТИЛЕ В РАМКАХ ПРАДИГМАТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)..... 348	О.В. Богодайко ОТ АРХЕТИПА МИРОВОГО ДРЕВА К ТРАДИЦИОННОЙ КОСМОГОНИИ ОРОЧЕЙ: ОПЫТ ИСТОРИКО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ387	ЭКОНОМИКА
Ч.Г. Гогичев КОНЦЕПТ ГАЛИУ В ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ 351	Е.Е. Леонов ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОММУНИ- КАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ КАК ИН- НОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ЭКСПОЗИЦИОННОЙ И ЭКСКУРСИ- ОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ВЗАИМО- ДЕЙСТВИИ В СИСТЕМЕ: МУЗЕЙ - ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ - ВУЗ.....391	Е.А. Филимонова, И.В. Овчинникова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕТНОЙ ПОЛИТИКИ В НАЛОГОВОМ ПЛАНИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ В ЦЕЛЯХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИ- НАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ427
З.С. Аманбаева ДУАЛИЗМ В ЭПОСЕ «УРАЛ-БАТЫР».....352	Е.П. Бабякина ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ393	Г.В. Исаева ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВА И ПОТРЕБЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ В РЕГИОНЕ430
Р.Г. Гиззатов ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ЗЕМЛЕДЕЛИЯ В ТЮРКОЛОГИИ 355	А.М. Хомушку СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ШАМАНА И ЛАМЫ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТУВИНЦЕВ396	МЕДИЦИНА
Г.В. Медведева НАРОДНЫЕ РАССКАЗЫ О ДОМАШНЕМ СОДЕРЖАНИИ МЕДВЕДЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФOLKЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ 1980-2011 ГГ.)..... 357	И.В. Курпирянова ВЕК ХРАМОЗДАТЕЛЬСТВА БАРНАУЛЬСКОЙ СТАРООБРЯДЧЕСКОЙ ОБЩИНЫ399	С.В. Корепанов, Т.Г. Опенко ВЛИЯНИЕ ФИТОТЕРАПИИ НА ДИНАМИКУ ИММУНОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У БОЛЬНЫХ РАКОМ ШЕЙКИ МАТКИ В ПЕРИОД ОБЛУЧЕНИЯ434
Г.В. Медведева ОХОТА НА МЕДВЕДЯ В СИБИРИ. СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА РИТУАЛА (ПО МАТЕРИАЛАМ НАРОДНОЙ ПРОЗЫ 1980-2011 ГГ.)..... 361	К.А. Алексеева (Гурченко) ФЕНОМЕН ШАШЕЧНОЙ ИГРЫ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ403	С.В. Корепанов, Т.Г. Опенко ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРОВИ ВО ВРЕМЯ ЛУЧЕВОЙ ТЕРАПИИ РАКА ШЕЙКИ МАТКИ ПРИ СОПРОВОДИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ ДИКОРАСТУЩИМИ ЛЕКАРСТВЕН- НЫМИ РАСТЕНИЯМИ439
А.Н. Смолина АНАКОЛУФ КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЁМ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА 365	СОЦИОЛОГИЯ	Р.В. Кубасов, Ю.Ю. Юрьев, Ю.Е. Барачевский СОСТОЯНИЕ ГИПОФИЗАРНО- ТИРЕОИДНОЙ СИСТЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ 445
Е.А. Коржнева СТАТУС АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ 367	Г.В. Жигунова ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ405	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ451
Н.А. Анисимова ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЕНИТИВНЫХ КОЛИЧЕСТВЕННО- БЫТИЙНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТЕ 369	Э.О. Эбелинг СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ СУИЦИ- ДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОД- РОСТКОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....408	ИНФОРМАЦИЯ452
Е.Г. Назимко СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ИНТАГЛИО В ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКЕ..... 371	И.Ю. Яковлева ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА.....412	

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 37.036.5

Aykina L.P. ESSENCE AND SPECIFICITY OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMOURY SCHOOL STUDENTS. The article analyzes the treatment of the concepts of "creativity", "creative abilities" in the contemporary scientific literature, considers the specifics of the creative activity of young students, reveals the importance of developing of the creative abilities of children during their leisure activities

Key words: creative, creativity, creative children's activity, leisure activities, personality development.

Л.П. Айкина, аспирант АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ajk-lyubov@yandex.ru

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье дается анализ трактовки понятий «творчество», «творческие способности» в современной научной литературе, рассматривается специфика творческой деятельности младших школьников, раскрывается значимость развития творческих способностей детей в условиях досуговой деятельности.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, творческая деятельность детей, досуговая деятельность, развитие личности.

Одной из наиболее актуальных задач современной педагогики является проблема поиска форм организации свободного времени детей, содержащих не только развлекательный компонент, но, в первую очередь, ставящих перед собой задачу разностороннего воспитания школьников, вовлечения их в активную эстетическую деятельность, формирования личности, гармонично сочетающей эмоциональное и рациональное начала. Л.С. Выготский писал, что «детское творчество» является нормативным и постоянным спутником детского развития [1, с. 69]. По словам академика Б.В. Асафьева, «человек, испытывавший радость творчества даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психическому складу» [2, с. 75]. Такая тенденция, по мнению Л. Дмитриевой, обусловлена объективными факторами: высокой ролью творчества в познании мира, необходимостью всестороннего развития личности, природной активностью ребенка, требующей творческой деятельности» [3, с. 71].

Важность творческого развития детей, взаимосвязи педагогики и искусства отмечали в своих работах педагоги-классики: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев; современные отечественные исследователи: Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.; зарубежные исследователи: Х. Бек, М. Медер, Ж.Ф. Лиотар, М. Фуко, Л. Улмер, Т. Мак Крекен. Однако, как показывает практика, художественно-педагогическая деятельность в педагогической литературе традиционно трактуется как образовательная деятельность в сфере конкретного вида искусства. Это обусловлено исторически сложившимися различиями между видами искусства и различиями в практике обучения им. В тоже время творческое

развитие детей в условиях культурно-досуговой деятельности изучено недостаточно.

Анализ теории организации досуговой деятельности детей показывает наличие целого ряда вопросов, связанных с детским любительским творчеством, в частности, отсутствие определенности в вопросах формирования творческих способностей детей. Это объясняется неоднозначностью подходов ученых как к пониманию терминов «детское творчество», «способности», к определению содержания творческих способностей детей, средств их формирования в условиях досуга. Д.Б. Богоявленская видит в отсутствии научной дифференциации феноменологии творчества причину того, что «определение «творческий» становится применимо почти к любому процессу деятельности, кроме узкого круга крайне автоматизированных действий. Как проекцию нерешенности общей проблемы природы творчества можно рассматривать существующее положение в понимании творческих способностей и одаренности» [4, с. 4]. По мнению А.А. Бодалева, основная причина, благодаря которой сохраняется интерес к проблеме способностей личности, это ее практическая значимость. «Человечество хотело знать закономерности и механизмы формирования у людей психических свойств, которые представляли в его глазах ценность, поскольку помогали им добиться высоких результатов в деятельности» [5, с. 119].

Проблема способностей получила широкую теоретическую и практическую разработку в трудах таких зарубежных ученых, как Ч. Спирмен, В. Штерн, Э. Клапаред, Э. Торндайк, А. Бине, Л.Е. Тайлер, Л.Л. Терстоун. Ученых интересовала сущность способностей, их обусловленность наследственными факторами, воздействие на развитие ребенка окружающей его социаль-

ной среды, а также проблемы общих и специальных способностей, возможность их измерения. Среди отечественных исследователей заметный вклад в проблему изучения способностей внесли Т.И. Артемьева, Б.С. Ананьев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, А.М. Меерсон, В.С. Мерлин, В.Н. Мясичев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.

В «Толковом словаре русского языка» В. Даля способности определяются как природная одарённость, талантливость, а также как умение и возможность производить какие-либо действия. Многие исследователи под способностями подразумевают индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности или ее освоения, не сводимые к знаниям, умениям или навыкам (Б.М. Теплов, А.В. Петровский, А.В. Батаршев, Н.С. Лейтес). Другие определяют способности как синтез свойств человеческой личности, отвечающие требованиям деятельности и обеспечивающие успешность ее выполнения (Ковалев А.Г.). По мнению ряда авторов, «способности – это внутренние условия развития человека, которые формируются в процессе его взаимодействия с внешним миром» [6, с. 233].

Большое значение в контексте данного исследования имеют труды С.Л. Рубинштейна, рассматривавшего способности с позиций принципа сознания и деятельности. В понимании С.Л. Рубинштейна способности являются предпосылкой для овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, в то же время в процессе этого овладения и осуществляется формирование способностей. Он утверждает, что все специальные способности человека являются различными проявлениями, сторонами его общей способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению [7].

Большой вклад в области исследования природы способностей, несомненно, принадлежит Б.М. Теплову, по утверждению которого способностями являются те индивидуальные психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности. Способности в понимании Б.М. Теплова не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но способствуют их быстрому приобретению, закреплению и эффективному использованию на практике [8].

Согласно концепции Теплова, понятие «способность» включает следующие признаки:

- индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого: никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны;
- способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;
- способность не сводится к тем знаниям, умениям или навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

Заметный вклад в изучение способностей внес отечественный исследователь В.Д. Шадриков. В его трудах рассматриваются механизмы развития способностей, анализируются такие понятия, как «одарённость», «интеллект», «талант», «духовные способности». В.Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. К показателям проявления способностей ученый относит производительность, качество и надежность выполняемой человеком деятельности [9, с. 12].

Несмотря на большое количество исследований в этой области, до сих пор нет достаточно четкого мнения, что же считать творческими способностями. Анализ проблемы формирования творческих способностей младших школьников во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в это понятие.

Рассматриваемое нами понятие тесно связано с понятиями «творчество», «творческая деятельность», «детское творчество». В современной науке существует различные точки зрения на то, что следует понимать под творчеством. Ряд исследователей считают творчеством только познавательную деятельность, которая ведет к новому или необычному видению про-

блемы или ситуации (П.Л. Солсо, Т. Амабиле). К. Роджерс подразумевал под творчеством процесс «...создания с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, людьми и обстоятельствами жизни» [10, с. 411]. С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но науки и искусства [11, с.89]. Открытие неизведанного, создание нового, разрушение шаблонов являются творчеством по утверждению ряда ученых (Л.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров). М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют творчество как продуктивную форму активности и самостоятельности человека, результатом которой являются научные открытия, изобретения, создание новых музыкальных, художественных произведений [12, с. 282].

Учитывая, что объектом нашего исследования является творческая деятельность детей младшего школьного возраста, то определение творчества, в котором предполагается создание некоего объективно нового, социально значимого продукта является не совсем уместным.

Более убедительным на наш взгляд является такое определение творчеству, которое допускает субъективную новизну и личностную значимость продукта творчества. В.И. Петрушин считает, что творчество имеет субъективную ценность в том случае, если «продукт творчества нов не сам по себе, объективно, а нов для человека, его впервые создавшего. Таковы по большей части продукты детского творчества...». Далее он пишет: «Творческая деятельность всегда связана с личностным ростом и именно в этом заключается субъективная ценность продуктов детского творчества» [13, с. 70].

Л.С. Выготский под творческой деятельностью понимает «такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 3].

Для нашего исследования важными являются представления ученых в области организации досуговой деятельности А.Ф. Воловик и В.А. Воловик, которые представляют творчество как «уровень досуговой деятельности с высокой степенью обобщения». В нем охватываются те виды занятий на досуге, «когда человек из субъекта потребления превращается в субъект создания» [14, с. 12]. По мнению авторов, необходимым условием творчества является «потребление духовных ценностей, без которых оно не могло бы осуществляться» [14, с. 13]. Таким образом, творчество как явление досуга, можно представить в качестве высшего уровня досуговой деятельности.

Большую роль в понимании проблемы развития творческих способностей играет утверждение Л.С. Выготского, что творчеством могут заниматься не только лишь избранные, одарённые особым талантом: «Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [1, с. 32]. А. Маслоу допускал возможность проявления творчества и в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций, в разных формах самовыражения. Многие психологи сходятся в мысли, что природной способностью к творчеству обладают все люди (Н. Роджерс, А. Маслоу). Эти утверждения созвучны с важнейшим принципом социально-культурной деятельности – принципом доступности и всеобщности. Из этого можно сделать вывод, что творческой деятельностью могут заниматься все дети.

Творчество ребенка и взрослого, по мнению Е.И. Николаевой, имеет принципиальное различие, так как для ребенка творчество это продукт созидания собственной личности [15, с. 8]. По мнению Н.А. Ветлугиной творческую деятельность детей следует рассматривать, сузив это понятие определением «детское творчество» [16, с. 8]. «Под творческой деятельностью детей понимается не столько сам предметный результат, то есть детские произведения, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков эстетического художественного восприятия – сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению» [16, с. 39]. Педагог

определила показатели, характеризующие деятельность детей как творчество:

- показатели, определяющие отношение детей к творчеству и дающие основу для развития соответствующих способностей: увлечённость, способность «войти» в воображаемые обстоятельства и условные ситуации, искренность переживаний;

- показатели, определяющие качество способов творческих действий детей: быстрота реакции, находчивость при решении новых задач, использование различных вариантов, комбинирование знакомых элементов в новые сочетания, оригинальность способов действий;

- показатели, определяющие качество продукции: отбор детьми характерных черт жизненных явлений, персонажей, предметов и их отражение в рисунке, музыкальной игре, драматизации, в словесном, песенном и танцевальном творчестве, поиск художественных средств, удачно выражающих личное отношение детей и передающих замысел.

А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская выделяют следующие особенности, характерные для детского творчества:

- во-первых, относительная новизна продукта творчества. Сочиняя, ребенок в первую очередь открывает новое для себя. Это так называемая относительная или субъективная новизна детского творчества;

- во-вторых, рассмотрение результатов сочинительства как результатов выражения внутреннего мира ребенка, его способностей, ценностей. Это открытие себя окружающему миру и в какой-то степени самому себе [17, с. 137].

Анализ исследований Е.И. Николаевой, А.Г. Гогоберидзе, Т.Г. Казаковой, Н.А. Ветлугиной, П.И. Пидкасистого Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова, Е.А. Флериной, посвященных проблемам детского творчества, позволяет дать определение понятию «детское творчество». Под детским творчеством понимается такая деятельность ребенка, в результате которой создается нечто субъективно новое, имеющее значение, в первую очередь, для самого ребенка, приводящее к новым знаниям, созданию ранее неиспользуемых образов, применению усвоенных ранее знаний в новой ситуации.

Многие исследователи (В. Зеньковский, Д.Н. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.), приходят к выводу, что творчество органически присуще детской природе, так как ребенок «неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными ему средствами» [18, с. 171]. По мнению Теплова «...для детей младшего возраста продуктивная деятельность может быть естественнее, чем деятельность воспринимающая» [19, с. 17]. Е.И. Николаева считает, что детское творчество тотально – «оно свойственно всем без исключения детям до подросткового периода» [15, с.8]. Проявление творческих способностей возможно в любом виде деятельности, если его выполнение несет определенное своеобразие.

Ряд авторов (Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова и др.) обращают внимание на то, что детское творчество долж-

но сочетать свободу и разумное руководство со стороны педагога. Таким образом, творчество детей не может быть ни обязательным, ни принудительным, что полностью соответствует одному из важных принципов социально-культурной досуговой деятельности - принципу интереса. Детское творчество представляет собой форму активности и самостоятельной деятельности ребенка. При этом для младшего школьного возраста помимо субъективной стороны творческой деятельности проявляющейся в виде познания свойств и отношений в предметном мире, процессуальной или сюжетно-ролевой игры, продуктивных видов деятельности, таких как рисование, конструирование, характерна самостоятельная постановка ребенком познавательных и исследовательских задач, формулирование гипотез, самостоятельный поиск их решения.

Д.Е. Богоявленская в своих исследованиях выделяет ряд уровней детского творчества: от эвристического, когда ребенок, найдя решение, продолжает дальнейшие поиски решения, до креативного – самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется ребенком просто как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Творческие способности, по мнению Д.Е. Богоявленской, являются максимальным уровнем развития способностей [4].

Исходя из сказанного выше, под творческими способностями следует понимать сочетание индивидуальных особенностей ребенка, определяющие успешность творческой деятельности.

Основываясь на исследованиях ряда ученых (А.Н. Лука, В.Т. Кудрявцева, В. Синельникова и других), можно выделить следующие наиболее значимые творческие способности:

- творческое воображение;
- способность видеть целое раньше частного;
- способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях;
- гибкость мышления;
- способность образного видения общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий;
- способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- способность самостоятельного выбора альтернативы;
- способность к генерированию идей.

Таким образом, творчество органически присуще детской природе. Творческие способности или творческий потенциал заложены и существуют в каждом ребенке. Поскольку творческие способности развиваются в деятельности, детей необходимо поощрять участие детей в разнообразных видах творческой деятельности, а участие в творческом процессе для ребенка является способом созидания собственной личности.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
2. Асафьев, Б.В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.
3. Дмитриева, Л.Г. Детское музыкальное творчество как метод воспитания // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1976. – Вып.11.
4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
5. Бодалев, А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
6. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М., 1999.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
8. Теплов, Б.М. Избранные труды. – М., 1985.
9. Шадрин, В.Д. Способности человека. – М., 1997.
10. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
11. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
12. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн., 1998.
13. Петрушин, В.И. Музыкальная психология. – М., 2006.
14. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М., 1998.
15. Николаева, Е.И. Психология детского творчества. – СПб., 2010.
16. Ветлугина Н. Художественное творчество в детском саду. – М., 1974.
17. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М., 2005.
18. Зеньковский, В. Психология детства. – М., 1996.
19. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. – 1947. – № 11.

Bibliography

1. Vihgotskiy, L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. – M., 1991.
2. Asafjev, B.V. Organizaciya prepodavaniya muziki v obtheobrazovatel'noj shkole // Izbrannihe statji o muzihkal'nom prosvethenii i obrazovanii. – L., 1973.

3. Dmitrieva, L.G. Detskoe muzikalnoe tvorchestvo kak metod vospitaniya // Muzikalnoe vospitanie v shkole. – M., 1976. – Vihp.11.
4. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey. – M., 2002.
5. Bodalev, A.A. O napravleniyakh i zadachakh nauchnoy razrabotki problemih sposobnostey // Voprosih psikhologii. – 1984. – № 1.
6. Dubrovina, I.V. Psikhologiya / I.V. Dubrovina, E.E. Danilova, A.M. Prikozhan. – M., 1999.
7. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – SPb., 2000.
8. Teplov, B.M. Izbranniye trudi. – M., 1985.
9. Shadrikov, V.D. Sposobnosti cheloveka. – M., 1997.
10. Rodzhers, K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M., 1994.
11. Rubinshteyn, S.L. Problemih obthej psikhologii. – M., 1973.
12. Djyachenko, M.I. Kratkiy psikhologicheskiy slovarj / M.I. Djyachenko, L.A. Kandibovich. – Mn., 1998.
13. Petrushin, V.I. Muzikalnaya psikhologiya. – M., 2006.
14. Volovik, A.F. Pedagogika dosuga / A.F. Volovik, V.A. Volovik. – M., 1998.
15. Nikolaeva, E.I. Psikhologiya detskogo tvorchestva. – SPb., 2010.
16. Vetlugina N. Khudozhestvennoye tvorchestvo v detskom sadu. – M., 1974.
17. Gogoberidze, A.G. Teoriya i metodika muzikalnogo vospitaniya detej doskolnogo vozrasta / A.G. Gogoberidze, V.A. Derkunskeya. – M., 2005.
18. Zenkovskiy, V. Psikhologiya detstva. – M., 1996.
19. Teplov, B.M. Psikhologicheskie voprosih khudozhestvennogo vospitaniya // Izvestiya APN RSFSR. – 1947. – № 11.

Статья поступила в редакцию 21.09.11

УДК 377.5

Butova I.A. THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK BY FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF MUSICIAN-CONCERTMASTER. The article represents the results of experimental research to verification of pedagogical conditions and methods of teaching, which are contribute to formation of professional mobility of students-concertmasters in the training process in musical college.

Key words: professional mobility, concertmaster's activity, training at musical college.

И.А. Бутова, преп. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: irbytova@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

В статье представлены результаты экспериментального исследования по проверке педагогических условий и методов обучения, способствующих формированию профессиональной мобильности у студентов-концертмейстеров в процессе обучения в музыкальном колледже.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, концертмейстерская деятельность, обучение в музыкальном колледже.

Концертмейстерская работа, по мнению исследователей и музыкантов-практиков, является наиболее вероятной сферой творческой и исполнительской деятельности для большинства пианистов – выпускников музыкальных колледжей (Н.А. Крюков, Е.М. Шендерович и др.). Являясь одним из видов исполнительской деятельности, она отличается своей спецификой, которая проявляется в многопрофильности, полифункциональности и чрезвычайно динамичных условиях труда пианиста-концертмейстера [1]. Совместная работа с различными солистами и творческими коллективами, выполнение исполнительских, педагогических функций, функций художественного руководства требуют от пианиста не только обширных знаний, исполнительских умений и навыков, но и психологической подвижности, быстрой реакции, адаптивности, коммуникабельности, готовности к смене вида деятельности, т.е. *профессиональной мобильности*.

В научной и методической литературе, посвященной вопросам обучения музыкантов-пианистов, мобильность отмечается как профессионально значимое качество, обеспечивающее успешность концертмейстерской деятельности (Н.Н. Горюшко, Ю.Г. Мирлас и др.). Однако проблема формирования профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера, поиска соответствующих методов и средств обучения студентов музыкальных учебных заведений до сих пор остается не исследованной.

Изучение содержания и методов обучения студентов-концертмейстеров в музыкальном колледже позволило нам выявить и обосновать комплекс педагогических условий, которые, по нашему мнению, способны обеспечить формирование профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера.

Первое педагогическое условие предполагает введение в содержание образования музыкантов-концертмейстеров новых знаний, воплощающих когнитивный опыт концертмейстерской деятельности в сфере вокального, инструментального, хорового исполнительства; хореографического, театрального и эстрадно-джазового музыкального искусства. Реализация данного условия позволит изучить особенности и технические возможности различных голосов и инструментов, приобрести

знания основ и техники дирижирования, технологии и терминологии классического, народно-сценического и современного танцев, что обеспечит теоретическую подготовку концертмейстера к работе в различных сферах искусства и художественно-творчества.

Второе педагогическое условие предусматривает расширение профилей практической подготовки музыкантов-концертмейстеров за счет включения студентов в концертмейстерскую деятельность с разнообразными творческими коллективами академического и эстрадно-джазового направления, в постановочный процесс хореографических и театральных организаций. Это позволит отработать необходимые практические навыки ансамблевого исполнительства, чтения с листа, транспонирования, импровизации, аранжировки, а также существенно повысить коммуникативный потенциал студентов, их социальную адаптивность, психологическую подвижность. Работа в профессиональных творческих коллективах будет способствовать осознанию ценности выполняемой концертмейстерской деятельности, формированию коллективной ответственности, и, следовательно, повышению ее мотивации.

Третье педагогическое условие предполагает реализацию направленности обучения на освоение студентами многообразных концертмейстерских функций (исполнительских, педагогических, организаторских) посредством использования различных видов имитационного педагогического моделирования (контекстного, функционального, ролевого, ситуативного) и интерактивных методов обучения. Воссоздание в учебном процессе будущей профессиональной среды поможет «погрузить» студентов в реальную атмосферу концертмейстерской деятельности, заставит приспосабливаться к ее условиям, проявлять психологическую подвижность, поведенческую мобильность, социальную адаптивность, отрабатывать необходимые исполнительские умения, что в совокупности обеспечит формирование профессиональной мобильности специалиста.

Для проверки педагогических условий формирования профессиональной мобильности студентов-концертмейстеров нами было проведено экспериментальное исследование на базе музыкального колледжа Южно-Уральского государственного

института искусств им. Чайковского в условиях естественного учебного процесса на фортепианном отделении. Опытно-экспериментальная работа была организована в последовательности четырех взаимосвязанных этапов: ориентационно-аналитического, проблемно-проектировочного, формирующе-деятельностного, оценочно-результатирующего.

На первом – *ориентационно-аналитическом* – этапе осуществлялась работа по предварительному сбору и анализу информации, первичной ориентировке в проблематике экспериментального исследования, а также выделению круга основных задач, которые предстоит решить в ходе опытно-экспериментальной работы. Главная цель состояла в изучении мнения о качестве подготовки музыкантов-концертмейстеров со стороны трех категорий респондентов: преподавателей музыкального колледжа, реализующих профессиональную подготовку специалистов-концертмейстеров; студентов фортепианного отделения музыкального колледжа как будущих специалистов-концертмейстеров; работодателей как потребителей услуг образовательных учреждений. Обобщение полученных данных позволило выявить расхождения в оценке качества подготовки концертмейстеров со стороны преподавателей, студентов и работодателей, причем последние оценили ее более низко. Вместе с тем, все категории респондентов выделили мобильность как важнейшее профессиональное качество концертмейстера, что подтвердило необходимость поиска педагогических условий формирования этого качества в учебном процессе музыкального колледжа.

Сущность работы на *проблемно-проектировочном* этапе состояла в изучении профессиональной мобильности как интегральной характеристики личности, обеспечивающей успех концертмейстерской деятельности; определении ее структурных и содержательных компонентов, постановке проблемы поиска педагогических средств формирования профессиональной мобильности, проектировании педагогических условий и разработке экспериментальной методики обучения.

В ходе *формирующе-деятельностного* этапа экспериментального исследования была произведена апробация педагогических условий и экспериментальной методики обучения студентов-концертмейстеров, что обусловило поиск средств педагогической диагностики. На основе теоретического обоснования структуры и содержания профессиональной мобильности специалиста-концертмейстера были определены критерии сформированности профессиональной мобильности у студентов музыкального колледжа:

- 1) когнитивно-деятельностный (объем и качество специальных концертмейстерских знаний; результативность исполнительских концертмейстерских умений; слаженность ансамблевых исполнительских действий);
- 2) личностно-психологический (сформированность ценностного отношения к концертмейстерской деятельности; осознанность мотивации концертмейстерской деятельности; быстрота и адекватность эмоционально-психологического реагирования);
- 3) социально-коммуникативный (скорость установления коммуникативных связей; быстрота социальной адаптации; разнообразие и адекватность моделей поведения).

Различная степень выраженности критериев в концертмейстерской деятельности студентов позволила выделить уровни сформированности профессиональной мобильности: репродуктивный, адаптивный, творческий.

Репродуктивный уровень характеризуется наличием у студентов минимально необходимого объема специальных концертмейстерских знаний, невысокой результативностью и не уверенным проявлением концертмейстерских умений, разрозненностью ансамблевых действий, отсутствием осознанной мотивации концертмейстерской деятельности и ценностного отношения к ней, сниженной эмоционально-психологической реакцией, вследствие чего коммуникативные связи и адаптация в творческом коллективе осуществляются крайне медленно, поведение однообразно и не всегда соответствует профессиональному контексту. В целом данный уровень можно охарактеризовать как *пассивную деятельность по образцу на основе копирования известных знаний и моделей поведения*.

Адаптивный уровень характеризуется тем, что в привычных условиях и отработанных учебных ситуациях студенты проявляют достаточный объем концертмейстерских знаний, высокую результативность умений, слаженные ансамблевые

действия, достаточно активную эмоционально-психологическую реакцию, позволяющую быстро устанавливать коммуникативные связи и адаптироваться в коллективе, разнообразие моделей поведения. Но в условиях самостоятельной творческой деятельности все названные характеристики теряют устойчивость и стабильность, проявляются весьма слабо и незначительно, кроме того, мотивация концертмейстерской деятельности не до конца осознана, направлена преимущественно на личные достижения и не учитывает коллективных интересов, ценностное отношение к концертмейстерской деятельности проявляется не стабильно, поведение не всегда соответствует профессиональному контексту. В целом данный уровень можно охарактеризовать как *достаточно активную деятельность, адаптированную к привычным условиям и отработанным профессиональным ситуациям*.

Творческий уровень характеризуется тем, что в любых профессиональных ситуациях, в том числе и неожиданных, студенты демонстрируют широкий объем концертмейстерских знаний, очень высокую результативность исполнительских умений, слаженные ансамблевые действия, быстрое и адекватное эмоционально-психологическое реагирование, благодаря чему скорость установления коммуникативных контактов и социальной адаптации очень высокая, модели поведения весьма разнообразны и полностью соответствуют профессиональному контексту. Мотивация концертмейстерской деятельности полностью осознана и направлена на коллективные достижения, ценностное отношение к концертмейстерской деятельности сформировано и проявляется стабильно во всех ситуациях. В целом данный уровень можно охарактеризовать как *активную самостоятельную творческую деятельность в новых условиях на основе коллективной стратегии поведения*.

Диагностика уровня сформированности профессиональной мобильности студентов в ходе экспериментального исследования осуществлялась с помощью различных психолого-педагогических методик: использовались адаптированная методика А.В. Усовой, методика доктора Л. Сватушко, ЦОЕ (индекс ценностно-ориентационного единства) Р.С. Немова, метод ранговой корреляции Спирмена, методика Т. Элерса «Мотивация к успеху», опросник диагностики способности к эмпатии А.Мехрабиана и Н. Эпштейна, методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) В.В. Синявского и В.А. Федорошина, методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко, тест «Оценка психологической атмосферы в коллективе» А.Ф. Фидлера и др. [2, 3, 4]. Также применялись методы анкетирования, опроса, беседы, экспертной оценки, педагогического наблюдения за деятельностью студентов в специально смоделированных условиях.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов математической статистики и предполагала вычисление коэффициентов корреляции различных показателей, коэффициентов соответствия эталонных и фактических значений, ранжирование показателей в объеме установленной шкалы значений и пр. Определялись относительная и абсолютная динамика формирования профессиональной мобильности (ПМ) обучающихся, прирост средних значений по всем установленным критериям, соотношение респондентов, находящихся на том или ином уровне формирования ПМ в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы.

Педагогическая диагностика, проведенная на *констатирующем этапе* эксперимента, выявила значительное преобладание респондентов, соответствующих репродуктивному уровню ПМ как в контрольных, так и в экспериментальных группах (около 55%). Значительно меньшая часть студентов (около 30%) соответствовала адаптивному уровню, самая незначительная часть обучающихся (около 15 %) показала творческий уровень ПМ. Обработка данных констатировала, что у всех категорий респондентов наименьшей результативностью отличаются специальные концертмейстерские умения, связанные с подбором по слуху, импровизацией, транспонированием и аранжировкой музыкального текста. Не сформирована мотивация и ценностное отношение к концертмейстерской деятельности, не достаточно развиты социально-коммуникативные и личностно-психологические качества, позволяющие быстро устанавливать контакты с партнерами, адаптироваться в творческом коллективе, корректировать свое поведение в соответствии с потребностями профессионально-творческой среды.

Полученные результаты подтвердили тот факт, что традиционное обучение музыкантов-исполнителей в музыкальных колледжах направлено преимущественно на освоение исполнительского мастерства и не обеспечивает формирование специальных качеств, умений и навыков, необходимых в многопрофильной и полифункциональной работе концертмейстера.

Обработка данных педагогической диагностики, осуществленной на *формирующем этапе* эксперимента, показала иные результаты. В экспериментальных группах были зафиксированы существенные изменения в личностно-психологической сфере респондентов, позволяющие констатировать повышение мотивации концертмейстерской деятельности, адаптивности к новым творческим условиям работы, усиление эмоциональной отзывчивости и психологической реактивности, также был отмечен значительный прирост результативности концертмейстерских умений и, как следствие, увеличение доли респондентов, соответствующих адаптивному и творческому уровням ПМ. К концу формирующего эксперимента 74,9% респондентов экспериментальной группы достигло адаптивного и творческого уровня ПМ, в то время как в контрольных группах число респондентов, соответствующих адаптивному и творческому уровню составило 53,9%. Полученные данные позволили сделать предварительный прогноз об эффективности экспериментальных педагогических условий и методов обучения.

Итоги контрольного эксперимента подтвердили прогнозируемые результаты, зафиксировав значительный рост положи-

тельной динамики в формировании профессиональной мобильности студентов-концертмейстеров, обучающихся в экспериментальных группах. Учебно-творческая деятельность студентов отличалась осознанностью, активностью, большим интересом к концертмейстерской работе, а также сформированными навыками ансамблевого музицирования, межличностного взаимодействия, эмоционально-психологического контроля. Результаты, показанные студентами экспериментальных групп, существенно превосходили результаты студентов контрольных групп и к концу эксперимента количество респондентов, достигших творческого уровня ПМ, увеличилось в экспериментальных группах более чем вдвое по сравнению с констатирующим экспериментом (35% против 16%).

Обобщение данных опытно-поисковой работы, проведенное на *оценочно-результатирующем этапе* исследования, позволило выявить существенную разницу в формировании ПМ у обучающихся в контрольных и экспериментальных группах. Результаты эксперимента реально показали, что внедрение экспериментальных педагогических условий и методов обучения позитивно влияет на формирование профессиональной мобильности студентов-концертмейстеров, стимулирует не только приобретение специальных знаний и умений в области концертмейстерского мастерства, но и развитие общей культуры личности, эмоционально-коммуникативной сферы музыканта, обеспечивая тем самым комплексное личностно-профессиональное становление специалиста.

Библиографический список

1. Мирлас, Ю.Г. Педагогические условия профессиональной подготовки студентов музыкальных училищ к концертмейстерской работе в музыкальном театре: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2007.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие. – Ростов-н/Д, 1997.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Mirilas, Yu.G. Pedagogicheskie usloviya professional'noj podgotovki studentov muzikal'nykh uchilish k koncertmeysterskoy rabote v muzikal'nom teatre: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2002.
2. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: ucheb. posobie / red.-sost. D.Ya. Raygorodskiy. – Samara, 2007.
3. Stolyarenko L.D. Osnovy psikhologii: ucheb. posobie. – Rostov-n/D, 1997.
4. Sidorenko E.V. Metodih matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 373.51

Avdeeva N.V. FORMATION OF RESEARCH CHARACTER COMPETENCES IN THE PROCESS OF A OF SOLUTION TRAINING TASKS OF RESEARCH NATURE DURING LESSONS OF "THE FOUNDATIONS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY". The article is dedicated to the actual problem of theory and methodic of teaching to "The foundations of vital functions safety", i.e. forming of the research character competences. The tasks for forming and development of research competences which are integral part of pupils' training and research activity during lessons of "The foundations of vital functions safety" are developed and offered by the author.

Key words: competences, students' training and research activity, competently-oriented approach, training tasks of research nature.

Н.В. Авдеева, канд. пед. наук РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ОБЖ

Статья посвящена актуальной проблеме теории и методики обучения ОБЖ – формирование компетенций исследовательского характера. Автором разработаны и предложены задания на формирование и развитие исследовательских компетенций, которые являются неотъемлемой частью учебно-исследовательской деятельности школьников на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: компетенции, учебно-исследовательская деятельность учащихся, компетентностно-ориентированный подход, учебно-исследовательские задания.

В условиях реформирования российского образования современная школа создает новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, учащихся с опорой на формирование компетенций. Так в России в 2001 г. в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, где в основу положена классификация компетенций. Содержание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее ОБЖ) представляет широкие возможности

для формирования исследовательских компетенций при участии школьников в учебно-исследовательской деятельности, так как во время изучения многих тем возможно включение заданий исследовательского характера.

Нами проанализированы программы и учебники курса «Основы безопасности жизнедеятельности» разработанные на основе обязательного минимума содержания образования и федерального компонента государственного стандарта основного и среднего (полного) общего образования, рекомендованные Министерством образования РФ. Цель, которых не

только усвоение знаний правил безопасного поведения, развитие умений предвидеть возникновение опасных ситуаций, но и направленность на формирование исследовательских компетенций у учащихся.

По мнению, авторов программ, результат обучения в основной школе это:

- формирование у школьников умений и навыков универсальных способов деятельности и компетенций, в том числе и для решения познавательных задач, что является основной частью организации учебно-исследовательской деятельности при обучении курса ОБЖ [1];

- особенности приобретения знаний, умений и их использование в практической деятельности и повседневной жизни, отражены в содержании программ, реализация которых предполагает использование компетентностно-ориентированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса по курсу основ безопасности жизнедеятельности и активизации познавательной деятельности учащихся [2].

Проведенный анализ учебников по курсу ОБЖ [3; 4; 5] входящих в федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательном процессе, показал, что во всех учебниках доминирует информационный подход к содержанию образования. Вопросы организации учебно-исследовательской деятельности в курсе основ безопасности жизнедеятельности, они представлены неравномерно. Авторы не всегда в рубрику «вопросы и задания», приведенные в конце параграфов и глав учебника, включают задания исследовательского характера.

Согласно мировым тенденциям и выбранным в стране приоритетам в сфере образования, в стандарте общего образования по предмету ОБЖ, сформулированы следующие требования к уровню подготовки учащихся, которые принято использовать для характеристики компетенций: использование полученных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для: обеспечения личной безопасности в различных опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; подготовка и участие в различных видах активного отдыха в природных условиях; оказание первой медицинской помощи пострадавшим; выработка убеждений и потребности в соблюдении норм здорового образа жизни [6, с. 35].

Приведенная характеристика компетенций является центральной в системе компетентностно-ориентированного подхо-

да, а также конечным результатом обучения. В нашем исследовании мы рассматриваем возможность формирования компетенций исследовательского характера при помощи решения учебно-исследовательских заданий в школьном курсе ОБЖ.

Согласно нашему предположению, наиболее эффективное и целостное формирование компетенций исследовательского характера у школьников достигается при практической реализации компетентностно-ориентированного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности при изучении ОБЖ. Являясь высокопродуктивной формой самопознания и самоопределения учащихся, интересной для обучающихся, соответствует потребностям их возраста, помогает получению информации, которая идет в поисковом режиме, с отбором личностно-значимого содержания и развития творческих способностей учащихся, а именно исследовательских компетенций.

Актуальность проблемы формирования компетенций исследовательского характера у школьников при изучении ОБЖ подтверждена психолого-педагогическими исследованиями. Как показывает практика, подростковый возраст самый благоприятный для формирования основ исследовательских компетенций. По мнению некоторых ученых, пик интеллектуального развития начинается с 12 лет, именно в этом возрасте начинается осознанное проявление интереса к самостоятельной интеллектуальной деятельности, потребность в собственных исследованиях процессов и явлений, стремление к доказательности решаемых задач, потребность в активной творческой деятельности [7; 8].

По мнению Д.И. Фельдштейна, мыслительная деятельность учащихся приобретает такой уровень развития процессов анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, что делает вполне возможной самостоятельную творческую деятельность в определенных областях, т.е. формирование исследовательских умений [9].

В ходе исследования нами была разработана система уроков с учебно-исследовательскими заданиями для учащихся подросткового возраста (8 класс), способствующая формированию и развитию компетенций исследовательского характера при решении учебно-исследовательских задач в курсе ОБЖ. Процесс формирования, которых будет более эффективным, если в традиционные уроки включать задания исследовательского характера, приведем примеры видов уроков: «Урок мини-исследования»; «Урок-исследование»; «Практическая работа с элементами исследовательской деятельности» (таблица 1).

Таблица 1

Примерное планирование организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в курсе ОБЖ

Тема урока	Вид урока	Учебно-исследовательское задание	Основные компетенции исследовательского характера, формируемые при выполнении учебно-исследовательских заданий
Аварии с выбросом аварийно химически опасных веществ	Мини-исследование	1. Составьте словарь терминов к теме «АХОВ и защита от них» 2. Нарисуйте форму зоны заражения при скорости ветра: 2 м/с, 3 м/с.	- прогнозирование вариантов решений на основе регулирования своих действий в процессе решения заданий исследовательского характера; - работа с дополнительной литературой, internet источниками в области ОБЖ;
Физическая культура и закаливание	Исследование	1. Разработайте комплекс закаляющих мероприятий для детей 6-7 лет. 2. Разработайте комплекс упражнений подросткам на развитие гибкости, выносливости, силы. 3. Приготовьте сообщение о различных методах закаливания.	- выполнение действий в конкретных чрезвычайных ситуациях с учетом реальной обстановки и индивидуальных возможностей; - проектирование, проведение индивидуальных и групповых самонаблюдений
Взрывы и пожары	Практическая работа с элементами исследовательской деятельности	1. Составьте график (диаграмму) по количеству пожаро- и взрывоопасных объектов по регионам России. Сделать вывод о проделанной работе; 2. Составить памятку для ребенка 5 лет «Правила безопасного поведения при пожарах и взрывах»	- работа с дополнительной литературой, internet источниками по курсу ОБЖ; - систематизация и структурирование информации в виде сообщений, докладов о признаках, последствиях чрезвычайных ситуаций техногенного характера (далее ЧСТХ); - фиксирование результатов индивидуальных и групповых самонаблюдений; - составление алгоритмов, разработка проектов, моделей, презентаций исследований, памяток по правилам поведения в ЧСТХ.

Описанные выше виды уроков, позволяют успешно организовать комплексное усвоение компетенций исследовательского характера на основе компетентностно-ориентированного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности школьников при изучении курса ОБЖ.

Библиографический список

1. Латчук, В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности: программа для общеобразовательных учреждений. – М., 2008.
2. Программы образовательных учреждений. Основы безопасности жизнедеятельности: 5 – 11 классы / под общ. ред. А.Т. Смирнова. – М., 2009.
3. Основы безопасности жизнедеятельности: 8 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / С.Н. Вангородский [и др.]. – М., 2009.
4. Основы безопасности жизнедеятельности: 8-й кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / под ред. Ю.Л. Воробьева. – М., 2009.
5. Топоров, И.К. Основы безопасности жизнедеятельности: учебник для учащихся 7 – 8 кл. общеобразоват. учреждений. – М., 2008.
6. Примерные программы основного общего образования. ОБЖ – М.: Просвещение, 2010.
7. Поливанова, К.Н. Психологическое сопровождение подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
8. Дереклеева, Н.И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся. – М., 2008.
9. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно – содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды. – М., 1999.

Bibliography

1. Latchuk, V.N. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: programma dlya obtheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. – M., 2008.
2. Programmi obrazovatel'nykh uchrezhdenij. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: 5 – 11 klassih / pod obsh. red. A.T. Smirnova. – M., 2009.
3. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: 8 kl.: uchebnik dlya obtheobrazovatel'nykh uchrezhdenij / S.N. Vangorodskij [i dr.]. – M., 2009.
4. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: 8-yj kl.: uchebnik dlya obtheobrazovatel'nykh uchrezhdenij / pod red. Yu.L. Vorobjeva. – M., 2009.
5. Toporov, I.K. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: uchebnik dlya uchastikh 7 – 8 kl. obtheobrazovat. uchrezhdenij. – M., 2008.
6. Primerniye programmi osnovnogo obshchego obrazovaniya. OBZh – M.: Prosvethenie, 2010.
7. Polivanova, K.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie podrostkovogo vozrasta // Voprosih psikhologii. – 1996. – № 1.
8. Derkleeva, N.I. Master-klass po razvitiyu tvorcheskikh sposobnostey uchastikh. – M., 2008.
9. Fel'dshteyn, D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno – soderzhatel'niye kharakteristiki processa razvitiya lichnosti: izbr. trudih. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 378

Kalinovskaya T.S. PEDAGOGICAL QUALITY MONITORING TRAINING SPECIALIST SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. Innovation, the search for spare capacity to improve the quality of specialist training of secondary vocational education require a new approach to diagnosis and self-development of educational systems.

The criteria for judging the quality of vocational education are vocational training, professional competence and professional orientation of the individual student. Examined the content of educational activities at each of this Stand-quality monitoring specialist training of secondary vocational education.

Key words: monitoring, quality education, competence, competence-based approach, individually-oriented approach.

T.C. Калиновская, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: grozdevat@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационные процессы, поиски резервных возможностей повышения качества подготовки специалиста среднего профессионального образования требуют принципиально нового подхода к диагностике развития и саморазвития образовательных систем. Критериями, позволяющими судить о качестве среднего профессионального образования, являются профессиональная обученность, профессиональные компетенции и профессиональная направленность личности обучающегося. В статье рассмотрено содержание педагогической деятельности на каждом из этапов мониторинга качества подготовки специалиста среднего профессионального образования.

Ключевые слова: мониторинг, качество обучения, компетентность, компетентностный подход, личностно ориентированный подход.

Главной задачей образовательной политики государства является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и общества. Уровень развития образования определен важнейшим критерием социально-экономического развития государства, поэтому весьма актуальной представляется попытка подойти к решению проблемы качества образования комплексно, основываясь на использовании Международного стандарта качества серии ISO 9001:2008.

В настоящее время возможность применения стандартов серии ISO 9001:2008 для создания системы качества образования не вызывает сомнений. Стандарты серии ISO 9001:2008 ориентированы на потребителя, они, вместе с тем, решают и задачи обеспечения качества подготовки специалистов. В данном случае необходимо учитывать, что стандарт серии ISO 9001:2008 в основном ориентирован на решение задач обеспечения качества продукции, что может быть использовано при

определении требований, характеризующих и определяющих качество среднего профессионального образования.

В соответствии с Международным стандартом качества серии ISO 9001:2008 в настоящее время выделено три основных уровня решения проблем повышения качества образования: макроуровень (государственный), мезоуровень (конкретного образовательного учреждения), микроуровень (уровень обучающегося).

На макроуровне качество образования определяется:

- организацией образовательного процесса;
- подготовкой образовательного состава;
- финансовым, научно-методическим, информационным, материально-техническим обеспечением образовательных учреждений;
- определением содержательных норм, необходимых для достижения требуемого качества образования, зафиксированного в стандартах;
- соответствием социальной и государственной потребностей.

На мезоуровне качество образования определяется:

- качеством учебно-программной документации, учебных пособий, дидактических и методических материалов;
- соответствием квалификации руководящих и педагогических кадров установленным требованиям к занимаемой должности;
- эффективной системой управления образовательным учреждением с участием социальных партнеров;
- методами стимулирования совершенствования профессионального мастерства преподавателей;
- показателями условий, в которых протекает учебный процесс.

На микроуровне качество образования определяется:

- уровнем общего образования и воспитанности студентов;
- уровнем профессиональной направленности студентов;
- информацией об учебно-профессиональных успехах студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показывает, что среднее профессиональное образование невозможно без постоянной диагностики соответствия фактических результатов деятельности данной педагогической системы ее промежуточным и конечным целям. Конечные цели не всегда в той или иной степени соответствуют заданным, планируемым, но такая ситуация редко учитывается практическими работниками. Однако упущения и недостатки на любом этапе работы могут стать невосполнимыми педагогическими потерями, которые практически невозможно исправить на последующих ступенях образования, так как нарушается его непрерывность.

В настоящее время в педагогической теории и практике доминирует функционально-целевой подход к диагностике качества развития образовательных систем. Акцент делается, главным образом, на оценке обучающихся, развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем, инновационные процессы, поиски резервных возможностей повышения качества подготовки специалиста среднего профессионального образования требуют принципиально нового подхода к диагностике развития и саморазвития образовательных систем. Мы солидарны с В.И. Андреевым в том, что этому в большей степени соответствует педагогический мониторинг [1, с. 452]. Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу о необходимости разработки мониторинга качества подготовки специалиста среднего профессионального образования.

Мы согласны с утверждением С.Е. Шишова, что в педагогической системе в качестве причин, снижающих эффективность ее функционирования, могут выступать: изменения в целях образовательного учреждения, в образовательных и учебных программах, планах; несовпадение личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения; опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы; переход к новым методикам и технологиям обучения; объемное изменение состава обучающихся и педагогического персонала в процессе достижения цели [2, с. 38]. Отсюда следует, что мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой системы среднего профессионального образования, то есть мониторинг – не только основа отслеживания курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения, с помощью которого определяется оптимальное содержание, формы, методы и средства экологизированной экономической подготовки старших студентов в системе профильного обучения.

С учетом анализа сущности педагогического мониторинга, его целей и возможностей в нашем исследовании под **мониторингом качества подготовки специалиста среднего профессионального образования** мы будем понимать *поэтапный процесс оценки состояния изучаемого явления, анализа факторов, повышающих эффективность данного процесса, и выявление оптимального содержания подготовки специалиста среднего профессионального образования, форм, методов, средств ее организации*. Суть этого положения заключена в идее максимально возможной управляемости процесса среднего профессионального образования с целью повышения качества подготовки специалиста среднего профессионального образования.

Рассмотрим содержание педагогической деятельности на каждом из этапов мониторинга качества подготовки специалиста среднего профессионального образования.

Определение педагогической таксономии предполагает построение четкой системы целей, внутри которой выделяются их категории и последовательные уровни (Б. Блум, Д. Кратвиль [5]).

Разработанное теоретико-методологическое и методикотехнологическое обеспечение среднего профессионального образования позволяет представить таксономию целей исследуемого процесса следующим образом.

1. *Формирование профессиональных компетенций студентов (социокультурной, общепредметной, специально-предметной, коммуникативной)*

- а) обеспечение усвоения студентами содержания профессиональных знаний;
- б) формирование профессиональных познавательных умений и навыков и навыков.
- в) развитие типа мышления студентов в процессе профессионального образования с эмпирического до теоретического;
- г) обеспечение увеличения темпа развития соответствующего стиля профессиональной деятельности;
- д) обеспечение усвоения связей и отношений элементов профессиональных знаний;
- е) формирование умений и навыков обобщения содержания профессиональных знаний.

2. *Формирование профессиональной направленности личности*

- а) формирование отношения студентов к профессиональной познавательной деятельности;
- б) формирование отношения студентов к различным формам учебных занятий с практическим содержанием;
- в) формирование удовлетворенности обучаемого знаниями в области профессиональной проблематики и осознание их необходимости;
- г) формирование деятельностного отношения студентов к овладению профессиональными знаниями;
- д) развитие интереса студентов к самостоятельной работе;
- е) формирование отношения обучаемого к исследовательской, творческой деятельности;
- ж) формирование отношения студентов к заданиям с учебно-профессиональным содержанием;
- з) формирование отношения студентов к учебно-профессиональным проблемам.

Педагогическая диагностика предполагает сбор информации с помощью подобранных методик в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей студентов, уровня их подготовленности; количественную и качественную обработку полученных результатов с ориентацией на критериально-уровневый подход; постановку педагогического диагноза посредством следующих аналитических действий: сравнение результатов, полученных при обработке с конвенционально-нормативными данными (критериями и показателями), установление и анализ причинно-следственных зависимостей, которые определили состояние среднего профессионального образования.

Для определения уровня качества подготовки специалиста среднего профессионального образования нами разработана педагогическая диагностика на основе методик Г.А. Берулава, К.М. Гуревич, С.А. Старченко, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой.

Итак, критериями, позволяющими судить о качестве среднего профессионального образования, являются профессиональная обученность, профессиональные компетенции и профессиональная направленность личности школьника.

Первый критерий свидетельствует о качестве усвоения студентами содержания профессиональных знаний, умений и навыков, отражающих уровень их конкретных достижений в процессе образования. Критерий характеризуется системой качественных показателей, которые определяют наиболее устойчивые свойства объекта, а также количественные показатели, которые задаются определенными шкалами измерений. Показателями результативности в нашем случае выступают коэффициенты полноты усвоения содержания знаний и выполнения способа деятельности студентами.

Второй критерий характеризует влияние среднего профессионального образования на развитие теоретического мышления студентов. При этом основными показателями результа-

тивности выступают тип и стадия развития мышления студентов, коэффициенты полноты усвоения связей и отношений и обобщения элементов профессиональных знаний.

Третьим критерием, свидетельствующим о сформированности отношения студентов к профессиональным проблемам, выступает профессиональная направленность личности. Показателем результативности при этом является коэффициент профессиональной направленности, рассчитываемый по коэффициентам познавательного, эмоционального и поведенческого отношения студентов к профессиональным проблемам.

Анализ результатов диагностики связан с процедурой поиска и определения причин сложившегося положения.

Прогнозирование дальнейших действий подразумевает разработку плана педагогических действий по реализации диагностических данных и педагогических мер коррекции.

Важно определить, каким по протяженности во времени будет прогноз. В нашем случае это прогноз, направленный на оценку перспектив получения заданного результата, оговоренного во времени перехода от этапа к этапу мониторинга.

Основные параметры прогноза: определение входной информации (траектория развития и изменения процесса среднего профессионального образования) и общие рекомендации к коррекционным мерам, наполненные конкретными приемами; методы множественного описания изучаемого явления, возврат к изначальной технологии и заполнение пробелов.

Коррекция содержания образования предполагает проведение коррекционной работы.

Промежуточная диагностика подразумевает анализ результатов проведенной работы, уточнение реальных достижений, сопоставление с разработанными критериями качества

подготовки специалиста среднего профессионального образования, установление причин отклонений на основе логического анализа.

Коррекция внешних условий предполагает устранение причин или преодоление факторов, тормозящих процесс процесса среднего профессионального образования, процессуально-технологическое обеспечение данной процедуры формами, методами и средствами образования.

Итоговая диагностика завершает цикл мониторинга, и ее основной задачей является получение информации и результата организации опытно-поисковой работы, установление степени ее эффективности. Основная деятельность сводится к следующему: оценка уровня качества подготовки специалиста среднего профессионального образования с помощью диагностической процедуры; сопоставление полученных данных с первоначальными и их сравнительный анализ; выводы и умозаключения в виде качественной характеристики экологизированной экономической подготовки старших студентов в системе профильного обучения; прогнозирование дальнейших действий.

Очевидно, что педагогические возможности мониторинга качества подготовки специалиста среднего профессионального образования намного шире используемых нами. Но следует указать, что в нашем исследовании разработанное эвристико-алгоритмическое предписание позволяет не только получить достоверную и достаточно полную информацию об изменении уровня качества подготовки специалиста среднего профессионального образования, но и выявить пути достижения более эффективных результатов, обнаружить неучтенное и ввести его в логику содержания технологии.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000.
2. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1999.
3. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4.
4. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность: учебное пособие / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург, 2003.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.

Bibliography

1. Andreev, V.I. Pedagogika: uchebniy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. – Kazan, 2000.
2. Shishov, S.E. Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole / S.E. Shishov, V.A. Kalney. – M., 1999.
3. Andreev, A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza // Pedagogika. – 2005. – № 4.
4. Belkin, A.S. Pedagogicheskaya kompetentnost: uchebnoye posobie / A.S. Belkin, V.V. Nesterov. – Ekaterinburg, 2003.
5. Khutorskiy, A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmat obrazovaniya // Narodnoye obrazovanie. – 2003. – № 2.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 378

Latypova E.N. MODEL IMPLEMENTATION PRINCIPLE OF CONTINUITY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION BUDGET INTERDISCIPLINARY TEACHING COMPLEX. The purpose of implementing the principle of continuity in the middle Vocational Education is determined by the social order of the state and society is to improve the quality of secondary vocational education students, achieved through the formation of students' professional competence, professional orientation and personal development of creative thinking. Studying the problem of the principle of continuity in the middle vocational education students who need to develop a model of the process. The peculiarity of the developed structural-functional model of the principle of continuity in secondary vocational education facilities MUMK is the unity of substantive, procedural and productive aspects, as reflected in block model.

Key words: principle of continuity, competence, competence-based approach, individually-oriented approach, interdisciplinary teaching and methodology complex.

Е.Н. Латыпова, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: angelochek7532@mail.ru

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Цель осуществления принципа преемственности в среднем профессиональном образовании определяется социальным заказом государства и общества и заключается в повышении качества среднего профессионального образования студентов, достигаемое путем формирования у студентов профессиональных компетенций, профессиональной направленности личности и развития творческого мышления. Изучая проблему реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании студентов, необходимо разработать модель данного процесса. Особенностью разработанной структурно-функциональной модели осуществления принципа преемственности в среднем профессиональном образовании средствами МУМК является единство содержательного, процессуального и результативного аспектов, что находит отражение в блоках модели.

Ключевые слова: принцип преемственности, компетентность, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, междисциплинарный учебно-методический комплекс.

В среднем профессиональном образовании в последние годы наблюдается всплеск инновационной активности. Это свидетельствует о том, что российское среднее специальное образование ищет ответы на вопросы, которые поставила современная действительность. В качестве критериев эффективности управления качеством образования в колледже некоторые исследователи определяют:

1) успешность реализации целевых установок образовательной деятельности, обусловленных социальным заказом и современным рынком труда;

2) качество образования, рассматриваемое как единство качества условий, реализации и результатов образовательного процесса;

3) степень готовности педагогического коллектива к реализации управленческих решений, обеспечивающих качество образования, то есть достижение диагностично заданных целей образования;

4) рост профессиональной компетентности коллектива профессионально-педагогических работников.

Разработка проблемы реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании требует научно-методологического осмысления, которое следует начать с определения подходов к предмету исследования.

Выбор в качестве ведущего в исследовании системно-деятельностного подхода, суть которого заключается в согласованном сочетании системного и деятельностного подходов, объясняется статусом преемственности, согласно которому она должна выступать одним из основных принципов среднего профессионального образования, так как, «во-первых, преемственность является условием обобщения, во-вторых, преемственность на уровне системы (определенной целостности) проявляется как принцип построения этой системы и в-третьих, преемственность выбирает в себя все основные сущностные характеристики категории [1, с. 203]. Эти положения подтверждают правильность нашего направления в исследовании.

Личностно ориентированный подход, с одной стороны, требует учета возрастных особенностей студентов и качественных характеристик психических процессов, происходящих в процессе развития личности студентов. С другой стороны, личностно ориентированный подход определяет основные положения отбора содержания образования, в соответствии с которыми учебный материал должен быть субъективно значим для учащегося и стимулировать его к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие, а организация учебного материала должна соответствовать логике и методологии научного познания [2; 3].

Модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

В нашем исследовании модульно-компетентностный подход позволяет раскрыть сущность профессиональной компетентности как ключевой в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста, которая позволяет человеку в современных условиях достигать общественных и профессиональных успехов.

Изучая проблему реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании студентов, необходимо было разработать модель данного процесса, поэтому мы обратились к методу моделирования.

Под моделированием понимается теоретический метод научного познания, который характеризуется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов, называющийся моделью первого, находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способный замещать его на определенных этапах познания и дающий при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте.

В нашем исследовании под моделью мы будем понимать «самостоятельный объект, находящийся в определенном соответствии (но не тождественный) с познаваемым объектом, спо-

собный замещать последний в некоторых отношениях и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам соответствия на моделируемый объект» [4, с. 88].

Ввиду того, что предметом нашего исследования является процесс реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании, то необходимо исследовать и его структуру, и его функции. Мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели, так как отношение структуры к функции имеет более однозначный характер, нежели функции к структуре. По мнению Б.А. Глинского, если определена структура, то при соблюдении относительно стабильных условий выполняются функции. «Основываясь на подобии структур, мы можем получить достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно-функциональные модели), но, основываясь на подобии функций, мы можем получить не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала (функционально-структурные модели)» [4, с. 130].

В соответствии с социальным заказом государства и общества, выраженным в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 г. и Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», на основе системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов нами разработана структурно-функциональная модель реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании средствами МУМК.

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

Особенностью разработанной структурно-функциональной модели осуществления принципа преемственности в среднем профессиональном образовании средствами МУМК является единство содержательного, процессуального и результативного аспектов, что находит отражение в блоках модели.

Выделение структурно-функциональных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. В процесс реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании мы включаем следующие блоки: блок целеполагания, содержательный, организационный, функциональный блоки.

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока мы выделяем целеполагание, включающее в себя определение цели и конкретных задач реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании.

Цель осуществления принципа преемственности в среднем профессиональном образовании определяется социальным заказом государства и общества и заключается в повышении качества среднего профессионального образования студентов, достигаемое путем формирования у студентов профессиональных компетенций, профессиональной направленности личности и развития творческого мышления.

В соответствии с вышеназванными задачами мы определили содержательный аспект реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании, используя концепцию, предложенную А.В. Петровым и А.А. Саламатовым [1; 5]. Преемственность в среднем профессиональном образовании представляется как основополагающий принцип, который, с одной стороны, определяет механизм, динамику и направление развития, а с другой – соответствие старых и новых систем знаний, умений и навыков. Это позволяет использовать в полной мере эвристическую, интеграционную, прогностическую и ориентационную функции принципа преемственности в учебно-воспитательном процессе, включая студентов в деятельность по изучению проблем, используя сущностные параметры развития через содержание различных типов преемственности. Содержательный блок модели представлен в таблице 1.

Таблица 1

Содержательный блок модели реализации принципа преемственности
в среднем профессиональном образовании средствами МУМК

Классификация типов преемственности	Типы преемственности	Компоненты содержания среднего профессионального образования	Результативный аспект реализации принципа преемственности
Типы преемственности, отражающие сущностную сторону профессионального образования	1) Частная и общая; 2) Кумуляционная и революционная; 3) Интегративная и дифференциальная; 4) Статическая и динамическая	Информационно-познавательный	Усвоение содержания профессиональных знаний, самостоятельная работа с информацией, выполнение учебного и исследовательского эксперимента, усвоение связей и отношений элементов профессиональных знаний и их обобщение
Типы преемственности, отражающие логику и регулирующие образовательную деятельность	1) Формальная и диалектическая; 2) Эмпирическая и теоретическая; 3) Историческая и логическая	Когнитивно-операционный	Развитие мышления с эмпирического до теоретического уровня
Типы преемственности, отражающие профессиональную направленность	1) Абсолютная и относительная; 2) Номинальная и концептуальная; 3) Прогрессивная и регрессивная; 4) Перспективная и ретроспективная	Мотивационно-деятельностный	Формирование профессиональной направленности на основе познавательного, поведенческого и эмоционального отношения к проблемам охраны природы и рационального природопользования

Охарактеризуем содержание основных компонентов этого блока модели.

Информационно-познавательный компонент предполагает усвоение студентами содержания профессиональных знаний; сформированность познавательных умений и навыков, вклю-

чающих в себя самостоятельную работу с информацией; усвоение связей и отношений элементов профессиональных знаний обобщение содержания профессиональных знаний посредством выполнения исследовательской работы по профессиональной проблематике.



Рис. 1. Междисциплинарный учебно-методический комплекс

Когнитивно-операционный компонент предполагает развитие мышления студентов с эмпирического до теоретического уровня; обеспечение увеличения темпа развития соответствующего стиля мыслительной деятельности.

Мотивационно-деятельностный компонент включает в себя формирование профессиональной направленности личности, в основу которой положены познавательные, поведенческие и эмоциональные отношения: отношение студентов к познавательной деятельности; отношение студентов удовлетворен-

ность обучаемого профессиональными знаниями; деятельностное отношение студентов к овладению профессиональными знаниями; интерес студентов к самостоятельной работе; отношение обучаемого к исследовательской, творческой деятельности.

Таким образом, содержание данного блока модели представляется нам как система профессиональных знаний, умений и навыков, теоретического мышления и профессиональной направленности, которые могут приобрести и развить учащиеся

в процессе среднего профессионального образования, построенного с учетом принципа преемственности.

Междисциплинарный учебно-методический комплекс представлен на рис. 1.

При построении организационного блока модели мы исходили из интеграции разнообразных по содержанию методов и средств организации учебно-воспитательного процесса и форм учебной деятельности студентов, эффективное сочетание которых на определенном этапе среднего профессионального образования реализуется при доминировании тех или иных форм реализации преемственности.

Взаимосвязь выделенных компонентов модели осуществления принципа преемственности в среднем профессиональном образовании просматривается на функциональном уровне, что подтверждает проведенное теоретико-экспериментальное исследование: эвристическая функция позволяет включить студентов в различные виды деятельности по изучению профессиональных проблем, ориентационная – позволяет осмыслить приобретенные знания и умения и сформировать профессиональную направленность личности, прогностическая – позволяет раскрыть тенденции профессионального развития, способствует профессиональному прогнозированию, интеграционная – позволяет устанавливать внутри- и межпредметные связи.

Выявив на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и модульно-компетентностного подходов

цель, задачи, содержание процесса реализации принципа преемственности в среднем профессиональном образовании, его организационные формы и функции, нам представляется возможным определить результативный аспект реализации принципа преемственности – изменение качества среднего профессионального образования студентов.

Анализ основных психолого-педагогических трудов по проблеме качества образования и специфике среднего профессионального образования, использование системно-деятельностного, личностно ориентированного и модульно-компетентностного подходов, опора на теорию развивающего обучения позволили нам уточнить и конкретизировать понятие **качество среднего профессионального образования студентов**, под которым понимается *совокупность социально обусловленных показателей профессиональной обученности, теоретического мышления и профессиональной направленности личности, представляющая собой нормативный уровень среднего профессионального образования*.

Таким образом, в нашей работе критериями качества среднего профессионального образования студентов являются профессиональная обученность, теоретическое мышление и профессиональная направленность личности, каждый из которых согласно логике всей модели соответствует определенному компоненту содержания среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Дидактические основы реализации принципов преемственности и развивающего обучения при формировании фундаментальных понятий в преподавании физики в педвузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Горно-Алтайск, 1996.
2. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5.
3. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
4. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М., 1965.
5. Реализация принципа преемственности в экологическом образовании школьников: метод. рекомендации для учителей химии и студ. пед. вузов / авт.-сост. А.А. Саламатов. – Челябинск, 2002.
6. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Didakticheskie osnovy realizacii principov preemstvennosti i razvivayuthego obucheniya pri formirovanii fundamentalnykh ponyatiy v prepodavanii fiziki v pedvuze: dis. ... d-ra ped. nauk. – Gorno-Al'tay'sk, 1996.
2. Serikov, V.V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie // Pedagogika. – 1994. – № 5.
3. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
4. Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya: gnoseologicheskij analiz / B.A. Glinskiy, B.S. Gryaznov, B.S. Dihnin, E.P. Nikitin. – M., 1965.
5. Realizaciya principa preemstvennosti v ehkologicheskom obrazovanii shkol'nikov: metod. rekomendacii dlya uchiteley khimii i stud. ped. vuzov / avt.-sost. A.A. Salamatov. – Chelyabinsk, 2002.
6. Andreev, A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opit filosofsko-metodologicheskogo analiza / A.L. Andreev // Pedagogika. – 2005. – № 4.
7. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmat obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 378.14: 54

Kutnyaya I.A. FORMATION AND DEVELOPMENT IN STUDENTS OF SKILLS OF SELF-EDUCATION IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL. In article the self-education problem – one of important problems of vocational school is considered. Results of the conducted research on working out of the methodical receptions directed on formation and development of skills of self-education at students of technical colleges at studying of chemistry are presented.

Key words: self-education, self-educational activity, independent work, levels of self-educational activity, factor of mastering of knowledge.

**И.А. Кутняя, аспирант Омского государственного педагогического университета,
г. Омск, E-mail: elira80@mail.ru**

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассматривается проблема самообразования – одна из важных проблем профессиональной школы. Представлены результаты проведенного исследования по разработке методических приемов, направленных на формирование и развитие навыков самообразования у студентов технических вузов при изучении химии.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, самостоятельная работа, уровни самообразовательной деятельности, коэффициент усвоения знаний.

Образовательная политика России на современном этапе предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке выпускников технических вузов. Возрастание социальной

роли образования ведет за собой аналогичное повышение статуса самообразования.

В Национальной доктрине образования сказано, что система образования призвана обеспечить «разностороннее и свое-

временное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности; непрерывность образования в течение всей жизни человека; подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [1].

Бурное развитие информационных технологий, внедрение многоуровневой системы в практику высшей школы, изменение роли самообразования приводит к возникновению противоречий:

- между увеличением доли внеаудиторной самостоятельной работы студентов и неподготовленностью их к активной самообразовательной деятельности;
- между необходимостью развития у студентов навыков самообразования и недостаточной разработанностью методик их развития.

В последние годы педагогами активно обсуждаются проблемы организации самообразовательной деятельности студентов, но единство взглядов обнаруживается лишь в том, что самообразовательную деятельность все считают неотъемлемым элементом процесса обучения и эффективным средством профессионального становления специалиста. Данная проблема также усложняется неоднозначностью подходов к рассмотрению самого понятия «самообразование».

Обобщив и проанализировав существующие исследования по проблеме самообразования, а также опираясь на собственный опыт, мы рассматриваем самообразование как активную, саморегулируемую, личностно и профессионально значимую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно и общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, повышение квалификации.

Готовность к самообразовательной деятельности используется в значении состояния или качества личности, характеризующегося знанием способов, форм и средств самообразования, умением их использовать, а также соответствующим состоянием мотивационно-потребностной сферы, определяющим познавательную активность личности.

Одной из приоритетных задач профессионального технического образования является совершенствование учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки инженера. Современный специалист должен уметь непрерывно пополнять свои знания в течение всей профессиональной карьеры, самостоятельно их совершенствовать.

Педагогическая организация самообразовательной деятельности студентов предполагает взаимодействие двух сторон образовательного процесса: студента и преподавателя. Со стороны студента необходимы самоанализ, определение своего уровня знаний, своего наиболее оптимального стиля учения, стремление к саморазвитию.

Мы придерживаемся концепции, получившей широкое признание в современной дидактике, сущность которой заключается в том, что основная задача преподавателя должна сводиться не к изложению готовых знаний, а к организации активной учебно-познавательной деятельности студентов, к широкому использованию резервов самостоятельной работы студентов. Мы разделяем точку зрения ученых, считающих, что самостоятельная работа является начальным этапом в развитии навыков самообразования.

На первых этапах подготовки инженеров важное место занимают общеобразовательные дисциплины и, в частности, химия. В технических вузах курс «Химия» относится к естественному циклу и предусматривает блок самостоятельной работы, который включен в общий объем трудоемкости по дисциплине и составляет около 50% учебного времени.

Цель данного исследования состоит в разработке и теоретическом обосновании методических приемов по развитию навыков самообразования у студентов технических вузов.

Эксперимент проводился на базе Сибирской автомобильно-дорожной академии (СибАДИ). В эксперименте приняли участие 244 студента I курса факультетов «Автомобильный транспорт» и «Нефтегазовая и строительная техника».

Констатирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях образовательного процесса вуза и был направлен

на определение уровня развития самообразовательной деятельности студентов.

Для проверки эффективности предложенной методики мы установили диагностируемые компоненты готовности будущего инженера к самообразовательной деятельности: мотивационный (направленность на самообразование), когнитивный (понимание сущности самообразования как личностной и профессиональной ценности), деятельностный (умение планировать, осуществлять, управлять самообразованием) и оценочный (умение оценивать результаты). Основным показателем сформированности этих компонентов является продвижение личности к более высокому уровню самообразования. На основании выявленных компонентов самообразования были определены критерии, обуславливающие данный процесс.

Сбор первичной информации осуществлялся посредством беседы, наблюдения, анкетирования и тестирования студентов.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали недостаточный уровень готовности студентов к самообразовательной деятельности (Табл. 1).

Исходные данные теоретического анализа и практического изучения сформированности готовности студентов к самообразованию позволили разработать педагогическое обеспечение с учетом особенностей организации процесса самообразования студентов технического вуза.

В содержательном плане готовность к самостоятельному обучению складывается из следующих умений и навыков: навыков самостоятельной работы с информацией, умения анализировать информацию и выбирать из нее существенное; сопоставлять факты и анализировать их. Основными способами самостоятельного обучения студент овладевает с помощью учебных и методических пособий, электронных носителей информации.

Разработанный нами методический материал включает в себя методические указания по изучению каждой темы учебной программы по химии, требования к исходному уровню знаний и умений, примеры решения типовых задач, индивидуальные задания для самостоятельной работы, инструкции по работе с дополнительными источниками информации.

В процессе развития у студентов навыков самообразования при изучении химии использовалась и глобальная сеть Интернет, которая обеспечивала доступ к гигантским объемам информации. Специфика технологий Интернет заключается в том, что они предоставляют громадные возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров; информация о книгах и журналах. Компьютерные средства дают возможность активизировать когнитивную деятельность будущего инженера, порождают дополнительную мотивацию учения, предоставляют возможность для дифференциации и индивидуализации обучения.

Повторная диагностика уровня самообразовательной деятельности студентов и сопоставление результатов исследования позволили сделать вывод об эффективности разработанной нами методики развития навыков самообразования у студентов технического вуза при изучении химии (Рис.1).

Для определения уровня качества химических знаний студентов мы использовали контроль в виде тестовых заданий по химии.

Анализ результатов тестирования позволил рассчитать коэффициент усвоения знаний по методике В.П. Беспалько [2]. Коэффициент усвоения учебного материала определялся по формуле: $K_a = n/N$,

где n - количество верно выполненных заданий теста; N - количество всех заданий теста.

При $K_a \geq 0,7$ процесс обучения можно считать завершенным, т.к. в последующей деятельности студент способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания. Результаты тестирования студентов по химии приведены в таблице 1.

Экспериментальной работой, проведенной в процессе исследования, было доказано, что по мере последовательного осуществления каждого из педагогических условий количество студентов, имеющих высокий и средний уровни самообразования, увеличилось.

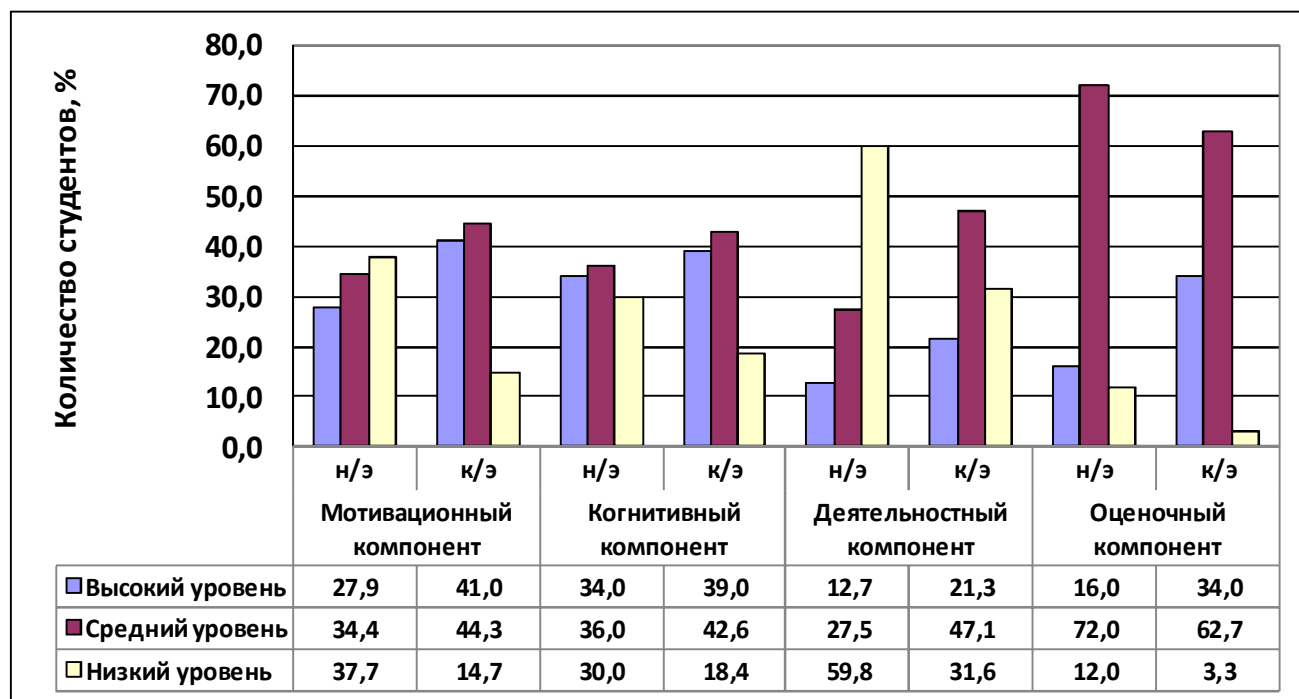


Рис. 1. Динамика сформированности у студентов компонентов самообразовательной деятельности на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента

Таблица 1

Степень усвоения учебного материала по химии на констатирующем и контролирующем этапах эксперимента

Значение коэффициента усвоения знаний K_a	Уровни усвоения знаний	Количество студентов в процентах	
		констатирующий этап	контролирующий этап
$K_a > 0,8$	Высокий	7%	20%
$K_a = 0,7 \div 0,8$	Средний	32%	56%
$K_a < 0,7$	Низкий	61%	24%

Результатом самообразовательной работы является постепенное формирование у студентов умений и навыков самостоятельного поиска и изучения новой информации, ее осмысление и переработка. При положительных результатах работы студенты получают стимул для дальнейшей исследовательской

работы. Таким образом, хорошо спланированная и организованная работа по самообразованию раскрывает способности студентов, реализует их творческий потенциал, повышает уровень собственной познавательной деятельности, а, следовательно, – и общий уровень успеваемости.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: <http://dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
2. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста: учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989.

Bibliography

1. Nacionalnaya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
2. Bespal'ko, V.P. Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatelnogo processa podgotovki specialista: uchebno-metodicheskoe posobie / V.P. Bespal'ko, Yu.G. Tatur. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 372.882

Solovyev O.S. **PRINCIPLES, CONDITIONS AND WAYS OF COMIC IMAGINATION FORMATION OF 5-9 CLASS PUPILS.**

The project includes the study of the most effective ways in process of comic imagination formation of 5-9 class pupils, which are determined by definite conditions, imagination formation stages, as well as by base on the major didactic and private methodic study process principles.

Key words: imagination formation process, conditions and stages of comic imagination formation, age peculiarities and intelligent development of teenagers, artwork analysis, educational material organization ways.

О.С. Соловьев, аспирант МПГУ, г. Москва, E-mail: Solovyev O_S@gmail.ru

ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОМИЧЕСКОМ У УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ

В работе рассмотрены наиболее эффективные пути в построении процесса формирования представления о комическом у учащихся 5-9 классов, которые обусловлены определенными условиями, этапами формирования представлений, а также опорой на основные дидактические и частнометодические принципы процесса обучения.

Ключевые слова: процесс формирования представления, условия и этапы формирования представлений о комическом, возрастные особенности и интеллектуальное развитие подростков, анализ художественного произведения, формы организации учебного материала.

Проблема формирования представления о комическом у учащихся 5-9 классов требует как общего психолого-педагогического рассмотрения, так и поиска конкретных форм организации учебного материала с учетом возрастных особенностей школьников и специфики комических произведений, входящих в содержание литературного образования.

Анализу процесса формирования представлений у учащихся в педагогической психологии посвящены работы В.В. Давыдова, П.П. Блонского, Л.И. Божовича, Л.С. Выготского, К.К. Платонова, А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко, В.А. Мижерикова и др.

Особенности развития и обучения учащихся подросткового возраста рассматриваются в исследованиях А.В. Петровского, В.А. Крутецкого, Н.С. Лукина, И.Ю. Кулагиной, А.Г. Хрипковой, И.Ф. Харламова и др.

Представление, по определению психологов, – это «наглядный образ предмета или явления, актуализирующийся в памяти учащегося» [1, с. 272]. В.А. Мижериков определяет его как «следовой образ ранее бывшего ощущения или восприятия» [1, с. 298]. В качестве физиологической основы представлений «выступает повторное возбуждение в коре головного мозга систем временных связей», которые возникают при восприятии необходимых объектов и вновь актуализируются под воздействием данных объектов или ссылки на них, а также других раздражителей, связанных с ними» [1, с. 272].

Таким образом, представления выступают в роли «чувственного образа предмета или явления действительности, ранее воздействовавшего на органы чувств учащегося» [2, с. 483].

Большинство психологов, исследуя механизм формирования представлений, придерживается схемы «восприятие – представление – понятие». В возрастной и педагогической психологии данная схема используется и для описания возрастных этапов становления способностей к обобщению, следовательно, она связана с процессом формирования и развития представлений.

Формирование тех или иных представлений возможно при наличии определенных условий. Опираясь на работы Б.Г. Ананьева, П.И. Зинченко, Л.В. Занкова, В.А. Крутецкого, Н.С. Лукина, И.В. Мамоновой, А.А. Смирнова и др. авторов, исследовавших проблему формирования представлений, мы сделали следующие выводы.

Во-первых, общим условием при формировании представлений является наблюдение объекта, сопровождаемое словесным пояснением и смысловым содержанием деятельности [2, с. 484; 3]. Процесс формирования представления характеризуется постепенностью и зависит от степени развития абстрактного мышления у ребенка. Сущность представления определяется следующими признаками: объективностью, связью с реальностью и опорой на неё, обобщением существенного и абстрагированием. Во-вторых, наличие теоретических знаний в форме усвоенных понятий. В-третьих, умение учащихся выражать существенные признаки изучаемых предметов, явлений.

По утверждению А.З. Редько, условием эффективного формирования представлений является повторение учебного материала [3, с. 125]. Кроме того, формирование представлений должно вестись с учетом возрастных особенностей ученика. Так, по утверждению В.В. Давыдова [4, с. 27-28], в младшем подростковом возрасте ученик воспринимает только лишь отдельные свойства и признаки предметов или явлений. На этом этапе развития возможно обобщение на уровне «элементарных понятий» при условии обнаружения и выделения «устойчивого и повторяющегося элемента, характерного для данной совокупности предметов и их отношений» [4, с. 29]. Однако данное

утверждение не отрицает возможности формирования представлений о комическом в младшем подростковом возрасте.

Думается, можно говорить о необходимости и возможности формирования представлений о комическом уже в 5-8 классах путем многократного повторения свойств, признаков и качеств изучаемого. Более глубокое и совершенное познание сущности представлений происходит в старшем подростковом возрасте.

Таким образом, представления формируются в процессе активной деятельности учащихся. Мотивация же этой деятельности, подготовка учащихся к восприятию материала, атмосфера сотворчества являются позитивными факторами образования и развития представлений.

Формирование представлений требует учета специфических особенностей литературы как учебного предмета. Работу над обогащением и развитием представлений необходимо проводить с опорой на целостное, эмоциональное восприятие литературного произведения, личностное отношение к прочитанному.

Успешное усвоение представления о «комическом» в огромной мере зависит от его конкретизации, осмысления учеником его функции в процессе усвоения знаний. Процесс овладения абстрактными знаниями происходит постепенно, в той мере, в какой они обогащаются конкретным содержанием, и ученику становится очевидна практическая ценность усваиваемого литературоведческого понятия.

Процесс формирования представлений является важным элементом учебно-познавательной деятельности, одним из первичных этапов мышления учащегося, результатом восприятия учебного материала, служащим необходимой предпосылкой и одновременно условием постижения комических произведений.

И.В. Мамоновой выделены этапы, доминирующие в процессе формирования у учащихся представлений: 1) создание условий для протекания первичных ощущений, включающих предварительную подготовку и настрой учащихся на восприятие материала; 2) организация процесса восприятия излагаемого педагогом материала; 3) наглядное сопровождение учебного материала; 4) проведение работ письменного и устного характера; 5) учет формирования в сознании учащихся необходимых представлений [5, с. 62].

Представленные этапы, безусловно, являются основными в процессе формирования представлений. Однако считаем возможным выделить еще два не менее значимых этапа: 1) организация процесса повторения изученного материала; 2) рефлексия формирования представлений.

Выделим аспекты планирования и проведения работы по формированию представлений о комическом: 1) формирование представлений о комическом должно осуществляться в течение 5 лет обучения в основной школе (5-9 классы); 2) понятия «комическое», «жанры комических произведений», «средства создания комического» предполагается рассмотреть при знакомстве учащихся с юмористическими и сатирическими произведениями А.П. Чехова; 3) цель начального этапа (5 класс) – подготовить учащихся к восприятию комического, опираясь на их читательские знания и представления, полученные в начальной школе; создать настрой на восприятие комических произведений; пробудить интерес к ним; расширить теоретико-литературную базу; 4) в последующих классах (6-8 кл.) осуществляется углубление теоретико-литературных знаний учащихся, направленное на создание достаточно полного представления о комическом; 5) в 9 классе предполагается обобщение и систематизация изученного, а также обогащение представлений о комическом на основе знакомства с рецепциями чехов-

ских произведений; 6) осуществление взаимосвязи уроков литературы, внеклассного чтения, развития речи и внеклассной работы призвано способствовать эффективности процесса формирования представлений о комическом; 7) основными формами работы станут беседа, слово учителя, выразительное чтение, чтение по ролям, инсценирование, составление плана, языковые игры, сообщения, создание проблемных ситуаций, творческие работы, обращение к веб-сайтам, создание проектов, конференции, литературные вечера, ролевые игры и др.

Процесс формирования у учащихся представлений о комическом во многом обусловлен особенностями их возраста: 11-15 лет – это подростковый возраст, период полового созревания и психологического взросления ребенка. Изменения в анатомо-физиологической сфере ребенка, в сфере психики, интенсивное и интеллектуальное развитие подростка косвенно влияют на учебный процесс, поэтому эти особенности необходимо учитывать при работе над формированием представлений о комическом.

В подростковом возрасте, как отмечают В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин, В.С. Мухина, И.Ю. Кулагина, А.Г. Хрипкова, Д.Б. Эльконин и др. исследователи, наблюдается переход от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости» [6, с. 177]. Процесс взросления характеризуется противоречиями между ростом физических и духовных потребностей и неумением их удовлетворить, что приводит к противоречивости и сложности в поведении [7, с. 141-144]. Неравномерно протекающее физическое развитие приводит к повышенной возбудимости, вызывает стремление к деятельности [2, с. 425]. Все это свидетельствует о необходимости создания в учебном процессе условий для деятельности, разнообразной по своей направленности и содержанию. Для нас представляет интерес «интеллектуальная взрослость подростка», которая, как отмечает Л. Ф. Обухова, «выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему» [8, с. 357], тем более что основания у него для этого есть.

Л.С. Выготский выделял еще два новообразования подросткового возраста – это развитие рефлексии, и на ее основе – самосознания [9, с. 121]. Как отмечает И.Ю. Кулагина, «особенности рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях» [6, с. 159]. Это способствует формированию у них более глубокого и обобщенного взгляда на мир, становлению основ мировоззрения, возникновению нравственных убеждений.

Такая особенность мышления подростков диктует необходимость включения в учебный процесс ярких художественных произведений, содержащих проблемы этического, эстетического, философского характера, создания в ходе изучения этих текстов проблемных ситуаций.

Развитие теоретического рефлексивного мышления позволяет школьникам-подросткам осуществлять такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и другие. Кроме того, эта особенность мышления дает возможность подросткам анализировать осуществленные ими виды деятельности, ее результаты, что говорит о необходимости организации такого этапа усвоения школьниками представления о понятии, как рефлексия.

В подростковом периоде происходит дальнейшая интеллектуализация таких психических функций, как память и восприятие. Эффективность этого процесса зависит от усложняющегося от класса к классу обучения, причем усложнение и увеличение изучаемого материала приводит к отказу от дословного заучивания, так как в ходе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл. Такая особенность восприятия обуславливает распределение изучаемого материала по классам, усложняя и увеличивая его объем, что, несомненно, будет способствовать формированию представлений, так как восприятие – первый шаг на пути формирования представлений. Оно связано с интеллектуальным развитием и развитием воображения, которое в сближении с теоретическим мышлением побуждает к творчеству. Данную особенность интеллектуальной сферы подростка мы будем учитывать при составлении заданий, ориентирующих на создание устных и письменных высказываний.

Как отмечают ученые (Д.Б. Эльконин [10], И.А. Зимняя [11] и др.), учебная деятельность подростка направлена на самого себя. Для того чтобы направить активность подростка на усвое-

ние учебного материала, необходимо, как утверждает И.А. Зимняя, вызвать мотивацию, реализуя для этого актуализирующие интеллектуальную деятельность подростка принципы: проблематизацию, диалогизацию, активно действенные формы организации обучения [11, с. 178].

Таким образом, интеллектуальные возможности подростков позволяют эффективно организовать процесс формирования представлений.

Уроки, внеклассные занятия, на которых будет осуществляться формирование представлений о комическом, предполагают отбор учебного материала, дающего возможность раскрыть основные составляющие (доминанты) комического, определение эффективных методов и приемов работы, учет определенных сложностей его восприятия.

Психолого-педагогические основы, на которые следует опираться при формировании представлений о комическом, связаны с построением и организацией самого учебного процесса:

1. Комические произведения изучаются в основной школе в течение 4-х и более лет (5-8 кл. или 5-9 кл. – в зависимости от программы).

2. Комические произведения представлены в школьной программе произведениями разных авторов и разных жанров (басня, сказка, рассказ, повесть, поэма, комедия). Как правило, автор представлен одним, реже двумя комическими произведениями (например, Н.В. Гоголь – комедией, поэмой). Только А.П. Чехов «вошел» в программу каждого класса комическими произведениями одного жанра – рассказ. Это, на наш взгляд, дает возможность для эффективного формирования представлений о комическом на материале его юмористических и сатирических рассказов, а в перспективе – и об индивидуальном стиле писателя.

3. Круг теоретико-литературных терминов, связанных с комическим, вполне достаточен для формирования представления о нем. Но, как правило, освоение доминант комического происходит на материале произведений разных жанров и разных писателей, что не позволяет ученику увидеть их роль в нескольких произведениях одного жанра и одного автора, постичь их как особенность стиля писателя.

Исследование на психолого-педагогическом уровне вопросов формирования у учащихся представлений о комическом было вызвано попыткой определить наиболее *эффективные пути обучения* и ставило в перспективе задачу – повысить уровень читательской культуры учащихся.

Представляется, что эффективность процесса формирования представлений о комическом зависит от реализации *основных дидактических и частнометодических принципов*.

При формировании представлений необходимо соблюдение *принципа системности* в усвоении. Полученные в определенной системе знания о комическом во взаимосвязи с другими теоретико-литературными понятиями позволяют учащимся более глубоко анализировать и интерпретировать литературное произведение комической направленности, будут способствовать развитию самостоятельности их мышления.

Значим и *принцип взаимосвязи классной и внеклассной деятельности*. Особый интерес представляют принципы, которые обеспечивают непрерывность обобщенных читательских качеств: *принципы непрерывности и поэтапности; принцип системности, принцип деятельности изучаемого автора; принцип оптимальной активности учащихся на всех этапах читательской деятельности; принцип практической направленности*.

Формирование представлений о комическом происходит особо продуктивно, если используется прием взаимосвязанного изучения произведений: сопоставление разных произведений одного писателя, а также с произведениями других писателей. *Сопоставление произведений изучаемого автора, а также творчества разных писателей в одном (или нескольких) аспектах* в таком случае *становится одним из принципов* изучения комического.

Принцип внутрипредметных и межпредметных связей также позволяет эффективно формировать представления, в частности, представления о комическом. По утверждению С.А. Зинина, «в процессе установления разноразмерных внутрипредметных связей происходит обогащение теоретико-литературного инструментария учащихся, применительно к сфере художественной коммуникации... совершенствуются

сопоставительно-аналитические умения... навыки многоаспектного обобщения учебного материала» [12, с. 6].

В процессе формирования понятия о комическом необходима реализация принципа взаимодействия литературного и речевого развития школьников, так как «освоение школьниками знаний по теории литературы лишь в том случае будет содействовать прогрессу в их интеллектуальном, эстетическом речевом развитии, если оно сочетается с формированием умений использовать теоретико-литературную и искусствоведческую терминологию в контексте речи, в высказываниях, связанных с анализом произведения» [13, с. 175].

Необходимой составляющей работы по формированию представлений о комическом является рефлексия, когда педагогом специально организуется ситуация, которая позволит ему выводить учеников на осмысление своей деятельности, ее результатов.

Формы рефлексии могут быть различны – устное обсуждение, письменное анкетирование, развернутый ответ на вопрос, творческая работа.

Итак, рассмотрев вопросы, связанные с психолого-педагогическими особенностями формирования представлений о комическом у учащихся, можно сделать следующие выводы.

1. Формирование представлений о комическом – это длительный путь от чувственного, конкретного восприятия к абстрактному мышлению. Процесс формирования представлений

можно считать завершенным, когда ученик способен осуществить перенос знаний, умений, навыков, полученных на занятиях, в самостоятельную деятельность.

2. Успешное усвоение школьниками представлений о комическом возможно при учете возрастных и психологических особенностей учащихся в процессе анализа литературного произведения.

3. Формирование представлений о комическом осуществляется в процессе анализа и интерпретации художественного произведения, основывается на соблюдении основных общедидактических и частнометодических принципов, в единстве литературного и речевого развития учащихся, в системе классной и внеклассной работы по предмету.

4. Эффективность процесса формирования представлений обусловлена определенными условиями, этапами формирования представлений:

1) создание условий для протекания первичных ощущений, включающих предварительную подготовку и настрой учащихся на восприятие материала; 2) организация процесса восприятия излагаемого педагогом материала; 3) наглядное сопровождение учебного материала; 4) проведение работ письменного и устного характера; 5) учет формирования в сознании учащихся необходимых представлений; 6) организация процесса повторения изученного материала; 7) рефлексия формирования представлений.

Библиографический список

1. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, В.В. Давыдов [и др.]. – М., 1983.
2. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – М., 1966. – Т. 3.
3. Редько, А.З. Пути формирования представлений у учащихся 5 классов при изучении истории // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 76.
4. Давыдов, В.В. Виды обобщения в изучении (Логико-психологические проблемы построения учебного предмета). – М., 1972.
5. Мамонова, И.В. Формирование представлений учащихся 5-9 классов о жанровом своеобразии древнерусской литературы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. – М., 1999.
7. Крутецкий, В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М., 1965.
8. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие. – М., 1999.
9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 1990.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды / под ред. В.В. Давыдова и В.П. Зинченко. – М., 1989.
11. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 2009.
12. Зинин, С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.
13. Леонов, С.А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приемы творческого изучения литературы. – М., 1999.

Bibliography

1. Psikhologicheskij slovarj / V.P. Zinchenko, B.F. Lomov, V.V. Davihdov [i dr.]. – M., 1983.
2. Pedagogicheskaya ehnciklopediya / gl. red. I.A. Kairov, F.N. Petrov. – M., 1966. – T. 3.
3. Redjko, A.Z. Puti formirovaniya predstavlenij u uchathikhsya 5 klassov pri izuchenii istorii // Izvestiya APN RSFSR. – M., 1956. – Vihp. 76.
4. Davihdov, V.V. Vidih obobtheniya v izuchenii (Logiko-psikhologicheskie problemih postroeniya uchebnogo predmeta). – M., 1972.
5. Mamonova, I.V. Formirovanie predstavlenij uchathikhsya 5-9 klassov o zhanrovom svoeobrazii drevnerusskoj literaturih: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2001.
6. Kulagina, I.Yu. Vozrastnaya psikhologiya (Razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let): uchebnoe posobie. – M., 1999.
7. Kruteckij, V.A. Psikhologiya podrostka / V.A. Kruteckij, N.S. Lukin. – M., 1965.
8. Obukhova, L.F. Vozrastnaya psikhologiya: ucheb. posobie. – M., 1999.
9. Vihgotskij, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 1990.
10. Ehlikonin, D.B. Izbrannihe pedagogicheskie trudi / pod red. V.V. Davihdova i V.P. Zinchenko. – M., 1989.
11. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 2009.
12. Zinin, S.A. Vnutripredmetnihe svyazi v izuchenii shkolnogo istoriko-literaturnogo kursa. – M., 2004.
13. Leonov, S.A. Rechevaya deyatel'nostj na urokakh literaturih v starshikh klassakh: Metodicheskie priemih tvorcheskogo izucheniya literaturih. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 371.31

Vikulov I.G. ABOUT SYSTEMATIZATION OF KIND'S DIVERSITY OF EDUCATIONAL DIALOGUES. About the intrinsic characteristics of dialogue are used in the didactic purposes has been told in article. The kind's diversity of educational dialogues is described. The characteristic of kind's specificity is given. Systematization of kind's variety of educational dialogues on the different bases is offered.

Key words: educational dialogue, kinds of dialogues, systematization of kind's variety of educational dialogues.

И.Г. Вукулов, аспирант АГПИ, г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru

О СИСТЕМАТИКЕ ВИДОВОГО МНОГООБРАЗИЯ УЧЕБНЫХ ДИАЛОГОВ

В статье говорится о сущностных характеристиках диалога, используемого в дидактических целях. Описано видовое многообразие учебных диалогов. Дана характеристика видовой специфики. Предложена систематика видового многообразия учебных диалогов по различным основаниям.

Ключевые слова: учебный диалог, виды диалогов, систематизация видового многообразия учебных диалогов.

Всякое обучение изначально диалогично по своей сути ибо предполагает взаимодействие обучающего и обучаемого, направленное на понимание и осознание последним того или иного предметного содержания. Вместе с тем, мера диалогич-

ности обучающего акта или всего процесса обучения в каждом конкретном случае будет различной, поскольку зависит от многих характеристик учебного процесса объективного и субъективного плана.

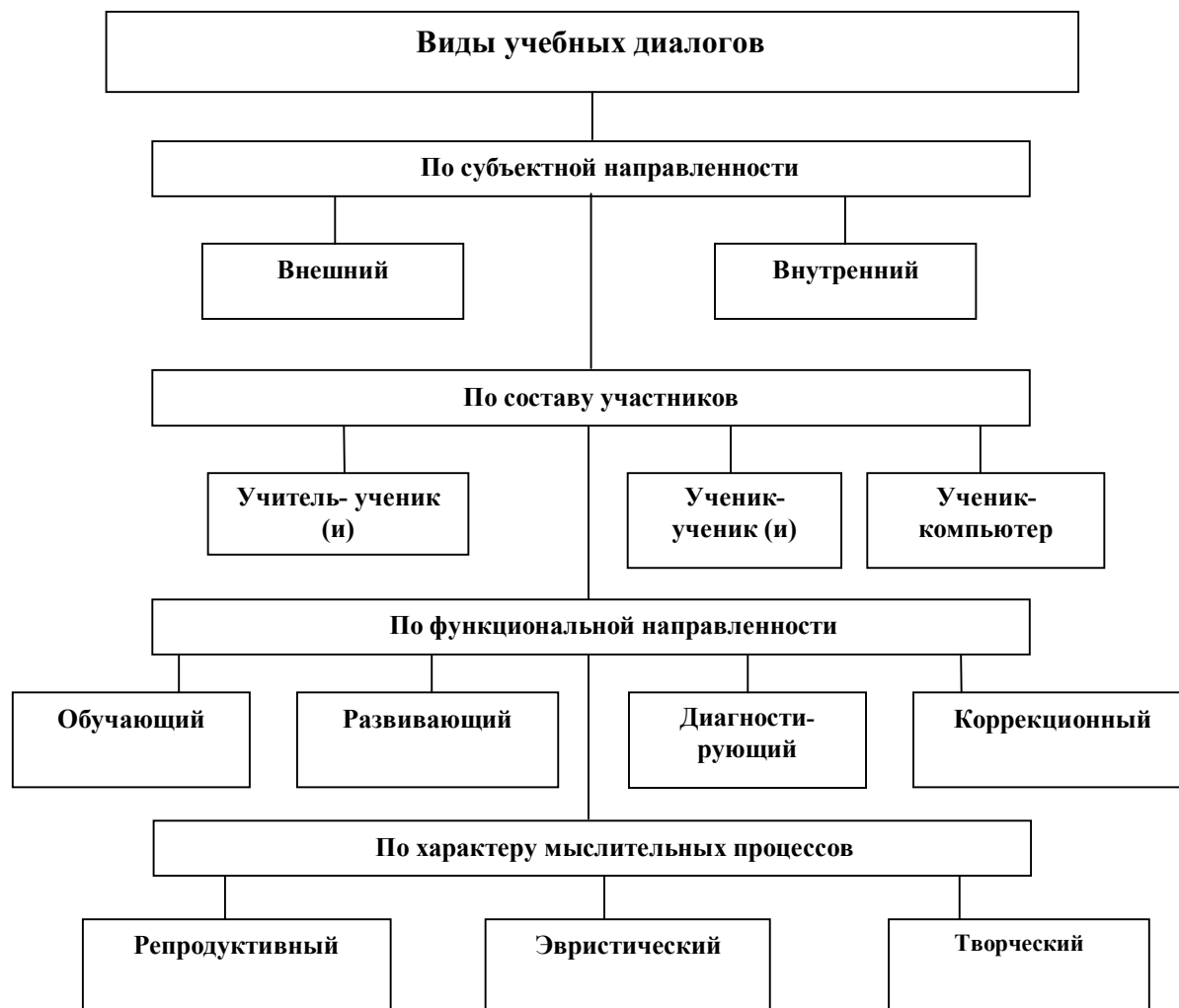


Схема 3. Видовое многообразие учебных диалогов

Как известно, одной из ранних форм обучающего диалога считают сократовскую. Её особенностью является стремление вызвать к жизни лучшие душевные качества личности и развить их, дать им как бы «второе дыхание». Свою главную задачу Сократ видел, как известно, в том, чтобы «помочь мысли родиться». Не последнюю роль в методике греческого мудреца занимала и его знаменитая ирония – шутовское притворство, будто бы сам, не зная решения той или иной проблемы, он выпрашивал мнение собеседника, заинтересованно выслушивал его и искусно подводил к правильному ответу на волнующие его самого вопросы.

В широком смысле диалог есть феномен человеческой культуры. Как отмечал исследователь диалога М.М. Бахтин: «Диалог – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» [1, с. 49]. Важнейшие особенности диалога, по М.М. Бахтину, состоят в том, что он предполагает уникальность каждого партнёра и их принципиальное равенство друг другу; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимную дополняемость позиций участников общения, соотнесение которых и является основной целью диалога.

Узкое понимание диалога связывается непосредственно с речевым общением двух или более лиц [2, с. 141], находящегося в зависимости от различных экстралингвистических факторов. В таком понимании диалог представляет собой особым

образом организованную структуру, которая, по мнению многих исследователей, возникает в результате чередования устной спонтанной речи двух или более собеседников, каждый из которых попеременно выступает то в роли говорящего, то в роли слушающего.

Отсюда к основным лингвистическим особенностям диалога на всех уровнях языковой системы следует относить «устность» и «разговорность», которые, в свою очередь, определяют непосредственность (ситуативность), неподготовленность диалогической речи. Можно сказать, диалог имеет два определяющих момента в речевой деятельности собеседников: мотив, переживаемый говорящим и слушающим как коммуникативная потребность, как желание быть понятым собеседником, и цель, являющаяся идеальным представлением о способе взаимодействия собеседников в их последующей практической деятельности. Учебный диалог – это диалог, осуществляющийся с целью решения поставленной учебной задачи. И для учителя, и для ученика учебный диалог является средством деятельности: для учителя – средством обучающей деятельности, для ученика – учебной.

По форме организации учебные диалоги могут различаться по многим параметрам. Видовое многообразие диалоговых конструкций, используемых в обучении, не имеет общепринятой систематики. В педагогической литературе исследователями упоминаются те или иные их виды, употребляются различные термины для обозначения одних и тех же разновидностей, в ряде случаев имеет место смешение оснований видовой деления, терминологическая путаница, включение видов, не

относящихся к образовательной деятельности [3]. В решении этого вопроса, прежде всего, следует правильно понимать и различать внешний и внутренний диалоги.

Внешний диалог, как уже говорилось, – это форма устной речи, разговор двух или нескольких лиц. Это так называемый «слышимый» диалог. Для него характерна внешняя, разговорная речь. Внешняя речь представляет собой общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Имеют значение и паралингвистические средства общения: интонация, мимика, жесты. Внутренний диалог определяется как речевая форма взаимодействия различных точек зрения (т.е. выраженных в слове смысловых позиций), развиваемых одним и тем же индивидом. Иными словами, внутренний диалог образуется речью одного индивида, приобретающей в ходе этого диалога форму тех или иных взаимодействующих голосов, точек зрения и т.п. [4, с. 47]. Такой диалог рассматривают и как «самообщение», и как «аутокоммуникацию», и как «внутреннюю дискуссию» (Ж. Пиаже). По мнению известного американского педагога-математика Д. Поля, он исключительно необходим при обучении учащихся поиску решения математических задач [5].

В системе принципов диалогизации обучения Е.Е. Семёнов выделен в качестве самостоятельного принцип связи внешнего и внутреннего диалога. Автор считает, что внешний диалог всегда сопровождается диалогом внутренним, а это означает, что преподаватель, разумно организующий внешний диалог, развивает способность учащихся к внутреннему диалогу. Более того, Е.Е. Семёнов полагает, что «интенсивный внутренний диалог может переливаться в диалог внешний, звучащий не тотчас, а со значительным опозданием. Одной из причин такой задержки может быть робость и опасение быть неправильно понятым, высмеянным, выглядеть «странномыслящим». Задача преподавателя – постоянно снимать такого рода опасения» [6].

Особую диалоговую конструкцию представляет и диалог учащегося с компьютером. Это своеобразная сфера человеческой деятельности, характеризующаяся, с одной стороны, более бедной по сравнению с естественным диалогом духовной составляющей, но, с другой стороны, более богатыми информационно-познавательными возможностями. Основное отличие компьютерного общения от естественного состоит в том, что оно технически опосредовано. Виртуальная реальность есть, по сути, новый тип опосредования, когда медиатор (посредник) приобретает в ряде случаев возможность автономного поведения, а второй участник общения – разработчик программы – находится настолько далеко за кулисами разворачивающегося взаимодействия, что его позицией вполне можно пренебречь.

Различать диалоговые обучающие конструкции можно и по их функциональной направленности. В этом ракурсе исследования авторами выделяют обучающие, развивающие, корректирующие, диагностирующие, воспитывающие и т.п. диалоги, организуемые в учебном процессе.

Большое значение для обучения школьников имеет характер мыслительных процессов, происходящих в процессе учебного диалога. В зависимости от них различают репродуктивные, эвристические, творческие учебные диалоги.

Синтезируя видовое многообразие учебных диалогов по различным основаниям: субъектной направленности, составу участников, функциональной направленности, характеру мыслительных процессов, можно получить их систематику в виде своеобразного «диалогического древа» (схема 3).

Мы далеки от мысли считать полученную систематику окончательной. Напротив, она является открытой и вполне может быть пополнена новыми видами диалогов как по вертикали, так и по каждой из горизонталей полученного «древа».

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой / С.И. Ожегов. – М., 1991.
3. Хрестоматия по методике математики. Методы обучения / сост. М.И. Зайкин, С.В. Арютина. – Арзамас, 2008. – Т.2.
4. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога: дис. ... д-ра психол. наук / Г.М. Кучинский. – М., 1991.
5. Поля, Д. Математика и правдоподобные рассуждения. – М., 1975.
6. Семёнов, Е.Е. Актуализировать диалог в преподавании // Математика в школе. – 1999. – № 2.

Bibliography

1. Bakhtin, M.M. *Ehstetika slovesnogo tvorchestva*. – M., 1986.
2. Ozhegov, S.I. *Slovarj russkogo yazhka: 70 000 slov / pod red. N.Yu. Shvedovoy / S.I. Ozhegov*. – M., 1991.
3. *Khrestomatiya po metodike matematiki. Metodih obucheniya / sost. M.I. Zaykin, S.V. Aryutkina*. – Arzamas, 2008. – T.2.
4. Kuchinskiy, G.M. *Psikhologiya vnutrennego dialoga: dis. ... d-ra psikhol. nauk / G.M. Kuchinskiy*. M., 1991.
5. Poyja, D. *Matematika i pravdopodobnihe rassuzhdeniya*. – M., 1975.
6. Semyonov, E.E. *Aktualizirovatj dialog v prepodavanii // Matematika v shkole*. – 1999. – № 2.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 512 (075.5)

Emelin A.V., Zaykin M.I. METHODOICAL MODEL OF VISUALISATION OF IRRATIONALITIES IN THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA. Article is devoted a problem of visualisation of the irrationalities studied in a school course of algebra. The prospective decision of a problem is considered from positions of increase of presentation of a teaching material and resulted in the form of model of methodical system of visualisation of irrationalities.

Key words: visualisation, irrationalities of a school course of algebra, methodical system, visualisation model.

А.В. Емелин, аспирант Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: emelinaalexandr@yandex.ru; **М.И. Зайкин**, д-р пед. наук, проф. Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: mzyaykin@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИРРАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ

Статья посвящена проблеме визуализации иррациональностей, изучаемых в школьном курсе алгебры. Предполагаемое решение проблемы рассматривается с позиций повышения наглядности учебного материала и приводится в виде модели методической системы визуализации иррациональностей.

Ключевые слова: визуализация, иррациональности школьного курса алгебры, методическая система, модель визуализации.

Проблема изучения иррациональностей в школьном курсе алгебры не является новой для методической науки. Она находит свое отражение в книгах по теории обучения математике, пособиях для учителей и школьных учебниках. Несмотря на

многие удачные решения, некоторые ее вопросы все еще нуждаются в научном обосновании. Корень методических проблем уходит в само понятие иррационального числа, которое отли-

чается высокой степенью абстрактности, трудностью восприятия, сложностью символической записи.

Действительно, понятие иррационального числа в современном школьном курсе математики вводится с использованием бесконечных непериодических десятичных дробей. В раскрытии содержания этого понятия задействованы, как видим, другие, весьма сложные для понимания, категории конечного и бесконечного, периодичности и непериодичности, каждую из которых осознать, представить и использовать в рассуждениях ученику совсем не просто. Отсюда ожидания полноценного, сознательного усвоения школьниками понятия иррационального числа, очевидно, проблематичны.

Следует иметь в виду и логический аспект изучения материала об иррациональностях: работа школьника с иррациональностями не должна происходить до того, как сам термин иррационального числа еще не введен, что, к сожалению, не всегда соблюдается. Например, иррациональные уравнения вводятся раньше постижения детьми сущности самого иррационального числа. Опять, как видим, формальное опережает содержательное, что может негативно отразиться на формирующихся представлениях.

Важно учитывать также, что далеко не все множества иррациональных чисел в должной мере представлены в содержании школьного курса математики. Это, в частности, касается иррациональных значений показательных, логарифмических и тригонометрических функций. Это чревато тем, что иррациональные числа ассоциируются школьниками лишь с корнями различных степеней.

Преодоление названных выше трудностей в изучении иррациональностей мы связываем с расширением образной базы этого учебного материала, которая явно недостаточна для полноценного усвоения столь абстрактного математического понятия.

С этой целью целесообразно изучение иррациональностей сопровождать визуализацией учебного материала.

С понятием визуализации в тесной связи находятся также понятия визуального мышления и наглядности. Визуализация, как известно, – это способ представления знания в наглядной форме. С другой стороны, под визуализацией можно понимать и наглядную составляющую знания.

Благодаря визуализации становится возможным перевести знание в область визуального мышления, т.е. тем самым обеспечить его более простое и естественное усвоение, поскольку «визуальная информация более точно соответствует реально существующим в природе материальным объектам, процессам и явлениям, что особенно важно при изучении дисциплин естественно-математического цикла» [1, с. 44].

Однако визуализацией отдельных иррациональностей решить проблему расширения образной базы учащихся и повышения на этой основе качества их знаний не представляется возможным. В методическом плане решение проблемы визуализации иррациональностей в школьном курсе алгебры может быть достигнуто созданием целостной методической системы.

Известные ученые-естественники (Н.И. Вернадский, К.Л. фон Бергаланфи, Б. Раушенбах и др.), психологи (Л.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) и педагоги-математики (Ю.М. Колягин, А.М. Пышкало, В.И. Крупич, А.А. Столяр и др.) рекомендуют в таких случаях использовать системный подход. Сущность системного подхода в методике обучения тому или иному предмету заключается в рассмотрении педагогических объектов как целостной системы. Под системой понимают «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [2, с. 610].



Рис. 1. Модель методической системы визуализации иррациональностей школьного курса алгебры

В методических исследованиях широкое распространение получила модель методической системы обучения А.М. Пышкало [3, с. 3]. Для решения нашей проблемы будем строить модель методической системы визуализации иррациональностей (рис. 1) по аналогии с данной моделью.

Ведущим компонентом предлагаемой модели методической системы является *целевой компонент*, который в данном случае призван ответить на вопрос: зачем визуализировать иррациональности в школьном курсе алгебры?

Ответ на этот вопрос в схематическом виде может быть таким: визуализация может быть использована при изучении иррациональностей для того, чтобы

- обогатить образную составляющую изучаемого знания;
- облегчить восприятие изучаемого материала и обеспечить процесс его усвоения;
- сделать видимыми скрытые зависимости и отношения, которые свойственны изучаемому материалу;
- заинтересовать и увлечь школьников изучением материала и математики в целом.

Другим компонентом предлагаемой методической системы визуализации иррациональностей является *содержательный компонент*, призванный ответить на вопрос: что из учебного материала, связанного с иррациональностями, подлежит визуализации?

Очевидно, объектами визуализации иррациональностей школьного курса алгебры могут быть:

– иррациональные числа ($\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$, $\sqrt[3]{2}$ и т.п.);

– значения иррациональных выражений и функций ($\sqrt{2} + \sqrt{3}$, $\sin \frac{\pi}{4}$, $\log_2 3$ и др.);

– иррациональные неравенства, уравнения и их системы;

– определения и свойства иррациональных чисел и прочих иррациональностей;

– различные множества иррациональных чисел.

Каждый из объектов визуализации иррациональностей должен быть представлен в форме зрительных образов, а потому следующий компонент предлагаемой методической модели визуализации, отражающей данные качества, может быть назван *перцептивным*. Он ориентирован на вопрос: в какой форме визуализировать иррациональности?

Визуализация может быть осуществлена по доминирующему способу представления визуализируемой информации, а, следовательно, можно говорить о таких ее ведущих формах, как геометрическая, графическая и символическая.

Каждая из названных форм визуализации обусловлена существованием системы образов соответствующей природы, образующих в результате визуальные модели. «В общеносеологическом смысле под образом понимают любой дискретный (отдельный) элемент знания, несущий содержательную информацию о некотором классе объектов» [4, с. 16].

Кроме отмеченных форм, визуализация может осуществляться с помощью различного рода схем и таблиц [5]. Содержание визуальных моделей, основанных на схемах и таблицах, может быть геометрическим, графическим, символьным, текстовым, а также комплексным.

Еще одним важным компонентом модели методической системы визуализации иррациональностей школьного курса алгебры является ее *семантический компонент*, который позволяет ответить на вопрос: каким образом происходит визуализация иррациональностей, каков ее механизм?

Охарактеризуем основные механизмы визуализации иррациональностей.

Во-первых, отличительной особенностью визуализации иррациональностей является использование визуальных моделей, основанных на *замене иррациональностей рациональными отношениями* путем различных математических преобразований.

Во-вторых, во многих случаях визуализация иррациональностей становится возможной благодаря использованию и демонстрации *связи бесконечных числовых множеств с конечными множествами и наоборот*. При этом часто осуществляются *переходы между непрерывными и дискретными величинами*, а также *свернутыми и развернутыми формами записи*.

В-третьих, визуализация иррациональностей может осуществляться благодаря использованию *конкретных объектов взамен абстрактных*, вследствие чего абстрактное знание становится предметным и более наглядным.

Библиографический список

1. Барышкин, А.Г. Основные параметры визуализации учебной информации / А.Г. Барышкин, Н.А. Резник // Компьютерные инструменты в образовании. – 2005. – № 3.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
3. Пышкало, А.М. Средства обучения – один из важнейших компонентов методики обучения математики // Средства обучения математике: сб. ст. – М., 1980.
4. Славин, А.В. Наглядный образ в структуре познания. – М., 1971.
5. Хрестоматия по методике математике. Методы обучения / сост. М.И. Зайкин, С.В. Арыткина. – Арзамас, 2008. – Т. 2.

Bibliography

1. Barihshtkin, A.G. Osnovniye parametrov vizualizatsii uchebnoy informatsii / A.G. Barihshtkin, N.A. Reznik // Kompjyuterniye instrumenti v obrazovanii. – 2005. – № 3.
2. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1983.
3. Pishkalo, A.M. Sredstva obucheniya – odin iz vazhneyshikh komponentov metodiki obucheniya matematiki // Sredstva obucheniya matematike: sb. st. – M., 1980.
4. Slavin, A.V. Naglyadnyy obraz v strukture poznaniya. – M., 1971.
5. Khrestomatiya po metodike matematike. Metodih obucheniya / sost. M.I. Zayjkin, S.V. Aryutkina. – Arzamas, 2008. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 30.08.11

Например, для того чтобы показать, что сумма двух иррациональных чисел может быть иррациональным числом, можно воспользоваться числами $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$ и $\sqrt{2} + \sqrt{3}$, отдельно доказывая иррациональность каждого из них. При этом в значительной мере теряется визуальная составляющая самого процесса сложения чисел.

Если же взять, к примеру, иррациональные числа $1,12122122212221\dots$ и $0,303003000300003\dots$, то можно наглядно показать, что их сумма также иррациональна:

$$\begin{array}{r} 1,12122122212221\dots \\ + \\ 0,303003000300003\dots \\ \hline 1,42422422242224\dots \end{array}$$

Наконец, еще одним важным компонентом методической системы визуализации иррациональностей является ее *процессуальный компонент*, который отвечает на вопрос: как следует осуществлять визуализацию иррациональностей? Этот компонент определяет методы и приемы визуализации, которые условно можно разделить по различным формам визуализации, для которых они наиболее употребительны:

а) приемы и методы геометрической визуализации:

– прием сопоставления отрезков рациональной и иррациональной длины;

– метод приближения иррациональных чисел рациональными отрезками и др.

б) приемы и методы графической визуализации:

– прием сопоставления графических интерпретаций верных и неверных решений иррациональных уравнений (неравенств) в зависимости от учета их области определения;

– приемы и методы приближения иррациональных чисел значениями рациональных функций (в частности, метод линеаризации) и др.

в) приемы и методы символьной визуализации:

– метод самоподобия иррациональных выражений;

– прием использования иррациональных чисел, десятичные записи которых могут быть представлены конечным набором символов и др.

Функционирование предложенной модели должно соответствовать целям образовательного процесса и определяться теми объектами изучения, визуализация которых способствует достижению этих целей и становится возможной благодаря существованию соответствующих механизмов, методов и приемов ее представления в различных формах.

Процесс визуализации иррациональностей можно представить связью упорядоченной совокупности компонентов методической системы: целевого → содержательного → семантического → процессуального → перцептивного. Практически это означает, что для визуализации той или иной иррациональности сначала определяются механизмы визуализации, которые позволяют сделать знания об объекте изучения более наглядными; затем с помощью методов и приемов визуализации данные механизмы задействуются в формах визуализации, образуя как отдельные визуальные образы, так и целостные визуальные модели.

УДК 371.04

Malyshev A.A. NATIONAL QUICK GAMES AS MEANS OF FORMING OF PERSONAL ETHNO-CULTURAL IDENTIFICATION OF A RURAL PUPIL. The article considers the necessity to form ethno-cultural identification of a person as one of the most important elements of education of rural pupils as well as the opportunities to apply national quick games in physical education with the use of project activity of the pupils.

Key words: rural school, ethno-cultural identification, national quick games, project activity.

А.А. Малышев, аспирант ГОУ ВПО АГПИ им. А.П.Гайдара», г. Арзамас,
E-mail: aspirant_02@mail.ru

НАРОДНЫЕ ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА

В статье говорится о необходимости формирования этнокультурной идентификации личности как одного из важнейших компонентов воспитания сельских школьников, о возможностях использования народных подвижных игр в физическом воспитании с применением проектной деятельности учащихся.

Ключевые слова: сельская школа, этнокультурная идентификация, народные подвижные игры, проектная деятельность.

Современная сельская школа является важной и уникальной образовательной средой. Неослабевающее внимание общества к сельской школе диктуется целым рядом факторов: потребностями сохранения целостной социально-культурной среды, демографическими и миграционными процессами, интересами развития сельскохозяйственного производства, наконец, собственно образовательными проблемами, связанными с необходимостью сохранения единого образовательного пространства [1].

Много говорится о том, что одной из основных проблем для ребят из сельской местности является низкая доступность качественного образования. Не менее значима и другая проблема: во многих населенных пунктах отсутствуют школы, и учащимся приходится ежедневно добираться до ближайшего учебного заведения. Эта особенность негативно сказывается на организации учебно-воспитательного процесса. Ситуация осложняется еще и тем, что в одном классе обучаются дети из разных отдаленных деревень, а как показывает практика, жители даже близких друг к другу поселений отличаются укладом жизни, обычаями, нравами, традициями. Возникает проблема формирования этнокультурной идентификации как одного из важнейших компонентов воспитания сельских школьников.

Идентификация – понятие, имеющее в науке различное смысловое толкование. В самом общем плане идентификация означает признание тождественности, отождествление объектов, опознание [2]. В гуманитарном знании этот термин часто встречается в социологии и психологии, в философии культуры и теории культуры, где, как правило, означает процесс эмоционального и иного самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом.

Этнокультурная идентификация это процесс отождествления индивидом себя с этнической общностью, позволяющий ему усвоить необходимые стереотипы поведения, требования к основным культурным традициям [3].

Среди основных критериев этнокультурной идентификации могут быть такие, как родной язык, общность происхождения, культура, традиции, религия, общее историческое прошлое, чувство привязанности к родной земле, своей Родине, общей территории проживания и мн. др. Посредством идентификации транслируются и усваиваются эталоны и этнические стереотипы поведения, нормы и ценности, традиции и обряды народа, осуществляется становление этнически обусловленного мировосприятия.

Таким образом, этнокультурная идентификация состоит, прежде всего, в формировании положительных чувств в отношении к истории, традициям своего народа, т.е. того, что принято называть «любовью к Отечеству».

В целях формирования национальной идентификации личности сельских школьников необходимо обратиться к использованию в учебном процессе этнокультурологического материала: фольклора, народных праздников, ремесел, игр.

Так во время проведения уроков физической культуры целесообразно использовать народные подвижные игры, т.к. они являются неотъемлемой частью физического воспитания школьников. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. У них формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, к на-

родным традициям, создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств: любви и преданности Родине. Кроме этого для организации игр из арсенала народной педагогики не требуются дорогостоящие площадки, оборудование, спортивный инвентарь, которые, как правило, отсутствуют в сельской школе.

Народные игры – традиционное средство педагогики. Испокон веков в них отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные обычаи, своеобразие языка, представления о чести, смелости, мужестве. В игре стремились проявить силу, ловкость, выносливость, смекалку, выдумку, находчивость. Но игры были не только развлечением – в них с малых лет через подражание дети привыкали к тем обязанностям и ремеслам, которыми они будут заниматься, став взрослыми [4]. И сегодня многие подвижные игры различных народов, такие как «Лапта», «Салки», «Невод», «Волк и ягнята», «Слепой медведь», «Казаки-разбойники» и другие, популярны среди молодежи. Передаваемые из поколения в поколение, они вобрали в себя лучшие национальные традиции.

Многие представители педагогической мысли К.Д. Ушинский, Е.А. Покровский, Д.А. Колодза, Г.А. Виноградов, заботясь о просвещении, образовании и воспитании широких масс народа, призывали использовать в учебно-воспитательном процессе народные игры, чтобы донести до потомков национальный колорит обычаев, оригинальность самовыражения того или иного народа, своеобразие языка [5].

Изучение народных игр и их применение в учебно-воспитательном процессе может проходить по-разному. Практика показала, чтобы пробуждать у учащихся интерес к игре, воображение, добиваясь активного выполнения игровых действий, преподавателю необходимо применять особые педагогические подходы и технологии. Большие возможности в этом плане открывает проектная деятельность учащихся.

Таким образом, разработка алгоритма подготовки и проведения игр должна соответствовать определенным правилам, кратко представленным нами в следующей схеме (см. рис. 1).

Так согласно этому алгоритму разработка содержания игры – это подготовительный теоретический этап, на котором учащиеся выполняют исследовательский проект. Учитель дает задание своим подопечным изучить жизнь того народа, в чью игру им предстоит играть через предметы быта, произведения искусства; узнать национальные обычаи, нравы, фольклор, интересные факты. Так же учащимся необходимо изучить сюжет игры, основные правила, продумать возможные действия играющих.

После разработки содержания игры на втором этапе, то есть непосредственно во время проведения игры, участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием игры. Педагог привлекает внимание ребят к ее содержанию, следит за точностью движений, которые должны соответствовать правилам, за дозировкой физической нагрузки, делает краткие указания, поддерживает и регулирует эмоционально-положительное настроение и взаимоотношения играющих, приучает их ловко и стремительно действовать в создавшейся игровой ситуации, оказывать товарищескую поддержку, добиваться достижения общей цели и при этом испытывать радость.

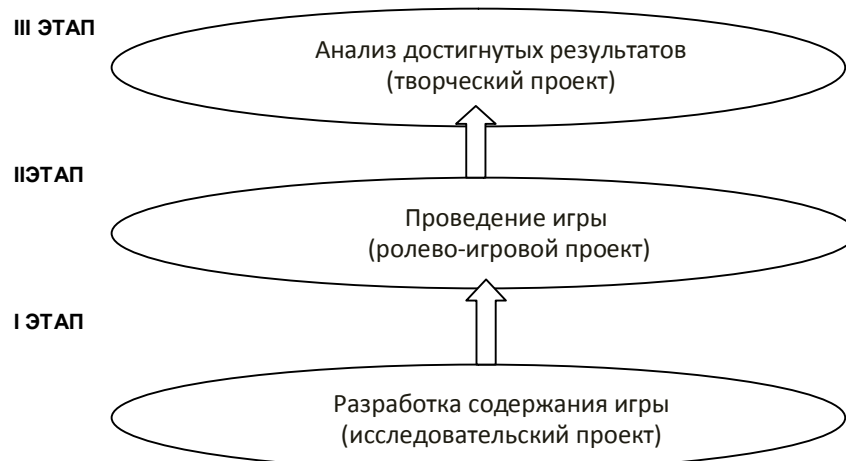


Рис. 1. Алгоритм подготовки и проведения народных игр с использованием элементов проектной технологии

В заключении, на третьем этапе, проводится анализ достигнутых результатов. Также на этом этапе учащиеся выполняют творческий проект – изготовление какой-либо поделки в тематике занятия. В процесс изготовления игрушек ребенок проявляет свою активность и самостоятельность. Необходимо учить школьников мастерить игрушки из картона, дерева, из другого подходящего для этой цели материала, который есть в каждом доме (дощечки, коробочки, катушки, лоскуты материала и пр.). Умение строить, мастерить заметно развивает детское игровое творчество, делает игры более содержательными и целенаправленными.

Рассмотрим на отдельном примере технологию организации мордовской народной игры «Салки (Варец погоня)».

На первом этапе ученики знакомятся с историей мордовского народа, его самобытными религиозно-мифологическими традициями, сказками, обрядами и обычаями. Затем изучают сюжет игры и ее основные правила.

Например, для названной выше игры сначала делают в земле небольшие углубления (3-4 см.) по размеру мяча – ямки-салки. Играющие встают около салок, ведущий с расстояния 1 метр катит мяч в одну из расположенных недалеко друг от друга салок. В чью салку попадет мяч, тот берет его, чтобы бросить в одного из играющих, остальные участники игры при этом разбегаются в стороны. Участник игры, в которого попал мяч, становится ведущим. Бросать мячом можно только в ноги играющих и только с места. Второстепенные замечания, детали и уточнения можно давать по ходу проведения игры.

На втором этапе приступают к игре. Для ее проведения требуется мяч и открытая площадка небольших размеров. Важным моментом в организации игры является выбор ведущего (водящего). Для этого лучше всего пользоваться считалками. Необходимо, чтобы считалки были интересными по содержанию, краткими и легкими для произношения.

При проведении игры исключительно велика роль учителя. От него зависит не только подготовка игры, но и весь ход ее, и результаты. Учитель руководит игрой, наблюдает, а если нужно, то и сам играет вместе с учащимися (кроме игр с элементами соревнований). Он должен воодушевить тех, кто играет не совсем удачно, и удерживать лучших игроков от горделивого демонстрация своего превосходства перед другими. Учитель должен смотреть, чтобы во время игры у детей не возникало обиды, озлобления или страха, чтобы соперники в игре не стали соперниками в жизни.

На заключительном этапе проводится анализ достигнутых результатов. Важно организованно закончить игру: подвести итоги, объявить результаты, отметить положительные и отрицательные стороны, дать необходимые советы. К подведению итогов нужно чаще привлекать самих участников. Это способствует воспитанию у детей умений оценивать свои действия, действия товарищей, выявлять причины побед и поражений. Так же детям дается проектное задание выполнить поделку, это может быть кукла, игрушка или элемент костюма мордовского народа.

В процессе экспериментальной работы выяснилось, что использование этнокультурологического материала в физическом воспитании сельских школьников способствует формированию этнокультурной идентификации, развитию духовно-нравственной культуры личности. Также проектная деятельность учащихся на уроках физической культуры не только пробуждает интерес к народным играм, но и привносит в урок двигательную активность и интеллектуальную деятельность, ставя его в один ряд с другими основными предметами.

Итак, народные игры в комплексе с другими методами обучения, представляют собой основу формирования гармонически развитой, активной личности сельского школьника, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы повышения качества общеобразовательной подготовки сельского школьника: по материалам Всеросс. науч.-практ. конференции. – Орел, 2002.
2. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М., 1980.
3. Рождественская, Р.Л. Этнокультурная направленность современного начального образования // Формирование личности дошкольника и младшего школьника в этнокультурном пространстве России и региона: материалы Всероссийской научно-практ. конф. – Белгород, 2007.
4. Латышина, Д.И. История педагогики и образования: учебник. – М., 2007.
5. Детские подвижные игры народов СССР: пособие для воспитателя дет. сада / сост. А.В. Кенеман; под ред. Т.И. Осокиной. – М., 1988.

Bibliography

1. Aktualnihe problemih povisheniya kachestva obteobrazovatel'noy podgotovki sel'skogo shkol'nika: po materialam Vseross. nauch.-prak. konferencii. – Orel, 2002.
2. Sovetskij ehnciklopedicheskiy slovarj / pod red. A.M. Prokhorova. – M., 1980.
3. Rozhdestvenskaya, R.L. Ehtnokul'turnaya napravlennost' sovremennogo nachalnogo obrazovaniya // Formirovanie lichnosti doshkol'nika i mladshogo shkol'nika v ehtnokul'turnom prostranstve Rossii i regiona: materialih Vserossiyskoj nauchno-prakt. konf. – Belgorod, 2007.
4. Latishina, D.I. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik. – M., 2007.
5. Detskie podvizhnihe igri narodov SSSR: posobie dlya vospitatel'ya det. sada / sost. A.V. Keneman; pod red. T.I. Osokinoy. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 371.3

Shemanaev V.A. DEVELOPMENT OF SELF STUDENTS THROUGH THE REALIZATION OF THE METHOD OF PROJECTS.

The article is devoted to strengthening attention to the development of voluntary activities of students during examination of native land and the implementation of local history approach in school geography education. This issue, as relevant and important in the theory and methodology of teaching geography and becomes a priority role in the regionalization and humanization of education based on the geographical culturological educational paradigm.

Key words: cultural studies paradigm, independent work, the project method, ethnography, local history approach, Native land.

В.А. Шеманаев, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: ar12va29@rambler.ru

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Статья посвящена усилению внимания развитию самостоятельной деятельности учащихся в процессе изучения своего родного края и реализации краеведческого подхода в школьном географическом образовании. Данная проблема, являясь актуальной и значимой в теории и методике обучения географии, приобретает приоритетную роль в регионализации и гуманизации географического образования на основе культурологической образовательной парадигмы.

Ключевые слова: культурологическая парадигма, самостоятельная работа, метод проектов, краеведение, краеведческий подход, Родной край.

Роль самостоятельной работы учащихся в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности по изучению своего родного края и реализации краеведческого подхода в географическом образовании чрезвычайно велика. Она воспитывает сознательное отношение учащихся к овладению теоретическими и практическими краеведческими знаниями, способствует привитию навыков к напряженному интеллектуальному труду. Однако важно, чтобы учащиеся не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания, т.е. необходимо научить учащихся учиться, что часто бывает важнее, чем вооружить их определенными знаниями. Педагогическая ценность самостоятельной работы, заключается в обеспечении активной познавательной деятельности, способствующей развитию индивидуальности и творческого потенциала учащихся.

При планировании и организации самостоятельной работы учащихся учитель может пользоваться всеобщими дидактическими методами: объяснительно-иллюстративным, репродуктивным, проблемным, и др. Однако большие возможности в активизации самостоятельной (в том числе учебно-исследовательской) деятельности учащихся в создании условий для реализации краеведческого подхода в географическом образовании имеет метод проектов.

По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создание разного рода теоретического продукта [3]. Благодаря метода проектов, гораздо эффективнее можно решить следующие задачи, способствующие реализации краеведческого подхода: формировать познавательные, личностные мотивы учебной деятельности учащихся, стимулировать познавательные интересы к родному краю; подвести учащихся к осознанию значимости своего труда по изучению родного края, что повышает самооценку учащихся; создать условия для творческой самореализации учащихся; формировать умения выделить и спроектировать решение проблем, связанных с изучением «малой родины»; развивать коммуникативные умения и навыки учащихся, расширять социальные контакты, умение сотрудничать; способствовать развитию исследовательских способностей, аналитического мышления и навыков самостоятельной работы учащихся необходимых для будущей творческой краеведческой деятельности.

В процессе обучения мы знакомим учащихся с различными типами проектов: по содержанию: краеведческие, историко-географические, экологические, социально-экономические, по форме: учебные, внеклассные; по способу преобладающей деятельности: игровые, исследовательские, практико-ориентированные. С учетом классификации проектов, приводимой в научно-методической литературе учащимися была выбрана краеведческая тематика.

Выбор тематики проектов соответствовал практико-ориентированной краеведческой деятельности. Исходя из этого, учащимся были предложены следующие темы проектов: «Вторая жизнь Арзамасских монастырей»; «Арзамасский дендрарий – «сад» или «свалка»; «Путешествие ученической тетра-

ди» (Рациональное использование лесных ресурсов Арзамасского района); «Проблемы энергообеспеченности г. Арзамаса и Арзамасского района»; «г. Арзамас – «Золотое кольцо России»; «Заповедный рай – Пустынский заказник»; «Бытовые отходы – ценность или бедность»; «Народные промыслы г. Арзамаса и Арзамасского района»; «Социально-экономические проблемы сферы услуг г. Арзамаса».

Презентация – результат работы индивидуальной деятельности, итог индивидуальной работы. Защита проекта проходит как в игровой форме (круглый стол, пресс-конференция, общественная экспертиза), так и в неигровой форме. Учащиеся представляют не только результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена информация, рассказывают о проблемах, возникших при выполнении проекта, демонстрируют приобретенные знания, умения, творческий потенциал, духовно-нравственные ориентиры. Учащиеся демонстрируют опыт представления итогов своей деятельности, обращают внимание на перспективы работы над данным проектом и технологией проектного обучения [2].

Таким образом, использование метода проектов значительно изменяет роль и позицию учителя в учебном процессе. Из авторитарного «ментора» он превращается в организатора самостоятельной, творческой деятельности, консультанта и помощника. Метод проектов изменяет и позицию учащихся в учебно-воспитательном процессе. Он самостоятельно определяет цели и задачи собственной деятельности, способы их реализации, на основе взаимного обучения строит сотрудничество с учителем и со своими товарищами, расширяет и обобщает изученный материал за счет учебно-исследовательской самостоятельной работы [1]. Как показало исследование, овладения методом проектов учащимися в процессе собственной проектной деятельности, а также при выяснении сущности этого метода позволило большинству учащихся использовать его в процессе изучения географии России и географии своего родного края.

Это подтверждает мнение, что никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием человека.

Эколого-краеведческий проект
«Оценка экологического состояния Арзамасского дендрария»

Девиз:

*«Спасая родную природу
Ты душу свою спасаешь,
В сердцах благодарных потомков
Бессмертие обретаешь»*

Объект исследования: Дендрарий г. Арзамаса был заложен на месте старых глиняных карьеров студентами и преподавателями лесотехнического техникума в 1948 году. Весь дендрарий был разбит на квадраты, разделенные аллеями, и питомник. Кроме деревьев и кустарников нашей флоры, в дендрарии были высажены растения из разных уголков нашей

страны. В 1950 году было высажено до трех десятков экзотов, выращенных из семян в питомнике. С 1959 по 1958 годы посадки шли планомерно, и в дендрарии образовалась ценная коллекция из 120 видов деревьев и кустарников из 30 семейств. Среди экзотов есть: бархат амурский, шелковица, барбарис, каштан конский, лох серебристый. К 1967 году образовалось 28 квадратов по 0,25 га, причем первые шесть (1-6) были отданы под строительство здания филиала Московского авиационного института (МАИ). Первые деревья, высаженные в дендрарии, были представлены сосной и дубом, бальзамическим тополем, вязом, липой мелколиственной. Затем были оформлены аллеи: кленово-ясеневая, рябиновая, каштановая, дубовая вперемежку с кленом татарским.

Основная цель проекта: развитие у учащихся эмоционально-ценностного отношения к природе своего родного края, экологического сознания к решению экологических проблем через включение их в различные виды деятельности по изучению и улучшению экологической обстановке в городе, по привлечению внимания общественности к местным экологическим проблемам.

Формы работы:

- на основе метода проектов учащиеся осваивают способ планирования своей деятельности;
- в качестве информационной поддержки каждый школьник получает методику комплексной оценки антропогенных воздействий на окружающую среду (экологический паспорт местности);
- методику проверки состояния памятника природы и лабораторный практикум по экспериментальному изучению природно-территориального комплекса.

Необходимые ресурсы: структура организации работы учащихся по реализации проекта экономична. Распечатка методик и лабораторного практикума осуществляется за счет средств образовательного учреждения и составляет 50 (пятьдесят) рублей за комплект).

Этапы проектной деятельности

Первый этап: ценностно-ориентированный. На данном этапе обеспечивается общее понимание сущности эколого-краеведческого проекта, осознание того, для чего это необходимо, какова социальная и научная необходимость изучения памятника природы, отношений к памятникам природного наследия своего родного края. Все это создает необходимую ориентированную основу, вызывает соответствующую учебную мотивацию. Познавательная эколого-краеведческая деятельность организуется как процесс решения учебных задач (задач деятельности).

Второй этап: конструктивный. Данный этап способствует овладению краеведческо-методическими умениями и навыками, позволяющими использовать теоретические краеведческие знания для исследования памятника природы и составления паспорта объекта. На данном этапе происходит оценка состояния природного памятника – Арзамасского дендрария. Одновременно проводится социологический опрос жителей г. Арзамаса с целью выявления их отношения к данному природному памятнику и проблемам его сохранения.

Третий этап: оценочно-рефлексивный. Данный этап предполагает обобщение полученных в ходе обучения знаний, приобретенных умений и навыков, сформированных способов деятельности. На этом этапе учащиеся оценивают и соотносят полученные результаты проектной деятельности с поставленными целями и задачами; анализируют проделанную работу. Все собранные материалы передаются в органы СМИ и государственные организации, курирующие эти проблемы.

Четвертый этап: презентативный. На данном этапе осуществляется защита проектов в различных организационных формах (игра, пресс-конференция, «Суд» чести, круглый стол, научный консилиум, диспут, смотр знаний и т. д.). Учащиеся делятся информацией о методических приемах своей работы, о проблемах, возникших при подготовке к практической деятельности по изучению памятника природы, мерах по улучшению его состояния и организации учебно-экологических маршрутов с целью усиления внимания со стороны общественности к памятникам природного наследия своего родного края.

Задачи деятельности

1. Привлечение внимания к проблеме сохранения памятников природы.

2. Формирование у общественности и широких слоев населения ответственного отношения к памятникам природы своей местности.

3. Достижение понимания учащимися значимости природных памятников своего родного края в образовании, культуре посредством их участия в природоохранительной и экологической просветительской деятельности.

4. Повышение уровня становления экологической культуры школьников путем активизации природоохранительного воспитания на базе природных объектов.

5. Оценка состояния природного памятника и организация на его территории научно-исследовательской работы.

Условие реализации проекта

Основное условие, обеспечивающее поэтапное исследование природного памятника – индивидуальная самостоятельная деятельность учащихся по изучению и оценке состояния памятника природы. При выборе, изучении и паспортизации природного памятника необходимо учитывать:

- научную ценность;
- эстетическую ценность;
- возможность сохранения или восстановления памятника природы;

- историческую ценность.

Реализация проекта

Проект разбит на шесть программ.

Программа «Растения».

Цель: изучение разнообразной растительности на территории памятника природы и практическая деятельность по созданию благоприятных условий для произрастания растений.

Задачи деятельности:

- познакомиться с растительным многообразием, жизненными формами растений на территории природного памятника;
- научиться распознавать различные виды деревьев и кустарников произрастающих на территории природного памятника (ПП);
- овладевать навыками проведения фенологических наблюдений за растениями на территории (ПП);
- понять значение зеленых насаждений (ПП) для жителей города Арзамаса и городской среды в целом;
- убедиться в том, что зеленые насаждения влияют на санитарное состояние города Арзамаса;
- определение санитарного состояния растительности.

Программа «Воздух»

Цель: изучение экологического состояния воздуха на территории памятника природы (городской среды) и выявление основных загрязнителей воздуха в данной местности.

Задачи деятельности:

- научиться осуществлять оценку степени загрязненности воздуха;
- проводить лабораторные исследования по изучению состояния воздуха на территории памятника природы;
- определение уровня запыленности воздуха;
- определение микроклиматических показателей воздуха.

Программа «Птицы»

Цель: изучение разнообразия видов птиц на территории памятника природы и практические действия по созданию благоприятных условий для жизни птиц в городской среде.

Задачи деятельности:

- научиться различать основные виды птиц, обитающих на территории природного памятника;
- овладеть навыками наблюдения над фенологическими фазами жизни птиц;
- научиться создавать для птиц благоприятные условия для обитания их на территории памятника природы и городской среды в целом.

Программа «Водные объекты»

Цель: изучение экологического состояния водных объектов на территории природного памятника и практические действия по благоустройству прибрежной территории и чистоте вод.

Задачи деятельности:

- научиться осуществлять оценку качества поверхностных вод;
- овладеть навыками благоустройства прибрежной территории водных объектов;
- научиться осуществлять лабораторный эксперимент за взятыми пробами воды;

- научиться определять экологические критерии состояния водоемов;
- убедиться в том, как степень загрязнения водоемов влияет на видовое разнообразие их обитателей.

Программа «Почвы»

Цель: изучение экологического состояния почв на территории памятника природы и практические действия по сохранению и восстановлению почвенного покрова на его территории.

Задачи деятельности:

- научиться проводить экологические исследования почв;
- определение показателей качества почв:
 - а) влажности;
 - б) механического состава;
 - в) плотности;
 - г) определение pH;
 - д) содержание воздуха.
- проводить лабораторные исследования по экологическому состоянию почв;
- проведение практических мероприятий по сохранению и восстановлению почвенного покрова на территории памятника природы.

Программа «Общественное мнение»

Цель: способствовать развитию социальной активности учащихся, предоставлять возможность повышения значимости своей практической деятельности в целях сохранения и восстановления памятника природы.

Задачи деятельности:

- проявить и развить свои творческие способности в проведении социологических опросов;
- развивать коммуникативные умения;
- научиться оформлять результаты своих исследований;
- освоить разные способы представления своего мнения:
 - а) в общественных организациях;
 - б) в отделе экологии при Администрации города Арзамаса;
 - в) в комитете по земельным ресурсам;
 - г) в муниципальном предприятии «Озеленитель»;
 - д) в Арзамасском центре государственного санитарно-эпидемиологического надзора;
 - е) в природоохранной прокуратуре;
 - ж) в санитарной милиции.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- Арзамасский дендрарий как памятник природы слабо задействован в работе по формированию экологической культуры учащихся общеобразовательных учреждений и местного населения;
- на сегодняшний день дендрарий стал местом отдыха жителей города Арзамаса, местом выгула собак;
- многие квадраты заросли растениями - сорняками, ценные виды растений погибли, часть видов экзотических растений выкопали жители города в свои сады;
- постоянные весенние «чистки» дендрария привели к окончательному превращению его в часть рощи;
- все это отразилось на биоразнообразии;
- резко изменились места гнездования (птицы гнездятся в среднем на 3-5 метров выше естественного уровня, нет гнезд на земле);
- в водных объектах памятника природы скапливается бытовой мусор.

Заканчивается проект обсуждением подготовленной документации на круглом столе «Будущее памятника природы» с приглашением всех заинтересованных организаций и членов законодательной и исполнительной власти, проведением научно-практической конференции «Кому нужно природное наследие России» с участием специалистов природоохранных организаций, лесного хозяйства, СМИ.

Проектная деятельность учащихся по созданию паспорта на природный памятник «Арзамасский дендрарий»

1. Местонахождение: Нижегородская область г. Арзамас. Землепользователь: Арзамасский лесхоз.
2. Краткое описание памятника природы:
Дендрарий г. Арзамаса, площадь 12 гектаров. Ботанический объект. Территория с насаждениями ценных экзотов деревьев и кустарников объявлена памятником природы решени-

ем облисполкома от 14.02.84 г. № 56. Паспорт и охранные обязательства вручены администрации Арзамасского парка культуры и отдыха им. А.П. Гайдара.

3. Назначение объекта: просветительское, воспитательное, эстетическое.

4. Состояние природного памятника и его территории.

5. Виды и режим использования:

а) учебные исследования по изучению и сохранению памятника природы;

б) обзорные и учебные экскурсии;

в) запрещается: заезд автотранспорта, разведение костров, рубка, создание незапланированных троп, замусоривание.

6. Необходимые мероприятия:

- установка информационных щитов и знаков;
- разработка экскурсионных маршрутов;
- систематический уход за состоянием памятника природы, его чистотой;

• взятие на учет и установка контроля за состоянием поврежденных древесных пород и участков вытоптанной территории.

7. Паспорт составлен: 21.05.03.

Что должен знать и уметь школьник

Знать:

- экологические особенности данного природно-территориального комплекса;
- особенности методов: наблюдения, количественного учета, экологического мониторинга;
- факторы влияющие на состояние природно-территориального комплекса;
- природные особенности своего родного края;
- какие изменения произошли на природно-территориальном комплексе за последние годы;

Уметь:

- планировать и проводить наблюдения, измерения, а также оформлять полученные результаты;
- объяснять причины разнообразия природных условий данной местности и предсказывать особенности дальнейшего их развития;
- дать экологическую оценку состояния памятника и доказывать необходимость принятия определенных мер по его сохранению;
- правильно выбирать и использовать методы по описанию и изучению состояния памятника;
- выявлять и объяснять влияние человека на состояние природного памятника и его территорию;
- участвовать в природоохранных мероприятиях и общественных акциях по сохранению и пропаганде данного памятника;

Как показало, исследование использования метода проектов позволило установить:

1. Работу учащихся по выполнению творческих проектов в процессе изучения своего родного края надо рассматривать как элементарный вид творческой краеведческой деятельности, поскольку это способствует воспитанию у учащихся стремления к самостоятельному поиску, формирует у них готовность к самообразованию.

2. Подготовка учащимися проектов способствует не только обогащению их знаниями, умениями и навыками, но и развивает познавательную активность, воспитывает умение творчески подходить к рассмотрению изучаемой проблемы.

3. Подготовка учащимися проектов представляет собой совместный труд учителя и учащихся. Направляющая деятельность учителя, выражающаяся в проведении консультаций, инструктажа, оказания помощи в составлении проекта, его коррекции, не только не позволяет активности и самостоятельности учащихся, но и создает наиболее благоприятные условия для их творческой деятельности и является неременным условием развития личности.

4. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся при подготовке проектов возбуждает у них чувство удовлетворения от выполняемой работы, ставит их перед необходимостью проявлять волевые усилия с целью поиска материала, его систематизации и использования в работе над проектами.

Библиографический список

1. Грачева, Л.М. Организационная деятельность учащихся при работе над проектом / Л.М. Грачева, Г.Н. Оноприенко // География в школе. – 2002. – № 5.
2. Гузеев, В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – 1995. – № 6.
3. Николлина, В.В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. – 2002. – № 6.

Bibliography

1. Gracheva, L.M. Organizatsionnaya deyatel'nost' uchastnikhsya pri rabote nad proektom / L.M. Gracheva, G.N. Onoprienko // Geografiya v shkole. – 2002. – № 5.
2. Guzeev, V.V. Metod proektov kak chastniy sluchay integral'noy tekhnologii obucheniya // Direktor shkoli. – 1995. – № 6.
3. Nikolina, V.V. Metod proektov v geograficheskom obrazovanii // Geografiya v shkole. – 2002. – № 6.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 377.1

Bordovskaya S.Y. IN THE ARTICLE THE MODEL OF FORMING OF FUTURE SPECIALISTS' UNIVERSAL COMPETENCES IS DESCRIBED. The peculiarity of the model is that the educational process is self-managed and organized on the basis of action-oriented vocational teaching techniques.

Key words: action-oriented teaching, universal competences of learners, Federal state educational standards.

*С.Ю. Бордовская, аспирант Томского государственного педагогического университета,
E-mail: ksu197373@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ РАБОЧИХ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ДЕЙСТВИЕ

В статье описана модель формирования общих компетенций будущих рабочих, специфика которой заключается в организации самоуправляемого учебного процесса на основе технологий профессионального обучения, ориентированного на действие.

Ключевые слова: обучение, ориентированное на действие, общие компетенции обучающихся, Федеральные государственные образовательные стандарты.

Динамичное развитие экономики России, сокращение сферы малоквалифицированного и неквалифицированного труда меняет требования к рабочим кадрам. Современному обществу нужен профессионал, владеющий не только суммой знаний, умений и навыков по различным дисциплинам, но и работник, умеющий действовать в ситуации неопределенности, готовый к проявлению инициативы при решении профессиональных задач.

Социальные и экономические трансформации в обществе повлекли за собой изменения в образовании. Доминирующей идеей современного профессионального образования в связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения стало формирование личности конкурентного рабочего, востребованного рынком труда регионов и России в целом. В этой связи всё большее распространение получает компетентностный подход, являющийся методологической основой Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, которые в качестве основных результатов образования выдвигают требования к компетенциям выпускника по основной образовательной программе как в части подготовки к профессиональной деятельности (профессиональные компетенции), так и в части требований к общему развитию личности (общие компетенции).

Перед преподавателями и мастерами образовательных учреждений профессионального образования возникает потребность поиска механизма формирования основных результатов образования, а именно общих компетенций обучающихся. Мы предполагаем, что способствовать данному процессу будет использование в обучении дидактико-методологической концепции «ориентированность на действие».

Концепция «**ориентированность на действие**» зародилась в 50 годах XX века в профессиональном образовании Германии, как теория, определяющая организацию учебного процесса.

А. Шелтен (Andreas Schelten) рассматривает обучение, ориентированное на действие, как убедительную дидактическую концепцию для сферы профессионального образования в связи с тем, что при деятельностно-ориентированном обучении теория осваивается через решение комплексных задач прикладного характера. Для такого обучения требуется междисци-

плинарный подход, наличие учебных областей в учебном плане, внутренняя дифференциация в классе и изменение роли преподавателя [1, с. 86]. Г. Райер, трактуя понятие ориентированность на действие (Handlungsorientierte) вводит понятие «фазы полного рабочего действия», как завершённый цикл выполняемой деятельности, предполагающий последовательное, поэтапное осуществление определённых операций и действий, строгое выполнение которых приводит к желаемому результату [2, с. 27]. Фазами полного рабочего действия являются информирование, планирование, принятие решение, выполнение, контроль и оценка. Концепция «ориентированность на действие» лежит в основе технологий профессионального обучения, ориентированного на действие: **технологии исследования частного случая, технологии направляющего текста и технологии дидактических задач**.

Целью данной статьи является представление модели формирования общих компетенций обучающихся на основе использования технологий профессионального обучения, ориентированного на действие.

В качестве методологических оснований для моделирования мы выбрали: **компетентностный** подход, способствующий формированию компетенций на основе организации учебного процесса, при котором у обучающихся развиваются способности самостоятельно решать проблемы в сфере будущей профессиональной деятельности; **технологический** подход, обеспечивающий конструирование «такого учебного процесса, который должен гарантировать достижение поставленных целей» [3, с. 14]; и концепцию «**ориентированность на действие**», которая обеспечивает освоение культурного опыта профессиональной деятельности обучающимися в форме педагогически организованных процессов действия.

Рассмотрим подробнее составляющие элементы создаваемой модели. В качестве первого структурного системо- и смыслообразующего компонента модели мы выделяем её цель: формирование общих компетенций выпускников начальной профшколы.

Технологиями реализации создаваемой модели являются технологии профессионального обучения, ориентированного на действие: **технология исследования частного случая**, ведущий принцип которой подготовка будущих рабочих к само-

стоятельной деятельности через обучение, что позволяет систематически тренировать их в принятии решений в условиях, близких к жизни; **технология дидактических задач**, сутью которой является подготовка обучающихся к самостоятельному планированию, проведению и контролю деятельности и организации ими собственного учебного процесса, и **технология направляющего текста**, особенностью которой заключается в организации на занятии самоуправляющегося учебного процесса средствами особого дидактического средства: «направляющего текста».

Анализ научной литературы и собственного практического опыта позволил нам выявить процедурную схему занятия, ориентированного на действие, которая включает в себя 3 блока: мотивационный, поливерсионный и рефлексивный. Данная процедурная схема составила основу нашей модели.

Мотивационный блок ориентирован на формирование ценностных оснований, связанных с выбранной профессией за счёт профессиональной ситуации действия, заложенной в задании; формирование готовности к успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности; осознание себя как будущего профессионала.

Поливерсионный блок объединяет в себе этапы планирования и принятия решения, на которых происходит процесс поливерсионного анализа ситуации: первоначальное выдвижение многих версий, а затем, сбор данных, позволяющих принять или отвергнуть эти версии или сформировать новые. Такой подход, с одной стороны, обеспечивает достаточно глубокое понимание и усвоение конкретного предмета, а с другой стороны обучает методологии, которая в принципе универсальна и применима в любой из практик, в любом поле деятельности, которое изберёт обучающийся.

Рефлексивный блок содержит этапы **контроля и оценки**. Он ориентирован на развитие способности анализировать, оценивать себя и своих одноклассников, создает среду для формирования необходимых навыков образовательной рефлексии.

Важным структурным элементом модели являются диагностические инструменты оценки уровня сформированности общих компетенций обучающихся: кейс-измерители практикоориентированной, профессиональной направленности. С их помощью мы получаем возможность оценивать общие компетенции в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Использование метода кейсов позволяет оценить умение адекватно применять теоретические знания и навыки, личный практический опыт, социальные способности к решению практических задач. Одним из достоинств кейс метода, как диагностического метода является возможность получения комплексной оценки уровня сформированности общих компетенций будущих рабочих. Главным его достоинством является возможность оценить, справится ли будущий специалист с теми задачами, которые ему еще не приходилось решать (например, профессиональные задачи) [4].

Рассмотрим вопрос о роли педагога в процессе формирования общих компетенций обучающихся средствами исследуемых технологий. Представляется, что на разных этапах деятельности данная роль различна.

В процессе подготовки учебного исследования он выполняет диагностическую функцию: определяет нужный уровень проведения учебного исследования в зависимости от уровня развития мышления учащегося, выбирает формы организации исследования на уроке и во внеурочной деятельности. На этапе выполнения исследования педагог принимает роль консультанта, организатора систематической самостоятельной поисковой деятельности учащихся по получению знаний, приобретению умений и навыков и усвоению способов умственной деятельности.

Исходя из данных тезисов можно утверждать, что в условиях обучения, ориентированного на действие меняется позиция педагога, в сопровождении, организации и поддержке деятельности обучающихся. В связи с этим, в рамках формируемой

нами модели уместно определить роль педагога, как **субъекта педагогического сопровождения** обучающихся в процессе формирования общих компетенций средствами ориентированных на действие технологий.

Значительную роль в процессе формирования общих компетенций обучающихся играют педагогические условия, в которых этот процесс будет осуществляться эффективно. Первым и самым важным условием, влияющим на эффективность формирования общих компетенций обучающихся, является теоретическая подготовленность педагогов (владение технологиями профессионального обучения, ориентированного на действие). Доказывая данное утверждение, Стариченко Б.Е. в диссертационном исследовании «Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий» указал, что «работа учителя на уровне технологий, безусловно, требует их досконального знания и умения ими пользоваться» [5, с. 110].

Следующим условием успешной реализации нашей модели является научно-методическое сопровождение педагогов, понимаемое нами как «реализуемая в формах и технологиях система взаимосвязанных действий, процедур, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры» [6, с. 233]. Третьим условием, влияющим на эффективность процесса формирования компетенций, с нашей точки зрения, является регулярность использования технологий профессионального обучения, ориентированного на действие в процессе подготовки будущих рабочих.

Специфика модели заключается в организации самоуправляемого учебного процесса, гарантированным результатом которого являются сформированные общие компетенции обучающихся. Представленная модель помогает увидеть все элементы моделируемой системы в единстве и во взаимосвязи, для того, чтобы понять механизм их взаимодействия внутри системы.

Эффективность модели оценивалась методом решения диагностических кейсов. Результаты свидетельствуют о том, что процент обучающихся, вышедших на оптимальный уровень показателей сформированности общих компетенций изменился следующим образом:

- **учебно-познавательных** компетенций (понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес) увеличился на 21,5 %;
- **ценностно-смысловых** компетенций (организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем, анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.) увеличился на 23,3 %;
- **коммуникативных** компетенций (работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами) увеличился на 32,1 %;
- **информационных** компетенций (осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.) увеличился на 8,8 %;
- **социально-трудовых компетенций** (исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей)) увеличился на 15,8 %.

Данные факты подтверждают положения гипотезы об эффективности модели формирования общих компетенций будущих рабочих в ходе занятий, ориентированных на действие. Реализация данной модели в процессе общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих рабочих наиболее полно отвечает требованиям Федеральных государственных стандартов третьего поколения в области формирования общих компетенций, как обязательных результатов образования.

Библиографический список

1. Schelten, A. (1992): Zukunftsperspektiven des beruflichen Bildungswesens - Herausforderungen für die Berufsbildung. Einführungsvortrag zum „Tag des Beruflichen Schulwesens“, München 1992, zitiert nach: Lernen & Lehren, Heft 29, 1993.
2. Райер, Г. Технологии профессионального обучения, ориентированные на действие: учебно-методическое пособие / Г. Райер, Е.В. Лопанова, Т.Б. Рабочих. – Омск, 2004.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1990.

4. Жигилей, И.М., Кучер, Е.Н. Кейс-метод в оценке качества обучения. Материалы XX Международной конференции «Применение новых технологий в образовании» [Э/п]. - Р/д: <http://www.bytic.ru/cue/2009/conf2009-09-06.htm>
5. Стариченко, Б.Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук. - Екатеринбург, 1999.
6. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. - М., 2000.

Bibliography

1. Schelten, A. (1992): Zukunftsperspektiven des beruflichen Bildungswesens - Herausforderungen für die Berufsbildung. Ein-führungsvortrag zum „Tag des Beruflichen Schulwesens“, München 1992, zitiert nach: Lernen & Lehren, Heft 29, 1993,
2. Rayjer, G. Tekhnologii professional'nogo obucheniya, orientirovanni na deystvie: uchebno-metodicheskoe posobie / G. Rayjer, E.V. Lopanova, T.B. Rabochikh. - Omsk, 2004.
3. Bespal'ko, V.P. Slagaemiye pedagogicheskoy tekhnologii. - M., 1990.
4. Zhigilej, I.M., Kucher, E.N. Keyjs-metod v ocenke kachestva obucheniya Materialih XX Mezhdunarodnoy konferencii «Primenenie novihkh tekhnologiy v obrazovanii» [Eh/r]. - R/d: <http://www.bytic.ru/cue/2009/conf2009-09-06.htm>
5. Starichenko, B.E. Optimizaciya shkol'nogo obrazovatel'nogo processa sredstvami informacionnihkh tekhnologiy: dis. ... d-ra ped. nauk. - Ekaterinburg, 1999.
6. Pedagogika otkriitosti i dialoga kul'tur / pod red. M.N. Pevznera, V.O. Buketova, O.M. Zaychenko. - M., 2000.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК 811.161.1

Vinogradova M.V. Volume and structure of lexico-semantic group of verbs characteristics speech activities like a subject of learning Russian Language as a foreign one. This article dedicate to determination of volume and structure of lexico-semantic group of verbs characteristics speech activities, which accepted to learning purpose. At the article the author described the lexico-semantic group as a problem of Russian as a foreign language's methodic; analyzed different criterions and thematic differentiation of lexico-semantic group of verbs characteristics speech activities; and gave approach to structure of this group.

Key words: learning Russian as foreign language, lexico-semantic group, verbs of speech activity, thematic differentiation.

М.В. Виноградова, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: marinavla2008@rambler.ru

ОБЪЕМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ ХАРАКТЕРИЗОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Данная статья посвящена определению объема и структуры лексико-семантической группы глаголов характеризованной речевой деятельности, предпринятому в учебных целях. В статье рассматривается понятие «лексико-семантическая группа» в рамках задач методики РКИ; анализируются различные критерии выделения и тематической дифференциации лексико-семантической группы глаголов речевой деятельности; представлен авторский подход к формированию структуры данной группы глаголов.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, лексико-семантическая группа, глаголы речевой деятельности, тематическая дифференциация.

Доминирующее в современной лингвистике антропоцентрическое направление предполагает, что в центре исследований оказывается человек как языковая личность, как носитель определенной картины мира, в том числе, и человек говорящий.

Как известно, люди воспринимают и оценивают речь другого человека не только на основании того, что он говорит, но и на основании того, как он говорит. Речь человека имеет различные характеристики: она бывает понятной / непонятной, быстрой / медленной, правильной / небрежной, уместной / неуместной, выразительной / сухой, эмоционально окрашенной / нейтральной и т.д. Речевая деятельность сопровождается, а иногда и составляет основу любой другой деятельности человека.

Обучение лексике, составляющее один из основных аспектов обучения РКИ, должно учитывать ее непосредственную обращенность к экстралингвистической реальности, которая играет особую роль в создании языковой картины мира: «Ближе к окружающему миру находится лексика в ее номинативном аспекте – слова – именующие понятия человека как о внешнем мире, так и о внутреннем его состоянии и различных диспозициях. В лексических единицах, рассматриваемых с онимасиологической точки зрения, т.е. в их отношении к экстралингвистическим данным (к миру и человеку), естественно зафиксированы их многообразные свойства, качества, представления» [1, с. 120].

В известной работе Ю.Д. Апресяна «Образ человека по данным языка» делается вывод о том, что в русской языковой картине мира человек предстает, прежде всего, как динамичное, деятельное существо, которое выполняет 3 типа действия (физические, интеллектуальные и речевые). За каждый вид деятельности или тип состояния отвечает своя система, которая локализуется в определенном органе человека. Почти всем системам соответствует свой семантический примитив или

элементарная, неразложимая единица семантического мета-языка, из которых строятся толкования. Ю.Д. Апресян подчеркивает, что таких систем в человеке восемь. Одной из таких систем является речь, которой соответствует семантический примитив «говорить» [2, с. 356].

Ввиду этого, актуальным предметом обучения русскому языку иностранных студентов становится лексические средства, объективирующие в языке процесс говорения. В значительном корпусе «глаголов говорения» особое место принадлежит глаголам характеризованной речевой деятельности, которые целесообразно выделить в особую лексико-семантическую группу.

По общему мнению лексикологов и методистов, лексико-семантическая группа – это «языковая и психологическая реальность, принципиально вычленяемое объединение слов, члены которого имеют одинаковый грамматический статус и характеризуются однородностью смысловых отношений – отношений смысловой близости по синонимическому типу» [3, с. 52]. ЛСГ характеризуется довольно высокой степенью упорядоченности связей между единицами, что позволяет рассматривать ее как наиболее яркое выражение системности в лексике и как наиболее эффективный способ организации материала в учебных целях. При определении объема ЛСГ необходимо учитывать то, что слова входят в лексико-семантическую группу лишь одним из своих значений, поэтому одно многозначное слово может входить в разные лексико-семантические группы.

ЛСГ глаголов характеризованной речевой деятельности заслуживает особого внимания в аспекте обучения РКИ, поскольку является сложным материалом, требующим особой методической интерпретации. Исследователи подчеркивают, что «в структуре лексико-семантической группы выделяются ядро и периферия. В ядро, составляющее центр ЛСГ, входят слова, нейтральные по стилистической окраске и наиболее

общие по своему значению. Периферию ЛСГ составляют лексические единицы с наибольшим числом дифференциальных сем: это могут быть специальные слова (термины), слова с коннотативным элементом значения» [4, с. 40]. В ядре ЛСГ можно выделить базовое слово и базовый синонимический ряд. Базовое слово ЛСГ включает в своей семантике интегральную, общую для всех единиц данной ЛСГ, сему.

Исследователями отмечается, что «сложность и противоречивость лексико-семантической системы требует дифференцированного, тщательно продуманного подхода к ее изучению» [5, с. 183], при этом подчеркивается, что «одновременный анализ всей системы, очевидно, невозможен», поэтому представляется целесообразным «отдельное, монографическое изучение таких больших классов слов, как глаголы движения, глаголы психической деятельности, глаголы речи и др.» [5, с. 183].

Первой методической задачей, которую необходимо решить при включении ЛСГ глаголов характеризованной речевой

деятельности в содержание обучения РКИ – это определение ее объема и структуры. С этой целью были использованы идеографические словари русского языка.

По словам известного лексикографа В.В. Морковкина, «идеографические словари служат альтернативой словарей, в которых слова расположены по алфавитному принципу, потому что в идеографических словарях слова расположены по смысловой близости, которая зафиксирована в сознании представителей разных культур» [6, с. 7].

В «Русском семантическом словаре» (РСС) под ред. Н.Ю. Шведовой [7] глаголы характеризованной речевой деятельности попадают в общую группу «Устная речь, говорение», которая в свою очередь является составной частью большого тематического раздела «Информация, сообщение, речь, не характеризующиеся по содержанию».

Данная группа в словаре имеет следующую структуру:

Название группы	Название подгруппы	Примеры глаголов	Количество глаголов РД в данной подгруппе
1. Говорение, речь, характеризующиеся по протяженности, темпу, эмоциональности	1) Короткая речь	выпалить, пикнуть, промолвить	7
	2) Длинная, многословная речь	разглагольствовать, размусоливать	8
	3) Быстрая речь	верещать, кудахтать, тараторить	26
	4) Медленная речь	жужжать, тянуть	8
	5) Эмоционально окрашенная речь	ахать, брюзжать, ворковать, шипеть	67
2. Говорение, речь, характеризующиеся по звучанию, характеру произношения	1) Громкая речь	галдеть, гомонить, орать	25
	2) Тихая, невнятная, вялая речь, шепот	бормотать, забурчать, мычать, шушукаться	27
	3) Речь с собственными особенностями произношения. Искаженная речь	басить, гнусавить, гундосить, сюсюкать, шепелявить	25
	4) Некоторые орфоэпические особенности речи	окать, цокать	7

В данном словаре при тематической дифференциации учитывались следующие параметры: процесс говорения, протяженность, темп, эмоциональность, звучание, произношение.

В проекте «Толкового тематического словаря русских глаголов» (ТТСРГ) под редакцией Л.Г. Бабенко [8] выделяются следующие группы глаголов, связанные со сферой речевой деятельности:

Название группы	Примеры глаголов	Количество глаголов речевой деятельности в данном подразделе
Глаголы речевого сообщения	городить, диктовать, доносить, изрекать, клясться, резюмировать, ябедничать	194
Глаголы характеризованного речевого процесса	бормотать, гаркать, гнусавить, картавить, лепетать, мямлить, окать, чесать	49
Глаголы речевого выражения эмоций	ахать, брюзжать, жаловаться, роптать, улюлюкать	17
Глаголы речевого обращения	дразнить, именовать, молиться, приветствовать	17

Главными критериями выделения групп в ТТСРГ являются следующие параметры: речевое сообщение, характеристика речевого процесса, эмоциональность, речевое обращение.

В «Тематическом словаре русского языка» Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, В.В. Морковкина (ТСРЯ) [9] в разделе «Речевая деятельность» выделены следующие группы:

Название группы	Примеры глаголов	Количество глаголов РД в данной группе
Формы и виды речевой деятельности	договаривать, сказать	7
Внешняя сторона речи	бормотать, кричать, тараторить, шепелявить, шептать, щебетать	19
Выразительные средства речи	интонировать, произносить	2

Содержательная сторона речи	ахать, болтать, прибавлять, пустословить, роптать, твердить, ябедничать	39
Коммуникативная сторона речи	беседовать, излагать, приветствовать, рапортовать, спрашивать, уведомлять	89
Молчание	замолчать, смолчать	7

В этом словаре важнейшими критериями выделения глагольных групп оказываются форма, вид, внешняя сторона речи, выразительность, содержательность, коммуникативная сторона речи, отсутствие или прекращение процесса говорения. Однако многие характеристики, выделенные составителями РСС, здесь не учитываются.

Как видно из приведенных выше таблиц, в данных словарях используются различные критерии тематической дифференциации ЛСГ глаголов речевой деятельности, ввиду чего глаголы подгруппы характеризованной речевой деятельности нередко оказываются в разных тематических сферах. Например: глагол «бормотать» в РСС попадает в раздел «Тихая, невнятная, вялая речь. Шепот», в ТТСРГ – т в раздел «Глаголы характеризованного речевого процесса», а в ТРСЯ – в раздел «Внешняя сторона речи».

Сопоставление объема данной ЛСГ в различных идеографических словарях русского языка («Русский семантический словарь» (РСС) под ред. Н.Ю. Шведовой, «Тематический словарь русского языка» Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, В.В. Морковкина (ТРСЯ) и в проекте «Толкового тематического словаря русских глаголов» (ТТСРГ) под ред. Л.Г. Бабенко), позволяет сделать вывод о том, что лексический материал в идеографических словарях систематизирован на основе различных критериев, поэтому для избежания неточностей и противоречий в содержании предмета обучения необходимо специально уточнить и скорректировать объем и структуру ЛСГ глаголов характеризованной речевой деятельности. Представляется, что в учебных целях структуру ЛСГ глаголов характеризованной речевой деятельности можно уточнить, выделив следующие микрогруппы:

Название группы	Примеры	Количество глаголов РД в данной группе
Глаголы общего обозначения речевого процесса	Болтать, говорить, произносить	16
Глаголы, указывающие на протяженность, темп речи	Верещать, зачастишь, молвить, тянуть	50
Глаголы, указывающие на эмоциональную окраску речи	Айкать, ворковать, брюзжать, провозгласить	68
Глаголы, отражающие громкость речи	Бубнить, заорать, лепетать, шептать	51
Глаголы, указывающие на артикуляционные особенности	Басить, гундеть, екать, шепелявить	32

Данная классификация выстроена в значительной степени с использованием критериев, реализованных в «Русском семантическом словаре» (РСС) под ред. Н.Ю. Шведовой. Представляется, что такая классификация наиболее непротиворечиво отражает тематическое разнообразие глаголов характеризованной речевой деятельности.

Следует уточнить, что глаголы данной ЛСГ вводятся на различных этапах обучения, но с большинством из них (периферией данной ЛСГ, которую составляют стилистически маркированные единицы) иностранные студенты знакомятся на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Знание этих глаголов необходимо студентам для того, чтобы

успешно осуществлять коммуникацию в различных сферах общения, читать и адекватно понимать тексты художественной литературы, в которых глаголы характеризованной речевой деятельности встречаются чрезвычайно часто. Умение правильно употреблять глаголы данной группы требует дифференциации их значений, чего возможно достичь лишь при использовании четкой модели их идеографической классификации. Целесообразным представляется создание учебного словаря глаголов характеризованной речевой деятельности, словник которого будет организован по тематическому принципу, предложенному в данной статье.

Библиографический список

1. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / под ред. Б.А. Серебрянникова. – М., 1988.
2. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. – М., 1995. – Т. 2.
3. Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1990.
4. Зиновьева, Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского как иностранного. – СПб., 2003.
5. Васильев, Л.М. Семантика русского глагола. – М., 1981.
6. Морковкин, В.В. Идеографические словари. – М., 1970.
7. Русский семантический словарь / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2007. – Т. 4.
8. Толковый тематический словарь русских глаголов: проект / под ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург, 1992.
9. Саяхова, Л.Г. Тематический словарь русского языка / Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова, В.В. Морковкин. – М., 2000.

Bibliography

1. Rolj chelovecheskogo faktora v yazyhke: Yazyh i kartin mira / pod red. B.A. Serebryannikova. – M., 1988.
2. Apresyan, Yu.D. Izbranniye trudi. – M., 1995. – T. 2.
3. Slesareva, I.P. Problemy opisaniya i prepodavaniya russkoy leksiki. – M., 1990.
4. Zinovjeva, E.I. Osnovniye problemy opisaniya leksiki v aspekte russkogo kak inostrannogo. – SPb., 2003.
5. Vasiljev, L.M. Semantika russkogo glagola. – M., 1981.
6. Morkovkin, V.V. Ideograficheskie slovari. – M., 1970.
7. Russkij semanticheskij slovarj / pod obsh. red. N.Yu. Shvedovoj. – M., 2007. – T. 4.
8. Tolkovijj tematicheskij slovarj russkikh glagolov: proekt / pod red. L.G. Babenko. – Ekaterinburg, 1992.
9. Sayakhova, L.G. Tematicheskij slovarj russkogo yazyhka / L.G. Sayakhova, D.M. Khasanova, V.V. Morkovkin. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 17.08.11

УДК 371.1

Vishinskaya T.O. PEDAGOGICAL SUPPORT OF MULTIMEDIA AT COLLEGE. This article describes a model of pedagogical support multimedia in secondary vocational education and its system-components. Were identified the main component of meaningful sub-activity - pedagogical consultation. Also reviewed it's the task, the result, and sociocultural components.

Key words: multimedia, educational support, pedagogical consultation, secondary vocational education, computer-mediated communication.

Т.О. Вышинская, соискатель ДВГТУ, г. Хабаровск, E-mail: once-you@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА В КОЛЛЕДЖЕ

В статье описана модель педагогического сопровождения использования мультимедиа в сфере среднего профессионального образования, ее системообразующие компоненты. Выявлен главный компонент содержательно-деятельностной подсистемы – педагогическое консультирование. Также рассмотрены целевой, результирующий и социокультурный компоненты.

Ключевые слова: мультимедиа, педагогическое сопровождение, педагогическое консультирование, среднее профессиональное образование (СПО), компьютерно-опосредованная коммуникация.

На современном этапе развития системы профессионального образования, значение уровня среднего профессионального образования (СПО) постепенно возрастает. По своей сути – это главный уровень формирования производительных сил общества. Работодатели подчеркивают потребность в квалифицированных специалистах среднего звена. В это же время существует ряд недостатков системы СПО, которые тормозят ее развитие и негативно влияют на общественное мнение. Согласно анализу специфики и современного состояния системы СПО З.Р. Максимова выделяет четыре группы объективных условий, из которых непосредственно вытекают недостатки данной системы.

1. Социально-экономические (слабая учебно-материальная база, неопределенность статуса диплома ссуза, в связи с вступлением России в болонский процесс и пр.).

2. Возрастные, социально-культурные, и психологические характеристики студенческого контингента («характерный для ранней юности» 15–18 лет относительно низкий (в сравнении со студентами вузов) уровень психологической и социальной зрелости, низкий уровень общекультурной подготовки, ограниченность профессиональных и жизненных притязаний и пр.).

3. Формы организации учебного процесса и его содержательные составляющие (сохранение ряда существенных эле-

ментов школьной системы образования, более слабое, чем в вузах применение активных форм и методов обучения и пр.).

4. Уровень квалификации преподавательского состава (крайне низкая доля высококвалифицированных преподавателей с учеными степенями и званиями, слабая разработанность методик и рекомендаций, основанных на научных исследованиях, учитывающих специфику системы СПО и помогающих тем самым эффективной работе преподавателей и пр.) [1].

С другой стороны, особенно остро стоит проблема нахождения путей применения мультимедиа на данном уровне профессионального образования, что поможет, на наш взгляд, значительно улучшить подготовку учащихся. К сожалению, специализированной литературы по данной теме недостаточно. То, что было исследовано по методике применения мультимедиа в образовании, касается больше средней общеобразовательной школы и высшего профессионального образования. Поэтому существует необходимость исследований мультимедиа в системе СПО. Учитывая современное состояние системы образования, а также актуальные подходы к преодолению недостатков уровней образования, можно предположить, что педагогическое сопровождение в средние специальные учебные заведения (ссузах) поможет преодолеть негативное влияние некоторых из вышеперечисленных условий.

Таблица 1

Систематизация видов педагогической поддержки и педагогического сопровождения по О.С. Газманову в парадигме информационно-учебного взаимодействия

Характеристики	Виды педагогического сопровождения	
По степени участия педагога и использованию интерактивного средства обучения (мультимедиа)	Непосредственная с использованием мультимедиа	Опосредованная с использованием мультимедиа
	Непосредственная без использования мультимедиа	Опосредованная без использования

В результате анализа источников, можно дать следующее определение мультимедиа – это компьютерная интегральная информационная технология, представленная в форме компьютерного программного обеспечения, компьютерного аппаратного обеспечения, носителей информации, информационных ресурсов, которые выступают в качестве дидактического средства, технологии обучения или педагогического инструмента.

Сегодня понятие «педагогическое сопровождение» достаточно размыто и неопределенно, несмотря на это, многие исследователи придерживаются мнения, что это наиболее подходящая стратегия современного образования. Часто педагогиче-

ское сопровождение рассматривается в парадигме педагогической поддержки, основы которой были разработаны О.С. Газманом.

В.А. Сластенин, И.А. Колесникова выстраивают логику педагогической поддержки и сопровождения следующим образом: забота – малышам, помощь – младшим, поддержка – подросткам, сопровождение – старшеклассникам [2].

Исходя из анализа литературы, дадим следующее определение: педагогическое сопровождение некоторого вида деятельности по профессиональной подготовке – это сфера деятельности педагога как элемента профессиональной деятель-

ности педагогического сообщества, направленное на самостоятельность, самоопределение, самореализацию будущих специалистов.

Согласно теории информатизации образования новая парадигма информационно-учебного взаимодействия включает в себя, помимо традиционных субъектов образовательного процесса учитель, ученик, также интерактивное средство обучения (в том числе мультимедиа), которое является активным и полноправным партнером для взаимодействия.

Из четырех видов, нами в дальнейшем будет рассмотрено в основном два: опосредованное с использованием мультимедиа и непосредственное с использованием мультимедиа. Для всех четырех видов педагогического сопровождения характерно общее строение, в частности существует два аспекта:

- 1) как таковое использование мультимедиа;
- 2) Способы и принципы создания мультимедиа.

Таблица 2

Общие компоненты педагогического сопровождения

Сфера деятельности педагога			Педагогическое сообщество колледжа
Компоненты педагогического сопровождения			
Целевой	Содержательно-деятельностный	Результатирующий	Социокультурный
Совершенствование и интенсификация профессиональной подготовки обучающихся	Педагогическое консультирование	Самостоятельность будущих специалистов	Целенаправленное создание среды для формирования профессиональных
	Заинтересованное наблюдение	Самоопределение будущих специалистов	качеств личности студента
	Личное участие педагога	Самореализация будущих специалистов	Повышение квалификации преподавателей колледжа в области мультимедиа

Педагогическое консультирование является главным компонентом содержательно-деятельностной подсистемы в структуре педагогического сопровождения. В разных педагогических системах педагогическое консультирование может рассматриваться как форма работы с учащимися, как средство, как технология, как вид профессиональной деятельности. Традиционно принято консультацией называть вид учебного занятия. Обычно выделяют групповые и индивидуальные консультации, также на консультации возлагают информационную функцию в образовательном процессе. В области профессиональной деятельности консультация является совещанием специалистов по какому-либо вопросу.

Из разных точек зрения на определение педагогического консультирования, остановимся на определении толкового словаря русского языка и будем понимать его в общем, как помощь учащимся со стороны преподавателей [3].

Из анализа источников можно сделать вывод, что на сегодняшний день, консультации скорее вспомогательное средство или форма обучения, в дополнении к традиционным лекциям, семинарам, экзаменам. В новой парадигме информационно-учебного взаимодействия роль консультирования в учебном процессе возрастает. Некоторые исследователи придерживаются мнения, что в обучении с использованием информационных и коммуникационных технологий консультирование является основной формой работы со студентами [4].

Педагогическая консультация, как элемент педагогического сопровождения использования мультимедиа в колледже может быть двух типов: с непосредственным участием педагога, в рамках учебного процесса, дополнительных занятий, или опосредованная, в том числе, проведение консультаций в компьютерно-опосредованной коммуникации. Консультантами в таком случае могут выступать уже состоявшие профессионалы и специалисты в изучаемой области, преподаватели, учащиеся, потребители продукции или услуг.

В результате недостатков данного уровня образования возникают сложности в применении проблемных, частично-поисковых и исследовательских методов в обучении. Общение с различными участниками коммуникации помогает студентам поэтапно выстраивать собственную деятельность. Большую роль для учащихся играет наблюдение и изучение фактов и явлений окружающей действительности, в том числе работ специалистов региона. Опыт решения профессиональных задач, будущие специалисты должны адаптировать под собственный индивидуальный стиль деятельности. Преподаватель-консультант помогает обучаемым, исходя из их индивидуальных физических и психологических особенностей.

Синтезируя и структурируя различные подходы к использованию консультаций в учебном процессе с использованием мультимедиа, получаем следующие компоненты педагогического консультирования в содержательно-деятельностной подсистеме педагогического сопровождения использования мультимедиа в колледже (табл. 3).

Подводя итог, опыту использования педагогического консультирования с использованием информационных коммуникационных технологий в колледже, можно говорить о следующих функциях: адаптационной, воспитательной, образовательной, контролирующей и прогностической. Адаптация студентов в форме компьютерно-опосредованной коммуникации может осуществляться как на начальных этапах обучения, так и по завершению обучения в колледже. Полезным является общение с такими пользователями, как выпускники колледжа, профессионалы и специалисты. Сетевые сообщества, организующиеся на сайтах университетов, колледжей, других государственных организаций (союзы, общественные организации и т.д.), в том числе и местного самоуправления являются носителями нормативных регуляторов профессиональной деятельности. Посредством такой коммуникации учащиеся ориентируются на существующий рынок труда, что помогает адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям данной среды.

Таблица 3

Педагогическая консультация использования мультимедиа в педагогическом процессе

Цели	Оптимизировать работу учащегося с мультимедийным пособием	Повысить уровень работников колледжа в использовании мультимедиа
Формы	<ul style="list-style-type: none"> • Компьютерно-опосредованная коммуникация • Беседа • Письменное руководство • Интернет консультация • Видео-консультация • Интерактивная консультация 	
Методы	<ul style="list-style-type: none"> • Словесные • Наглядные • Проблемные • Частично-поисковые • Исследовательские 	
Средства	<ul style="list-style-type: none"> • Компьютер • Мобильные девайсы • Методические пособия 	
Результат	Устранение затруднений в использовании мультимедийного пособия	Самообучения с использованием мультимедиа

Воспитательная и образовательная функции реализуются в основном через информационные базы данных. Интернет ссылки на различные мероприятия, интернет ресурсы по темам обучения, заранее запланированные интервью с профессионалами и социально активными представителями города и края и т.д. Кроме профильных интернет ресурсов, необходимым условием освоения материалов занятий является работа студентов со словарями, системами поиска данных. В процессе компьютерно-опосредованной коммуникации сами собой возникают такие формы взаимодействия, как дискуссии, инструктаж, иллюстрации и демонстрации, соревнование. При умелом регулировании они могут иметь ярко выраженную дидактическую направленность.

Прогностическая функция педагогического консультирования заключается в возможности промежуточного контроля учащимися своей деятельности. Постоянно обновляющаяся информация о предположительной семестровой отметке активизирует познавательную способность, ставит студента в положение осмысленного выбора траектории индивидуального обучения.

Контроль за учебной и внеучебной деятельностью можно осуществлять двумя способами. Программными средствами (мониторинг действий студентов, контроль усвоения учебного материала, однозначная идентификация, доступ к учебным технологиям и материалам и пр.) [5]. В более традиционной форме – посредством сбора специальной информации на отведенных студентам бланках, бумажных носителях, а также путем наблюдения.

Заинтересованное наблюдение – следующий компонент педагогического сопровождения. Субъектом наблюдения может выступать как учитель, так и ученик. Для преподавателя это подразумевает активность в группе, такое наблюдение по существу является включенным наблюдением. Итоговый контроль желательно осуществлять экспертным советом преподавателей, таким образом, надежность наблюдения повышается. Кроме того, мониторинг учебной деятельности обучаемых помогает корректировать педагогические формы, методы и средства. В том числе предотвращать возможные трудности, выполняя тем самым прогностическую и корректировочную функцию в системе педагогического сопровождения.

Важно, что наблюдение – целенаправленное восприятие, которое также выступает одним из средств учения. Наблюдение

предусматривает не только непосредственное восприятие информации, в том числе учебной, но и ее переработку, в процессе которой значительную роль играют такие мыслительные, операции, как сравнение, анализ, синтез, обобщение [6].

Наблюдение следует проводить заранее подготовившись. Необходимо сформулировать цели и задачи, разработать план. В тех случаях, когда субъектом наблюдения является ученик, важную роль приобретает способность ученика к самонаблюдению, рефлексии. Удобным является в данном случае критериальная система контроля, в процессе прохождения которой учащийся сам может оценить свои достижения, а также проследить свои успехи среди сверстников. Открытая форма вопросов в бланке критериальной отметки помогает преподавателю выявить методические недостатки урока. Система подобного контроля обучения учащихся в начальном и среднем профессиональном образовании еще недостаточно распространена, хотя и существует целый ряд исследований по разработке критериев и показателей оценки качества обучения учащихся в профессиональной школе.

Следующий элемент педагогического сопровождения – личное участие педагога. Существует много исследований по проблемам личности педагога, его деятельности, повышения квалификации учителей и т.д. В частности В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев подчеркивают, что профессиональное мастерство, педагогическая культура учителя будут развиваться интенсивнее, при позиции активного субъекта деятельности [7].

Особенно остро стоит проблема личного участия педагога при работе с мультимедиа и другими интерактивными средствами обучения. Информатизация должна выступать как механизм или средство реализации целей образования. Только в таком понимании возможно преодоление системных недостатков уровня среднего профессионального образования. Исходя из опыта, можно говорить о необходимости пролонгированного личного участия педагога. Его активное включение и заинтересованность способствует постоянному совершенствованию процесса обучения, а также собственному личностному и профессиональному росту.

Субъектом социокультурного компонента является педагогическое сообщество (колледжа). Ранее упоминалось, что уровень квалификации преподавательского состава в системе среднего профессионального образования бывает недостаточным для подготовки квалифицированного специалиста. Осо-

бенно это касается области новых информационных технологий, следовательно, необходимо целенаправленное создание условий для повышения квалификации преподавателей колледжа в области мультимедиа. Также, выявлено, что не все мультимедиа способствуют осмыслению информации учащимися, многие при большом содержании, все же бедны знаниями, другие, даже будучи хорошо структурированными, способствуют только поверхностному изучению информации [8].

По отношению к содержанию учебного материала, мультимедиа делает возможным его эстетическую организацию, создавая динамически развивающиеся образы, которые способствуют интенсификации процесса обучения, через активизацию, в первую очередь мотивационных и перцептивных компонентов обучающегося [8; 9]. Рекомендации преподавателям в форме консультаций по разработке хорошего дизайна мультимедийных средств обучения поможет с одной стороны соблюдать определенный уровень качества электронных учебных пособий, с другой сделать обучение более эффективным.

Данная модель педагогического сопровождения использования мультимедиа легла в основу разработок профессиональных модулей стандарта третьего поколения в Хабаровском технологическом колледже, для студентов, обучающихся по специальностям «Парикмахерское искусство», «Стилистика и искусство визажа», «Прикладная эстетика», «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», «Дизайн (в области промышленности)». В основу междисциплинарных курсов «Профессиональная деятельность и современные технологии дизайна», «Художественное эскизирование с применением мультимедиа технологий», «Технологии медиа дизайна в профессиональной деятельности» и «3d графика в профессиональной деятельности» положена эффективная работа учащихся с мультимедийными приложениями. Задачами курсов являются: включение учащихся в компьютерно-опосредованную коммуникацию; ознакомление с ресурсами Интернет по профессии; формирование у учащихся представления о современных мультимедийных и информационных технологиях в своей профессиональной деятельности; обучение принципам работы с программным обеспечением в области дизайна.

В результате данных разработок созданы информационные базы сайтов, мультимедийных приложений, наглядного, справочного и методического материала. В дальнейшем планируется их размещение на сайте колледжа. На уровне предметно-цикловых комиссий собраны советы преподавателей, для выставления семестровых оценок студентам. Совет собирается по мере необходимости, в соответствии с учебным расписанием.

В колледже постоянно проводятся маркетинговые исследования для выявления слабых сторон в процессе обучения, а также с целью привлечения потенциальных работодателей и профессионалов к участию в подготовке специалистов среднего звена. На занятиях по информатике у обучающихся формируют информационно-коммуникационную компетентность, которая является необходимым условием освоения ранее упомянутых междисциплинарных курсов. Студент должен уверенно владеть навыками практического решения информационных задач, в том числе, технических, поисковых, этических.

Остановимся более подробно на информационной базе сайтов для специальностей «Парикмахерское искусство», «Стилистика и искусство визажа», «Прикладная эстетика», «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», «Дизайн (в области промышленности)». Интернет-ресурс <http://www.lookatme.ru> содержит различные темы о моде,

новейших научных исследованиях. Сообщество, которое участвует в постоянном обновлении информации – главное преимущество ресурса. <http://www.novate.ru> – ресурс охватывающий любые отрасли дизайна и делающий акцент на новшествах дизайна. Обучающие материалы <http://www.demiart.ru> – сайт, содержащий большое количество он-лайн уроков рисования, компьютерной графики.

Разработка информационных базы мультимедийных приложений осложняется тем, что сегодня существует достаточное количество мультимедийных пособий на рынке. Однако не все они подходят для применения в СПО. В результате необходим механизм тщательного отбора подходящих приложений. Альтернативой может стать самостоятельная разработка мультимедиа учащимися или преподавателями, что также вносит значительный вклад в расширение информационной базы.

Среди информационных баз методического характера, следует обратить особое внимание на использование кейс-метода. Мультимедиа может эффективно представлять проблемные ситуации студентам, повышая мотивацию. Кроме того, навыки составления и работы с кейсами помогают студентам и в их исследовательской работе над курсовыми и дипломными проектами. Недостатком является времеемкость составления подобных мультимедийных кейсов. Несмотря на это, в условиях внутригрупповой дифференциации обучающиеся с удовольствием и увлечением работают над созданием кейса. Сетевые информационные базы данных обладают открытой архитектурой и подвержены постоянным изменениям.

Также, в Хабаровском технологическом колледже нарабатан опыт по использованию компьютерно-опосредованной коммуникации в обучении, например, сообщество ежегодного конкурса «Международная олимпиада «IT-Планета 2010/11» (<http://world-it-planet.org>), позволила учащимся более четко сформулировать требования со стороны общества к своей профессии, а также в процессе соревнования, оценить собственные достижения. Общение в неформальных объединениях помогает студентам, быстро включиться в коммуникацию из-за минимума барьеров. Разнонаправленность тем обсуждения, представленных в сети, позволяет интегрировано формировать цельное восприятие информации по профессии, что способствует адаптации студентов к рынку труда.

В заключение можно сказать, что использование мультимедиа в колледжах имеет свои преимущества. Как интерактивное средство обучения оно предлагает различные способы интенсификации и оптимизации информации, способствуя ее лучшему усвоению. Мультимедиа, как средства коммуникации, связи, диалога, через динамически развивающиеся образы позволяют организовать учебный процесс с использованием новых методов обучения.

В то же время существуют некоторые сложности внедрения мультимедиа в процесс обучения в колледжах. Педагогическое сопровождение использования мультимедиа помогает разрешить появляющиеся вопросы. Основными компонентами педагогического сопровождения являются целевой, содержательно-деятельностный, результирующий и социокультурный. Содержательно-деятельностный имеет технологический аспект и состоит из педагогического консультирования, заинтересованного наблюдения, личного участия педагога. Целостное использование данных технологий является необходимым условием успешного внедрения мультимедиа в систему среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Максимова, З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн»): дис. ... канд. пед. наук. - М., 2008.
2. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М., 2006.
3. Толковый словарь русского языка в 4-х т. [Э/п]. - П/д: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/11/us1144506.htm>
4. Булин-Соколова, Е.И. Теория и практика деятельностного подхода в информационно-коммуникативных технологиях // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 12.
5. Розина, И.Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. ... доктор. пед. наук. - М., 2005.
6. Педагогический словарь [Э/п]. - П/д: http://mirslovarei.com/content_pedslov/nabljudenie-v-pedagogike-i-psixologii-27553.html
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие. - М., 1997.
8. Сетевые учебно-методические комплексы электронных средств поддержки обучения для подготовки кадров СОО «мультимедиа в образовании» [Э/п]. - П/д: <http://www.ido.rudn.ru/Open/.htm>
9. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 1999.

Bibliography

1. Maksimova, Z.R. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov srednikh specialnykh uchebnykh zavedeniy (na primere specialnosti «Graficheskij dizayn»): dis. ... kand. ped. nauk. - M., 2008.
2. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii: ucheb. posobie dlya stud. vshsh. ucheb. zavedeniy / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy. - M., 2006.
3. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka v 4-kh t [Eh/r]. - R/d: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/11/us1144506.htm>
4. Bulin-Sokolova, E.I. Teoriya i praktika deyatel'nostnogo podkhoda v informacionno-kommunikativnykh tekhnologiyakh // Srednee professional'noe obrazovanie. - 2006. - № 12.
5. Rozina, I.N. Teoriya i praktika obucheniya pedagogicheskoy kommunikacii v obrazovatel'noy informacionno-kommunikacionnoy srede: avtoref. dis. ... doktor. ped. nauk. - M., 2005.
6. Pedagogicheskij slovar' [Eh/r]. - R/d: http://mirslovari.com/content_pedslov/nabljudenie-v-pedagogike-i-psixologii-27553.html
7. Slastyonin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie. - M., 1997.
8. Setevye uchebno-metodicheskie kompleksy ehlektronnykh sredstv podderzhki obucheniya dlya podgotovki kadrov SOO «multimedia v obrazovanii» [Eh/r]. - R/d: <http://www.ido.rudn.ru/Open/htm>
9. Klemeshova, N.V. Multimedia kak didakticheskoe sredstvo vshsh. shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. - Kaliningrad, 1999.

Статья поступила в редакцию 17.08.11

УДК 159.99

Guts D.S., Nurgaleev V.S., Lubochnikov P.G. **ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF INITIATION THE STUDENT'S PERSONALITY TO THE EXTREME ACTIVITIES IN SPACE SITUATIONAL CENTER.** In this paper, the analysis of psychological mechanisms of initiation the student's personality to the extreme activities in space situational center.

Key words: Activity, extreme activity, motive, aim, personality, means, Situation Centre.

Д.С. Гуц, аспирант Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: denis-g@mail.ru; **В.С. Нургалеев**, д-р психол. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: sultanis@yandex.ru; **П.Г. Лубочников**, канд. психол. наук, доц. Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: lubochnikov79@gmail.com.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРИОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА

В работе рассматриваются вопросы анализа психологических механизмов приобщения личности студента к экстремальным видам деятельности в пространстве ситуационного центра.

Ключевые слова: деятельность, экстремальная деятельность, мотив, цель, ситуационный центр.

Настоящая статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы «Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра» в рамках мероприятия 1.4. Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (Контракт № 14.740.11.0994 от 06.05.2011).

Современное общество выступает сложным социокультурным пространством жизнедеятельности личности, где реализуются различные виды ее деятельности, одни из которых носят просоциальный характер, другие – асоциальный. При этом есть такие виды деятельности, которые проявляются в просоциальной (например, профессиональной) форме, но, по сути, имеют экстремальный характер.

Согласно статистике МЧС России, в 2007 году на каждые 10 тысяч человек приходится погибших: в альпинизме – 24; в сплавах по рекам – 15; в лыжном туризме – 5; в горно-пешеходном туризме – 4 [1]. За последние годы официально данных не представлено, однако в связи с растущей популярностью среди молодежи (в том числе студентов) на экстремальный спорт можно предположить, что число смертельных случаев выросло во много раз.

В связи с этим, возникает проблема сопровождения личности в экстремальной (как профессиональной, так и досуговой) деятельности, особое место в котором занимает анализ психологических механизмов приобщения личности (в том числе на этапе высшего профессионального образования) к данной деятельности, благодаря чему можно, на наш взгляд, выявить причину указанного процесса.

Сопровождение личности можно осуществлять, применяя различные способы и средства, ориентированные конкретно на то или иное проблемное поле. Одним из таких средств выступает ситуационный центр.

В обобщенном контексте под ситуационным центром понимается пространство, предназначенное для динамического коллективного формирования образа ситуации (объекта, процесса), обеспеченное ключевыми (критическими относительно решаемой задачи) ресурсами [2, с. 11]. Данное понятие отражает ряд существенных признаков, среди которых особое место

занимают пространственность, динамичность, коллективность, образность, ситуативность.

В объеме данного понятия на логическом основании деления «направленность» можно выделить видовой термин «обучающий ситуационный центр», под которым В.С. Чернявская понимает средство групповой подготовки и тренировки специалистов, способных работать в коллективном режиме над решением какой-либо проблемы с учетом влияния своих решений на работу коллег [3, с. 2].

Ориентируясь на вышеуказанное понятие, мы посчитали необходимым разработать структурно-функциональную модель ситуационного центра (рис. 1), на характеристике которой остановимся подробно.

Ситуационный центр может быть представлен в виде пирамиды с треугольным основанием, каждый угол которого условно обозначен как один из видов базовых (фундаментальных) ресурсов человеческой деятельности: личностные (1); материальные (2); технологические (3).

Функционирование ситуационного центра, с нашей точки зрения, начинается именно с интеграции личностных, материальных и технологических ресурсов, направленной на формирование образа объекта в контексте той или иной проблемы (например, анализа психологических механизмов приобщения студентов к экстремальным видам деятельности), в качестве которого могут выступать цель, предмет или условия (ситуация) деятельности (в том числе экстремальной).

Данный образ формируется сначала на первом уровне (5) когда его детали (элементы) ложатся в основу информационного ресурса (4) в виде конкретных существенных признаков, которые в свою очередь оказывают влияние по обратной связи на базовые ресурсы (стрелки, обозначенные цифрами 8, 10, 12). При этом более четкими становятся представления о том, какие конкретно нужны личностные (кого из специалистов пригласить), материальные (какие деньги и / или оборудование понадобятся) и технологические (посредством каких действий (методов, приемов) можно достичь цели) и образ формируется уже на втором уровне (6), когда те или иные детали становятся более ясными.

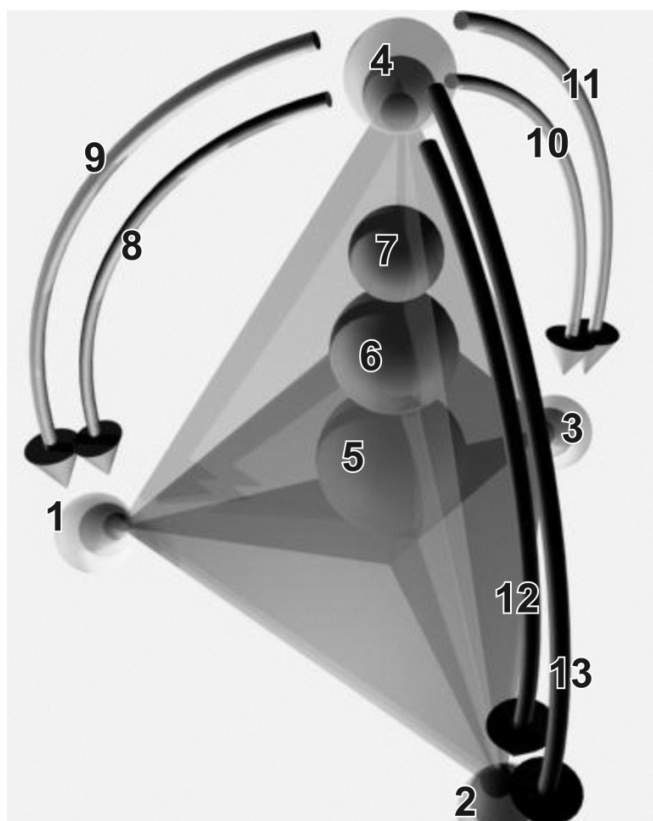


Рис. 1. Структурно-функциональная модель ситуационного центра

Существенные признаки образа второго уровня снова становятся основной для обогащения информационных ресурсов (4) которые в свою очередь усиливают базовые ресурсы (стрелки обозначенные цифрами 9, 11, 13), которые в дальнейшем выводят образ объекта на последующие уровни (например, третий (7)) и так далее. Именно поэтому окружности, отражающие основные ресурсы деятельности, состоят из нескольких (в нашем случае трех) внутренних кругов, символизирующих также и их обогащение.

В целом данные процессы могут развиваться до тех пор, пока не будет сформирован образ выхода из проблемной ситуации, от сложности которой зависит количество уровней и объем самого центра.

Приобщение личности к экстремальной деятельности выступает сложной социальной проблемой, особенно когда речь идет о студенчестве, которое на современном этапе развития российской государственности является в большинстве своем неустойчивой группой, маргинализирующейся под действием различных факторов. В этой связи возникает проблема выяснения психологических механизмов данного процесса с целью последующей коррекции девиантного поведения и профилактики несчастных случаев.

Организация ситуационного центра начинается согласно разработанной нами модели с формулирования проблемы и формирования системы ресурсов, для ее осмысления и решения. Так, например, проблема приобщения личности к экстремальным видам деятельности на первом этапе организации центра требует объединения в качестве личностных ресурсов психологов и педагогов. В материальные ресурсы на данном этапе входит компьютерная техника. Технологические ресурсы представлены методикой (способом) мозгового штурма. Работа центра на данном этапе заключается в формировании образа проблемы и на его основе – информационного ресурса, который включает в себя определенный понятийный аппарат (деятельность, экстремальная деятельность).

В результате были сформулированы понятия «деятельность» и «экстремальная деятельность», которые выступили в качестве рабочих для дальнейшего функционирования ситуационного центра. В дефиниции первого понятия вошли сле-

дующие существенные признаки: «...специфически мотивированная предметно-субъектная система взаимодействия человека с окружающим миром, направленная на поэтапное достижение определенных результатов с реализацией конкретных методов и средств в структуре действий, детерминированная целевой актуализацией потребностей личности с ее индивидуальными особенностями, протекающая в определенных условиях и выполняющая познавательную и преобразовательную функции [4, с. 260]. Содержание второго понятия было сформулировано в узком и широком смыслах слова: «...в первом случае под данной деятельностью можно понимать деятельность в экстремальной (в том числе критической) ситуации, а в широком - это динамическая система взаимодействия субъекта с окружающим миром, ситуация протекания которой препятствует разворачиванию функциональной ее системы, в результате чего возникает угроза психологическому и физическому здоровью человека. Иными словами, экстремальной считается деятельность, выходящая за пределы привычного для человека психофизического напряжения» [4, с. 265].

С формирования информационного ресурса появилась необходимость обогатить другие (базовые) ресурсы. Для усиления личностного ресурса привлекаются тренеры (инструкторы) по экстремальным видам спорта, которые помогают понять специалистам ресурсного центра праксиологическую суть приобщения личности к данному спорту как виду исследуемой деятельности. В качестве дополнительных материальных ресурсов, необходимых для дальнейшей работы центра выступают финансовые вложения (при необходимости), а также помещения (специализированные аудитории) и соответствующее оборудование. Технологический ресурс обогащается применением интернет технологий.

В целом, на втором этапе функционирования ситуационного центра формируется образ соответствующего уровня, который обогащает информационный ресурс сведениями об особенностях таких видов спорта, которые могут рассматриваться как экстремальная деятельность.

Принято различать объективно экстремальную деятельность (различные единоборства, подводные погружения) и субъективно экстремальную деятельность (первое выступление на соревнованиях, поединок с более опытным противником). Достоверно нельзя утверждать, какой именно вид спорта является самым экстремальным, главным образом из-за недостатка данных - ни организаторы, ни участники экстремальных спортивных состязаний не желают предавать гласности смертельные случаи. Однако журнал «Форбс» [5] составил свой примерный рейтинг.

Первым в списке самых опасных видов спорта стоит бешджампинг – прыжки с достаточно низких высот в непосредственной близости от объекта, с которого прыгает джампер (скала, здание, заводская труба и тому подобное). В данном виде деятельности характеризуется малым временем полета из-за небольших высот, что часто мешает принять правильное положение тела перед открытием парашюта. В результате в период с 1981 по 2007 года зарегистрировано 114 происшествий со смертельным исходом.

Второй по опасности, травматизму и смерти – «хелискинг», спуск на лыжах с горных склонов, маршруты которого проходят вне трассы. На третьем месте – «дайвинг», плавание под водой с аппаратами, обеспечивающими автономный запас воздуха. Чтобы заниматься подводным плаванием, необходимо иметь навыки, позволяющие решать большинство проблем при погружении. На четвертом месте – «кейв-дайвинг», погружение и путешествие по подводным пещерам. Только в кавернах и пещерах центральной Флориды погибли более чем у 400 дайверов. На пятом - укрощение дикого быка. На шестом месте стоит сёрфинг на большой волне. На седьмом – «стритлагинг», когда подростки отправлялись в путь, ложась на роликовые доски, и разгоняясь по трассе рядом с автомобилями. Затормозить можно было, либо ногами, либо столкнувшись с препятствием или автомобилем. На восьмом – скалолазание, вид спорта, вышедший из альпинизма. Несмотря на более чем полувековую историю развития скалолазания, безопасность данного спорта не усиливается. На девятом – экстремальный велокросс и «фигуры высшего пилотажа» на велосипеде. И на десятом – «рафтинг» - сплав по бурным рекам с порогами [5].

Естественно, что не все виды спорта широко развиты в России, но студенты могут попробовать свои силы в них, когда выезжают за границу на отдых или практику. Кроме того, любой спорт (фигурное катание, прыжки в воду, сноуборд и другие) при стечении соответствующих обстоятельств может стать экстремальным видом деятельности для конкретного человека, и он будет вести себя неадекватно в контексте нормального поведения.

Указанные сведения в структуре информационного ресурса инициируют обогащение базовых ресурсов: личностных – за счет привлечения более узких специалистов (в том числе с медицинским образованием); материальных – посредством расширения технического, аудиторного и / или финансового фондов (при необходимости); технологических – на основе более конкретного отбора методик (в том числе компьютерных) по всестороннему изучению исследуемой проблемы, что в целом способствует дальнейшей конкретизации ее образа и переходу процесса функционирования ситуационного центра на следующий этап.

Реализация базовых ресурсов на данном этапе направлена выяснение сущности такого процесса как приобщение и механизмов его самореализации личностью в контексте экстремальной деятельности. Образ проблемы имеет уже третий (как правило, логический) уровень обобщения и в нем конкретизируются элементы, которые связаны со следующей информацией.

В психолого-педагогическом смысле приобщение связано с такими существенными характеристиками как «овладение способами мышления и способностями» [6], «принятие основных ценностей развития общества» [7], «образовательная стратегия, предполагающая реализацию совокупности специфических организационно-педагогических факторов, условий, средств, механизмов, обеспечивающих ознакомление, ориентацию и сознательное участие личности в различных видах деятельности» [8]. Последний контекст приобщения отвечает психологическому смыслу рассматриваемого нами процесса, за исключением того, что мы рассматриваем ее как внутренне-психологическую стратегию, и не приобщаем человека к экстремальной деятельности специально, а изучаем собственно механизмы самоприобщения к ней.

Приобщение студента к чему-либо – личностная стратегия, которая предполагает входжение (приближение и углубление) человека в ту или иную (в том числе экстремальную) деятельность на основе: формирования корпоративных образов, понятий и суждений (когнитивная сфера); переживания положительных эмоций, инициирующих становление ценностей успешности (эмотивно-аксиологическая сфера); усвоения и реализации

конкретных действий и поступков (поведенческо-деятельностная сфера) в контексте реализации потребностей в самоактуализации, самоуправлении и самопрезентации в референтной группе (выступающими в качестве функций данного процесса). Данное понятие позволило нам в теоретической плане предположить, что в качестве механизмов приобщения личности студента к экстремальным видам деятельности могут выступать следующие: оптимизация алгоритма собственных действий; переживание успешности; антиципация развертывания ситуации деятельности.

Функциональная значимость первого механизма связана с тем, что личность пытается достичь наибольших результатов с наименьшими затратами (финансовыми, эмоциональными, интеллектуальными и другими), что требует приведение субъективных факторов экстремальной деятельности его объективной основе.

Функциональная значимость второго механизма связана с тем, что весьма существенную роль в возникновении неадекватных поведенческих реакций у спортсменов могут играть такие эмоциональные проявления как страх и стресс. Степень их проявления зависит от многих субъективных причин: мотивации к данной деятельности, эмоционально – волевой устойчивости, уровня тренированности, профессионального опыта и других. В этой связи даже незначительный успех может нивелировать страх, выступающий, как правило, защитной реакцией организма, закреплённой в процессе эволюции, сигнализирующей о необходимости включиться в активную деятельность или уйти от нее на основе мобилизации организма, и способствовать тому, что приобщение личности к экстремальным видам деятельности может ускориться.

Функциональная значимость третьего механизма определяется тем, что человек имеет способность к мысленному представлению будущего стечения обстоятельств (ситуации) в которой будет протекать его деятельность (например, спортивные соревнования). Это приводит к тому, личность становится более уверенной в том, она может антиципировать (предвидеть) все, даже самые мельчайшие нюансы протекания своей деятельности, что может в дальнейшем привести к переоценке своих способностей и утрате осторожности.

Таким образом, мы проиллюстрировали работу ситуационного центра, направленную на анализ психологических механизмов приобщения личности студента к экстремальным видам деятельности, что позволило на дальнейших этапах развертывания данного пространства проводить работу по нивелированию действия указанных механизмов в тех случаях, когда речь идет не просто об увлечениях человека, а о его аддиктивном поведении.

Библиографический список

1. МСЧ: Статистика гибели экстремалов [Э/р]. – Р/д: <http://hghltd.yandex.net>
2. Анисимов, О.С. Информационные технологии и ситуационные центры. – Омск, 2010.
3. Чернявская, В.С. Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра. – Владивосток, 2010.
4. Гуч, Д.С. Экстремальная деятельность как предмет психологического анализа / Д.С. Гуч, П.Г. Лубочников, В.С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10.
5. Топ-10: Самые экстремальные виды спорта [Э/р]. – Р/д: <http://chelnj-city.ru>.
6. Асмолов, А. Г. Психология индивидуальности. – М., 1986.
7. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.
8. Игнатова, В.В. Духовно-творческое становление личности: монография. – Красноярск, 2007.

Bibliography

1. MSCh: Statistika gibeli ehkstremaalov [Eh/r]. – R/d: <http://hghltd.yandex.net>
2. Anisimov, O.S. Informacionniye tekhnologii i situacionniye centrih. – Omsk, 2010.
3. Chernyavskaya, V.S. Pilotniy proekt kolektivnogo upravleniya vuzom sredstvami situacionnogo centra. – Vladivostok, 2010.
4. Guc, D.S. Ehkstreimalnaya deyatel'nost' kak predmet psikhologicheskogo analiza / D.S. Guc, P.G. Lubochnikov, V.S. Nurgaleev // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2010. – №10.
5. Top-10: Samiye ehkstreimalniye vidih sporta [Eh/r]. – R/d: <http://chelnj-city.ru>.
6. Asmolov, A. G. Psikhologiya individual'nosti. – M., 1986.
7. Yakimanskaya, I. S. Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – M., 2000.
8. Ignatova, V.V. Dukhovno-tvorcheskoe stanovlenie lichnosti: monografiya. – Krasnoyarsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК 316.64: 378.178

Lubochnikov P.G., Guts D.S., Nurgaleev V.S. **PSYCHOLOGICALFACTORS INFORMATION OFSAFETY CULTUREIN THESTUDENTCONDUCTOFCOGNITIVE.** The paper discusses the psychological factors creating a culture of safe behavior in the student's cognitivefunctioning in the context of the situation centers.

Key words: cognitive activity, a model safe behavior and safe space, Situation Centre, a student.

П.Г. Лубочников, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: lubochnikov79@gmail.com; **Д.С. Гуц**, аспирант каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: denis-g@mail.ru; **В.С. Нургалеев**, д-р психол. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: sultanis@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе рассмотрены психологические факторы формирования культуры безопасного поведения студента в процессе когнитивной деятельности в контексте функционирования ситуационных центров.

Ключевые слова: когнитивная деятельность, модель, безопасное поведение, безопасное пространство, ситуационный центр, студент.

Настоящая статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы «Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра» в рамках мероприятия 1.4. Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (Контракт № 14.740.11.0994 от 06.05.2011).

Формирование культуры безопасного поведения личности выступает важной на сегодняшний день злободневной общегосударственной проблемой, поскольку в приоритетных направлениях развития России особое место занимают образование и здравоохранение в контексте обеспечения прав человека.

Студент выступает очень сложной личностью, поскольку, с одной стороны он почти достиг совершеннолетия и претендует на признание своей взрослости, с другой стороны, он еще зависим от старших членов общества и зачастую проявляет необдуманные поступки. Кроме того, в условиях «ухода» от родителей, который является следствием обучения в иногородних вузах, некоторые студенты, оставшись без прямого воздействия родственников, проявляют девиантные формы поведения (вплоть до суицида), что делает студенчество маргинальной социальной группой.

Следовательно, возникает необходимость рассмотреть вопрос о психологических факторах формирования безопасного поведения студента в процессе когнитивной деятельности, поскольку указанная деятельность выступает основной в период профессионального образования и оказывает значимое влияние на поведенческо-деятельностную сферу личности.

Когнитивная деятельность с нашей точки зрения – это «...специфически мотивированная, целесообразная, опосредствованная и преобразовательная деятельность человека, направленная на освоение окружающего мира (познание природы, общества, сознания и преобразование своего сознания с выходом на обратную связь (преобразование общества и природы)), являющаяся, по сути, непроизводительным трудом в широком смысле слова, имеющая программу и информационную основу, связанную с принятием решений и формированием системы когнитивно-важных качеств, выступающая в определенные периоды жизни как ведущая деятельность – учебная деятельность» [1, с. 100].

Данная деятельность при реализации конкретных условий, факторов и механизмов выступает пространством развития высших психических функций человека, которые непосредственно или опосредствованно оказывают свое влияние и на его поведенческо-деятельностную сферу. Вместе с тем, в нашем исследовании речь идет не просто о формировании безопасного поведения личности, а акцентируется внимание именно на культурологическом аспекте данной проблемы.

Категория «культура» носит полинаучный характер и отражает в различных областях человеческого знания конкретные сферы его жизнедеятельности в целом. Одни авторы

(В.П. Большаков [2], С.В. Гальперин [3], обозначают ее как совокупность форм бытия, другие (Г.Д. Левин [4], как приверженность (подражание) культу, обеспечивающее воспитание (в том числе религиозного) старшим поколением младшего. В целом авторы, занимающиеся данной проблематикой выделяют два основных аспекта: культура как совокупность форм жизнедеятельности человека, создаваемых им в процессе эволюции, и культура как совокупность нравственных материальных ценностей, включающих умения, знания, обычаи, традиции. В обоих случаях культура противопоставляется природе.

В объеме данного понятия выводится множество видов культуры, в зависимости от логического основания деления. Так, в науке исследуется педагогическая, психологическая, коммуникативная, поведенческая и другие разновидности культуры, что зачастую мешает понять видовые существенные признаки. Поэтому мы в своем исследовании обращаемся к понятию культуры безопасного поведения личности, под которым понимаем внутренне-психологическую направленность человека на проявление совокупности признанных и одобряемых социумом форм адекватного поведения на основе корректно структурированных предметно-материальной, социально-коммуникативной и логической сфер пространства жизнедеятельности и выполняющую этическую, адаптивную и рутинерскую функции.

В качестве факторов формирования культуры безопасного поведения мы выделили следующие: развитие образно-логического мышления личности, приобщение личности к психологической культуре и моделирование безопасного личного пространства жизнедеятельности личности, на последнем из которых остановимся более подробно.

В своих предыдущих работах мы уже занимались рядом вопросов становления безопасного психологического пространства личности, которое, с одной стороны, формируется на начальных этапах социализации индивида, с другой – определяет (то есть является фактором) особенности его жизнедеятельности в целом и определили его как «интегративное (на стыке внешнего и внутреннего мира) пространство жизнедеятельности человека, формируемое им в процессе реализации когнитивной, эмотивно-аксиологической и поведенческой сфер личности в предметно-материальной, социально-коммуникативной и логической областях посредством развертывания когнитивной деятельности, при осознании единства мира во всем его многообразии и необходимости корректного поведения как основы своей личностной безопасности» [5].

Основные признаки, указанные в данной дефиниции, являются структурными компонентами модели безопасного психологического пространства личности как фактора формирования культуры безопасного поведения личности, представленной на рисунке 1.

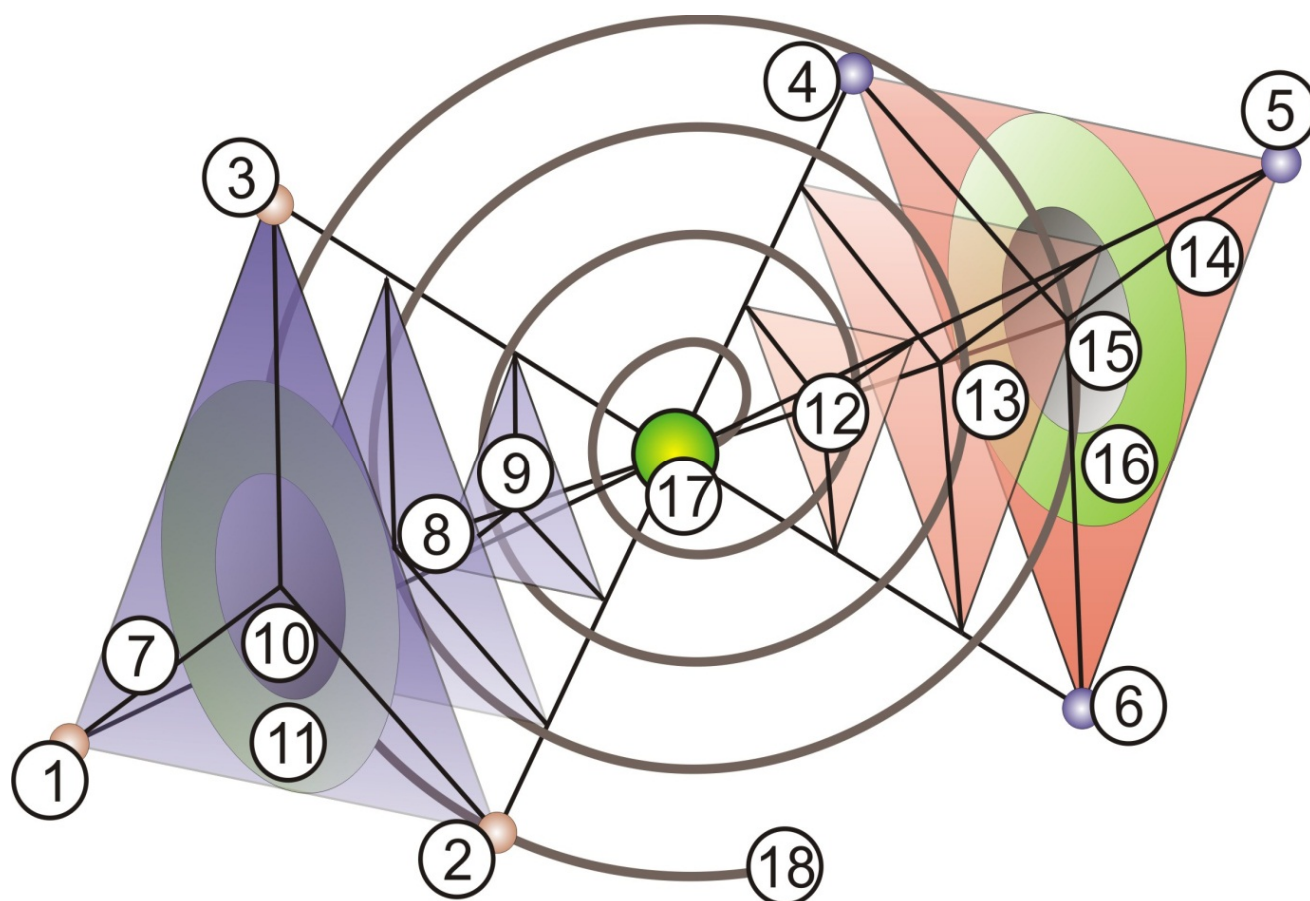


Рис. 1. Структурно-функциональная модель безопасного психологического пространства личности как фактора формирования культуры безопасного поведения личности

Охарактеризуем данную модель в контексте темы нашего исследования. Внутренний и внешний миры личности мы представили в виде тетраэдров, являющихся зеркальным отражением друг друга. Каждый из них формируется по прямой (эволюционной) связи как самостоятельное пространство, в котором личностью проявляются те или иные формы поведения, но на определенном этапе развития (когда человек осознает единство мира во всем его многообразии [6]) данные тетраэдры соединяются, и на их стыке формируется безопасное личностное пространство, которое по обратной (ре-эволюционной) связи соединяет все основные уровни их становления и характеризуется культурологическим насыщением процесса.

На примере одного из пространств покажем, что в основе каждого из них лежит равносторонний треугольник, разделенный на три части (1-2-10; 1-3-10, 2-3-10), символизирующие основные области жизнедеятельности (в том числе в образовательном процессе вуза), к которым относятся: предметно-материальная, социально-коммуникативная и логическая (мыслительная). Каждая из областей характеризуется действием своих закономерностей и средств преобразования, что в итоге отражается на особенностях проявления поступков человека.

Так, в предметно-материальной области действуют закономерности биологического и экономического развития, основными средствами преобразования выступают материальные предметы (явления). В контексте вузовского образования данная область связана, с одной стороны, со здоровьем каждого конкретного человека и отношением к нему как его самого, так и окружающих субъектов указанного процесса, с другой стороны - с материально-технической оснащенностью учебного заведения, зависящей от многочисленных факторов экономического плана. Безопасное поведение личности в данной области связано, прежде всего, со здоровьесбережением.

В социально-коммуникативной области действуют закономерности социализации личности, а основными средствами преобразования выступают отношения. В контексте вузовского образования данная область связана, прежде всего, с реализацией (в том числе и самореализацией) личности в различных

сферах общения коммуникативной системы «человек – человек», проявляющейся в трех планах: «студент – студент», «студент – сотрудник вуза (профессорско-преподавательский состав, администрация и прочий персонал)», «студент – родитель». Оптимальность данных отношений можно проследить по тому, каким образом студенты вуза принимают позицию и реализуют роль взрослого [7] в процессе данного этапа жизнедеятельности. Безопасное поведение личности в данной области связано с корректным простраиванием отношений в различных коммуникативных системах во избежание проявления с обеих сторон экстремистских тенденций.

В логической (мыслительной области) функционируют закономерности когнитивного развития, и основными средствами преобразования в данном контексте выступают, с нашей точки зрения, образы, понятия и суждения. В контексте вузовского образования данная область связана, во-первых, с содержанием учебных дисциплин как системой понятий родового, родовидового и видового уровней, а во-вторых - с совокупностью умений, приобретаемых студентами, которые при определенных условиях могут быть доведены до автоматизма, то есть перейти в ранг навыков. Безопасное поведение личности в данной сфере связано, с одной стороны, с нивелированием аутодеструктивных тенденций, с другой стороны, с тем, что в экстремальных ситуациях такие психические процессы как мышление, воображение, память и внимание позволяют субъекту среагировать более оптимально и эффективно.

Становление внешнего и внутреннего пространств происходит в три этапа (10-8-9), отличающихся друг от друга уровнем понимания окружающего мира, которое, по М.М. Бахтину, отличается от объяснения («мысль о мире», независимо от познающего субъекта) тем, что представляет собой «мысль в мире», в культуре, в которую погружен человек. Именно в этом контексте ученый отмечал: «При объяснении – только одно сознание, один субъект, при понимании – два сознания. К объекту не может быть диалогического отношения... Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [8, с. 289-290].

Уровни понимания окружающего мира можно условно разделить по степени обобщения, диалогичности и включенности в мир человека. В предметно-материальной области их можно условно обозначить как предметно-видовой, клеточный и процессуальный; в социально-коммуникативной – «я в мире», «я в себе», «мир во мне» [2]; в логической (мыслительной) – словесный, терминальный, категориальный.

При становлении каждого из пространств, указанных выше, встает проблема безопасности, вместе с тем необходимо отметить, что обеспечение безопасности только внутреннего или внешнего из них не приводит к стабилизации жизнедеятельности человека, что является одним из критериев исследуемого процесса.

Только достигнув точки бифуркации (17) в осознании единства мира во всем его многообразии, личность закладывает основы обеспечения безопасности своего психологического пространства как основы культуры ее безопасного поведения (18), которое идет, как мы отмечали выше, по обратной связи, соединяя обозначенные ранее этапы как во внутреннем (8, 9), так и во внешнем (12, 13, 15) пространствах.

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, мы можем сформулировать следующие основные принципы построения безопасного психологического пространства вообще и образовательного в частности с целью формирования культуры безопасного поведения личности студента.

1. Обеспечение синхронности в становлении внешнего и внутреннего пространств жизнедеятельности личности студента в образовательном процессе;

2. Обеспечение понимания студентом в процессе профессионального образования единства мира во всем его многообразии (природа, общество, сознание);

3. Обеспечение своевременного перехода от прямой связи к обратной в становлении психологического пространства личности с целью формирования у нее культуры безопасного поведения.

4. Обеспечение психологической поддержки формирования культуры безопасного поведения личности студента средствами ситуационного центра.

Данные принципы могут быть экстраполированы в различные виды жизнедеятельности личности, но, тем не менее, реализация каждого из них имеет конкретное содержание.

Так, необходимость реализации первого принципа определяется потребностью личности студента в социальной адаптации, поскольку при очень большом диссонансе внутреннего пространства личности с тем, которое на определенном этапе стало ее внешним пространством, происходит их дистанцирование друг от друга и человек не ощущает психологической безопасности, например, в процессе вузовского обучения и его

поведение будет характеризоваться недостаточной сформированностью культуры безопасного поведения.

Необходимость реализации второго принципа связана с потребностью личности студента в идентификации (в том числе профессиональной) с окружающими субъектами деятельности (в нашем случае – образовательной), что проявляется в приобщении человека к определенной корпоративной культуре на нескольких планах (студентство, психологи, лингвисты, химики, врачи) и также влияет на восприятие окружающего мира как безопасного пространства, что в эмоционально-аксиологическом плане позволяет человеку формировать и проявлять некоторые аспекты культуры безопасного поведения.

Необходимость реализации третьего принципа определяется потребностью личности в актуализации своих потенциалов (когнитивных, творческих, коммуникативных, духовных и других) в просоциальной деятельности, что возможно только при условии соответствия внутренней готовности самого человека проявить себя способности и членов референтной группы адекватно принять данные проявления конкретных людей внутри неё или за ее пределами. В этой связи и встает вопрос о своевременности перехода к обратной связи в становлении психологического пространства личности, а следовательно и культуры ее безопасного поведения, когда, с одной стороны, социум уже сформировал ее задатки и позволил реализоваться в роли «ребенка», а с другой стороны, еще не подавил духовно-творческий потенциал человека, который он может проявить в позиции «взрослого». Следовательно, слишком ранний или слишком поздний переход от прямой связи к обратной может привести к деформации процесса становления психологического пространства личности к нивелированию его безопасности.

Необходимость реализации четвертого принципа определяется потребностью личности студента ощущать физическую или эмоциональную безопасность в своевременном образовательном процессе. С этой целью для разрешения проблем различного уровня могут быть использованы средства ситуационного центра, который в научной литературе характеризуется как пространство динамического коллективного формирования образа ситуации, при специальном обеспечении базовыми ресурсами, необходимыми для решения конкретных задач [9], который может носить обучающий статус [10].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что образовательное учреждение любого уровня, в том числе вуз, может выступать местом формирования культуры безопасного поведения личности, синхронизирующегося с составлением ее безопасного психологического пространства, выступающего одним из факторов исследуемого процесса, при реализации соответствующих условий и принципов, указанных выше, в контексте разработанной нами модели, в том числе в структуре ситуационного (обучающего) центра.

Библиографический список

1. Нургалеев, В.С. Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности. – Красноярск, 2007.
2. Большаков, В.П. Культура как форма человечности. – М., 2000.
3. Гальперин, С.В. Мое мировидение. – М., 1994.
4. Левин, Г.Д. Философские категории в современном дискурсе. – М., 2007.
5. Лубочников, П.Г. Безопасное психологическое пространство личности студента в вузе // Образование и культура в развитии современного общества: Материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2009. – Ч. II.
6. Поляруш, А.А. Единство в многообразии: Системный подход к учебному процессу: пособие для учителей. – Красноярск, 1994.
7. Берн, Э. Трансактный анализ. – М., 2004.
8. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
9. Анисимов, О.С. Информационные технологии и ситуационные центры. – Омск, 2010.
10. Чернявская, В.С. Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра. – Владивосток, 2010.

Bibliography

1. Nurgaleev, V.S. Razvitie voobrazheniya subjekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti. – Krasnoyarsk, 2007.
2. Bol'shakov, V.P. Kul'tura kak forma chelovechnosti. – M., 2000.
3. Gal'perin, S.V. Moe mirovidenie. – M., 1994.
4. Levin, G.D. Filosofskie kategorii v sovremennom diskurse. – M., 2007.
5. Lubochnikov, P.G. Bezopasnoe psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti studenta v vuze // Obrazovanie i kul'tura v razvitiі sovremennogo obshchestva: Materiali mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Novosibirsk, 2009. – Ch. II.
6. Polyarush, A.A. Edinstvo v mnogoobrazii: Sistemniy podkhod k uchebnomu processu: posobie dlya uchiteley. – Krasnoyarsk, 1994.
7. Bern, E. Transaktniy analiz. – M., 2004.
8. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1979.
9. Anisimov, O.S. Informatsionnye tekhnologii i situatsionnye centri. – Omsk, 2010.
10. Chernyavskaya, V.S. Pilotniy proyekt kolektivnogo upravleniya vuzom sredstvami situatsionnogo centra. – Vladivostok, 2010.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК 37.02

Eliseeva E.V. FORMATION OF CONCEPTIONAL LESSON BASIS IN THE COUNTRY'S DIDACTICS: EXPERIENCE OF THEORETICAL COMPREHENSION (mid. 60–80-s of the XX –th of century). The article goes back to the period of mid. 60–80-s of the XX –th of century which is characterized by intensive theoretical researches in the field of the common learning process theory. These researches created the methodological basis and served as a direct scientific basis of researches in aspect lesson studying.

Key words: didactics, conception, teaching, the theory of the lesson, process learning.

Е.В. Елисеева, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики ДВГГУ, г. Хабаровск, E-mail: nikeliseeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ УРОКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ (СЕРЕДИНА 60-Х – 80-Е ГГ. XX ВЕКА)

Исследование обращено к периоду 1960–1980-х гг., характеризующемуся интенсивными теоретическими исследованиями в области общей теории учебного процесса, которые создавали методологическую базу и служили непосредственным научным основанием исследований в области изучения урока.

Ключевые слова: дидактика, концепция, обучение, теория урока, учебный процесс.

В условиях системного кризиса российского общества, сложных противоречивых процессов модернизации российской общеобразовательной школы, происходящей смены парадигм в педагогике в целом (гуманистическая – технократическая) и дидактике, в частности, (знаниевая – развивающая), разработки новых концептуальных подходов к педагогическим исследованиям (антропо-ориентированный, личностно-развивающий, компетентностный) в отечественном образовании обозначился ряд проблем. Одна из них касается теоретических оснований урока как основной формы организации учебного процесса во всех типах современных общеобразовательных учреждений, который в силу своей природы адекватно отражает проблемы образования как социокультурного института, как «индивидуального (природо-социо-культурного) развития человека» [1].

Педагогическая мысль пытается теоретически осмыслить все современные проблемы общеобразовательной и профессиональной школы, спрогнозировать их развитие в будущем, «критически-творчески» (З.И. Равкин) оценить из опыта прошлого то, что может служить основанием для решения актуальных проблем педагогической науки и образовательной практики.

Анализ теоретического опыта изучения феномена урока в 60-е – 80-е гг. XX века позволяет констатировать, что этот период является относительно самостоятельным этапом развития теории урока в отечественной дидактике и характеризовался широким *философско-научным контекстом*. В педагогической науке актуализировались процессы интеграции педагогических знаний со знаниями смежных наук (философия, психология, социология); интенсивно осуществлялись теоретические, опытно-экспериментальные дидактические и методические исследования; в педагогической практике достижения педагогической науки стимулировали инновационные поиски педагогических коллективов и отдельных учителей. В научно-педагогическом сознании утверждались гуманистические ориентации на ценности личности, субъект-субъектных отношений, деятельностного подхода к воспитанию.

Развитие теории урока происходило в условиях сложного взаимодействия антагонистических факторов. С одной стороны, это «социальный заказ» к общему образованию, реализующий установки партийно-государственной политики, а с другой – нарастающее влияние гуманистической традиции отечественной педагогики [2]. С одной стороны, это ориентация официальной педагогики на «усиление идейно-политического воспитания», формирование «коммунистической убежденности», на «педагогическое руководство воспитанием и развитием», на «среднего ученика», и в то же время – нарастающая тенденция гуманизации педагогического сознания. Официальная трактовка цели коммунистического воспитания как всестороннего развития личности все более наполнялась гуманистическим содержанием; ориентации теории и практики на «общечеловеческие ценности», на «педагогическое взаимодействие в воспитании», на индивидуальность ученика [3; 4; 5].

В области разработки теоретических основ урока идеологические установки официальной педагогики сочетались с гуманистической позицией исследователей урока, проявлявшейся в их концептуальных ориентациях на самоценность личности учащегося, ее активность и творческую самостоятельность

в учебном процессе. С одной стороны, урок рассматривался как одно из средств осуществления идейно-политического воспитания учащихся, усвоения научных знаний, умений и навыков. С другой стороны, более глубоко осмысливалась роль урока в создании благоприятных условий для становления личности школьника, его общего развития, особенно развития творческих способностей и познавательной самостоятельности; воспитания нравственных чувств, моральных взглядов, убеждений и мировоззрения. В психолого-педагогических основаниях урока выявилась тенденция преодоления «функционального подхода» к человеку и утверждение «личностно-деятельностного». Педагоги-гуманисты стремились найти меру соотношения обозначившихся антагонизмов (при явно доминировавшей гуманистической позиции) [6; 7; 8].

Развитию теории и практики урока во многом способствовал и такой фактор, как разработка и введение в школьное обучение «педагогически усовершенствованных» учебных программ. Если в предшествующие десятилетия переход на новое содержание общего образования, «соответствующее уровню современной науки» (1966 – 1975 гг.), поставил учителя-предметника перед необходимостью осваивать принципиально новые курсы, то в рассматриваемый период в центре внимания оказались вопросы методики обучения, адекватной новому содержанию, ориентированному на обучение не только как усвоение знаний, умений и навыков, но и как развитие и воспитание. Однако в массовом педагогическом сознании со всей очевидностью проявилась традиционная установка на «комбинированный урок» («ЗУНы», в терминологии тех лет), что негативно сказывалось как на качестве знаний, так и на развитии личности учащегося. Увеличивался разрыв между педагогической теорией и практикой.

Разрешение реально обозначившихся противоречий шло через критически-творческое осмысление развивающих и воспитывающих возможностей комбинированного урока, как поиск и «внедрение» альтернативных комбинированному уроку форм организации обучения за счет наращивания знаний о качественном изменении ребенка в процессе обучения. Противоречия разного уровня и характера – в научном сознании, между общественными потребностями и школой, внутренние противоречия урока, противоречия между теорией и практикой урока – выявлялись и преодолевались преимущественно в духе гуманистической парадигмы. Идея единства и взаимосвязи обучения, воспитания и развития учащихся, выдвинутая в предшествующий период, сохранила свою ведущую позицию в ряду методологических проблем, оказывала влияние на характер дидактических и методических исследований, инновационные поиски учительства [6].

Динамичному развитию теоретических поисков в области теории урока способствовали «инерционные» процессы предшествующих десятилетий. Интенсивно развивающаяся тенденция активизации учебного процесса оформилась в «дидактику активной личности» (М.А. Данилов). В русле этих поисков разрабатывались идеи проблемного, развивающего, адаптивного, модульного обучения, менялись представления о структуре урока, типологии, классификации. Традиционный функциональный подход в области теории урока, сохраняя свои позиции,

постепенно уступал место системно-структурному, что создавало условия для более глубокого постижения сущности урока, его закономерностей.

В научном анализе первоисточников генезис теории урока в период середины 60-х – 80-е гг. XX века представлял как динамичный, результативный, гуманистически ориентированный, соотносимый по своей теоретической и технологической направленности с современными противоречиями и поисками научно-педагогической мысли и инновационной практики обучения.

В результате анализа и обобщения теоретического опыта рассматриваемого периода в области изучения феномена урока он предстал как совокупная *концепция*, компонентами которой являются: исходные базовые концепции, понятийно-терминологический аппарат, концептуальное ядро теоретического знания, процессуально-технологического знания.

При всем многообразии и альтернативности исследовательских поисков общие *исходные позиции* были обусловлены спецификой «советской педагогической парадигмы», по определению Л.А. Степашко [3], и представлены на разных уровнях рефлексии в зависимости от ценностных педагогических ориентаций исследователя. Так, в соответствии с официальной педагогической идеологией, принимались установки на марксистско-ленинскую диалектику как «всеобщую методологию науки»; на «социальный заказ» и его педагогическую интерпретацию. При этом в методологической концепции заданной советской школе цели всестороннего и гармоничного развития личности актуализировалась идея активной творческой деятельности учащихся. Данная идея получила обоснование в дидактике начала 70-х гг. как «закон развития активности учащихся в их познавательной деятельности» (М.А. Данилов), непосредственно выводивший на проблему активизации обучения и обосновывавший ее непреходящий характер.

Следующий блок базовых концепций был связан с процессом обучения как психолого-дидактическим феноменом. Для теории урока сущностное значение имели идеи развития личности ребенка, познавательной активности и творческой самостоятельности в учении, целостности и самоценности природы ребенка; фундаментальные положения о логике учебного процесса, о гибкости его звеньев, о противоречиях как движущих силах процесса обучения, о соответствии логики учебного материала познавательным возможностям школьника; о взаимообусловленности репродуктивной и творческой деятельности учащихся, об оптимальной организации обучения; обоснование представлений о субъектности учащегося в обучении, о диалектическом сочетании целенаправленности и строгой последовательности звеньев процесса обучения с побуждением активности школьников и созданием условий для творческой деятельности как всего классного коллектива, так и каждого учащегося в отдельности, о взаимодействии руководства учителя и творческой деятельности учащихся. Таким образом, исходные базовые основания определяли гуманистическую направленность генезиса теории урока [6; 7; 9].

Понятийно-терминологический аппарат концепции урока обогащался за счет продолжающегося углубления теоретической мысли в многогранную, сложно постигаемую природу урока. Ключевое понятие концепции «урок» продолжало рассматриваться на двух уровнях: внешнем и внутреннем. В основе внешней характеристики урока сохранялся функциональный подход, исходя из которого, традиционно выделялись признаки урока как основной организационной формы процесса обучения. Однако в контексте образовательно-воспитательных ценностных ориентаций дидактических и психолого-педагогических концепций на личность ученика, традиционное положение об уроке сущностно дополнялось и обогащалось. В движении теоретической мысли явно прослеживается тенденция к рассмотрению урока в единстве его интеллектуальной и духовно-нравственной функций, *в его целостности*.

С одной стороны, урок продолжал рассматриваться как структурная «единица», «звено», «отрезок» и т.д. учебного процесса, решение задач которого возможно только во взаимодействии с другими единицами разного уровня. С другой стороны, урок трактовался как органически целостное педагогическое явление, как сложная управляемая система, отличающаяся взаимосвязанностью, взаимообусловленностью компонентов, равно необходимых для существования целого, развивающаяся по своим внутренним законам, но подчиняющаяся общим

в соответствии с логикой процесса обучения [10; 11; 12]. В аспекте подхода к процессу обучения как целостному явлению рассматривалось понятие «*система уроков*». Понятие «*структура урока*» развивалось как «взаимодействие», «взаимосвязь», «взаимообусловленность» двух уровней построения урока: «внешнего» и «внутреннего», «макро» – и «микроуровня» [8]. Различные подходы к решению проблемы *типологии* представляли практико-ориентированные варианты новых типов уроков, альтернативных традиционной системе обучения (термины: тематический, интегрированный, проблемный, адаптивный, синтетический («объединенный»), модульный). Развивая понятийный аппарат теории урока, исследователи стремились к адекватному отражению *сложной природы урока* как педагогического феномена.

«Приращение» *теоретического ядра концепции*, по сравнению с предшествующим периодом, было связано с более высоким уровнем осмысления природы урока. Проблематика исследований оставалась традиционной: сущность урока, структура урока, классификация, система уроков. Вместе с тем в изучении проблем урока по-новому определялись приоритеты: активизация учебного процесса на уроке, повышение его эффективности путем структурных изменений и включения учащихся в поисковую, самостоятельную познавательную деятельность, использование новых форм, методов и видов обучения в ее организации. Потенциал урока как формы организации учебной работы усматривался в ее способности к гибкости и разнообразию по способам организации деятельности учащихся (индивидуальной, парной, групповой, коллективной); возможности создания условий для развития личности учащегося, его интеллектуального и духовного роста. Специфика урока усматривалась в применении методов, приемов и средств обучения, активизирующих познавательную самостоятельную деятельность, во внимательном отношении к индивидуальным психологическим особенностям и познавательным возможностям каждого школьника [6].

В процессе развития теоретической мысли происходило расширение семантического пространства исследования, обусловленное акцентуацией внимания исследователей на сущностных характеристиках урока: образовательных, развивающих, воспитательных, духовно-нравственных, эстетических. Основное теоретическое положение об уроке как «клеточке» учебного процесса, несущего все его свойства, последовательно развиваемое дидактиками в предшествующие периоды, получило логическое продолжение в разработках ученых рассматриваемого десятилетия. Благодаря теоретическим обобщениям, сделанным на основе системно-структурного подхода, изменились представления о статусе урока (он не только компонент процесса обучения, но и образовательной системы учебно-воспитательного учреждения), утверждалась его системообразующая функция, открывающая перспективы новой проблематики теоретических исследований.

В дидактике, в частных методиках утверждалось понятие «система уроков», раскрывавшееся в многообразных упорядоченных связях, взаимосвязях уроков и стимулировавшее соответствующие технологические поиски. Системный подход к исследованию педагогического феномена проявился в понимании самого урока как сложной системы, отличающейся взаимосвязанностью и взаимообусловленностью компонентов, выражающих цели, содержание, диалектику управления и самоуправления познавательной деятельностью учащихся, способы, условия и средства ее организации и оптимизации. Тем самым подтверждалось представление об уроке в аспекте его целостности. Сохраняло свои позиции обоснованное положение о том, что, обладая относительной самостоятельностью, система «урок» находится в сложной зависимости от системы более высокого уровня «система уроков», представленной в уроке целевыми связями и связями преемственности. Логика учебного процесса, выступая объективной основой построения системы уроков, обеспечивает ее целостность, гибкость и вариативность. Характерной особенностью целевых установок системы уроков признавалось создание оптимальных условий для движения школьника в воспитании и развитии. Только в системе уроков, построенной в соответствии с логикой учебного процесса, раскрываются возможности каждого урока для личностного развития учащихся [5; 7].

Существенным вкладом в развитие теории урока явились исследования рассматриваемого периода по ведущим и наибо-

более спорным проблемам структуры и типологии (классификации) уроков. Так, сохраняли свою теоретическую значимость положения предшествующего периода о структуре урока как форме выражения его содержания, средств и условий; как «внутренне связанных между собой частях»; об отсутствии универсальной структуры урока вообще; о том, что логическая стройность урока и соразмерность его частей являются существенным признаком полноценного урока [8].

В качестве «генетической основы» урока (структурной единицы), сохраняющей существенные компоненты целого, его связи, обладающей структурной специфичностью, назывались «клеточка», «этап», «учебная ситуация», «познавательная задача», «учебно-воспитательный момент», «элемент», «микроэлемент» и др. Неоднозначность решения проблемы была обусловлена отсутствием единства в терминологическом оформлении структурной единицы урока в силу сложности, многоплановости изучаемого объекта и, как следствие, субъективностью выбора структурообразующих компонентов.

Актуализировалась идея предшествующего десятилетия о представлении структуры урока на двух уровнях – «внешнем» и «внутреннем». Внешняя структура урока рассматривалась как «последовательность», «сочетание», «взаимосвязь» звеньев учебного процесса, как необходимая, однако ограниченная в своих возможностях характеристика, так как эффективность урока, ориентированного на развитие познавательных сил каждого школьника, зависит, прежде всего, от перестроечных процессов его внутренней структуры. Взаимодействие внешней и внутренней структур урока раскрывалось как такая связь между ними, при которой качество урока определяется его внутренним построением. При всем различии подходов, теоретики, сторонники идеи активного, развивающего обучения, консолидировались в том, что построение уроков должно быть динамичным, логически стройным, гибким, варьирующимся [8; 10].

Исследование проблемы *типологии урока* осуществлялось в тесной связи с решением проблем структуры урока, системы уроков. В дидактике, частных методиках продолжали разрабатываться основные положения теоретических поисков предшествующего периода о взаимоотношенности дидактической цели, структуры урока, типологии уроков. Объективной основой построения системы уроков, классификация уроков сохранялась логика учебного процесса, определявшая тип урока и его место в системе уроков. В качестве основного критерия выделения различных типов урока по-прежнему доминировала дидактическая цель. Наряду с этой ведущей тенденцией в классификации уроков были выявлены в качестве оснований другие критерии: способы организации деятельности на уроке, специфика изучаемого предмета, характер содержания изучаемого материала, уровень обученности учащихся, виды деятельности учителя, звенья процесса обучения и т.д. Одновременно с разработкой общедидактических концепций оформлялись и концепции классификаций уроков в «частных методиках» [8].

Разработка *процессуально-технологического* уровня концепции опиралась на представления об уроке как системе с гибкой структурой, на признание многообразия типов, видов уроков, в том числе и нестандартных. Были выявлены новые организационно-структурные возможности урока как формы учебных занятий, обусловившие зарождение и развитие новых доминант в определении классификации уроков (интеллектуальное развитие учащихся, личностно-развивающий подход). Осмысливались и обогащались результаты инновационных исследований в определении новых типов уроков, альтернативных традиционной системе обучения (тематический, интегрированный, проблемный, адаптивный, синтетический («объединенный»), модульный), в разработке которых реализовывались общие дидактические тенденции построения учебного процесса в направлении личностного развития, индивидуализации на базе развития познавательной самостоятельности и творчества учащихся. В плане содержательной стороны урока выявляется тенденция повышения научно-теоретического уровня, четкой логики организации предлагаемого для усвоения учебного материала урока. В плане процессуальной стороны урока – тенденция стимулирования активности ученика как субъекта учебного познания; стремление к соответствию познавательной деятельности учащихся логике изучения учебного материала.

Характерная особенность дидактики и методик рассматриваемого периода – творческое сотрудничество ученых (Ю.К. Бабанский, Г.Д. Кирилова, Ю.К. Конаржевский, М.И. Махмутов, В.Г. Разумовский и др.) с передовым учительством – способствовало развитию процессуально-технологического аспекта концепции урока, научного обоснования «требований к современному уроку».

В опыте творчески работавших учителей, отражавшем общую тенденцию передовой практики, разрабатывались целостные методические системы совершенствования урока, направленные на развитие мыслительной активности, творческой самостоятельности учащегося. Выделим основные параметры методических поисков: изучение и анализ *жизнедеятельности* школьника в окружающей среде; постановка *цели* урока в соответствии с его местом в системе уроков; анализ *содержания* учебного материала с целью выявления его развивающего потенциала; выбор адекватных *форм* его реализации (постановка проблемы в виде учебно-познавательных, конструкторских задач, исследовательских, творческих заданий, наблюдений, многоуровневых «заданий с адаптацией», познавательных, операционно-деятельностных «учебных модулей» и т.д.); выбор *структуры* урока, способствующей саморазвитию учащихся (синтез повторения пройденного материала с изучением нового, или изучение нового материала с применением и контролем и т.д., четкая этапированность этапов адаптивного урока и др.); определение *типа* урока, ориентированного на интеллектуальное развитие, формирование навыков самообразования, самоконтроля, саморефлексии, на формирование целостной мировоззренческой позиции учащегося (*межтематический*, иначе аналитико-обобщающий, *интегрированный*, *модульный* уроки, сопровождающиеся продуктивной рефлексией собственной деятельности как учащегося, так и учителя; *адаптивный* урок). Необходимым «условием» практики инновационных уроков являлось осуществление дидактических идей *межпредметных* связей, *интеграции*, *краеведческого* принципа преподавания предмета. Общие тенденции, характерные для педагогической практики страны, отчетливо проявились в передовом опыте учителей Хабаровского края. В поисках совершенствования урока, направленного на развитие целостной природы ребенка, ими создан богатый арсенал приемов, способов и средств, позволявший осуществлять процесс обучения в органической связи с жизнью школьного окружения, в соответствии с познавательными интересами, возможностями, уровнем развития учащихся.

Итак, концепция урока на теоретическом и процессуально-технологическом уровнях развивалась в рассматриваемый период в процессе углубления исследования проблем сущности, структуры урока, типологии уроков на основе принципов целостности и системности. Исследование внутренних, сущностных особенностей урока способствовало выявлению развивающего потенциала основной формы организации учебного процесса, вскрывало новые возможности построения урока, обеспечивающего оптимальные условия для личностного продвижения каждого школьника. В научных поисках, в передовой практике обучения отчетливо выявляется доминирующая тенденция в понимании учебного процесса: от «передачи знаний основ наук» к личностному развитию ученика – субъекта обучения.

Выполненный в аспекте *генезиса* идеи урока анализ теории и практики обучения в советской школе периода середины 60-х – 80-х годов позволяет утверждать, что педагогической мыслью тех лет внесен существенный вклад в развитие теории урока, созданы предпосылки для дальнейших научных поисков. Актуализировавшийся в последние годы интерес общественности, теоретиков и практиков обучения к вопросам гуманизации общего образования выдвигает на одно из первых мест в исследованиях проблему теории урока, направленного на создание педагогических условий саморазвития личности. Теоретические знания и практический опыт педагогов середины 60-х – 80-х гг. в их гуманистической направленности обогащают научный фонд современных исследований и могут творчески использоваться в современных инновационных процессах в образовании, в создании новых моделей уроков и других форм организации обучения

Библиографический список

1. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие. – Владивосток, 2008.
2. Степашко, Л.А. Учитель и реформирование современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального мышления. Монография. – Хабаровск, 2003.
3. Степашко, Л.А. Философия и история образования: учебное пособие – М., 1999.
4. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник документов и материалов. – М., 1984.
5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф.Г. Панчина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М., 1987.
7. Данилов, М.А. Процесс обучения в советской школе. – М., 1960.
8. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
9. Скаткин, М.Н. Содержание и организация исследований по проблеме «Активизация познавательной и творческой деятельности учащихся» // НА РАО, ф. 32, оп. 1, ед. хр. 851.
10. Кириллова, Г.Д. Теория и практика в условиях развивающего обучения. – М., 1980.
11. Махмутов, М.И. Современный урок. – М., 1985.
12. Онищук, В.А. Урок в современной школе. – М., Просвещение, 1986.

Bibliography

1. Stepashko, L.A. Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniya: uchebnoe posobie. – Vladivostok, 2008.
2. Stepashko, L.A. Uchitel' i reformirovanie sovremennoy shkoly: cennostno-mirovozzrencheskiy i geneticheskiy aspekti professional'nogo mihsleniya. Monografiya. – Khabarovsk, 2003.
3. Stepashko, L.A. Filosofiya i istoriya obrazovaniya: uchebnoe posobie – M., 1999.
4. O reforme obshchegoobrazovatel'noy i professional'noy shkoly: Sbornik dokumentov i materialov. – M., 1984.
5. Didaktika sredney shkoly: Nekotorye problemih sovremennoy didaktiki / pod red. M.A. Danilova, M.N. Skatkina. – M.: Prosvethenie, 1975.
6. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mihsli narodov SSSR (1961–1986 gg.) / pod red. F.G. Panchina, M.N. Kolmakovoy, Z.I. Ravkina. – M., 1987.
7. Danilov, M.A. Process obucheniya v sovetskoj shkole. – M., 1960.
8. Didaktika sredney shkoly: Nekotorye problemih sovremennoy didaktiki / pod red. M.N. Skatkina. – M., 1982.
9. Skatkin, M.N. Soderzhanie i organizaciya issledovaniy po probleme «Aktivizaciya poznavatel'noy i tvorcheskoy deyatel'nosti uchastikhshya» // NA RAO, f. 32, op. 1, ed. khr. 851.
10. Kirillova, G.D. Teoriya i praktika v usloviyakh razvivayuthego obucheniya. – M., 1980.
11. Makhmutoy, M.I. Sovremenniy urok. – M., 1985.
12. Onituk, V.A. Urok v sovremennoy shkole. – M., Prosvethenie, 1986.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК 378; 159

Lapteva O.I. **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY IN THE CONTEXT OF GAMEREFLEXICS.** The article considered the peculiarities of the development of students professional competency in the system of longlife professional education in the framework of the competency approach. It described the stages of diagnostic procedures, applied in the process of gamereflexics.

Key words: professional competency, competency approach, gamereflexics.

О.И. Лаптева, доц. СуБАГС, г. Новосибирск, Email: lapteva_r@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИГРОРЕФЛЕКСИКИ

В работе рассматриваются особенности развития профессиональной компетентности слушателей системы непрерывного профессионального образования в рамках компетентностного подхода. Характеризуются этапы диагностических процедур применяемых в ходе игрорефлексии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, игрорефлексика.

Государственная политика в области непрерывного образования в Российской Федерации основывается на ряде принципов, одним из которых является гуманистический характер образования, приоритет общественных ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Если раньше главной целью системы непрерывного образования было формирование у обучаемых системы знаний и практических умений, необходимых для профессиональной деятельности специалиста узкого профиля, то теперь этого недостаточно. Перед системой непрерывного образования стоит задача профессиональной подготовки и переподготовки высококвалифицированной, социально зрелой, творчески активной личности специалиста. В связи с этим, на первый план выдвигаются задачи изучения индивидуального своеобразия личности обучаемого, ее познавательных и физических возможностей, творческих потенциалов, особенностей мотивационной сферы.

Реализация целевой направленности на перестройку традиционной системы содержания и технологий обучения, основанных на достижениях дидактики, педагогики, психологии, акмеологии невозможна без применения в системе профессиональной подготовки и переподготовки компетентностного подхода к обучаемому.

В качестве цели и результата обучения слушателей системы непрерывного образования выступает развитие их профессиональной компетентности, в которой можно выделить следующие наиболее важные компоненты: психолого-педагогическая компетентность, состоящая в готовности и способности

решать психологические и педагогические задачи в профессиональной деятельности, профессиональная этичность, включающая в себя способность рефлексировать причинность возникающих проблемно-конфликтных ситуаций и исключающая злоупотребления психологической информацией и психологическими приемами, имеющими манипулятивный и антигуманный характер.

Стратегия современной системы непрерывного образования состоит в том, чтобы обеспечить: усиление позитивной мотивации специалиста к профессиональной деятельности, стимулирование творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых и духовных качеств, дифференциацию я-концепции современного специалиста, углубленное осмысление и переосмысление им отечественного и зарубежного, группового и индивидуального профессионального опыта, его творческое преобразование и адаптацию к новым условиям.

Таким образом, результатом обучения должно стать не просто повышение уровня знаний, но и, в первую очередь, развитие профессиональных возможностей, позволяющих на высоком уровне индивидуальной образованности и профессиональной культуры осуществлять на практике профессиональную деятельность. Соответственно, результативность подготовки в системе непрерывного образования зависит от его непосредственной связи с инновационной практикой, с решени-

ем актуальных профессиональных задач, от уровня обеспечения его научных основ (методологии, методики, дидактики), от значимости для обучаемого информации (социальной, индивидуальной, групповой), от корреляции процесса и методов обучения с его целями, задачами, предвидимыми результатами, от обеспечения внутренней логики, систематизации, взаимосвязи принципов и форм обучения, комбинирования и адекватного использования традиционных и новых способов обучения, методического и инструментального обеспечения учебного процесса, соответствия содержания и форм обучения уровню подготовки профессорско-преподавательского состава.

В недалеком прошлом концептуальная модель системы образования в нашей стране выстраивалась на основе ретроспективно-репродуктивной трансляции знаний от преподавателя к слушателям и формирования мировоззренческой преданности идеологическим клише. Обезличенное обучение, игнорирующее личностный смысл, приводило слушателя к внутреннему конфликту и отчуждению от процесса обучения.

Более оптимальной моделью образовательного процесса – может быть та, при которой развитие строится не на основе репродуктивной трансляции знаний, а посредством сотворчества, которое обеспечивает взаимное обогащение и совершенствование личности каждого, кто включен в данный процесс.

Временные рамки обучения весьма ограничены. Кроме того, только механическое усвоение накопленных знаний в области своей профессионализации ограничивает возможность развития как самой профессии или научной дисциплины, так и тех, кто проходит переподготовку или занимается разработкой собственной проблемы. Вот почему создание развивающей рефлексивной среды для максимального раскрытия и наращивания творческого потенциала слушателей, системы непрерывного образования является необходимым условием полноценного овладения либо новой специальностью, либо инновационными подходами в той специальности, которой человек уже владеет.

Согласно данным социологических исследований среди наиболее важных профессиональных качеств отмечены такие, как: общая эрудиция, предприимчивость, аналитичность и системность мышления, порядочность, умение осуществлять свою профессиональную деятельность. Однако респонденты отдали предпочтение следующим качествам: компетентность (90,8% позитивных ответов); самостоятельность в решении поставленных задач (48,4%); инициативность (32,8%).

Компетентность считается одной из ключевых составляющих профессионализма. Профессионализм проявляется в использовании новых форм и методов работы, умении генерировать оригинальные идеи, принимать профессиональные решения, которые бы предвосхищали возможное развитие событий и, таким образом, управлять ситуацией.

Современная ситуация требует новый тип специалиста – человека, способного действовать инициативно и ответственно, компетентно, высокопрофессионально. Любая профессиональная деятельность является творческой, поскольку специалист самостоятельно создает новые, оригинальные идеи и решения. Повседневный трудовой процесс специалиста часто связан с поиском нестандартных решений, новых подходов, разработкой и использованием собственных приемов и методов, новых форм работы. Значит, с одной стороны, профессионализм – это компетентность в различных областях знания, позволяющая эффективно осуществлять индивидуальную работу в режиме функционирования (или воспроизводства ранее усвоенных способов деятельности).

Высокая квалификация в различных дисциплинах является необходимой для успешной работы специалиста, но далеко недостаточной для достижения высот профессионального мастерства. В ситуации частых и быстрых изменений применение стандартных знаний и методов работы становится малоэффективным и даже невозможным. Необходим компетентный подход к пониманию профессионализма, где репродуктивно-ЗУНовские (ЗУН – знания, умения, навыки) составляющие дополняются готовностью действовать в ситуациях со степенью неопределенности, гибкостью в принятии решений, стремлением к реализации инноваций, постоянной нацеленностью на поиск новых, нестандартных путей решения беспрецедентных задач, что требует рефлексивной способности переосмыслить стереотипы своего профессионального и личного опыта.

Таким образом, наряду с задачей формирования и передачи специально-профессиональных знаний, возникает проблема

разработки методов развития готовности специалистов к рефлексивному переосмыслению имеющегося опыта и апробации их эффективности в профессиональной деятельности.

Очевидно, что каждый профессионал на эмпирическом, повседневном уровне стихийно и фрагментарно осуществляет рефлексию собственной деятельности, но эффективность этого процесса во многом зависит от степени развития профессиональной компетентности и возможности свободно актуализировать ее в профессиональной деятельности.

Понятие компетентности связывается с определенной областью деятельности. Согласно словарю С. И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-то области». Нас интересует осведомленность, авторитетность специалиста как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать профессиональные задачи. С точки зрения рефлексивной психологии и акмеологии рефлексивная компетентность состоит в осведомленности относительно процессов актуализации, разворачивания рефлексии и направленной реализации рефлексивной компетентности в плане осмысления и преодоления стереотипов мышления и образования новых (креативно-инновационных) содержаний профессионального сознания с целью саморазвития и совершенствования профессиональной деятельности [1].

В плане соотношения профессиональной компетентности с другими исследовавшимися в психологии видами компетентности (коммуникативная, социально-психологическая, профессионально-педагогическая и др.) можно отметить, что она представляет собой мета-понятие, т. е. мета-компетентность, которая посредством механизма рефлексии (процесс осмысления и переосмысления содержаний профессиональной деятельности) обеспечивает своевременную корректировку и адекватное развитие всех остальных видов профессиональной компетентности. Однако теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство этого положения требуют организации специального исследования по развитию профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования. Развитие профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования осуществлялось в инновационной практике в процессе игрорефлексии.

Исследование проводилось с преподавателями одного из вузов г. Новосибирска, на курсах повышения квалификации. На основе проведения игрорефлексии были определены психолого-педагогические и психолого-акмеологические условия и факторы эффективного развития профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования. Так, необходимыми условиями являются: наличие единого проблемного поля участников, соотнесения ими происходящего в рамках игрорефлексии [2] с профессиональной реальностью, снятие статусных барьеров, взаимодополнение и взаиморазвитие интересов всех участников, создание рефлексивной среды. Факторы, способствующие эффективности развития – это начальная подготовленность, включенность и активность обучающегося в ходе обучения, целевая инновационная практика осуществления рефлексии содержаний профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность является метакомпетентностью и, следовательно, не имеет своего фиксированного конкретного содержания, т. к. рефлексировать можно различные содержания профессиональной деятельности и жизнедеятельности человека. Поэтому процесс диагностики развития профессиональной компетентности производился опосредствованно, в данном случае через диагностику повышения профессионализма субъектов непрерывного образования. При этом, мы исходили из основного принципа современной диагностики: никакой оценки без развития. Отсюда следует, что все применяемые в ходе игрорефлексии диагностические и самодиагностические процедуры являлись одновременно и «стартовыми точками» процесса развития и саморазвития, а также – тем содержанием, применительно к которому выстраивались рефлексивные процессы и, следовательно, осуществлялось отслеживание их адекватности и эффективности.

На первом этапе осуществлялись диагностика и социологический анкетный опрос, которые нацеливались на выявление специфических характеристик, присущих данному конкретному составу участников. Данная диагностика позволяла выявить специфические характеристики, присущие той аудитории, где планировалось проведение игрорефлексии по ряду параметров: профессиональная деятельность, стаж работы, профиль

образования, пол, возраст и другие социально-профессиональные характеристики. Полученные результаты использовались для выработки конкретной стратегии построения игрорефлексии, которая бы максимально соответствовала конкретному составу обучающихся. Выявлялись ожидания от совместной деятельности участников. Полученная информация позднее также использовалась для разработки и коррекции совместной деятельности. При завершении игрорефлексии ожидания и конечные результаты сопоставлялись.

На втором этапе участникам предлагался диагностический блок методик для оценки развития профессиональных навыков и способностей, а также умения формулировать, оценивать и принимать сложные профессиональные решения, особенно в ситуациях, когда профессиональная проблема выступает как творческая задача.

Третьим этапом диагностического блока являлась работа участников с индивидуальным проблемным полем в контексте профессиональной деятельности. Этот этап включал следующие шаги: 1) создание каждым участником индивидуального актуального проблемного поля – в виде списка наиболее актуальных проблем для каждого участника; 2) выбор в индивидуальном порядке той корневой проблемы своей профессиональной деятельности, в результате решения которой остальные проблемы либо снимаются или же их можно будет решить значительно легче; 3) выделение основной идеи решения; 4) идентификация участников с тем субъектом, объектом или их группой, которые имели бы аналогичные проблемы, что и сами участники; 5) визуализация этого для того, чтобы закодировать в рисунке свое проблемное поле.

В результате этого третьего диагностического этапа осуществлялось структурирование проблемного поля участников, актуализировались умения расставлять приоритеты и отслеживать взаимосвязь и взаимовлияние проблем, а также способность принимать инновационные профессиональные решения, т. е. организовывать собственный рефлексивный процесс. Полученные результаты использовались как предметный содержательный материал для дальнейшей рефлексивной проработки с целью развития и саморазвития.

Следующий, собственно развивающий этап направлен на формирование общего для группы проблемного поля, которое во многом определяло стратегию развития профессиональной компетентности. Формирование общего проблемного поля происходило путем поэтапного согласования. При этом процесс

представления индивидуальных проблем, согласования и выбора определенной проблемы как общей (или же формулировка новой проблемы) происходил между участниками сначала по двое, затем по четверо, по восьмеро и общей группой в целом. В результате происходил профессиональный анализ процесса согласования и группой обсуждались возникшие трудности, проблемные ситуации, настрой, установки и поведение участников, а также возможные выходы из кризисных положений.

Таким образом, в ходе игрорефлексии развивались навыки построения продуктивного диалога и полилога, разрабатывались и анализировались способы постановки проблем и возможные пути их решения, происходило развитие способности преодолевать проблемные ситуации и разрешать возникающие конфликты, и, следовательно, – развитие эмпатии, взаимопонимания участниками друг друга, обогащение профессионального и личностного опыта, оценка себя и самооценка, адаптация профессиональных навыков и способностей личности к творческой работе в группе, развитие самосознания участников (Я-концепции) и осознание себя в качестве члена единой команды. Аналогично при нахождении группой удачного, инновационного подхода к разрешению актуальных и сложных проблем возникал «резонанс» переживания совместного успеха и достижение некоторого «акме» профессионального мастерства и личностного развития. При этом отслеживалось движение в плане развития профессиональной компетентности.

В результате исследования, мы делаем общий вывод о том, что методы игрорефлексии способствуют развитию профессиональной компетентности, а также о том, что эти методы следует использовать в системе непрерывного профессионального образования, т. к. с одной стороны, они обеспечивают высокий уровень развития профессионализма, а с другой – обеспечивают применение интенсивных форм обучения и развития без отрыва от профессиональной деятельности.

Важно применять этот метод с учетом актуальных профессиональных ситуаций и переносить полученный опыт и знания в сферу профессиональной деятельности и, следовательно, эффективно организовывать, актуализировать процессы профессионального развития и саморазвития, гибко и адекватно реагируя на изменения профессиональной ситуации и, даже, предвосхищая возможное разворачивание событий, соответствующим образом, перестраивать или создавать новые способы деятельности и мышления в личностном и профессиональном планах, используя для этого методы игрорефлексии.

Библиографический список

1. Степанов, С.Ю. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления: методические рекомендации / С.Ю. Степанов, О.А. Полищук, И.Н. Семенов. – М., 1996.
2. Семенов, И.Н. Методы игрорефлексии в обучении персонала коммерческих организаций, связанного с непосредственным обслуживанием клиентов / И.Н. Семенов, Г.Н. Бершацкий, Д.М. Склизов, Е.М. Эрнандес-Кастро // Рефлексивные процессы и управление: тезисы III Международного симпозиума 8-10 октября 2001 г. – М., 2001.

Bibliography

1. Stepanov, S.Yu. Razvitiye refleksivnoy kompetentnosti kadrov upravleniya: metodicheskie rekomendacii / S.Yu. Stepanov, O.A. Polithuk, I.N. Semenov. – M., 1996.
2. Semenov, I.N. Metodih igrorefleksii v obuchenii personala kommercheskikh organizacij, svyazannogo s neposredstvennim obsluzhivaniem klientov / I.N. Semenov, G.N. Bershatskiy, D.M. Sklizov, E.M. Ehrmandes-Kastro // Refleksivniye processii i upravlenie: tezisi III Mezhduнародного simpoziuma 8-10 oktyabrya 2001 g. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК: 351.861

Nikitina E.S. STATE OF THE PROBLEM OF FORMING ACTIVITY-COMPETENCE OF STUDENTS FACULTY OF LIFE SAFETY. Often, the activities of specialists in personal and social safety are carried out in extreme conditions, which explains, the necessity of definition and development of competences. In the article, various contents of the concept of competence are considered depending on the direction of the scientific research, the analysis is completed of the theoretical study of the process of formation and development of the competences, in a process of instruction of applied physical training.

Key words: competence, extreme conditions, specialist in personal and social safety, applied physical training, situational lessons.

Е.С. Никитина, соискатель каф. социальной безопасности РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lenalaisve@yahoo.com

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность специалистов безопасности жизнедеятельности нередко осуществляется в экстремальных условиях, что объясняет необходимость выделения и развития компетентностей. В статье рассматривается различное содержание по-

нения компетентность в зависимости от направлений научных исследований, даётся анализ теоретического исследования процесса формирования и развития компетентностей в процессе обучения прикладной физической подготовки.

Ключевые слова: компетентность, экстремальные условия, специалист безопасности жизнедеятельности, прикладная физическая подготовка, ситуационные задания.

Динамично развивающееся современное общество характеризуется мощным научным и техническим прорывом. Применение новых знаний может не только способствовать эволюции общества, но и угрожать его безопасности. Последнее обстоятельство указывает на необходимость усиления подготовки граждан к безопасному поведению и проявлению активной гражданской позиции в сфере безопасности. Подход к обеспечению безопасности жизнедеятельности человека, основанный на принципе «спасать и исправлять», должен уступить место новому, базирующемуся на принципе «предвидеть и предупреждать». Развитие научно-технического прогресса ставит перед высшей школой задачу повышения уровня профессиональной подготовленности специалистов. Кардинальные преобразования в социально-экономической сфере в современной России привели к тому, что приоритетными становятся вопросы адекватного формирования поведения личности, всестороннее развитие и подготовленной к выполнению социально значимых функций. Как и в других видах профессиональной деятельности, подготовка специалиста безопасности жизнедеятельности вызывает определенные затруднения в связи со сложными условиями их труда, необходимостью работать в чрезвычайных ситуациях. Профессия специалиста безопасности жизнедеятельности соединяет в себе требования к творческой, интеллектуальной активности в сочетании с высоким уровнем психофизической и функциональной подготовленности [1]. Педагогическое образование, являясь составной частью системы образования России, решает актуальную задачу кадрового обеспечения. Поставленные в системе педагогического образования специалисты призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта. Успех проводимой в Российской Федерации модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к ее реализации. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационных форм и методов обучения, все возрастающее требование к качеству знаний, усложнение форм организации проведения занятий – все это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего выпускника к выполнению профессиональной деятельности [2; 3; 4; 5].

В процессе профессиональной подготовки студентов большое внимание уделяется методологическим подходам: системному, деятельностному, личностно-ориентированному, комплексному и др. Ведущим методологическим подходом к вопросам организации и содержания высшего профессионального образования выступает компетентностный подход.

Реализация компетентностного подхода в подготовке студентов рассмотрена в исследованиях следующих авторов, таких как Б.Г. Ананьев, В.А. Болотов, Т.Г. Браже, Б.С. Гершунский, Ю.Н. Кулюткин, Д.Р. Равен, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына, М.А. Чошанов и др. Компетентностный подход предполагает наряду с формированием прочных знаний у студентов, оказывать им помощь в овладении определенной системы конкретных умений и алгоритмом действий в определенных условиях [6; 7; 8]. Иными словами, в ходе учебного процесса у студентов должны формироваться знания, которые в дальнейшем были бы фундаментом их практической деятельности, а также умений применять и использовать полученные знания в повседневной жизни.

Как показывает обзор специальной литературы, исследования ведутся в различных направлениях: формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский), изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя в нашей стране (Л.М. Абдулина, Э.Ш. Абдюшев, В.А. Антипова, Е.В. Бережнова, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Янковский) и за рубежом (Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Н.И. Костина, Л.В. Кузнецова, М.С. Сунцова, Ю.Е. Штейнсапир), оценка профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (Н. Асеев, Н. Дудкина, Л. Куприянова, А. Федоров). Цели работ этих ученых, в основном, направлены на выяснение усло-

вий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования. В сфере высшего профессионального образования проведены исследования профессионально значимых качеств личности специалиста безопасности жизнедеятельности (К.Р. Малаян, О.Н. Русак, В.П. Соломин, А.В. Старостенко, О.В. Шатровой).

Проблеме формирования профессиональной компетентности будущих специалистов безопасности жизнедеятельности посвящены работы: на примере средних специальных учебных заведений – Э.М. Киселевой (в системе «колледж-вуз»); в педагогическом вузе – В.В. Гафнера, М.А. Картавых, А.А. Кудрина, Э.М. Ребко; в системе постдипломного образования С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой, С.П. Данченко, А.Г. Щурова и др. [9].

Деятельностный подход рассматривают в своих научных трудах А.В. Хуторский, Ф.Г. Ялалов, В. А. Сластенин [10]. Авторы определяют данный подход как рассмотрение всех основных компонентов деятельности студентов: потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов управления, самоконтроля и самоанализа полученных личностных результатов. Для нашего исследования деятельностный подход имеет большое значение, так как компетентности изучаются в системе свойств и личностных качеств обучаемого.

Деятельностная компетентность студентов факультета безопасности жизнедеятельности проявляется как интегративная характеристика, определяющая способность решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Проблеме формирования деятельностной компетентности в процессе профессиональной подготовке студентов уделяется недостаточное внимание.

Указанные методологические подходы обеспечивают всесторонность информации о компетентности личности, способах формирования и развития компетентностей студентов факультета безопасности жизнедеятельности.

Под термином «специалист безопасности жизнедеятельности» мы подразумеваем широкое понятие (учитель, спасатель МЧС, пожарный, силовые структуры и т.д.). Реализация этих понятий зависит от деятельностной компетентности специалиста как главной фигуры образования, в частности, от его компетентности в решении педагогических задач, так как они во многом определяют содержание педагогического процесса и результаты профессиональной деятельности специалиста. А так как одной из доминирующих, по нашему мнению, в этой деятельности является физическая составляющая, существует необходимость теоретических и практических исследований влияния профессионально-прикладной физической подготовки на формирование деятельностной компетентности у студентов безопасности жизнедеятельности.

Любой трудовой процесс имеет внешнее проявление – двигательную деятельность человека, трудовую активность. Физический и умственный труд являются основными формами труда. Во многих массовых профессиях происходит сочетание физического и умственного труда, но при сохранении относительной самостоятельности того или другого [11; 12].

Для получения достоверной информации о состоянии проблемы развития деятельностной компетентности студентов факультета Безопасности жизнедеятельности мы провели экспериментальное исследование на базе государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Целью нашего экспериментального исследования было изучение состояния проблемы формирования деятельностной компетентности у студентов факультета «Безопасности жизнедеятельности» в процессе изучения курса прикладной физической подготовки, проведение наблюдений за ходом обучения указанного курса в других ВУЗах.

В ходе констатирующего эксперимента, в котором принимали участие преподаватели ВУЗов Санкт-Петербурга, было собрано и проанализировано 64 анкеты.

В ходе анкетирования были поставлены следующие задачи: выявление трудностей, связанные с определением дея-

тельностью компетентности, определение форм ее развития. Для решения обозначенных задач и получения достоверных данных о состоянии исследуемых вопросов экспериментального исследования мы применяли следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование, качественный и количественный анализ результатов анкетирования.

При проведении констатирующего эксперимента нами были проведены наблюдения на занятиях по прикладной физической подготовки в вузах, в ходе наблюдения нами было определено, что большинство преподавателей не пользуется планом занятий, не ставят приоритетным развитие деятельностной компетентности.

Обобщение итогов бесед, проводимых с преподавателями ВУЗов, показало, что успешное формирование профессионально-деятельностной компетентности возможно при изучении курса прикладной физической подготовки с учетом преемственности умений, навыков сформированных при изучении курса физической культуры, составлении плана ситуационных заданий, использование разнообразных методов, средств и форм обучения.

Наблюдение и анализ занятий показал, что при изучении курса прикладной физической подготовки у преподавателя нет возможности для проведения ситуационных заданий, чаще студенты остаются теоретиками, многие трудности также возникают из-за отсутствия материальной базы, которая необходима при проведении курса прикладной физической подготовки.

В ходе нашего исследования нами было проведено анкетирование преподавателей, которым были заданы следующие основные вопросы.

«Какие компетентности являются наиболее важными для студентов факультета Безопасности жизнедеятельности?».

В результате обработки данных анкетирования преподавателей результаты ответов распределились следующим образом: большинство преподавателей (34,5%) отмечают способность у студентов принимать самостоятельные решения; 20% респондентов выделяют деятельностную компетентность; 15,8% анкетированных отметили способность к совместной работе ради достижения цели; 12,4% преподавателей определили способность контролировать собственное поведение в опасных ситуациях; 7,3% опрошенных выделили готовность полагаться на субъективные оценки и идти на риск; 5,8% анкетированных определили способность контролировать поведение окружающих в опасных ситуациях; 4,2% преподавателей отметили способность предвидеть опасные ситуации.

Необходимо отметить, что деятельностную компетентность отметили 20,0 % опрошенных, в то время как исследование показало, что деятельностная компетентность является наиболее важной при обучении студентов факультета Безопасности жизнедеятельности.

Анализ результатов ответов на вопрос «В чем Вы видите развитие профессионально-деятельностной компетентности в подготовке студентов факультета Безопасности жизнедеятельности?» показал, что развитие деятельностной компетентности, по мнению респондентов, заключается в особенностях применения методов обучения (35,5%); в формировании теоретического типа мышления (25,3%); в учебном содержании курса (23,3%); в формировании ценностных ориентиров (6,9%).

9 % опрошенных преподавателей не видят необходимости в развитии деятельностной компетентности. Результаты анализа анкетирования ответов преподавателей приведены на рис. 1.

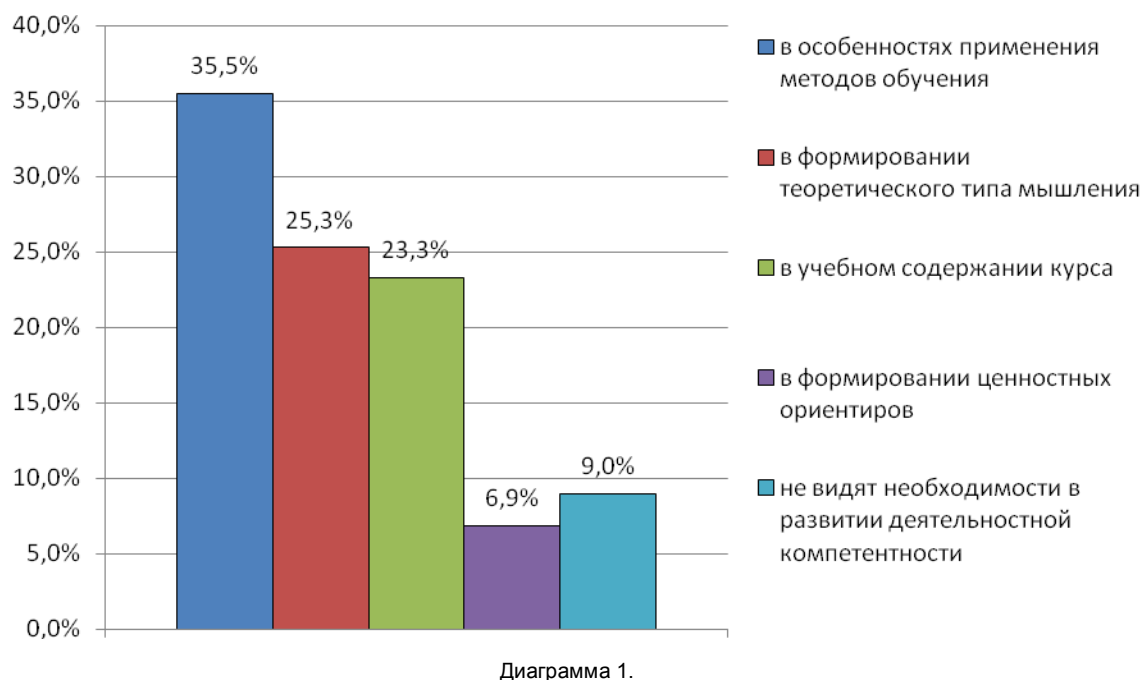


Рис. 1. Результаты анализа ответов преподавателей ВУЗов по выявлению особенностей развития деятельностной компетентности студентов факультета Безопасности жизнедеятельности

Приоритетное значение в развитие деятельностной компетентности, по мнению преподавателей, зависит от особенностей использования различных методов обучения, поэтому одной из задач нашего исследования явилось использование ситуационных задач на занятиях.

Большинство педагогов основными причинами того, что студенты недостаточно владеют деятельностной компетентностью, называют следующие: деятельностная компетентность не сформирована у студентов при поступлении в ВУЗ, а на первом, втором курсе это не делается (20%); педагог не считает нужным формирование этой компетентности (11%); слабая материальная база (6%); недостаточное количество часов в учебной программе (3%). Необходимо отметить, что 60 %

опрошенных преподавателей не ставят специальной целью формирование деятельностной компетентности.

Анализ ответов на вопрос «В чем Вы видите развитие профессионально-деятельностной компетентности в подготовке студентов факультета Безопасности жизнедеятельности?» дал возможность установить, что формирование деятельностной компетентности студентов зависит от использования практико-ориентированных заданий (31%); от применения ситуационных заданий (48%); от уровня теоретической подготовки (7%); от уровня спортивной деятельности (14%).

Результаты анкетирования преподавателей по выявлению развития деятельностной компетентности в подготовке студентов представлены на рисунке 2.

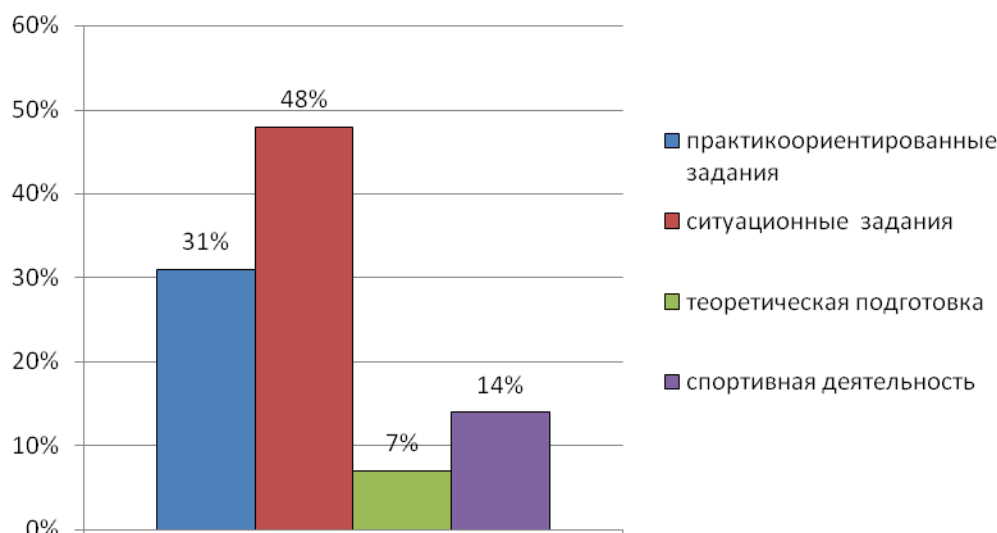


Диаграмма 2.

Рис. 2. Результаты анализа ответов преподавателей по выявлению развития профессионально-деятельностной компетентности в подготовке студентов факультета Безопасности жизнедеятельности

Таким образом, большинство респондентов считает, что успешное развитие деятельностной компетентности возможно при применении практикоориентированных и ситуационных заданий и при изучении теоретического материала.

На поставленный вопрос: «Как Вы считаете, при освоении каких учебных дисциплин наиболее успешно формируется деятельностная компетентность?» большинство опрошенных преподавателей отметили такие предметы как: иностранный язык, физическая культура (ПФП), правоведение, философия, химия, психология, биология с основами экологии, возрастная анатомия, гигиена (стандарт 003300 ДПП 01, 02, 03, 04, 05, 06, 10, 11, 12, 14, 15).

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования позволили сделать следующее обобщение:

- при формировании деятельностной компетентности преподаватели в большей степени обращают внимание на общефизическую подготовку, в меньшей степени используют ситуационные задания, которые помогают реализовать теоретические знания, навыки и умения на практике;

- деятельность студентов при изучении курса прикладной физической подготовки включает в себя усвоение большого объема теоретического материала, общефизической подготовки и специальных навыков, которые в процессе обучения должны быть приближены к условиям наиболее встречаемых в его трудовой деятельности, в которые попадает выпускник после окончания вуза.

Анализ констатирующего этапа экспериментального исследования показал необходимость осуществления подготовки студентов факультета безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности и практической направленности. Такие возможности имеются у курсов по выбору. Нами разработан курс по выбору «Профессиональная деятельность специалиста безопасности жизнедеятельности». Этот курс направлен на овладение студентами практическими навыками, стимулирующими личностный рост и восприятие аспектов профессиональной деятельности выпускника. Задачи данного курса заключаются в ознакомлении студентов со структурой профессиональной деятельности выпускника факультета безопасности жизнедеятельности, в развитии способности студентов переносить теоретические знания в практическую сферу деятельности.

Знания и умения, полученные при изучении курса «Профессиональная деятельность специалиста безопасности жизнедеятельности», могут быть востребованы при прохождении различных видов практики, написании курсовых работ, государственной аттестации, выборе профессии после окончания университета, при непосредственной работе в области безопасности жизнедеятельности. Курс ориентирован главным образом на студентов факультета безопасности жизнедеятельности, но может быть адаптирован и дополнен в соответствии с профилем конкретной специальности.

Структура учебного курса представлена как взаимосвязь блоков, каждый из которых имеет свои задачи и отражает системный подход к структуре учебного курса, позволяет формировать содержание таким образом, чтобы по мере освоения всех блоков студент накапливал знания, совершенствовал свои умения и навыки, развивал деятельностную компетентность:

- блок управления деятельностью раскрывает сущность курса, нацеливает студента на ожидаемый результат;
- блок организации деятельности представляет собой комплекс ситуационных задач и упражнений;
- блок контроля и коррекции представлен вопросами к итоговой аттестации студента;
- блок применения полученных знаний и умений представлен разнообразными активными формами обучения.

Овладение содержанием курса рассматриваются как важная составляющая подготовки студентов факультета безопасности жизнедеятельности, и осуществляется с учетом следующих этапов:

- ознакомление студентов с теоретическими положениями;
- решение студентами конкретных ситуационных заданий различной степени сложности;
- коллективное обсуждение со студентами ситуационных заданий.

Такая организация учебного процесса, по нашему мнению, будет способствовать готовности студентов факультета безопасности жизнедеятельности к осуществлению профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Барчуков, И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник. – М., 2011.
2. Гришанова, Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования // Квалиметрия в образовании: методология и практика: материалы X Симпозиума. – М., 2002. – Кн. 6.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой. – СПб., 2004.
5. Материалы к научным конференциям / В.В. Фирстов, 1999; И.А. Ротанов, 1998, 2001; И.М. Шилова, 2000, 2002; Л.А. Михайлов, 2002, 2003.
6. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов, обучающихся на военных кафедрах гражданских вузов // Физическая культура и спорт: проектирование, реализация, эффективность: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию юбилею д-ра пед. наук, проф. А.А. Нестерова. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2005. – Ч. 1.

7. Михайлов, Л. А. Теоретические и методические подходы к подготовке специалиста в области безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе. – СПб., 2003.
8. Эльконин, Д.Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения. – Красноярск, 2002.
9. Гафнер, В. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого- педагогическая проблема // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2004. – № 9.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
11. Раевский, Р.Т. Инновационные подходы к интенсификации спортивной подготовки студентов / Раевский Р.Т., В.Ф. Петелкаки // Современная стратегия и инновационные технологии физ. Совершенствования студ. молодежи; под ред. Р.Т. Раевского. – Омск, 2010.
12. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2006.

Bibliography

1. Barchukov, I.S. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta: uchebник. – М., 2011.
2. Grishanova, N.A. Razvitiye kompetentnosti specialistov kak vazhneyshhee napravlenie reformirovaniya professional'nogo obrazovaniya // Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya i praktika: materialy Kh Simpoziuma. – М., 2002. – Кн. 6.
3. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.
4. Kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / pod red. V.A. Kozhneva, N.F. Rodionovoy. – SPb., 2004.
5. Materialy k nauchnym konferencyam / V.V. Firstov, 1999; I.A. Rotanov, 1998, 2001; I.M. Shilova, 2000, 2002; L.A. Mikhaylov, 2002, 2003.
6. Professionalno-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov, obuchayutikh na voennikh kafedrah grazhdanskikh vuzov // Fizicheskaya kul'tura i sport: proektirovaniye, realizatsiya, ehffektivnost': sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyath. 70-letnemu yubileyu d-ra ped. nauk, prof. A.A. Nesterova. – SPb.: Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gercena, 2005. – Ch. 1.
7. Mikhaylov, L. A. Teoreticheskie i metodicheskie podkhody k podgotovke specialista v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v pedagogicheskom vuze. – SPb., 2003.
8. Eljkonin, D.B. Ponyatie kompetentnosti s poziciei razvivayuthego obucheniya. – Krasnoyarsk, 2002.
9. Gafner, V. Professional'naya kompetentnost' uchitelya OBZh kak psikhologo- pedagogicheskaya problema // Osnovih bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. – 2004. – № 9.
10. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetentnosti kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmat obrazovaniya // Narodnoye obrazovanie. – 2003. – № 2.
11. Raevskiy, R.T. Innovatsionnye podkhody k intensifikatsii sportivnoy podgotovki studentov / Raevskiy R.T., V.F. Petelkaki // Sovremennaya strategiya i innovatsionnye tekhnologii fiz. Sovershenstvovaniya stud. molodezhi; pod red. R.T. Raevskogo. – Omsk, 2010.
12. Stepanenkova, E.Ya. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i razvitiya rebenka: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniy. – М., 2006.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК 159.954

Nurgaleev V.S. Lubochnikov P.G., Guts D.S. PSYCHOLOGY OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE CASE OF THE CENTRE: MANAGEMENT ASPECTS. In this paper the basic theory of cognitive organization in the context of situational center with a focus on management issues.

Key words: cognitive activity, the types of cognitive activity, Situation Centre, the model cognitive entity, the management function of labor.

В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: sultanis@yandex.ru; **П.Г. Лубочников**, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: lubochnikov79@gmail.com; **Д.С. Гуц**, аспирант каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск, E-mail: denis-g@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе рассмотрены основы теории когнитивной деятельности в контексте организации ситуационного центра с акцентированием внимания на управленческих вопросах.

Ключевые слова: когнитивная деятельность, виды когнитивной деятельности, ситуационный центр, модель когнитивной сферы субъекта, управленческая функция труда.

Настоящая статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы «Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра» в рамках мероприятия 1.4. Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (Контракт № 14.740.11.0994 от 06.05.2011).

В качестве одной из современных социально-психологических технологий осмысления и разрешения проблем выступает организация ситуационного центра, под которым в научной литературе подразумевается пространство динамического коллективного формирования образа объекта, обеспеченное ключевыми (иногда и критическими относительно решаемой задачи) ресурсами [1, с. 11]. При классификации данного понятия по основанию деления «направленность» его можно конкретизировать посредством видового признака «обучение» и сформулировать терминальное понятие «обучающий ситуационный центр», отражающее с точки зрения В.С. Чернявской «средство групповой подготовки и тренировки специалистов, способных работать в коллективном режиме над решением какой-либо проблемы с учетом влияния своих решений на работу коллег»

[2, с. 2]. Таким образом, ситуационный центр является своего рода средообразующим фактором самореализации личности в различных видах деятельности, одним из которых выступает когнитивная деятельность.

Разрабатывая теорию когнитивной деятельности [3; 4] мы столкнулись с тем фактом, что она имеет не только познавательный характер, но и выполняет преобразовательную функцию, что было отражено в содержании соответствующего понятия, где данная деятельность обозначена «как специфически мотивированная, целесообразная, опосредствованная и преобразовательная деятельность человека, направленная на познание окружающего мира (природы, общества, сознания) и преобразование своего сознания с выходом на обратную связь (преобразование общества и природы), являющаяся, по

сути, непроизводительным трудом в широком смысле слова, имеющая программу и информационную основу деятельности, связанную с принятием решений и формированием системы когнитивно-важных качеств, выступающая в определенные периоды жизни – как ведущая деятельность субъекта – учебная деятельность» [4, с. 100].

Данное понятие несколько выходит за рамки психологии, но, тем не менее, оно отвечает теме нашей статьи и имеет методологический уровень обобщения. Все существенные признаки имеют психологическую сущность. Так, опосредствование связано со второй сигнальной системой – членораздельной речью, являющейся основным «орудием труда» субъектов когнитивной деятельности, о преобразовательном характере когнитивной деятельности в процессе интериоризации говорится во многих психологических трудах по теории деятельности вообще и учебной деятельности в частности. Кроме того, понятие «труд» (точнее – «когнитивный труд») более соответствует понятию «учебная деятельность», поскольку «деятельность» – родовое понятие по отношению к понятиям «труд» и «когнитивная деятельность» и последнее имеет все признаки непроизводительного труда в широком смысле слова, то есть такого труда, который не связан с производством материальных благ [4, с. 100].

Любое понятие, с точки зрения формальной логики, имеет объем. Поскольку, понятие «когнитивная деятельность» является родовидовым по отношению к родовым понятиям «деятельность» и «труд», то мы классифицировали когнитивную деятельность на основании классификации видов труда по признаку – «объект преобразования».

Так как окружающий мир расчленяется в сознании субъекта на природу, общество и сознание, а труд является преобразовательной деятельностью, выделяют три вида труда в следующей эволюционной последовательности: преобразование природы, преобразование общества и преобразование сознания. Средствами (орудиями) преобразования в каждом случае выступают различные явления. Природа преобразуется орудиями труда и средствами производства. Изменения в обществе происходят благодаря развитию различного рода отношений. Сознание преобразуется идеями в виде понятий и суждений [5]. Когнитивная деятельность является познавательно-преобразовательной, поэтому, с нашей точки зрения, она должна включать в себя два взаимосвязанных процесса: познание и преобразование окружающего мира, совокупность которых мы условно обозначили понятием «освоение». Остановимся подробнее на сущности видов когнитивной деятельности, конкретизируя, при необходимости, познавательный и преобразовательный контексты.

Освоение природы

Познание природы представляет собой сложный процесс синтеза знаний (понятий и образов) об окружающем человека естественном мире и умения (навыки) существования в нем. Животный и растительный мир, географическая оболочка, физические и химические явления в природе становятся в данном случае объектом когнитивной деятельности человека. Необходимо отметить, что в историческом и эволюционном плане – познание природы – один из первых видов познавательной деятельности человека. Являясь продуктом природы, человек вынужден в первую очередь ознакомиться с окружающим его естественным миром. *Преобразование природы* в когнитивной деятельности включает в себя формирование и развитие знаний об орудиях, средствах труда, формах производства и умений с ними связанных. Освоение природы в школьном этапе когнитивной деятельности происходит на предметах естественнонаучного цикла и имеет, с нашей точки зрения, несколько уровней.

На первом (видовом) уровне природные явления и предметы представлены как отдельные компоненты окружающего естественного мира (живая и неживая природа). Поэтому знакомство с окружающим миром начинается с надвидового уровня, когда субъект может отличить, что такое животное, что такое растение, что такое человек, что такое река, что такое гора и так далее, но еще не может определить единство этих явлений. В результате обучения в начальной школе, например, у учащегося формируется понимание видового состава природы. В плане развития психических процессов мыслительного ряда, на первый план выходит обобщение и деление понятий. Второй (организменный) уровень характеризуется тем, что

у человека развивается наглядно-образный и словесно-логический типы мышления, эмоционально-чувственный и смешанный типы воображения. Между тем, окружающий мир в сознании субъекта когнитивной деятельности приобретает черты единства, например, ему становится ясным, что многие процессы живой и неживой природы взаимосвязаны между собой и так далее. Данный уровень познания окружающего естественного мира влечет за собой все большее абстрагирование в мышлении субъекта. Воображение оперирует чувственными и абстрактно-логическими образами. Содержание предметов естественного цикла переходит от отдельных организмов (явлений) к внутренним особенностям процессов жизнедеятельности (в живой природе) и взаимосвязи (последовательности) структурных компонентов процессов (в неживой природе). На третьем (клеточно-молекулярном) уровне обобщение и анализ как противоположные мыслительные процессы представлены в единстве, что позволяет субъекту убедиться в теоретическом и практическом планах в единстве окружающего мира при его многообразии [5].

Освоение общества

Познание общества выражается в понимании социально-исторических процессов, происходящих в нем. Достигнув определенного предела в познании природной окружающей среды, человек начинает переключать свое внимание на те процессы, которые окружают его в среде социальной. Это более сложный этап когнитивной деятельности, однако, он возможен только тогда, когда насыщен до предельного уровня, соответствующего развитию сознания человека в тот или иной период, этап познания природы. Если придерживаться дарвинской гипотезы эволюционного происхождения человека, то можно сказать, что переход от познания природы к познанию общества, идущий постепенно, характеризует определенный уровень развития сознания человека. Однако нельзя утверждать, что данный переход носит только прямой характер. Познание окружающего социального мира на уровне своего развития, человек идет в двух направлениях: «возвращается» к познанию природы на новом уровне – на уровне социального развития (обратная связь) и продолжает свое эволюционное развитие, идущее к познанию сознания, иначе говоря, – к познанию самого себя как существа психического (прямая связь). *Преобразование общества* включает в себя развитие отношений на основе усвоения функций когнитивной деятельности, совпадающие с функциями труда: логической, управленческой и исполнительской, а также реализацию форм когнитивной деятельности, опять же совпадающих с формами труда: индивидуального труда, простой кооперации, сложной кооперации. Освоению общества в рамках школьного этапа когнитивной деятельности способствуют предметы исторического и социального циклов, что позволяет также проследить в указанном процессе три уровня.

Первый уровень, условно обозначенный нами как «Я в социальном мире» – характеризуется адаптационными процессами субъекта в окружающем социальном мире. Например, общение с родителями, друзьями (одноклассниками) и учителями в школе приводит к тому, что субъект когнитивной деятельности, условно отнесенный нами к первому уровню развития отношений в социуме, переключается от простой адаптации к простраиванию отношений, что будет характеризовать, с нашей точки зрения, уже второй уровень – «Я-во мне» – характеризующийся тем, что навыки общения в различных группах помогают ребенку обратить внимание на самого себя, как субъекта отношений. Он начинает простраивать отношения, как мы отмечали выше, но уже на основе самопознания своих коммуникативных потенциалов. Человек постепенно приходит к выводу, что общество состоит из таких же людей, как и он сам, однако отношения в группе не являются простой суммой коммуникативных способностей ее членов, это нечто новое. Третий уровень – «Социальный мир во мне» – высший уровень развития данного вида когнитивной деятельности и коммуникативных отношений человека. В этом случае субъект не только легко адаптируется в любых социальных условиях, но и влияет на их развитие в группах разного уровня развития.

Освоение сознания

Познание сознания представляет собой осознание человеком своей субъектности, своего сознания как ее компоненты, своего «Я» и так далее. Сложные процессы, происходящие в психике человека, благодаря особенностям его мозга, связь с природой и обществом становятся объектом познания окру-

жающего мира на данном этапе эволюционного развития человека. И опять «включается» обратная связь: с новыми знаниями, умениями (навыками) человек начинает познавать социальный и природный мир на новом уровне. *Преобразование сознания* включает в себя изменение сознания личности на основе развития высших психических функций когнитивного характера, главным образом, второй сигнальной системы (членораздельная речь). Орудиями преобразования в данном случае, как мы отмечали выше, являются образы, понятия, суждения (в том числе умозаключения). Освоению сознания способствуют все образовательные циклы, но особенно гуманитарные и математические дисциплины.

Судить об уровне развития данного вида когнитивной деятельности можно по тому, каким уровнем обобщения понятий владеют субъекты. На первом уровне (уровне видовых понятий) значение слова совпадает с пониманием полностью; на втором уровне (уровне родовидовых понятий) значение слова не совпадает с пониманием, поскольку одним словом могут обозначаться различные понятия (например, понятия: «клетка», «земля» и т.п.). На третьем уровне (уровне родовых понятий (категорий)) вся сумма информации сводится к основным категориальным понятиям, находящимся в строгом порядке в сознании

человека. К сожалению, в процессе когнитивной деятельности субъекты современной школы в редких случаях достигают второго уровня обобщения.

В соответствии с теоретическими основами психологии когнитивной деятельности мы разработали структурно-функциональную модель [4], представленную на рисунке, которая отражает онтогенез когнитивной сферы.

Базисом модели выступает тетраэдр, к основанию которого прилежит плоская треугольная пирамида, характеризующая первый этап (этап ранней дифференциации) в развитии когнитивной сферы, когда субъект взаимодействует с окружающим миром на основе таких психических процессов, как ощущение и восприятие.

Образы, формируемые на этом этапе, выступают в дальнейшем своего рода фундаментом для развития такого процесса как представительство, являющийся, в свою очередь, основой перехода субъекта в познании окружающего мира на следующий (чувственный) этап, где у субъекта на основе тех или иных представлений формируются чувственные виды основных познавательных процессов: наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, образная и эмоциональная память, а также эмоционально-чувственное воображение.

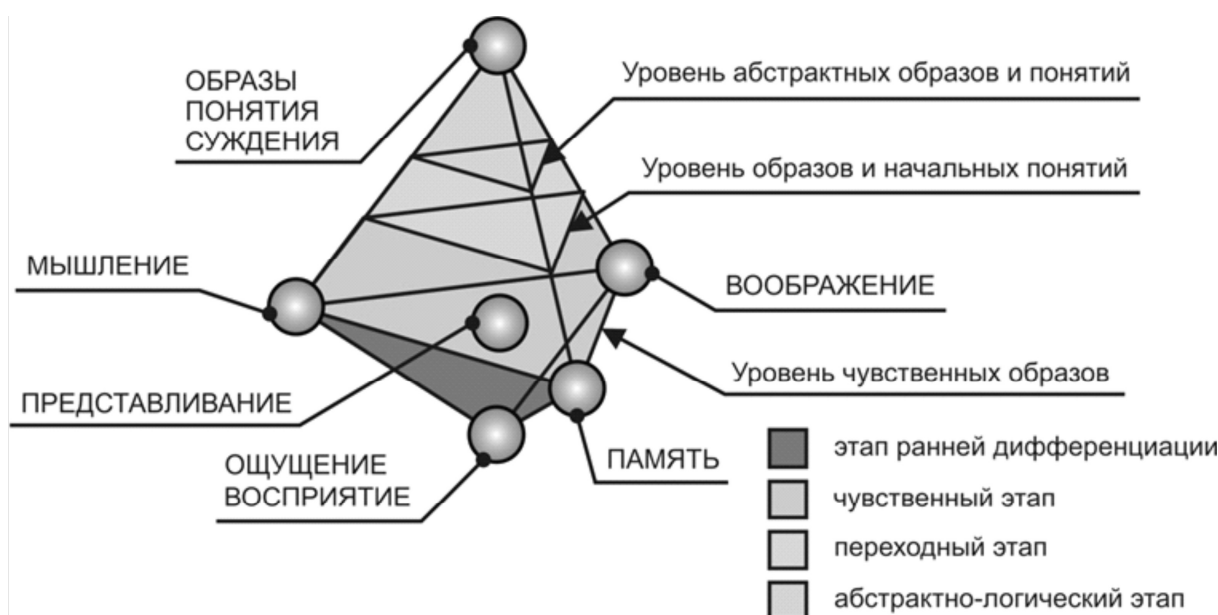


Рис. 1. Структурно-функциональная модель онтогенетического развития когнитивной сферы субъекта

Третий этап можно обозначить как переходный (или смешанный), поскольку он характеризуется частичной вербальной детерминацией продуктов чувственного отражения. В ходе последнего — абстрактно-логического этапа, процессы памяти и мышления связаны со словесно-логическим основанием, а в воображении функционируют образы абстрактного характера (структурно-функциональные модели как образы второго порядка [3]).

В верхней точке тетраэдра аккумулируются продукты когнитивной деятельности: образы, понятия и суждения, которыми оперирует человек при реализации высших психических функций.

При этом следует отметить, что данные операциональные компоненты выступают основой функционирования ситуационного центра, организованного для решения той или иной проблемы, поскольку в нем идет работа по формированию четкого образа (как правило, структурно-функциональной модели), критического процесса, с целью его осмысления и нивелирования.

Ситуационный центр, как видно из содержания понятия, предусматривает, прежде всего, организацию коллективной деятельности, следовательно, особую роль приобретает коммуникативная сфера личности ее участников и их способность выполнять основные функции труда (когнитивной деятельности), а именно — логическую, исполнительскую, управленческую.

Логическая функция связана, главным образом, определением основной логики действий и на ее основе формулирова-

нием концепции организации той или иной деятельности. Очень важно, чтобы каждый член команды принял участие в реализации этой функции, поскольку она отражает главный признак всех видов труда — целесообразность, в противном случае участник не сможет оптимально включиться в работу, поскольку ему будет недостаточно ясны цели и задачи самой деятельности и его лично.

Исполнительская функция связана, прежде всего, с конкретными операциями труда по достижению цели, посредством последовательной реализации тех или иных задач, как своего рода «ступенек», ведущих к ее полному выполнению. Если человек не до конца понимает целевые установки деятельности, формируемые в процессе реализации логической функции труда, он не сможет действовать оптимально, каким бы хорошим не был исполнителем. В этой связи можно говорить о тесной взаимосвязи логической и исполнительской функций труда (в том числе когнитивной деятельности).

Управленческая функция связана, в первую очередь, с организацией процесса по реализации целей и задач той или иной деятельности. Управленец, с одной стороны, так же, как и исполнитель, должен понимать стратегические и тактические цели деятельности, с другой стороны, ему необходимо знать процесс их достижения изнутри, то есть самому владеть конкретными способами выполнения операций труда, чтобы принимать оптимальные решения даже в экстремальных ситуациях. Следовательно, можно говорить о взаимосвязи и взаимозависимости исполнительской и управленческой функций труда

(в том числе в процессе когнитивной деятельности) со способностью личности реализовывать логическую функцию.

В целом, мы можем сделать вывод о том, что управленческий аспект когнитивной деятельности как вида непроектируемого труда (в широком смысле слова) в контексте организации ситуационного центра отражает необходимость иници-

рования всех членов группы к реализации трех функций труда с целью осмысления возникших проблем и нахождения оптимальных (корректных) способов их разрешения на основе знаний теоретических положений психологии когнитивной деятельности о сущности и видах исследуемого явления, также их своевременной экстраполяции в работу указанного центра.

Библиографический список

1. Анисимов, О.С. Информационные технологии и ситуационные центры. – Омск, 2010.
2. Чернявская, В.С. Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра. – Владивосток, 2010.
3. Лубочников, П.Г. Безопасное психологическое пространство личности студента в вузе // Образование и культура в развитии современного общества: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2009. – Ч. II.
4. Нургалеев, В.С. Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности. – Красноярск, 2007.
5. Поляруш, А.А. Единство в многообразии. Системный подход к учебному процессу: пособие для учителей. – Красноярск, 1994.

Bibliography

1. Anisimov, O.S. Informacionniye tekhnologii i situacionniye centri. – Omsk, 2010.
2. Chernyavskaya, V.S. Pilotniy proyekt kolektivnogo upravleniya vuzom sredstvami situacionnogo centra. – Vladivostok, 2010.
3. Lubochnikov, P.G. Bezopasnoye psikhologicheskoye prostanstvo lichnosti studenta v vuze // Obrazovanie i kul'tura v razvitiy sovremennogo obshchestva: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Novosibirsk, 2009. – Ch. II.
4. Nurgaleev, V.S. Razvitiye voobrazheniya sub'yekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti. – Krasnoyarsk, 2007.
5. Polyarush, A.A. Edinstvo v mnogoobrazii. Sistemniy podkhod k uchebnomu processu: posobie dlya uchiteley. – Krasnoyarsk, 1994.

Статья поступила в редакцию 02.09.11

УДК 378.144/146

Plugina N.a. CONCEPTUAL BASES OF TECHNOLOGY OF INFORMATION-DESIGN TRAINING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIALOGUE OF SCIENTIFIC CULTURES. Annotation: In article essential signs of pedagogical technology are considered. The structure of technology of information-design training is defined, its substantive provisions are stated. Pedagogical conditions of realization of the concept of information-design training of students are resulted.

Key words: technology of information-design training, dialogue of scientific cultures, natural-science and humanitarian culture.

Н.А. Плузина, канд. пед. наук, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: plugina_n_a@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА НАУЧНЫХ КУЛЬТУР

В статье рассматриваются существенные признаки педагогической технологии. Определена структура технологии информационно-проектного обучения, изложены ее основные положения. Приводятся педагогические условия реализации концепции информационно-проектного обучения студентов.

Ключевые слова: технология информационно-проектного обучения, диалог научных культур, естественнонаучная и гуманитарная культура.

В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы с социально-ориентированного на личностно-ориентированное, идеалом которого является «человек культуры», способный вступить в диалог с себе подобными, а также в диалог культур, в том числе и научных.

Диалог культур был и остается важным фактором выработки новых ценностей и новых стратегий цивилизационного развития человечества. Естественнонаучная и гуманитарная культуры и науки имеют достаточное количество проблем, предметная область которых для них едина. Для решения таких проблем необходима их интеграция на базе диалога. Отметим, что эти культуры и составляющие их ядро науки активно формируют мировоззрение людей, которое обладает характеристикой целостности.

Специфическое значение приобретает диалог при рассмотрении его в контексте «диалога культур». Мы полагаем, что создание образовательной среды «диалога культур» отражает следующие смыслы: 1) соответствие природе понимания, основанной на гуманитарном и естественнонаучном знании, создание логических (рациональных) компонентов мышления; 2) отражение современных тенденций развития образования, построенного на личностно-ориентированном и личностно-деятельностном подходах; 3) соответствие природе искусства, создание иррациональных (образных) компонентов мышления.

Говоря о единстве естественнонаучного и гуманитарного компонентов культуры личности, необходимо иметь в виду их интеграцию. Разрабатываемая технология образования предполагает взаимодополнительное единство профессиональных и общекультурных компетенций.

Проблемы разработки педагогической технологии нашли отражение в работах В.П. Беспалько, В.И. Гинецианского, О.В. Долженко, З.Д. Жуковской, А.В. Карпова, М.В. Кларина, А.К. Колеченко, З.А. Решетовой, Н.Ф. Талызиной, В.К. Тарасова, Ю.К. Черновой, М.А. Чошанова, Н.Е. Щурковой и других педагогов.

Е.Н. Рацкигулина выделяет три аспекта к определению категории педагогическая технология: научный, процессуально-описательный, процессуально-действенный. Далее она дает следующее описание выделенным аспектам «научный: педагогические технологии могут быть рассмотрены как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенный: осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств». [1, с. 159]. Мы полагаем, что можно выделить еще и интегративный подход, включающий в себя все выше перечисленные.

На основе исследований П.Р. Агutowa, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, Г.К. Селевко Е.Н. Рацкигулина приводит основные признаки обучающих технологий: системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, система обратной связи [1, с. 159-160].

При разработке технологии необходимо учитывать следующие ее существенные признаки, на которые мы и будем опираться: 1) определение методологической и философской основы; 2) количественное и качественное описание конечного результата, на достижение которого направлена технология;

3) описание технологической цепочки педагогических действий, с выделением строго определенных абстрактных и конкретных целей, направленные на достижение конкретного конечного результата; 4) описание деятельности учителя и учащихся на основе на принципах разработанной концепции; 5) воспроизводимость педагогической технологии любым педагогом; 6) гарантия достижение планируемых результатов всеми обучающимися; 7) разработка диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов реализации технологии.

Мы согласны с мнением В.И. Загвязинского [2] о том, что технология имеет жесткую систему предписаний, гарантированно ведущих к цели, т.е. инструментальностью и диагностичностью целей. В.П. Беспалько выделяет принцип структурной и содержательной целостности учебно-воспитательного процесса, который предполагает гармоничное взаимодействие всех компонентов информационно-образовательной среды [3]. Разработанные нами педагогические условия позволяют конкретизировать выбранную нами педагогическую технологию.

При разработке технологии информационно-проектного обучения студентов, мы исходили из следующей структуры концептуальных основ технологии:

1. философская, в частности, методологическая основа технологии;
2. концептуальная идея;
3. модель педагогической системы
4. научная концепция усвоения социального опыта;
5. применяемая образовательная концепция;
6. основополагающие факторы психического развития человека [4, с. 18-27].

В качестве философской основы разработанной нами технологии на общенаучном уровне выбран структурно-интегративный подход, позволяющий формулировать стратегические цели проектирования и обеспечить ее внедрение за счет использования современных принципов управления образовательным процессом.

На частнонаучном уровне основой нашей технологии выбран информативно-проектный подход, который обеспечивает: овладение обучающимися целостной научной картины мира; гармоничное развитие личности на базе формирования профессиональных компетенций.

Известно, что процессы познания, обучения и т.д. находятся в непрерывном, постоянном развитии. Исходя из этого, для получения гарантированного результата необходима постоянная диагностика и анализ образовательных целей, образовательного процесса и его результатов. В случае необходимости проводится своевременная корректировка поставленных целей и методов их достижения. Таким образом, образовательный процесс представляет собой цикл, выход из которого осуществляется после получения требуемого результата и достижения поставленных целей.

Концептуальная идея разрабатываемой технологии заключается в дополнении диалектико-философского направления принципами гуманизации, природосообразности, культуросообразности и интеграции. Коротко охарактеризуем эти принципы.

Принцип гуманизации образования – система мер, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений, и направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании и технологии обучения.

Принцип природосообразности – система мер, ориентированных на учет природных задатков человека, опирающаяся на них и единство человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.

Принцип культуросообразности – учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования.

Принцип интеграции – единство функциональное и структурное, культурное и организационное всех элементов общества, требующее развития ответственности за целое.

Объединение разнообразных философских подходов в целостную образовательную технологию возможно на основе принципов дополнительности и интеграции гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин на базе: а) формирования интегративных понятий, имеющих место во всех учебных дисциплинах; б) постановки целей осмысленного формирования профессиональных компетенций

в рамках каждой учебной дисциплины; в) реализации диалога между всеми учебными дисциплинами на основе подготовки курсового и дипломного проектов, служащих реальной основой формирования интегративных понятий и информативного мышления.

Следует остановиться на особенностях научного знания, на базе которых строится технологические аспекты концепции информационно-проектного обучения.

1. Научное знание характеризуется систематичностью и логической выводимостью одних знаний из других.

2. Объектами научного знания выступают своеобразные аналоги (модели) предметов и явления реального мира.

3. Основным признаком научного знания является осознанный, мотивированный контроль процедуры получения новых знаний.

4. Научное описание исследуемых объектов требует строгости и однозначности языка, четко фиксирующего смысл и значение применяемых для описания понятий.

5. Научное знание предполагает объективность, достоверность и проверяемость открываемых истин.

6. Главная задача науки – искать законы их существования явлений и процессов действительности.

Таким образом, основными элементами научного знания являются: 1) установленные факты (фундамент науки); 2) закономерности, обобщающие группы фактов; 3) база понятий, однозначно описывающих научные достижения; 4) теории, представляющие собой, как правило, системы закономерностей, в совокупности описывающих некоторый фрагмент реальности; 5) научные картины мира, рисующие обобщенные образы реальности, сведенные в системное единство теории, допускающие взаимное согласование.

Успешность решения конкретных практических задач является, на наш взгляд, одним из основных показателей развития информативного мышления, обеспечивающего формирование у обучающихся проектировочных умений. К сожалению, существующее традиционное профессиональное образование чаще всего в значительной степени обеспечивает лишь действие по строго определенному алгоритму, репродукцию знаний и уже показанных способов действий. Возникновение нестандартных ситуаций, изменение исходных условий, уже ставит студентов в тупик, а порой вообще приводит к отказу от решения конкретной неординарной задачи. Именно здесь, на данном этапе обучения должно работать проектирование, а значит, и творчество, без которого оно просто невозможно. В целях обучения способам проектной деятельности целесообразно выделить основные типы задач и дополнить их обобщенными алгоритмами (стратегия проектирования) и вариативными алгоритмы их решения (тактика и оперативность проектирования), допускающими свободу выбора и творчества. Следовательно, организация учебной деятельности должна предполагать не только действие студентов по определенным алгоритмам, отбор необходимых инструментов для выполнения задания, но и создание своих проектов, обеспечивающих реализацию поставленной перед ними учебной цели.

Для формирования у студентов информативного мышления необходимо научить студентов в зависимости от изменяющихся условий в процессе профессиональной деятельности составлять и корректировать различные виды алгоритмов; для быстрого поиска необходимой информации применять основные принципы формирования и использования понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности; на основе принципов построения современных баз данных систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки; развивать и оценивать профессионально значимые качества личности и профессиональные компетенции.

Теоретическое знание традиционно выступает как система гипотез, законов, выводов и допущений, в современном образовании, в котором значительную роль играют информационные технологии, оно может быть понято как система матриц, предполагающих различные правила интеллектуальной и предметно-практической деятельности.

Для обеспечения современного представления о целостной научной картине мира необходимо выделить наиболее общие интегративные понятия, которые используются как в научном, так и в философском, религиозном, художественно-бытовом мировоззрении.

Любая технология обучения исходит из представлений об источниках, определяющих психическое развитие человека. Мы опираемся на основополагающие факторы психического развития человека, представляющие личность как «tabularasa», на которой записывается социальный опыт человека, а также результаты его обучения [4].

В научной концепции усвоения социального опыта мы опираемся с некоторой корректировкой (учитывающей специфику иррационального и логического мышления) на теорию поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). В основе концепции лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие является поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. Здесь внешние действия с предметами подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

С учетом корректировки этапы обучения можно охарактеризовать следующим образом.

1. *Создание ориентировочной основы действия (ООД).* Формирование в сознании обучаемого ориентировочной основы действия – текстуально и графически оформленной модели изучаемого действия.

2. *Материальное (материализованное) действие.* Обучаемые добывают информацию в различных видах: от реальных предметов или их моделей, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с ООД (инструкцией), используя различные носители информации. На данном этапе составляют матрицу анализа понятий, необходимых для проектирования модели изучаемого процесса или явления.

3. *Этап внешней речи.* После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет внешняя речь. Обучаемые описывают поэтапно разработанную модель. Результаты своей деятельности представляют в форме презентации на персональном компьютере. При этом в их сознании происходят процессы обобщения, сокращения учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.

4. *Этап внутренней речи.* Обучаемые анализируют про себя результаты проектирования модели, наиболее сложные, значимые элементы действия проговариваются вслух во время защиты презентации, что способствует его дальнейшему мыслительному свертыванию и обобщению.

5. *Этап автоматизированного действия.* Обучаемые автоматически прокручивают функции разработанной модели и делают выводы о ее применимости в окружающем мире, что свидетельствует об интериоризации действия, его переходе во внутренний план, исключении необходимости внешней опоры [5].

В разрабатываемой технологии обучения применяемая образовательная концепция нами рассматривается следующим образом.

Развитие современного общества требует разработки новой системы образования, которая способствовала бы формированию у обучающихся способности к проектной деятельности, ответственности, веры в себя и свои профессиональные способности. Общеизвестно, что основными достоинствами российской школы являются:

- 1) осуществление подготовки практически по всем направлениям науки, техники и производства;
- 2) масштабность подготовки специалистов и обеспеченность кадрами;
- 3) достаточно высокий уровень общеобразовательной, фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;
- 4) тесная связь с практикой и традиционная ориентация на профессиональную деятельность.

Человек, его духовное развитие, система ценностей, формирование его нравственно-волевых качеств, творческой свободы личности должны находиться в центре новой парадигмы образования.

С этой целью необходимо откорректировать деятельность педагогов в следующих направлениях:

- 1) дополнить понятие «фундаментализация образования», включив в его содержание науки о человеке и обществе;

- 2) осуществить формирование интегративных понятий и информативного мышления, единого видения современной целостной научной картины мира;

- 3) осуществить диалог научных культур, устранив имеющиеся противоречия.

Мы полагаем, что разрабатываемая образовательная технология должна опираться на следующие основные направления реформирования образования: ориентация на человека, его особенности и способности; гуманитаризация образования; интеграция частных наук, переход от множества учебных дисциплин (предметов) к интегративным курсам.

Основополагающими условиями для решения поставленных задач, на наш взгляд, являются: увеличение престижности образования; инициативное восприятие наук о человеке; демократизация, деидеологизация; ориентир на современные технологии производства; внедрение новых информационных технологий.

Психологические аспекты формирования мышления, приемов познавательной умственной деятельности, теории научения, выявление психологических особенностей обучающихся, которые использованы для анализа обучения физике, связаны с результатами исследований, проводимых Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.А. Крутецким, А.Н. Леонтьевым, Н.А. Менчинской, Л.С. Рубинштейном, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Шардаковым, Л.Б. Элькониним и др.

Формирование интегративных понятий, на наш взгляд, непосредственно связано с проблемой развития мышления студентов. Как справедливо отмечает П.К. Анохин, мышление системно по своей природе [6, с. 101]. Это свойство мышления необходимо использовать в процессе обучения. Мы считаем, что в настоящее время появилась необходимость целостного подхода к изложению материала, накопленного в результате аналитического подхода к предмету, необходима систематизация и, в частности, интеграция знаний, получаемых учащимися на различных учебных предметах.

В своей работе И.Я. Лернер истолковывает степень систематизации таким образом: Степень систематизации зависит от: 1) умения объяснить связи между отдельными знаниями; 2) умения самостоятельно систематизировать знания; 3) умения излагать материал так, чтобы последующий опирался на предыдущий; 4) умения самостоятельно находить новые связи между старыми и новыми знаниями.

Г.М. Анохина также предлагает алгоритм систематизации знаний, который предполагает следующую последовательность действий: сформулировать цель; выделить материал, подлежащий систематизации; найти в нем структурные элементы; найти связи между ними; найти общее и особенное в каждом элементе; выбрать способ наглядного представления; результат [7, с. 60].

Развитие у студентов интегративных научных понятий составляет важный новый элемент «научной культуры» и мышления. Формирование новой научной культуры требует радикальных изменений в понимании науки и образования. Здесь можно отметить следующие моменты:

- 1) Современное образование должно быть не просто научным, но культуросообразным.
- 2) Научные знания не должны преподноситься как абсолютные.

- 3) Образование становится процессом, дающим не только готовые и математизированные знания, сколько способы мышления, свойственные тем или иным формам социальной деятельности.

- 4) Освоение того или иного способа мышления в процессе образования определяется личностными особенностями учащихся. Способ мышления становится основой для построения учащимися собственного мировоззрения, основанного в личной вере в его истинность.

- 5) Личностно-ориентированное образование предполагает не только учет и формирование психофизиологических особенностей учащихся, сколько выявление различий и развитие специфики мировосприятия, своеобразия жизненных планов.

Мы ориентируемся на условия самостоятельности мышления человека, которые выделены Г.Г. Гранатовым:

- 1) Примат свободы над дисциплиной (в их гармонии и взаимной дополнителности).

2) Примат субъективно-чувственного, личностного (казалось бы иррационального) над объективно-сознательным (рациональным), природосообразного над культуросообразным в истоках своей деятельности.

3) Наличие своей веры, основанной не на сознании и принуждении, а на своем интересе и чувствовании (на своей любви) [8, с. 8].

Таким образом, основные положения технологии информационно-проектного обучения можно сформулировать следующим образом:

1) Соблюдение основных классических принципов: научности; природосообразности; последовательности и систематичности; доступности; прочности; сознательности и активности; наглядности; связи теории с практикой; учета возрастных и индивидуальных особенностей [9], а также их взаимное дополнение соответствующими противоположными принципами развивающего обучения.

2) Применение (с некоторой корректировкой) принципов программированного обучения В.П. Беспалько:

1) Принцип иерархии управляющих устройств, в которой ведущее место отводится педагогу, управляющему образовательным процессом. Педагог в процессе обучения определяет цели, мотивирует деятельность студентов на достижение конечного результата, выбирает метод обучения, применяемые информационные технологии, оказывает индивидуальную помощь и необходимую корректировку в сложных нестандартных ситуациях обучения.

2) Принцип оперативной обратной связи, вытекающий из теории построения и преобразования информации. Он требует циклической организации системы управления учебным процессом. Обратная связь необходима для понимания учебного процесса и для его корректировки в случае необходимости.

3) Принцип осуществления шагового процесса проектирования изучения учебного материала. При этом каждый шаг включает четыре взаимосвязанных этапа: информация, операция с обратной связью, контроль и самооценка результата с последующей итоговой оценкой.

4) Принцип индивидуальности при работе по программе. Каждый обучающийся имеет возможность продвижения по программе обучения с комфортной для себя скоростью, необходимой для усвоения учебного материала.

5) Принцип использования в процессе обучения современных специальных технических и программных средств, связанных с развитием определенных черт личности и качеств обучающихся [3].

6) Применение основных принципов диалога культур.

7) Реализация комплекса педагогических условий.

Педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования информативного мышления и соответствующих ему интегративных понятий у студентов с использованием диалога научных культур, предполагают включение таких составляющих как:

1) проектирование в содержание подготовки студентов принципа дополненности;

2) реализация специальной подготовки студентов через формирование сквозных целей и задач в рамках изучаемых дисциплин, направленных на решение задач курсового и дипломного проектирования;

3) совершенствование диалектического мышления студентов, направленное на идею диалога научных культур и формирование у них информативного мышления;

4) максимальное использование активных методов обучения с применением компьютерных средств в различных сферах деятельности студентов с активизацией у них рефлексивных способностей.

Результаты педагогического исследования подтвердили эффективность разработанной технологии.

Библиографический список

1. Ращигулина, Е.Н. Подготовка студентов к реализации принципа преемственности в реализации познавательных способностей детей: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
3. Беспалько, В.П. Программное обучение и идеи кибернетики. – М., 1970.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. – М., 1998.
5. Ракитов, А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. – 1994. – № 34.
6. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М., 1978.
7. Бабаджанян, С.Б. Межпредметные связи естественнонаучных дисциплин на факультативных занятиях / С.Б. Бабаджан, В.М. Мохов // Советская педагогика. – 1970. – № 10.
8. Гранатов, Г.Г. Метод дополненности в педагогическом мышлении: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1993.
9. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.

Bibliography

1. Rathikulina, E.N. Podgotovka studentov k realizacii principa preemstvennosti v realizacii poznavatel'nykh sposobnostey detey: dis. ... d-ra ped. nauk. – Magnitogorsk, 2006.
2. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. – M., 1982.
3. Bespal'ko, V.P. Programmnoe obuchenie i idei kibernetiki. – M., 1970.
4. Selevko, G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posob. – M., 1998.
5. Rakitov, A.I. Noviy podkhod k vzaimosvyazi istorii, informacii i kul'tur: primer Rossii // Voprosy filosofii. – 1994. – № 34.
6. Anokhin, P.K. Filosofskie aspekty teorii funktsional'noy sistem. – M., 1978.
7. Babadzhanian, S.B. Mezhpredmetnye svyazi estestvennonauchnykh disciplin na fakul'tativnykh zanyatiyakh / S.B. Babadzhan, V.M. Mokhov // Sovetskaya pedagogika. – 1970. – № 10.
8. Granatov, G.G. Metod dopolnitel'nosti v pedagogicheskom mihslenii: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 1993.
9. Komenskiy, Ya.A. Izbranniye pedagogicheskie sochineniya. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 04.09.11

УДК 378.14.014.13

Popova R.I. Silakova O.V. METHODICAL PREPARATION OF MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH AND SAFETY TO THE ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS WORK WITH PUPILS. In article it is considered questions of vocational training of students taking into account updating of educational standards of the general education for the senior school to the organization of out-of-class work with pupils in a course of "a health and safety Basis".

Key words: methodical preparation, out-of-class work in a course of "a health and safety Basis», elective courses.

Р.И. Попова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; **О.В. Силакова**, канд. пед. наук, преп. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: regina_popova@bk.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки студентов с учетом обновления образовательных стандартов общего образования для старшей школы к организации внеклассной работы с учащимися в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности».

Ключевые слова: методическая подготовка, внеклассная работа в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности», курсы по выбору.

Модернизация системы образования в России в настоящее время основана на изменении образовательной парадигмы: определяются новые цели, задачи, изменяются подходы к отбору содержания образования и выстраиванию его структуры. В условиях модернизации системы российского образования правительственными документами определены основные направления образовательной политики: формирование компетенций обучающегося как требование к результату образования, усиление его общекультурной и деятельностной функций [1]. Следовательно, перед образованием ставятся цели, которые не всегда согласуются с имеющимся сегодня предметным содержанием.

В свете тенденций дальнейшего развития общего образования встает вопрос о необходимости профессиональной подготовки студентов с учетом обновления образовательных стандартов общего образования для старшей школы. Стандарт ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника школы, как гражданственность и патриотизм, на осознанное выполнение и пропаганду правил здорового, экологически целесообразного и безопасного образа жизни. При этом развитие у школьников указанных качеств можно рассматривать и как личностный, и как метапредметный педагогический результат, поскольку становление личностных качеств основано на усвоении межпредметных знаний и способов деятельности. Важная роль в достижении отмеченных педагогических результатов принадлежит внеаудиторной занятости учащихся. Таким образом, вопрос организации внеклассной работы по предмету в современной школе становится особенно актуальным.

Эти и другие целевые приоритеты подготовки современного специалиста требуют пересмотра содержания профессионального образования, повышения степени его вариативности как необходимого условия индивидуализации образовательного процесса.

В педагогических вузах в настоящее время осуществляется поэтапный переход к многоуровневой системе профессиональной подготовки специалистов в области образования. В 2008 году на факультете безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета (РГПУ) им. А.И. Герцена начата подготовка магистров. В настоящее время осуществляется подготовка магистров по следующим программам: «Образование в области безопасности жизнедеятельности», «Экологическая безопасность», «Безопасность жизнедеятельности в информационной среде», «Профилактика социальных отклонений», «Управление безопасностью образовательного учреждения». Необходимость открытия магистратуры по указанным программам обусловлена большой актуальностью вопросов, связанных с обеспечением различных направлений безопасности жизнедеятельности человека.

Существующее на современном этапе развития российского общества противоречие между необходимостью подготовки населения, прежде всего молодежи, в области безопасности жизнедеятельности и недостатком специалистов, осуществляющих такую подготовку, подчеркивает значимость вопроса формирования профессиональной компетентности специалистов в области безопасности жизнедеятельности.

Решению указанных проблем будет способствовать научное обоснование и разработка системы профессиональной подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности, ориентированных на педагогическую деятельность, имеющих высокую конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Основным звеном в системе профессиональной подготовки магистров и определяющим фактором будущей профессио-

нальной компетентности является методическая подготовка. Курс «Технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности», изучаемый в бакалавриате и призванный обеспечить целенаправленную методическую подготовку к проведению урочных и внеклассных занятий не может полностью решить проблему методической подготовки магистров к организации и проведению внеклассной работы по курсу, в первую очередь, это связано с недостаточным количеством часов.

Наблюдения и анализ практических занятий по дисциплине «Технологии и методики обучения безопасности жизнедеятельности» свидетельствуют о наличии следующих недостатков в работе студентов: отсутствие должных навыков работы с методической литературой, неумение определить наиболее рациональные формы и методы внеклассной работы по различным направлениям безопасности жизнедеятельности, неумение составлять план проведения внеклассной работы по предмету. Наблюдения в период педагогической практики показывают, что студенты испытывают затруднения при определении задач внеклассных мероприятий, не могут определить взаимосвязь курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с внеклассным материалом и испытывают сложности при проектировании внеклассных занятий, особенно групповых видов. Эти факты свидетельствуют о том, что студенты недостаточно получают теоретический и практический материал об организации и проведении внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» в школе.

С целью изучения современного состояния проблемы организации внеклассной работы в школе по различным направлениям курса «Основы безопасности жизнедеятельности» было проведено исследование, в котором участвовали 358 школьников и 30 преподавателей – организаторов ОБЖ школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Анализируя итоги бесед с учителями, мы пришли к следующим выводам:

- наиболее традиционными видами внеклассных занятий по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» являются кружки, олимпиады, соревнования, предметные недели;
- внеклассные мероприятия обычно направлены на развитие элементов патриотического воспитания и формирование основ здорового образа жизни у учащихся;
- чаще всего учителя организуют индивидуальную внеклассную работу теоретического или практического характера;
- степень активности школьников в различных видах внеклассных мероприятий зависит от используемых методов работы;
- заинтересованность учащихся к занятиям в кружках пропадает, если они не носят исследовательский характер.

Анализ бесед с учащимися показал, что больше их интересуют массовые внеклассные занятия (80%), групповые внеклассные занятия (15%) и только 5 % опрошенных считают, что индивидуальная работа им интересна. Так же учащиеся отметили, что хотели бы проводить практические исследования. Среди интересующих тем школьники называли такие, как влияние выхлопных газов на здоровье человека, загрязнение окружающей среды и др. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной разработке этого направления во внеклассной работе с учащимися.

Результаты бесед с учащимися и учителями позволили конкретизировать содержание внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» рамках разрабатываемых методических и специальных дисциплин подготовки магистров по указанным программам. Внеклассная работа по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» является одной из основных форм развития интереса учащихся к пред-

мету, к приобретению навыков к профессии. Тщательно организованная и методически грамотная построенная внеклассная работа углубляет предметные знания учащихся, расширяет их представления о применении теоретических знаний на практике. Следовательно, знание теоретических основ организации и проведения внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» играет большую роль в становлении магистров и возможности их осуществлять не только педагогическую, но и проектировочную, методическую и культурно-просветительскую деятельность в общеобразовательных учреждениях различных типов.

Овладение основными формами и методами организации и проведения внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» позволяет магистрам не только усвоить теоретические основы методической деятельности, но и легче пройти профессиональную адаптацию.

Указанные задачи решаются, если студенты включены в активную творческую деятельность по приобретению основных знаний и умений о будущей профессиональной деятельности. Так же специальная методическая подготовка магистров к организации и проведению различных направлений внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» значительно устраняет недостатки традиционной системы методической подготовки.

Рассмотрим методические подходы, реализуемые на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета (РГПУ) имени А.И.Герцена, на примере подготовки магистров к организации внеклассной работы с учащимися по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

Курс «Современные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности», изучается студентами по всем указанным магистерским программам, на первом курсе в первом семестре. Данный курс позволяет магистрам ознакомиться с современными тенденциями в области методики обучения безопасности жизнедеятельности; анализировать развитие системы подготовки молодежи в области безопасности жизнедеятельности в нашей стране и за рубежом; самостоятельно проектировать урочные и внеклассные занятия с учетом комплексного и вариативного использования форм, средств и методов обучения. Важным направлением при изучении данной дисциплины является совершенствование диагностических, оценочных и проектировочных умений студентов необходимых для решения профессиональных задач.

Для магистерских программ «Образование в области безопасности жизнедеятельности», «Экологическая безопасность» требуется более углубленная методическая подготовка к организации внеклассной работы с учащимися, поэтому нами разработаны и реализуются такие курсы по выбору, как «Дополнительное образование в области безопасности жизнедеятельности», «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности», «Организация внеклассной работы по экологической безопасности». Указанные курсы позволяют расширить теоретические знания магистров по проблемам организации внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

Дисциплина «Дополнительное образование в области безопасности жизнедеятельности», изучаемая на первом курсе во втором семестре играет важную роль в подготовке магистров программы «Образование в области безопасности жизнедеятельности» к организации и проведению внеклассной работы с учащимися. Изучение данного курса нацелено на развитие профессионально-методической подготовки магистров в плане понимания ими особенностей методических подходов к системе дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности, овладения теоретико-практическими аспектами комплексного использования педагогических технологий в процессе обучения и т.д.

Центральными в раскрытии содержания обозначенного курса выступают направления работы системы дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности. Овладение ими магистрантами сопряжено с рассмотрением:

- теории дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности, включающей цели, задачи, принципы, подходы;
- методики дополнительного образования, включающей общие методические вопросы (методы, формы, условия прове-

дения занятий с учащимися), и частные методические вопросы организации и проведения занятий в системе дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности.

Изучение курса «Дополнительное образование в области безопасности жизнедеятельности» строится на основе сочетания лекционных и практических занятий. Лекционная часть курса обеспечивает необходимую теоретическую подготовку магистрантов по ключевым вопросам курса: история становления дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности, основные направления развития дополнительного образования, концептуальные подходы к становлению системы дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности. Практическая часть курса способствует моделированию и использованию различных технологий обучения в дополнительном образовании школьников в области безопасности жизнедеятельности, развитию готовности магистров к методической деятельности, развитию умений работать с документацией в учреждениях дополнительного образования. Так же в процессе изучения курса каждый из магистрантов более глубоко знакомится с одним из направлений учреждения дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе выполнения мини-исследования по индивидуальной теме. Результаты работы представляются и коллективно обсуждаются на практическом занятии и являются одной из составляющих итоговой аттестации по данному курсу.

Затем программа подготовки магистров «Образование в области безопасности жизнедеятельности» на втором курсе в первом семестре предусматривает изучение курса «Организация внеклассной работы по ОБЖ». Данный курс направлен на формирование готовности магистров проектировать и проводить внеклассную работу с учащимися в общеобразовательных учреждениях различных типов. При изучении дисциплины студенты знакомятся с основными задачами преподавателя-организатора ОБЖ по организации и осуществлению внеклассной работы, особенностями содержания и направлениями внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» реализуемыми в общеобразовательных учреждениях различных типов, эффективными формами и методами организации внеклассной работы с учащимися. При этом особое внимание уделяется вопросам взаимосвязи урочных и внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

На практических занятиях по данной дисциплине студенты анализируют программы курса ОБЖ, определяют какие знания и умения целесообразно развивать в процессе внеклассных занятий, выявляют наиболее эффективные формы и методы внеклассных занятий, знакомятся с методическими требованиями к организации и проведению внеклассной работы, обучаются технологично выстраивать учебный процесс. В процессе практических занятий студенты индивидуально разрабатывают комплекс внеклассных мероприятий с учетом следующих моментов: выбор мероприятия; место мероприятия в системе внеклассной работе по курсу; информационно-техническое обеспечение мероприятия; адаптация мероприятия; задачи мероприятия; разработка содержания мероприятия; ожидаемые результаты; список используемой или рекомендуемой литературы. Защита подготовленных внеклассных мероприятий проходит на практическом занятии и учитывается при выставлении итоговой аттестации.

Курс «Организация внеклассной работы по экологической безопасности», изучается магистрами программы «Экологическая безопасность» на первом курсе во втором семестре и направлен на овладение студентами теоретическими знаниями и формирование умений и навыков по организации внеклассной работы с учащимися в области экологической безопасности. Содержание курса включает вопросы о роли, принципах и видах внеклассной работы в условиях модернизации образования, учебно-методическом обеспечении внеклассных занятий по экологической безопасности, особенностях организации исследовательской деятельности учащихся в процессе внеклассной работы.

В структурном плане содержание программы курса по выбору представлено теоретическим, методическим и практическим блоками. Теоретический блок раскрывает положения организации внеклассной работы с учащимися, концептуальные подходы к организации внеклассной работы в современных условиях, а также вопросы, нацеливающие магистрантов на

освоение особенностей содержания и технологий обучения, обеспечивающих усвоение учащимися знаний и умений в области экологической безопасности. Методический блок направлен на анализ существующих программ внеклассных занятий, ознакомление с методическими требованиями к внеклассным занятиям, включает самостоятельную работу студентов по разработке содержания и методики исследований в области экологической безопасности. Практический блок нацеливает студентов на самостоятельное проведение, обсуждение и оценку разработанных исследований. Отчетной документацией для каждого студента по этому курсу является создание папки методических материалов, которая включает инструктивные задания для учащихся, практические работы, программы факультативных занятий и др.

Отметим, что подготовка студентов к организации внеклассной работы по экологической безопасности имеет следующие специфические особенности:

- усиление теоретического блока, включающего организацию познавательной деятельности студентов по усвоению методических знаний и умений;
- увеличение доли практических заданий исследовательского характера;
- сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения и др.

Подготовка магистров к организации и проведению внеклассных мероприятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» продолжается и в период педагогической практики. Педагогические практики направлены на формирование у студентов умений и навыков профессиональной деятельности

[2]. Именно в период практики, находясь в реальной педагогической среде, студенты имеют возможность для формирования своих умений использовать теоретические знания по вопросам организации и проведения различных внеклассных мероприятий с учащимися.

Подготовка магистров по программам «Образование в области безопасности жизнедеятельности», «Экологическая безопасность», «Безопасность жизнедеятельности в информационной среде», «Профилактика социальных отклонений», «Управление безопасностью образовательного учреждения» к организации и проведению внеклассных мероприятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» предусматривает:

- использование возможностей дисциплин учебного плана для подготовки к организации и проведению внеклассной работы с учетом специфики магистерской программы;
- ознакомление студентов с теоретическими положениями, используемыми в процессе организации внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности»;
- проектирование студентами конкретных внеклассных занятий с учетом специфики подготовки магистра;
- обсуждение со студентами возможностей внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» в процессе обучения и воспитания школьников.

Такая организация учебного процесса, по нашему мнению, позволяет не только ознакомить студентов с особенностями внеклассной работы по экологической безопасности, но и способствует их готовности к осуществлению практической деятельности в школе в этом направлении.

Библиографический список

1. Государственная стратегия развития Российской Федерации до 2010 года. – М., 2005.
2. Соломин, В.П. Концепция, модель и анализ опыта реализации многоуровневого естественнонаучного педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование. – СПб., 2002. – Вып. XVI.

Bibliography

1. Gosudarstvennaya strategiya razvitiya Rossijskoj Federacii do 2010 goda. – M., 2005.
2. Solomin, V.P. Konceptiya, model i analiz opyta realizacii mnogourovnevnogo estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Nepreerivnoe pedagogicheskoe obrazovanie. – SPb., 2002. – Vihp. XVI.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 371

Chesnokova N.E. THE ROLE OF A WIDENING RHYTHMIC GROUP IN PRONUNCIATION TEACHING. The article is devoted to exercises based on widening rhythmic groups which help to improve pupils' pronunciation skills. The functions of widening rhythmic groups, their content and characteristics are discovered. A set of exercises based on widening rhythmic groups is offered and how to work with it.

Key words: widening rhythmic group, pronunciation skills, communicative exercises, situation, visual aids.

Н.Е. Чеснокова, канд. пед. наук, г. Сураж, E-mail: chesnokova_ne@mail.ru

РОЛЬ РАСШИРЯЮЩЕЙСЯ СИНТАГМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена упражнениям на основе расширяющейся синтагмы, которые помогают совершенствовать произносительные навыки учащихся. Раскрываются функции расширяющейся синтагмы, содержание, характеристики. Предлагается комплекс упражнений на основе расширяющейся синтагмы и технология работы с ней.

Ключевые слова: расширяющаяся синтагма, произносительные навыки, коммуникативные упражнения, ситуативность, наглядность.

Практика обучения произносительной стороне речи показывает, что очень часто усилия, затрачиваемые на формирование и совершенствование произносительных навыков, не оправдываются. Причины могут быть разными, но главная – несоответствие упражнений условиям формирования этого вида навыков.

Поскольку цель обучения иностранному языку – обеспечить учащимся возможность участвовать в общении, в коммуникативной деятельности, то и основой обучения всем видам речевой деятельности должны стать коммуникативные упражнения. Для того чтобы упражнение было коммуникативным, оно должно отвечать следующим требованиям:

- 1) быть ситуативным, т.е. состоять из ряда однотипных речевых ситуаций, содержащих автоматизируемую структуру;

- 2) обеспечивать активное отношение учащихся к материалу, выполняться в связи с наличием определенной коммуникативной задачи, адекватной задаче говорящего;

- 3) быть жизненным в каждом из своих элементов;

- 4) обеспечивать безошибочность выполнения, поскольку успех выполнения действия – это основа прочного навыка [1].

Кроме этого, упражнения должны соответствовать **возрастным особенностям** учащихся, а соответственно учитывать психологические, физиологические и интеллектуальные возможности и развивать познавательные процессы личности (мышление, память, воображение).

Учитывая данные требования и психологические особенности старшеклассников, для работы над произносительной стороной речи, мы предлагаем использовать упражнения на основе расширяющейся синтагмы.

Расширяющаяся синтагма представляет собой небольшое высказывание-раздумье, состоящее из 3-4 логически и содержательно связанных фраз. В каждой фразе повторяется одно ключевое слово, как правило, сложное в плане произношения. При этом каждая последующая синтагма длиннее предыдущей. Расширяя и трансформируя синтагму, можно создать естественное высказывание – блок синтагм, в котором новое слово повторяется в каждой последующей фразе в новом окружении. Сами блоки – это не разрозненные фразы; они объединены содержательно, логикой рассуждения. Таким образом, необходимый для совершенствования звук всё время «крутится» в речи учащихся, что позволяет хорошо запомнить слово и усвоить его произношение и значение.

Расширяющаяся синтагма обладает теми же качествами, что и любое другое высказывание, а потому функционально направлена, т.е. имеет цель – убедить, переспросить, уточнить, пояснить, аргументировать и так далее, что обеспечивает речевую задачу в установке.

Первая синтагма произносится с вопросительной интонацией: человек как бы спрашивает и последующими фразами отвечает, рассуждает, предполагает, уточняет. В первой фразе может даваться значение нового слова (словосочетания), в последующих оно должно быть понято без перевода. Перед выполнением задания обязательно даётся установка, которая представляет собой речевую проблемную задачу. Установка создаёт мотивационную готовность учащегося к высказыванию, задаёт речевую функцию, направляет высказывание в необходимом направлении, помогая вызвать определённые ассоциации. Например,

[r] All the people like visiting different places. Listen to the girl from Great Britain. What does Anna from Bristol think about it?

Travelling? (путешествие) – (произносится с вопросительной интонацией);

I like travelling. – (интонация – пояснение);

I like travelling abroad with my parents. – (интонация – уточнение);

Travelling is really romantic. – (интонация – аргументация).

Интонационная оформленность фраз больше способствует их запоминанию, когда учащиеся слышат, читают и произносят одни и те же речевые единицы. Преимущество данных упражнений заключается в том, что интонация «поневоле» присутствует в плане чисто коммуникативном, что, конечно же, благо-

приятствует усвоению произносительной стороны речи и развитию фонематического слуха.

Расширяющаяся синтагма как вид упражнений выполняет следующие функции:

- 1) увеличивает оперативную единицу восприятия;
- 2) развивает структурную антиципацию;
- 3) способствует усвоению новых слов (развитие контекстуальной догадки);
- 4) развивает логическое понимание.

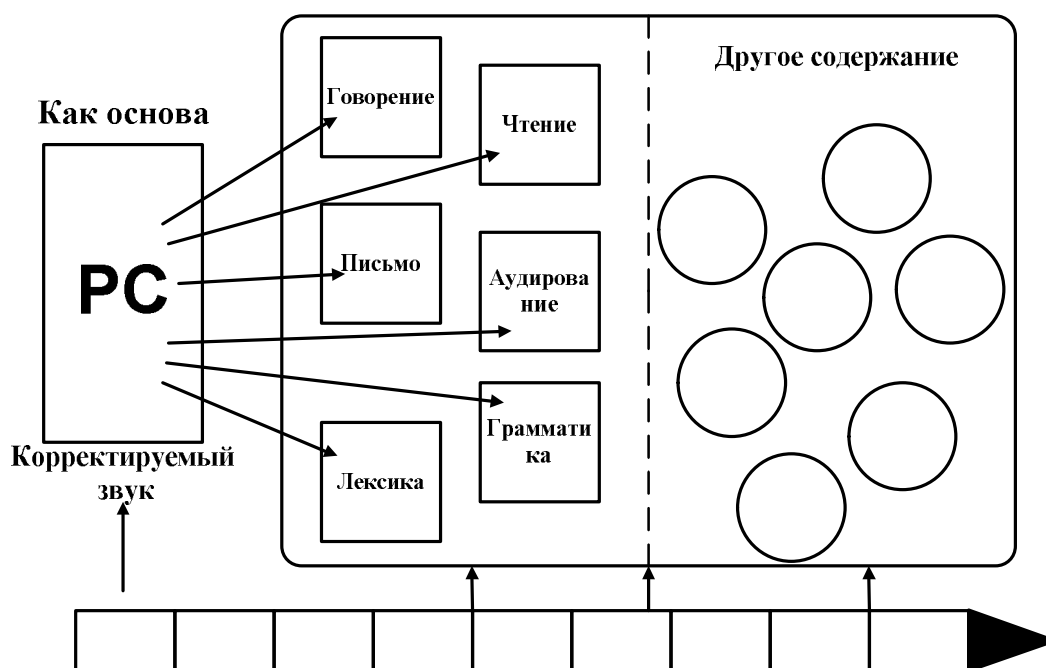
Блок таких высказываний-раздумий может предварять текст для чтения, знакомить учащихся с ключевыми словами, совершенствовать произносительные навыки, настраивать на восприятие определённой тематики и проблематики, способствовать работе с грамматическим материалом, использоваться при совершенствовании навыков говорения в монологической и диалогической речи. Как подчёркивает Е.И. Пассов, «содержательность блоков настраивает учащихся на различные виды речевой деятельности (в зависимости от поставленной задачи), направляет их мысли по определённому руслу, соотносённому с содержанием расширяющихся синтагм» [2, с. 136].

Достоинство чтения расширяющихся синтагм в том, что это упражнение способствует расширению поля охвата при чтении: учащийся привыкает читать (а, следовательно, и говорить, и понимать) не пословно, а синтагмами, к тому же с каждым разом всё более крупными. И чем больше становится единица восприятия текста, тем лучше синтагматичность чтения, смысловое членение текста, а, следовательно, тем выше скорость и лучше понимание.

Большими потенциальными возможностями обладают расширяющиеся синтагмы для овладения различными структурными вариантами фраз и сверхфразовых единств (благодаря однотипности фраз и их постоянной трансформации).

Следует отметить, что расширяющиеся синтагмы могут быть основаны на фактах (культуры в том числе), мнениях, пословицах, цитатах, с применением картинок и фотографий, но при этом они должны с одной стороны заинтересовать подростков, заставить их высказаться, поделиться своим мнением, а с другой стороны – соответствовать проблеме урока. Таким образом, расширяющаяся синтагма как основа для упражнений обладает следующими характеристиками: функциональностью, наличием речевой задачи, ситуативной соотнесённостью, содержательностью.

Упражнения



Комментарии, объяснения, квантование правил

Рис. 1. Процессуальные аспекты коррекции

Последовательность этапов работы при совершенствовании произносительных навыков на основе расширяющейся синтагмы не является строгой. Процесс формирования навыков в коммуникативной методике предполагает следующие стадии: восприятие-ознакомление, имитация, дифференцировка-осмысление, репродукция, комбинирование. Что касается этапа совершенствования, то некоторые стадии, в зависимости от уровня подготовленности учащихся могут компрессироваться. При этом восприятие и имитация всегда предшествуют процессу совершенствования, репродукция и комбинирование завершают его. Если представить количество упражнений в процентном соотношении на каждом этапе работы, то мы получим следующие цифры: упражнения в восприятии – 10%, в имитации – 20%, в комбинировании – 30%, в репродукции – 40%.

Если говорить о соотношении упражнений на основе расширяющихся синтагм при совершенствовании произносительных навыков в различных видах речевой деятельности, то в письме они должны составить 10 – 15%, в чтении 20 – 25%, в говорении и аудировании по 30%.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что расширяющиеся синтагмы как основа для упражнений являются:

1. **полиаспектными**, т.е. могут использоваться при работе с фонетическими, лексической и грамматической сторонами речи;

2. **полимодальными**, т.е. при выполнении этих упражнений включаются разные модальности: слушание, говорение, чтение.

А самое главное они – **полифункциональны**, т.е. многоцелевые. Следует подчеркнуть, что это не классификация расширяющихся синтагм; мы говорим об использовании упражнений в разных целях а, следовательно, технология работы с ними будет различной.

Нами был разработан комплекс упражнений на основе расширяющихся синтагм для совершенствования произносительных навыков старшеклассников. Прежде чем описывать организацию и технологию работы напомним, что работа по совершенствованию произносительных навыков не должна быть фрагментарным, случайным использованием на отдельных уроках. Это работа, которая пронизывает весь процесс иноязычного обучения. В предложенной далее схеме представлены процессуальные аспекты совершенствования и коррекции произносительных навыков.

Кратко прокомментируем её содержание. На основе расширяющихся синтагм мы совершенствуем произносительные навыки учащихся при работе со всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), а также лексической и грамматической сторонами речи. После выполнения упражнений с расширяющимися синтагмами совершенствование произносительных навыков продолжается в других видах упражнений, при этом процесс сопровождается комментариями и пояснениями.

Три процессуальных аспекта совершенствования: системность, регулярность и последовательность реализуются по отношению к каждому корректируемому звуку.

Следует заметить, что в процессе совершенствования произносительных навыков обязательно должна использоваться **наглядность** в виде знаков или символов, поскольку обучение произношению теснейшим образом связано с использованием и переработкой субъектом знаковой информации.

Л.В. Щерба также неоднократно указывал на важную роль символов как знаков, управляющих артикуляционными работами. Он отмечал, что такие знаки должны обладать различной степенью обобщённости и соответствовать разным задачам. Условные знаки являются, по Щербе, «полезным осложнением слуховых образов» [3, с. 16]. Символическое отображение артикуляционных работ представляет собой «зрительную поддержку слуховых образов» и «совершенно необходимо для правильного произношения».

Таким образом, в целях эффективного обучения произношению необходимо опираться на разнообразную систему промежуточных знаковых средств отображения информации – от развёрнутых словесных описаний и инструкций, подчёркивающих наглядно-чувственную сторону артикуляции, вплоть до системы знаков с высокой степенью обобщённости.

Мы предлагаем использовать в качестве символов знаки фонетической транскрипции, поскольку они общеприняты и известны, и учащиеся всегда сталкиваются с ними при овладении произношением и обучении чтению, при работе со словарями и другой литературой. Следует учесть тот факт, что транскрипционный знак более конкретен по сравнению с орфографическим изображением, он также требует быстрых, свёрнутых умственных операций и действий. Для того чтобы знак сработал, он должен быть ассоциативно связан с правильным образом.

Транскрипционный знак того звука, который совершенствуется на данном уроке, должен быть помещён на доску, и внимание учащихся в ходе урока сознательно и подсознательно будет обращено к этому звуку. В случае если учащиеся допускают ошибку, учитель лишь укажет на знак на доске, и это будет означать, что нужно исправить ошибку.

По ходу урока отбираются наиболее сложные слова для понимания и произношения, содержащие совершенствуемый звук, при этом данные лексические и грамматические единицы должны быть связаны с темой урока.

Тема урока: Seasons and Weather.

1. **Установка:** В наш город часто приезжают иностранцы: немцы, французы, англичане и у всех складывается разное впечатление о погоде в нашем регионе. Прослушайте высказывания англичан, побывавших в Сибири, и скажите, с каким из них вы согласны и почему.

1. Willy: <u>Wonderful weather</u> ? The <u>weather</u> is <u>wonderful</u> in <u>Western</u> Siberia. <u>When</u> the <u>weather</u> is <u>wonderful</u> , I <u>always</u> go skiing and snowboarding.	Восприятие корректируемого звука. Анализ, объяснение, описание.
2. Julia: <u>Wonderful weather</u> ? The <u>weather</u> isn't <u>wonderful</u> in <u>Western</u> Siberia <u>Wonderful weather</u> can't be <u>windy</u> , <u>snowy</u> and <u>frosty</u> . <u>When</u> the <u>weather</u> is <u>windy</u> , <u>snowy</u> and <u>frosty</u> I can't go for a <u>walk</u> with my friends.	Вычленение звука в потоке речи. Формирование слухового образа. Графическое подкрепление.

Прослушайте высказывания англичан ещё раз и скажите, какой звук повторяется чаще других?

2. **Установка:** Англичане очень любят обсуждать погоду и предстоящие прогнозы. Прослушайте и прочитайте следующие

высказывания жителей Великобритании о погоде и обратите внимание на звук, который повторяется чаще других. Как относится к погоде каждый из них? В какую часть Великобритании вы бы поехали?

1. Mary: <u>Weather</u> in <u>Wales</u> ? I like <u>weather</u> in <u>Wales</u> . The <u>weather</u> in <u>Wales</u> is <u>always</u> <u>warm</u> and <u>sunny</u> .	Имитация
2. Dick: <u>Weather</u> in <u>England</u> ? <u>Warm</u> and not <u>windy</u> <u>weather</u> in <u>England</u> is really <u>wonderful</u> . There is no bad <u>weather</u> in <u>England</u> .	Соотнесение графического образа звука со слуховым
3. Robert: <u>Weather</u> in <u>Scotland</u> ? I <u>would</u> never like the <u>weather</u> in <u>Scotland</u> . The <u>weather</u> in <u>Scotland</u> is <u>always</u> <u>rainy</u> , <u>windy</u> and <u>wet</u> .	

Режимы работы следующие:

А. учащиеся читают каждую синтагму после диктора (преподавателя);

Б. учащиеся читают каждую синтагму одновременно с диктором (преподавателем);

В. учащиеся читают каждую синтагму до диктора (преподавателя), сверяя правильность произношения.

<p><u>W</u>et?</p> <p><u>W</u>et weather is so boring.</p> <p>I hate <u>w</u>et weather because I can't go for a <u>w</u>alk.</p>	Дифференциация осмысление.
<p><u>W</u>ild animals?</p> <p><u>W</u>ild animals live in a dark and scary <u>w</u>ood.</p> <p>I am afraid of <u>w</u>ild animals such as <u>w</u>olves and bears.</p> <p>There are a lot of <u>w</u>ild animals in the <u>w</u>ood of <u>W</u>estern Siberia.</p>	Корректируемый звук используется в новых сочетаниях
<p><u>W</u>oolen?</p> <p>People <u>w</u>ear <u>w</u>oolen clothes in <u>w</u>inter.</p> <p>I <u>w</u>ould rather prefer to <u>w</u>ear a <u>w</u>oolen <u>s</u>weater in <u>w</u>inter.</p> <p>A <u>w</u>arm <u>w</u>oolen <u>s</u>weater in <u>w</u>inter is really wonderful.</p>	Снятие трудностей перед чтением текста.

4. *Установка:* Вы знаете, что очень часто погода становится причиной различных катастроф и бедствий. Прочитайте следующие названия заметок, взятых из газет, и догадайтесь о каких погодных явлениях идёт речь.

Какие последствия могут вызвать такие погодные явления? А вы когда-нибудь становились свидетелями подобных явлений? Какие чувства вы при этом испытывали? (А если бы оказались в подобных ситуациях?)

Airport Closed by Bad Weather
Heavy Snowfalls Covered
Europe
Mediterranean Weather Hits Britain
Man in Hospital with Sunstroke

От учащихся мы сможем услышать следующие ответы:
Bad weather?

It is terrible to stay at the airport when the weather is bad.
Last weekend the weather was bad and we couldn't leave the airport.

Planes can't take off in bad weather when it is snowy, stormy or foggy.

Heavy snowfalls?

Heavy snowfalls are quite often in Western Siberia.
Heavy snowfalls will be dangerous for Europe.
Europe does not have enough equipment to struggle with heavy snowfalls.

Sunstroke?

I think sunstroke is not so frequent in Western Siberia.
Once when I was at sea I saw a woman with sunstroke.
Sunstroke is dangerous for people with weak health.

Высказывая своё мнение по поводу заголовков, взятых из газет на основе расширяющихся синтагм, учащиеся также включают в речь и грамматический материал, содержащий корректируемые звуки. (was, were, will, would) Можно также попросить учащихся вначале выполнить это задание в письменной форме.

5. *Установка:* Люди часто жалуются на погоду, обвиняют её в плохом самочувствии и неудачных делах. Однако народная мудрость гласит: «У природы нет плохой погоды». В английском языке тоже есть пословица: «There is no bad weather there are bad clothes» А вы согласны с этой пословицей? Что значит для вас плохая одежда и плохая погода?

Предположительные ответы учащихся:

Bad weather?

We like to complain about bad weather.
I think bad weather is when you wear wrong clothes.
Bad clothes?

I won't wear bad clothes in winter.
Bad clothes in winter would be a serious mistake.

6. *Установка:* Люди всегда интересуются прогнозами погоды, чтобы знать какую одежду надеть, как организовать свой день. Прослушайте прогноз погоды в Великобритании и догадайтесь, о каком времени года идёт речь. Аргументируйте свой ответ.

Предположительные ответы учащихся:

Winter?

3. *Установка:* Отправляясь в путешествие, на учёбу или в деловую поездку в другую страну нам всегда важно знать климатические особенности этой страны. Как правило, мы находим такую информацию в Интернете или в средствах массовой информации. Прочитайте следующие высказывания и попытайтесь догадаться, о какой стране пойдёт речь в тексте.

Of course it is winter

It is always wet and windy in winter.

Winter?

It can't be winter.

It was said it would be dry and sunny, so it's not winter.

Autumn?

Autumn is warm in Great Britain especially in Wales.

It was mentioned it would be dry and sunny, so it's autumn.

Autumn?

It won't be autumn.

Autumn is wet and rainy.

Spring?

I am sure it will be spring.

It was said it would be dry with sunny spells, so it's spring.

Spring?

It won't be spring at all!

Spring won't be with showers and wind.

В качестве домашнего задания можно попросить учащихся составить свой блок расширяющихся синтагм в письменном виде, выразив своё мнение по поводу погоды или климатических особенностей местности, где они проживают.

Таким образом, посредством упражнений на основе расширяющихся синтагм при работе, как с лексическим, так и с грамматическим материалом, процесс совершенствования произносительных навыков включён в общую деятельность на протяжении всего урока.

В чём же заключается потенциал использования расширяющихся синтагм при совершенствовании произносительной стороны речи и есть ли этому научное подтверждение?

С позиции исследования элементов звучащей речи и их психолингвистической функции в процессе порождения речевого высказывания ритмико-интонационные признаки, конституирующие супraseгментную модель высказывания, предвосхищают моторную программу разворачивания артикуляционных движений [4].

Таким образом, с позиции модели порождения речевого высказывания, моделирование этого процесса следует начинать с формирования признаков более высокого уровня, чем артикуляционные признаки. Этот уровень представляет собой просодическая структура минимального самостоятельного высказывания, каковым является синтагма. На фонетическом уровне ей соответствует ритмическая группа. Такой единицей не может быть признано слово, так как в речи слово может быть реализовано или как часть фразы высказывания, или как отдельное высказывание (фраза, состоящая из одного слова). Слово, таким образом, не может рассматриваться как единица звучащей речи. Эти рассуждения подтверждают целесообразность выбора в качестве основного элемента в системе упражнений по развитию произносительных навыков первичную ритмико-интонационную структуру и ее варианты, названную в работе «расширяющаяся синтагма». С точки зрения создания слухового образа, также целесообразно исходить из единиц супraseгментного (просодического) уровня, так как артикуляционные признаки звуков, прежде всего гласных, зависят от ритмико-интонационной характеристики фразы.

Библиографический список

1. Пассов, Е.И. Коммуникативные упражнения: пособие для учителя. – Л., 1967.
2. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М., 2006.
3. Шерба, Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учеб. пособие для студентов филол. фак. – СПб., 2002.
4. Величкова, Л.В. Контрастивно – фонологический анализ и обучение иноязычному произношению (Обучение интонации и артикуляции немецкого языка). – Воронеж, 1989.

Bibliography

1. Passov, E.I. Kommunikativnihe uprazhneniya: posobie dlya uchitelya. – L., 1967.
2. Passov, E.I. Sorok let spustya ili sto i odna metodicheskaya ideya. – M., 2006.
3. Therba, L.V. Prepodavanie yazykhov v shkole: Obthie voprosih metodiki: ucheb. posobie dlya studentov filol. fak. – SPb., 2002.
4. Velichkova, L.V. Kontrastivno – fonologicheskij analiz i obuchenie inoyazichnomu proiznosheniyu (Obuchenie intonacii i artikulyacii nemeckogo yazyha). – Voronezh, 1989.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 004:37.016

Evdokimova V.E. **STRUCTURE-FUNCTIONAL MODEL OF ICT-COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SERVICE AND TOURISM.** The article deals with developing ICT-competence of specialists in the sphere of Service and Tourism at different stages of teaching Information Science. The author suggests a model of developing ICT-competence and focuses on its structural elements.

Key words: Information and Communication Technologies; ICT-competence; Information Science.

В.Е. Евдокимова, ассистент каф. теории и методики информатики Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ «СЕРВИС» И «ТУРИЗМ»

В статье описывается модель формирования ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания на разных этапах процесса обучения информатике, рассматриваются структурные компоненты, виды ИКТ-компетентности.

Ключевые слова: информационные коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, этапы, модели обучения информатике.

Современный этап развития информационного общества характеризует повсеместное использование информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средства повышения эффективности профессиональной деятельности, поэтому востребованными становятся специалисты, обладающие знаниями в области информатики, способные грамотно и осознанно использовать данные средства в деятельности, готовые к постоянному совершенствованию своего профессионального уровня, т.е. владеющие ИКТ-компетентностью.

Анализ содержания Государственного образовательного стандарта и программ подготовки специалистов сферы обслуживания «Сервис» и «Туризм» показывает, что процессу обучения информатике на сегодняшний день уделяется недостаточно внимания. Это связано с тем, что данный процесс не рассматривается как элемент профильной подготовки будущих выпускников, хотя деятельность специалиста сферы обслуживания в информационном пространстве требует, прежде всего, умения решать различные задачи профессиональной направленности с использованием современных средств информационных коммуникационных технологий. Поэтому процесс обучения информатике данных специалистов должен быть направлен на формирование ИКТ-компетентности студентов.

ИКТ-компетентность следует рассматривать, как умение осуществлять самостоятельный поиск нужной информации, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой деятельности специалиста с использованием средств ИКТ.

Формирование ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания (сервис и туризм) целесообразно осуществлять на основе реализации контекстного обучения. А. А. Вербицкий называет контекстное обучение как профессионально ориентированное обучение. Все знания даются только в контексте с будущей профессиональной деятельностью [10]. ИКТ-компетентность данных специалистов будем рассматривать как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевая ИКТ-компетентность предполагает формирование знаний и умений, связанных с использованием ИКТ в учебном процессе на уровне пользователя. Основы ключевой ИКТ-

компетентность закладывается еще в школьном курсе информатики, и продолжают формироваться на 1-2 курсах обучения в высшем учебном заведении.

Базовая ИКТ-компетентность отражает специфику определенной профессиональной деятельности (в данном случае, сфера обслуживания). Происходит формирование готовности к внедрению в будущую профессиональную деятельность специализированных информационных коммуникационных технологий и ресурсов. Базовая ИКТ-компетентность формируется на 2-3 курсах.

Специальная ИКТ-компетентность означает осознанное использование средств ИКТ для решения профессиональных задач в конкретной профессиональной деятельности, например в туризме или сервисе. Данная компетентность формируется на 4 курсе обучения.

Ключевая ИКТ-компетентность является основанием для формирования базовой ИКТ-компетентности, которая, в свою очередь, является необходимой для формирования специальной ИКТ-компетентности. Отсутствие ключевой подготовки специалистов значительно задерживает образовательный процесс.

С целью формирования ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания (сервис и туризм) разработана модель процесса обучения информатике, которая рассматривается нами с позиции контекстного подхода как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему. Выделение компонентов позволило разбить модель на блоки (целевой, содержательный, организационный, процессуальный, оценочно-результативный), которые обеспечивают возможность более четко представить данный процесс (рис.1).

Целевой блок модели включает в себя цели и задачи, направленные на реализацию социального заказа общества в подготовке квалифицированных специалистов сферы обслуживания в контексте информатизации данной сферы. Также в нем выделены требования к обучению информатике будущих специалистов сферы обслуживания, обеспечивающие реализацию благоприятных условий для приобретения опыта практической деятельности, развития ценностных ориентаций, рефлексивных умений и мотивации по использованию ИКТ в профессиональной деятельности, а именно:

1) включение в процесс обучения разнообразных профессиональных задач, которые требуют применения различного программного обеспечения, периферийного оборудования для их решения;

2) организация и проведение лекций и лабораторных занятий с применением информационных коммуникационных технологий, как преподавателями вуза, так и самими студентами (выступления с сообщениями, рефератами, демонстрации индивидуальных, групповых проектов, мини-проектов, проектов с использованием мультимедийных презентаций);

3) включение активных, интерактивных методов обучения в учебный процесс с учетом контекстного подхода, подражающие применение ИКТ;

4) обеспечение свободного доступа к сети Интернет для самостоятельной работы студентов, участия в форумах, телеконференциях;

5) использование образовательных и профессиональных (сфера обслуживания) сайтов и порталов для самообразования.

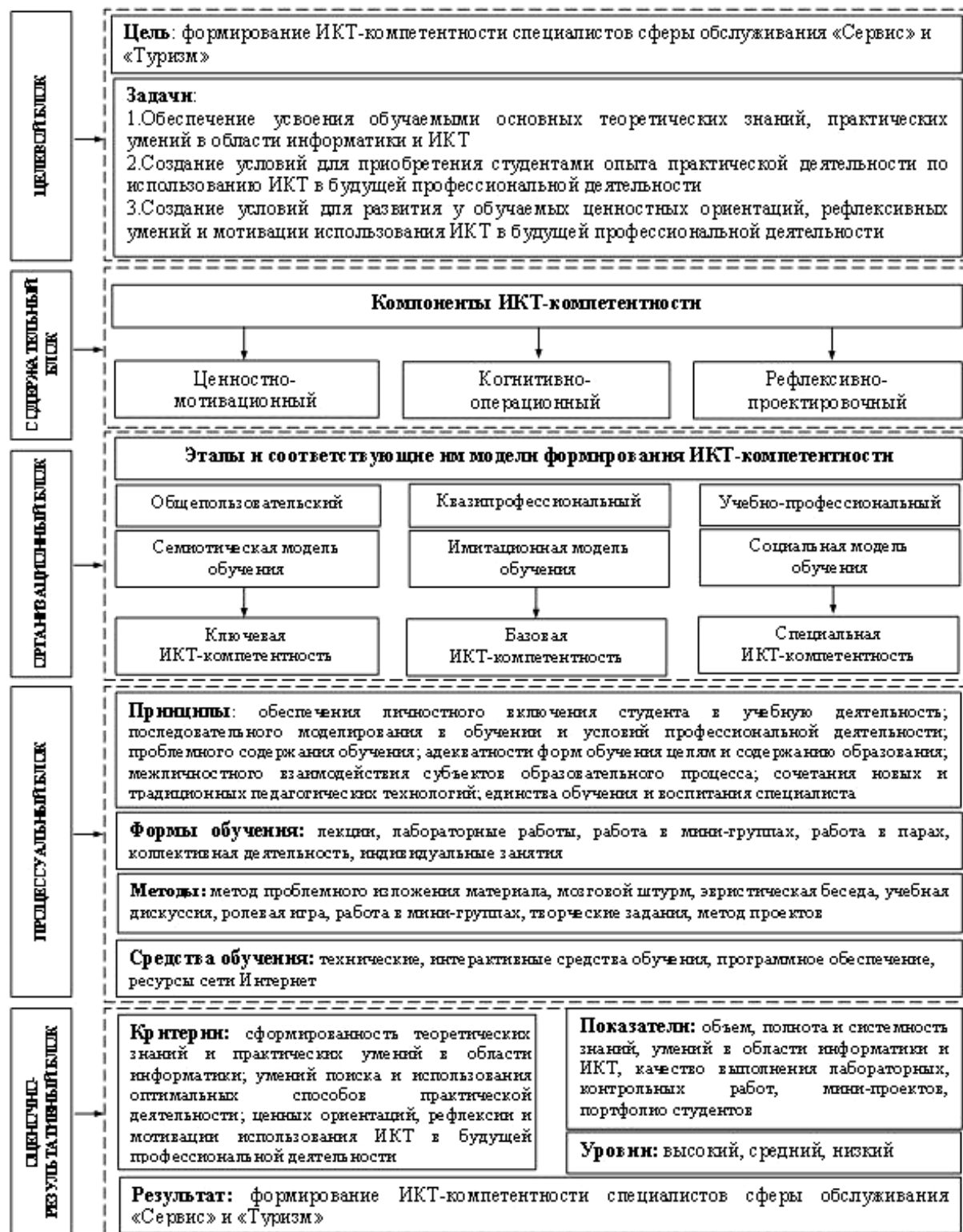


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания «Сервис» и «Туризм»

Содержательный блок модели отображает компонентный состав ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания с учетом выделенной специфики их профессиональной деятельности: ценностно-мотивационный, когнитивно-операционный, рефлексивно-проектировочный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент ИКТ-компетентности включает в себя ценностные ориентации, интересы, потребности, мотивы к получению знаний и умений в области ИКТ; отражает профессионально-личностное самоопределение и стремление к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

Когнитивно-операционный компонент отражает наличие у студентов знаний о возможностях использования ИКТ в будущей профессиональной деятельности; выражает степень владения основами их использования. Уровень развития когнитивно-операционного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в предметной области.

Рефлексивно-проектировочный компонент необходим для самостоятельного анализа и оценивания уровня владения информационными коммуникационными технологиями. Данный компонент определяется отношением специалиста к себе и к осуществлению своей практической деятельности.

Организационный блок характеризует процесс обучения информатике, включающий в себя три основных этапа: общепользовательский (1-2 курс); квазипрофессиональный (2-3 курс); учебно-профессиональный (4 курс).

Будущие специалисты сферы обслуживания на первом этапе обучения информатике еще не имеют представления, как применить полученные знания в области ИКТ в будущей деятельности, порой не хотят изучать тот или иной предмет именно из-за того, что не понимают где эти знания и умения им могут пригодиться в дальнейшем. Поэтому, используя методы, повышающие мотивацию обучения, студентов нужно заинтересовать, спровоцировать на какой-то эмоциональный отклик, создать условия для реализации волевых усилий, побудить к постановке цели дальнейшей деятельности. На последующих этапах обучения происходит переход от простой заинтересованности (а смогу ли я так же) через мотивацию (я хочу сделать лучше) к ценностным ориентациям и убежденности (я убежден, что делаю правильно). Поэтому на каждом этапе реализуется своя модель обучения, построенная в соответствии с контекстным подходом и направленная на формирование определенного вида ИКТ-компетентности.

Так, общепользовательскому этапу соответствует *семиотическая модель* обучения, реализация которой обеспечит формирование *ключевой ИКТ-компетентности*; квазипрофессиональному этапу – *имитационная обучающая модель*, позволяющая сформировать *базовую ИКТ-компетентность*; на учебно-профессиональном этапе реализуется *социальная модель обучения* и происходит формирование *специальной ИКТ-компетентности*.

Процесс обучения информатике, нацеленный на формирование ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания основан на системе взаимоотношений преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом. Общение преподавателя и студентов строится от субъект/объектного взаимодействия (на общепользовательском этапе) к субъект/субъектному (на

квазипрофессиональном и учебно-профессиональном), при этом роль преподавателя меняется на каждом этапе формирования ИКТ-компетентности в зависимости от модели обучения (от роли организатора, помощника к роли консультанта).

Процессуальный блок модели формирования ИКТ-компетентности будущих специалистов сферы обслуживания («Сервис» и «Туризм») включает в себя принципы контекстного подхода, организационные формы, совокупность методов и средств обучения информатике. Организационные формы, методы и средства на каждом этапе обучения информатике будут отличаться, в зависимости от модели обучения (семиотической, имитационной и социальной).

На общепользовательском этапе активность студентов по своей направленности и содержанию носит преимущественно репродуктивный и частично-продуктивный характер. На квазипрофессиональном этапе активность обучаемых возрастает. Преподаватель организует взаимодействие между участниками образовательного процесса, объединяя их в мини-группы. Организация учебно-профессионального этапа построена на парном, групповом и коллективном взаимодействии студентов.

Оценочно-результативный блок включает в себя критерии, показатели, уровни, определяющие сформированность ИКТ-компетентности, а именно, сформированность теоретических представлений и практических умений в области информатики и ИКТ, способов практической деятельности, ценностных ориентаций, мотивации, рефлексии будущих специалистов сферы обслуживания.

Сформированность теоретических знаний и практических умений, а также способов практической деятельности отражают степень развития когнитивно-операционного компонента ИКТ-компетентности, и определяется такими показателями, как объем, полнота и системность знаний в области информатики и ИКТ, качество выполнения лабораторных, контрольных работ, мини-проектов, портфолио студентов и т.д.

Степень сформированности ценностных ориентаций свидетельствует о личностных качествах, ценностно-мотивационной сферы, коммуникабельности будущего специалиста сферы обслуживания «Сервис» и «Туризм». Уровень сформированности ценностных ориентаций можно проверить в ходе наблюдения, анкетирования студентов и преподавателей, оценки портфолио студентов.

Уровень сформированности рефлексивных умений студентов, а также мотивации использования ИКТ в будущей профессиональной деятельности определяется с помощью различных методов и выражается в способности студентов оценивать свой уровень владения ИКТ, умении проектировать условия его повышения. Определяется отношением специалиста к себе, пониманием и оцениванием результатов своей деятельности, собственной значимости в коллективе.

Таким образом, структурно-функциональная модель формирования ИКТ-компетентности специалистов сферы обслуживания («Сервис», «Туризм») состоит из взаимосвязанных структурных блоков (целевого, содержательного, организационного, процессуального, оценочно-результативного) и позволяет комплексно рассмотреть и обеспечить процесс обучения информатике в вузе.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

Bibliography

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

УДК 159.99

Kornilova O. A. THE MODEL OF THE GROUP EXTREMISM CONCEPT AND THE MECHANISM OF IT'S FORMATION. This paper presents the results of the group extremism concept model building and the mechanism of it's formation, allowing validate the package of measures that can counteract the growth of extremism among young people, taking into account the peculiarities of their representatives.

Key words: group extremism, value system, marginalization, identity diffusion, identity crisis.

О.А. Корнилова, канд. псих. наук, доц. каф. экономической теории и социально-гуманитарных дисциплин негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский институт – высшая школа приватизации и предпринимательства», E-mail: quality@samin.ru.

МОДЕЛЬ КОНЦЕПЦИИ ГРУППОВОГО ЭКСТРЕМИЗМА И МЕХАНИЗМ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

В статье представлены результаты разработки модели концепции группового экстремизма и механизм его формирования, позволяющие обосновать комплекс мер по противодействию роста экстремистских настроений в молодежной среде с учетом особенностей их представителей.

Ключевые слова: групповой экстремизм, ценностная система, маргинализация, диффузия идентичности, личностный кризис.

Проблема агрессивного и экстремистского поведения молодежи становится все более актуальной в условиях российской действительности. Элементы экстремистского поведения молодежи формируются на фоне деформации социальной и культурной жизни общества. В перечень основных причин роста экстремистского поведения молодежи исследователи склонны включать следующие предпосылки: социальное неравенство, желание самоутвердиться в мире взрослых, несформированную социальную зрелость, а также недостаточный профессиональный и жизненный опыт, и, как следствие, сравнительно невысокий (неопределенный, маргинальный) социальный статус.

Молодежь рассматривается как большая социальная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется возрастными особенностями молодых людей и тем, что их духовный мир, также как социально-экономическое и общественно-политическое положение, находятся в состоянии становления. В современной научной литературе к этой группе обычно относят людей в возрасте от 15 до 30 лет. Юноши и девушки, определяя свой жизненный путь, часто реагируют на конфликтные ситуации, исходя из сопоставления возможных вариантов и существующих эталонов. Если учесть, что для данного возраста характерными являются эмоциональная неустойчивость, неумение сдерживаться, отсутствие навыков в разрешении даже несложных проблемных ситуаций, то все указанное выше может привести к формированию девиаций поведения в виде экстремизма [1].

Молодежный экстремизм как явление последних десятилетий, выражающееся в пренебрежении к действующим в обществе нормам поведения или в отрицании их, можно рассматривать с различных позиций. Во все времена молодежь была подвержена радикальным настроениям в силу возрастных ее свойств. Молодым людям и девушкам свойственна психология максимализма и подражания, что в условиях социального кризиса является почвой для роста агрессивности (агрессии) и экстремизма в молодежной среде.

Развитие политического экстремизма молодежи представляет особую опасность потому, что это связано с развитием «анормативных» установок в групповом сознании молодого поколения, что влияет на ценности, предпочтительные образцы поведения, оценки социального взаимодействия, т.е. в широком смысле связано с социальной и политической культурой российского общества в ее проективном состоянии. Формирование первого поколения новой России в условиях негативной социально-экономической ситуации 90-х годов XX в., экономический кризис начала XXI столетия создали предпосылки маргинализации значительной части молодежи, девиации ее поведения, включая политический экстремизм.

Специальный анализ проблемы показывает, что экстремизм в России «молодеет», наиболее часто совершают преступления молодые люди и, как правило, данные преступления носят агрессивный характер. По статистике, основная масса таких тяжких преступлений на политической почве, как убийство, нанесение тяжких телесных повреждений, разбой, терроризм, совершается лицами до 25 лет. Важно учитывать, что в настоящее время молодежный экстремизм растет более высокими темпами, чем преступность взрослых [2].

В настоящее время разработана концептуализация эмпирических социологических показателей исследуемой проблемы без должного ее подкрепления теоретической психологической базой.

Предлагаемая нами концепция группового экстремизма базируется на следующей основе: европейской модели теории маргинальности (М. Вебер, Б. Манчини, К. Маркс, А. Фарж), американской модели (А. Антоновски, Т. Веблен, Д. Головенски, Р. Парк, Э. Стоунквист и др.); на российских научных исследованиях, посвященных проблеме маргинальности (А.И. Атоян, В.В. Каганский, Н.О. Навджавонов, Е. Стариков, Б.Н. Шапталов, В.А. Шапинский и др.).

Источниками исследования также являются представления об адаптации (П.К. Анохин, И.П. Павлов, Г. Селье, И.М. Сеченов) и социально-психологической адаптированности (Е.В. Витенберг, А.Г. Здравомыслов, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, А.А. Налчаджян, В.А. Петровский, Л.С. Рубинштейн, В.А. Ядов и др.).

Использованы положения теории психологической защиты, изложенной в трудах Ф.В. Бассина, В.Е. Рожнова (1974), И.М. Никольской, Р.М. Грановской (1998, 2000), В.А. Ташлыкова (1984, 1992), И.В. Тонконового (1978), З. Фрейда (1991), А. Фрейд (1993);

- концепции состояний личности А.В. Петровского (1977), А.О. Прохорова (1996); результаты анализа преодоления критических ситуаций в контексте исследований Ф.Е. Василюка (1984, 1995, 1997);

- концепции жизненных ситуаций, теоретически обоснованной в работах Д. Магнуссона (1983), М. Аргайла, В. Мишеля (1984);

- концепции совладающего поведения – Л.И. Вассерман с соавт. (1998), Н.С. Видерман (2000), И.М. Никольская, Р.М. Грановская (2000), Н.А. Сирота (1994), Lazarus R. S., Folkman S. (1987);

- концепции компенсаторного поведения – А. Адлер (1995), Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, В.Н. Волков (1988).

Модель предлагаемой концепции группового экстремизма может быть представлена следующим образом:



Рис. 1. Концепция группового экстремизма

В представленной концепции под индивидуально-психологическими особенностями субъекта мы понимаем совокупность системы ценностей, самооценки, акцентуации характера, варианты копинг-стратегий поведения.

Центральной задачей периода взросления является поиск личностной идентичности – чувства самостождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Согласно Э. Эриксону, каждый человек переживает несколько критических фаз идентичности [3]. Концепция идентичности, разработанная Э. Эриксонем на основе психоаналитических представлений, позволяет подойти к пониманию психических проблем взросления. К важнейшим конфликтам этого возраста относят: диффузию идентичности, диффузию времени, застой в работе.

Современные тенденции состояния психического здоровья населения и молодежи в первую очередь обусловлены жизнью в условиях социального стресса и неблагополучия, радикальными и стремительными переменами в различных общественных сферах. У значительной части населения наблюдается кризис идентичности, во многом определяющийся противоречием между требованиями резко изменяющихся общественных и экономических отношений и ригидностью личностных установок и стереотипов.

Выделяются три основных варианта кризиса идентичности: апатический (пассивный уход в себя, утрата жизненного тонуса, тревожно-депрессивное настроение, замкнутость, неверие в свои силы), агрессивно-деструктивный (активизация агрессивных инстинктов, дисфорическое настроение, обостренная нетерпимость к другим точкам зрения, часто антисоциальные поступки, характерные для экстремистских проявлений, а также негативистический), скептически-пессимистические настроения (негативная оценка происходящего при отсутствии антисоциальной деятельности).

Кроме того, для многих молодых людей, проявляющих экстремистские настроения и поведенческие практики, характерен личностный кризис. Личностный кризис – это критический момент в функционировании личности, находящейся в ситуации, когда реализация жизненного замысла невозможна [4]. Кризис предполагает наличие внутренних противоречий между потребностями и невозможностью их удовлетворения в процессе выбора жизненного пути личности. Преодоление личностного кризиса может приводить к сохранению своего «Я» и жизненного замысла или к «перерождению» личности, обновлению духовного мира и системы ценностей, в противном случае ведет к маргинализации.

Микросреда представлена спецификой семейной ситуации и особенностями социального микроокружения. Семья рассматривается как значимая жизненная ситуация [4;5] с позиции ее структуры, состояния и атмосферы:

- неполная семья;
- материальное положение семьи (как бедность, так и богатство);
- низкий социально-культурный уровень родителей;
- отсутствие семейных традиций;
- стиль воспитания в семье (отсутствие единых требований к ребенку, жестокость родителей, их безнаказанность и бесправие ребенка);
- отрицание самооценки ребенка;
- удовлетворение потребности детей (их недостаток и избыток);
- злоупотребление родителями алкоголем, наркотиками и др.;
- попустительское отношение родителей к употреблению детьми психоактивных веществ.

Мезосреда включает в себя специфику досуговой деятельности субъекта, содержание деятельности институтов социализации, образовательных учреждений, особенности организации образовательной деятельности:

- несовершенство организации управления процессами обучения и воспитания, плохая материальная обеспеченность образовательного учреждения;
- рассогласование воспитательных целей у семьи, образовательного учреждения, учреждения дополнительного образования и других институтов социализации;

- низкий профессиональный уровень преподавателей;
- неудовлетворительная организация учебной и воспитательной работы;
- профессиональная несостоятельность части учителей, выражающаяся в незнании детской, возрастной психологии;
- авторитарный или попустительский стиль взаимоотношений в системе «учащийся – педагог»;
- необъективный подход к оценке знаний учащихся, навешивание ярлыков;
- подавление педагогом личности учащегося (угроза, оскорбления и др.);
- внедрение новых учебных программ, переоценка ценностных ориентиров и, как следствие, непонимание «чему и как учить?»;
- низкий уровень развития познавательной мотивации учащихся и др.

Макросреда представлена воздействием системы государственного образования, государственных институтов социализации, СМИ, Интернет-ресурсов, процессов, происходящих в обществе:

- отсутствие ясной позитивной государственной идеологии, направленной на изменение иерархии общественных ценностей;
- несовершенство законов и работы правоохранительных органов, безнаказанность преступлений;
- безработица (явная и скрытая);
- отсутствие социальных гарантий и государственной поддержки населения;
- разрушение и кризис традиционных институтов социализации подрастающего поколения (детских и юношеских организаций, семьи, школы);
- пропаганда насилия и жестокости через средства массовой информации;
- отсутствие своевременной и квалифицированной диспансеризации детей, позволяющей выявлять физические и психические нарушения здоровья детей и подростков, оказывать им помощь по итогам диспансеризации;
- недоступность для детей бесплатного качественного дополнительного образования (кружков, секций и др.);
- доступность табака, алкоголя, наркотиков [6].

Нестабильность общественного бытия молодежи в «обществе риска» порождает парадоксальность ее сознания и поведения, имеющих неконформистский характер [7]. Парадоксальность социального бытия и сознания современного российского общества, объективно обусловленная обострением общественных противоречий, наиболее ярко проявляется в молодежной среде. Многочисленные исследования молодежного общества, в частности ВЦИОМ, отмечают сочетание в социальном портрете молодого поколения агрессивности (50%) и цинизма (40%) с инициативой (38%) и образованностью (30%). Многолетние исследования социологов под руководством В.Т. Лисовского выявили разноречивость в оценках типичных черт современного поколения: «равнодушное» (34%), «прагматичное» (29%), «циничное» (19%), «потерянных надежд» (17%), «протестующее» (12%), «скептическое» (7%) [8].

Механизм формирования группового экстремизма, на наш взгляд, можно представить следующим образом: экзистенциальный вакуум – ментальная установка – идеи – чувства, настроение – поведенческие практики.

Экзистенциальный вакуум – это ощущение внутренней пустоты, формирующееся у человека в результате бегства или отказа от жизненных целей, уникальных смыслов и личных ценностей, по В. Франклу «переживание бездны».

Основными проявлениями экзистенциального вакуума являются скука и апатия. Согласно В. Франклу, скука – это неспособность проявить интерес, а апатия – это неспособность проявить инициативу. Эти неспособности проявляются у человека благодаря отсутствию взаимосвязи между побуждениями, инстинктами с конкретными поведенческими практиками. Кроме того, в современных условиях в противоположность прошлым временам никакие условности, традиции и ценности не говорят, что ему должно делать. И часто он не знает даже, что он, по существу, хочет делать. Вместо этого он хочет делать то, что делают другие, или делает то, чего хотят от него другие [9].



Рис. 2. Механизм формирования группового экстремизма

Маргинальные субъекты формируются как переходные группы между исходным и новым социальными конструктами. Они как бы «отклоняются» от функциональных общественных процессов, представляя собой по сути системообразующий материал для конструирования новой социальной реальности.

Субъективно-объективными проявлениями маргинальности являются: исключенность субъектов из процессов социального производства, системы разделения труда, системы социальных отношений, кризис идентичности, трансформация социальных связей, изменение социальных статусов, обусловленных структурными противоречиями, а также ценностно-нормативная дезинтеграция социальных субъектов.

В процессуальном плане маргинальность предполагает прохождение субъектом двух стадий [10]. Первая стадия предполагает синтезирование прежних и новых социальных качеств (ценностей, норм, статусов). На данной стадии маргинальный субъект, обладая набором социальных качеств, определяющих его исходное социальное положение в обществе, приобретает дополнительные, отвечающие требованиям новой социальной структуры. Кроме того, на данной стадии формируется ментальная установка, идеи, чувства, настроения.

Вторая стадия представляет собой интернализацию качественно новых социальных качеств, позволяющих маргинальному субъекту позиционировать себя уже в рамках новой социальной структуры. В рамках данной стадии проявляются поведенческие практики субъекта.

Каждая из стадий маргинальности может, в зависимости от объективных и субъективных условий, институционализироваться в существующей социальной структуре и функционировать как ее самостоятельный элемент.

Возможен другой результат переживания субъектом состояния маргинальности, обладающий негативным социальным

эффектом. Это исключение из функциональных культурных и социально-экономических процессов. В связи с этим, маргинальные субъекты выступают результатом дезорганизационных процессов и представляют собой пассивно-индифферентное социальное образование [11].

Актуальность исследуемой проблемы обусловила проведение нами лонгитюдного исследования в 2008-2010 г.г.. Главной задачей проведенного экспериментального исследования было выявление и анализ личностных особенностей студентов – выходцев из ближнего зарубежья, отличающихся устойчивым состоянием маргинальности, а также выявление экстремистских настроений и поведенческих практик в среде студентов-маргиналов, социально-адаптированных студентов, школьников и представителей работающей молодежи.

Проведенное комплексное исследование позволило получить показатели личностных характеристик студентов с устойчивым состоянием маргинальности, не позволяющим им успешно адаптироваться в социуме, способствующим формированию у них экстремистских настроений и поведенческих практик. Кроме того, выявлены существенные различия в ценностях исследуемых молодежных групп, выборе жизненных стратегий у представителей маргинальной, немаргинальной студенческой молодежи, старшеклассников и представителей работающей молодежи.

Практические результаты проведенных исследований легли в основу профилактической работы со студенческой молодежью. Данные результаты положены в основу комплекса мер по противодействию роста экстремистских настроений в молодежной среде с учетом особенностей их представителей (Первичная, вторичная и третичная профилактика).

Библиографический список

1. Кочергин, Р.О. Некоторые аспекты криминологического обоснования существования молодежного экстремизма, основанного на национальном или религиозном признаках: Criminological foundation of young people extremism based on national and religious notes // Человек. - 2008. - № 1.
2. Верховский, А. Цена ненависти. Национализм в России и противодействие расистским преступлениям. - М., 2009.
3. Эрикссон, Э. Идентичность: юность, кризис. - М., 1996.
4. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. - М., 1984.
5. Мясисев, В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960.
6. Тощенко, Ж.Т. Парадоксальный человек. - М., 2008.
7. Чупров, В.И. Молодежь в обществе риска / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. - М., 2006.
8. Бааль, Н.Б. Социально-философский анализ развития молодежных экстремистских организаций в постсоветской России // История государства и права. - 2008. - № 18.
9. Франкл, В. Экзистенциальный вакуум: вызов психотерапии // Человек в поисках смысла. - М., 1990.
10. Peter, Z. Berger. Facing un to modernity. - N.Y., 1977.
11. Herrick, R. The paradox of marginality // Our sociological eye: personal essays on soc. Culture. - N.Y., 1977.

Bibliography

1. Kochergin, R.O. Nekotoriye aspektih kriminologicheskogo obosnovaniya suthestvovaniya molodezhnogo ehkstremitizma, osnovannogo na nacionalj- nom ili religioznom priznakakh: Criminological foundation of young people extremism based on national and religious notes // Chelovek. - 2008. - № 1.
2. Verkhovskiy, A. Cena nenavisti. Nacionalizm v Rossii i protivodeystvie rasistskim prestupleniyam. - M., 2009.
3. Ehrikson, Eh. Identichnostj: yunostj, krizis. - M., 1996.
4. Vasiljuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya: Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij. - M., 1984.
5. Myasithev, V.N. Lichnostj i nevrozih. - L., 1960.
6. Tothenko, Zh.T. Paradoksalnihij chelovek. - M., 2008.
7. Chuprov, V.I. Molodezhj v obhtestve riska / V.I. Chuprov, Yu.A. Zubok, K. Uiljyams. - M., 2006.
8. Baalj, N.B. Socialjno-filosofskij analiz razvitiya molodezhnihkh ehkstremitistskikh organizacijj v postsovetsoj Rossii // Istoriya gosudarstva i prava. - 2008. - № 18.

9. Frankl, V. *Ehksistencialnihiy vakuum: vihzov psikhoterapii* // Chelovek v poiskakh smihsla. – M., 1990.
10. Peter, Z. *Berger. Facing un to modernity*. – N.Y., 1977.
11. Herrick, R. *The paradox of marginality* // Our sociological eye: rersonal essays on soc. Culture. – N.Y., 1977.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 378.14

Nosenko A.O. PROJECT ACTIVITY AS THE BEST SOLUTION FOR COMPLETE IMPLEMENTATION STUDENTS SCIENCE RESEARCH. The article deals with theoretical foundations of the project activities during the science research. The necessity to create students' competencies by means of science research are shown, the components of science research based on project-activities are isolated.

Key words: competences, science research, project activities, algorithmization of science research.

A.O. Носенко, аспирантка ДВГУ, г. Хабаровск, E-mail: vombatus1@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛНОЦЕННОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье представлены теоретические обоснования применения проектной деятельности в ходе научно-исследовательской деятельности. Отображена необходимость формирования компетенций у студентов по средствам научно-исследовательской деятельности; выделены компоненты научно-исследовательской работы, основанной на проектной деятельности.

Ключевые слова: компетенции, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, алгоритмизация научно-исследовательской работы.

Образование – это один из прикладных аспектов науки, своеобразная форма внедрения научных знаний, которая может стать источником новых идей, методологических установок, исследовательских подходов [1, с. 123].

Функции и задачи высшего образования включают в себя продвижение, создание и распространение знаний путем исследовательской деятельности. В качестве одной из услуг, предоставляемых обществу, является обеспечение его (общества) необходимыми знаниями с целью оказания помощи в области культурного, социального и экономического развития, поощряя и развивая естественно-научные и технологические исследования, а также исследования в области социальных и гуманитарных наук и творческую деятельность в сфере искусства [2].

Стратегическая цель государственной научной политики – превращение российской науки в действенный ресурс государства, в систему динамичную, самоуправляемую, многоукладную; в приоритетно поддерживаемую систему производства знаний и их внедрения в практику, которая сочетает масштабные фундаментальные исследования с конкурентоспособными прикладными НИОКР, способствующими выходу России на мировой рынок [3].

В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития, суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий [4]. Исходя из основных международных и российских нормативно-правовых актов, касающихся модернизации образования, мировых тенденций в сфере образования, поставленные задачи должны быть, сформулированы и решены в рамках компетентного подхода, который предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие личности, познавательных и созидательных способностей.

Высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность [2].

Образовательные стандарты третьего поколения предписывают включение научно-исследовательской деятельности в число обязательных профессиональных компетенций. Противовесом репродуктивному обучению в высшем учебном заведении является научно-исследовательская деятельность, что согласуется с компетентным подходом в обучении. Исследовательская деятельность позволяет расширить кругозор,

повысить культурный уровень, углубить знания по предметным областям, подготовить студента к будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Исход любого дела (в нашем случае под делом понимаем процесс образования) зависит в первую очередь от личной заинтересованности исполнителя (студента). Дж.Дьюи (основатель проектной деятельности) показывал как выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы ребенок выступал в роли активного субъекта, деятельность ученика (студента) должна выстраиваться сообразно с его личным интересом в изучаемом знании. Для этого следует выбирать проблему, взятую из реальной жизни, знакомую и значимую для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести [5].

Участие студента в научно-исследовательской деятельности в ходе обучения выводит профессиональное мышление на более широкие горизонты, формирует у него системное видение предмета исследования.

Проблема необходимости формирования компетенций студентов вузов по средствам научно-исследовательской работы возникла как выражение настоятельной социальной потребности. Реальность такова, что профессионально-личностные характеристики оказываются сформированными и закрепленными в рамках традиционного информативно-репродуктивного процесса образования, выстроенного в субъект-объектной парадигме.

Формирование компетенций в ходе научно-исследовательской деятельности позволит будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи трудовой деятельности, рационально планировать, организовывать, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс, а так же результаты своей учебной, научно-исследовательской и будущей профессиональной деятельности.

В науке понятие «исследование» трактуется как научный метод (процесс) изучения чего-либо; процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о системах, явлениях, процессах непосредственной практической деятельности, характеризующиеся объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью.

Что касается исследовательской деятельности, то это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных

в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [6].

Научная (научно-исследовательская) деятельность (НИД) – деятельность, направленная на получение и применение новых знаний, которая включает:

- фундаментальные научные исследования – это экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды;
- прикладные научные исследования – исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

Специфика исследовательской деятельности такова, что ее продуктивность напрямую связана с познавательной потребностью, с особой формой интереса к противоречию, к проблеме.

Выделим пять специфических качеств личности связанных с исследовательской мотивацией и продуктивностью мышления:

1. Специфическая «исследовательская» мотивация, особая познавательная потребность, которая заключается не в желании накопить полезные знания, но а) в стремлении обнаружить нечто новое, «вмешаться» в обыденный ход вещей, б) в стремлении к «объемному», системному знанию, желание «охватить взглядом» явление в максимальном масштабе.

2. Потребность в реальном взаимодействии с изучаемым объектом, стремление «пробовать», извлекать новую информацию из собственного опыта, проверять все на своем опыте (в науке это качество можно назвать стремлением к самостоятельной верификации любого знания).

3. Особая чувствительность к противоречиям и проблемам, к обнаружению систем и структур, отличающихся от уже известных людям (критичность мышления), как на первом этапе нахождения основной исследовательской проблемы, так и на последующих, связанных с решением частных вопросов, на которые разбивается затем главная проблема;

4. Способность к дивергентному поиску решения, основанная на таком умственном действии, как аналогия (которая прежде всего проявляется в метафоричности мышления);

5. Способность к рефлексии двух типов: а) способность к осознанию собственных ментальных процессов, которая позволяет управлять исследовательской деятельностью; б) научная рефлексия, позволяющая организовать имеющиеся знания в систему.

Перечисленные качества не обеспечивают все этапы осуществления научно-исследовательской деятельности. Остальные этапы обеспечиваются обычными логическими структурами, которые в характеристиках личности описываются как общие способности [7].

Исследовательскую деятельность целесообразно формировать с актуализацией исследовательской потребности. Наличие исследовательской цели способствует активному поиску средств по ее достижению. Но не стоит забывать о развитии креативности или теоретического мышления. Приемы, механизмы и алгоритмы исследовательской деятельности выступают как средства достижения цели, и поэтому процесс их развития протекает совершенно иначе, более естественно, более продуктивно [7].

Для того, чтобы включить человека в выполнение задач, ставящихся общественной жизнью, надо нащупать ту мотивацию, которая способна побудить его к соответствующим действиям, и, лишь опираясь на эту мотивацию, можно поднимать человека на разрешение все более высоких задач. С другой стороны, не менее необходимо, опираясь на объективное содержание и общественную значимость задач, в разрешение которых включается, таким образом, человек, суметь поднимать на все более высокий уровень мотивы, которыми он способен руководствоваться, формируя их через действия, порождаемые ими [8].

При всех благих намерениях в очередной раз мы впадаем в крайности. Государство строго определило приоритетные направления в области науки: информационно-телекоммуникационные системы; индустрия наносистем и материалов; живые системы; рациональное природопользование; энергетика и энергосбережение; безопасность и противодействие терроризму; перспективные вооружения, военная и специальная техника, т.е. все силы (финансовые в первую очередь) сосредоточены на данных областях знания. Возникает вопрос: как под-

держивать интерес студентов к другим научным проблемам и не потерять кадровый потенциал.

Для получения максимального результата от научно-исследовательской работы, и предотвращения сведения НИРС к выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ целесообразно обратиться к методу проектов, который позволит алгоритмизировать научно-исследовательскую работу студентов вузов.

Алгоритмизация научно-исследовательской деятельности представляет собой элементы традиций, которые включают в себя четкие и явно выраженные принципы и абсолютно необходимую основу predispositions к действиям. Можно действовать вообще без каких-либо стандартов, следуя просто некоторым естественным склонностям, но оправдает ли результат затраченные усилия (как усилия, затраченные на поиск решения проблемы, так и материальную составляющую) [9].

Исследовательская деятельность обучающихся — деятельность учащихся, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением. Она предполагает наличие следующих компонентов.

1. Постановку проблемы.
2. Изучение теории, посвященной данной проблематике.
3. Подбор методик исследования и практическое овладение ими.
4. Сбор собственного материала, его анализ и обобщение.
5. Научный комментарий.
6. Собственные выводы.

Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Научно-исследовательская деятельность с применением метода проектов привлекает студентов к изучению важных и значимых вопросов через процесс сотрудничества. Студенты задают вопросы, делают прогнозы, проектируют этапы исследования, осуществляют и знакомятся с современными технологиями, создают продукт, обмениваются идеями. В процессе проектной деятельности формируется научный аппарат.

Научная работа, основанная на проектной деятельности, включает в себя:

- запрос (вопрос исследования);
- разработка научно предвидения (прогнозирование);
- разработка и проведение исследования;
- сбор и анализ информации и данных;
- интерпретация и определение альтернативных объяснений;
- подведение итогов;
- отчетность.

В основе научно-исследовательской работы студентов с использованием проектной деятельности лежит создание реального продукта. Тем самым будет решена проблема «оторванности» результатов научно-исследовательской деятельности студентов от практической деятельности. Научно-исследовательская деятельность студентов будет оправдана [10].

С учетом требований, предъявляемых молодым специалистам (готовность к непрерывному самообразованию, сотрудничество, способность к работе с различными источниками информации, способность к критическому мышлению, самоуправлению деятельностью), можно выделить следующие причины широкого распространения данного метода (независимо от того, будет ли студент продолжать научно-исследовательскую деятельность по завершению обучения в вузе):

- необходимость не столько передавать студентам сумму знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений;
- актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну и ту же проблему;
- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения [11].

Научно-исследовательская деятельность, реализуемая по средствам проектной деятельности, позволяет формировать некоторые компетенции и личные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким компетенциям и качествам мы относим следующие.

1. Компетенции социального взаимодействия: с коллективом, партнерами, сотрудничество, способность принимать от-

ветственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно.

2. Компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

3. Компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «это — верно, а это — неверно». Студенты свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели.

4. На этапе самоанализа учащиеся анализируют логику, выбранную проектировщиками, объективные и субъективные

причины неудач и т.п. понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в социуме.

Можно выделить ряд преимуществ проектной деятельности для научно-исследовательской работы студентов. Во-первых, происходит глубокое, комплексное понимание содержания исследуемой проблемы. Во-вторых, не стоит забывать, что метод проектов способствует ответственности и самостоятельности обучения, а это немаловажный факт в научно-исследовательской деятельности. В-третьих, у студентов появляется возможность выполнять различные виды заданий на определенных этапах исследования. Так же студенты учатся работать вместе для решения исследовательских проблем. Сотрудничество предполагает обмен идеями с целью поиска решения проблемы.

Библиографический список

1. Касьян, А.А. Контекст образования: наука и мировоззрение: монография. - Н. Новгород, 1996.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Э/р]. - Р/д: <http://infopravo.by.ru/fed1998/ch02/akt13969.shtm>
3. Атоян, В.Р. Учебно-научно-инновационный комплекс — как перспективная форма организации образовательной, научной и инновационной деятельности в учреждениях высшей школы России / В.Р. Атоян, В.Ю. Тюрина, А.А. Коваль, Е.Г. Яблонская // Организация логистического управления инвестициями и инновациями: межвуз. науч. сб. - Саратов, 2001.
4. Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. - Москва, 2005 [Э/р]. - Р/д: http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf
5. Электронный учебник по курсу «Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства» [Э/р]. - Р/д: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/>
6. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. - Ижевск, 2001.
7. Белых, С.Л. Управление исследовательской активностью студента: Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов. - Ижевск, 2008 [Э/р]. - Р/д: http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-1.shtml
8. Рубинштейн, С.Л.. Проблемы общей психологии. - М, 1973.
9. Метод проектов [Э/р]. - Р/д: <http://letopisi.ru/index.php/>
10. Moti Frank and Abigail Barzilai. Project-Based Technology: Instructional Strategy for Developing Technological Literacy. Journal of Technology Education. Volume 18, Number 1. Fall 2006. [Э/р]. - Р/д: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v18n1/frank.html>
11. Демченко, С.В. Метод проектов и его применение в обучении [Э/р]. - Р/д: <http://metod.sch61.edusite.ru/p17aa1.html>

Bibliography

1. Kasjyan, A.A. Kontekst obrazovaniya: nauka i mirovozzrenie: monografiya. - N. Novgorod, 1996.
2. Vsemirnaya deklaraciya o vishshem obrazovanii dlya XXI veka: podkhodih i prakticheskie merih [Eh/r]. - R/d: <http://infopravo.by.ru/fed1998/ch02/akt13969.shtm>
3. Atoyan, V.R. Uchebno-nauchno-innovacionniy kompleks — kak perspektivnaya forma organizacii obrazovatel'noy, nauchnoy i innovacionnoy deyatel'nosti v uchrezhdeniyakh vishshey shkolih Rossii / V.R. Atoyan, V.Yu. Tyurina, A.A. Kovalj, E.G. Yablonskaya // Organizaciya logisticheskogo upravleniya investiciyami i innovაციyami: mezhvuz. nauch. sb. - Saratov, 2001.
4. Obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya v mezhdunarodnykh dokumentakh i soglasheniyakh. - Moskva, 2005 [Eh/r]. - R/d: http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf
5. Ehlektronniy uchebnik po kursu «Proektnaya deyatel'nostj kak sposob organizacii semioticheskogo obrazovatel'nogo prostranstva» [Eh/r]. - R/d: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/>
6. Zimnyaya, I.A. Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti / I. A. Zimnyaya, E. A. Shashenkova. - Izhevsk, 2001.
7. Belihkh, S.L. Upravlenie issledovatel'skoj aktivnost'yu studenta: Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej vuzov i metodistov. - Izhevsk, 2008 [Eh/r]. - R/d: http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-1.shtml
8. Rubinshteyn, S.L.. Problemih obthej psikhologii. - M, 1973.
9. Metod proektov [Eh/r]. - R/d: <http://letopisi.ru/index.php/>
10. Moti Frank and Abigail Barzilai. Project-Based Technology: Instructional Strategy for Developing Technological Literacy. Journal of Technology Education. Volume 18, Number 1. Fall 2006. [Eh/r]. - R/d: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v18n1/frank.html>
11. Demchenko, S.V. Metod proektov i ego primenenie v obuchenii [Eh/r]. - R/d: <http://metod.sch61.edusite.ru/p17aa1.html>

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 37.01

Oyun M.M. THE FORMATION OF THE TUVA NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM AT THE 20-TH XX c. The article describes about the formation of the first educational epoch in the national history of the Tuva Republic. The facts of great significance are represented; the specific character of the developing education is shown.

Key words: the national education, primary school, training of teachers, communication of the Buddhism with education, the specific features of the Tuva public education.

М.М. Оюн, аспирант ХГУ, г. Абакан, E-mail: otmochur@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВЕ В 20-Е ГГ. XX В.

В статье дано описание начального этапа становления народного (национального) образования Тувы, представлены важнейшие факты из истории развития народного образования, показана непреходящая ценность преемственной связи исторических эпох.

Ключевые слова: национальное (народное) образование, начальная школа, подготовка учителей, взаимосвязь буддизма с образованием, специфика становления тувинского народного образования.

Современные реформы в системе российского образования тесно связаны с идеями Болонского процесса, где одной из центральных декларирована идея создания единого европейского культурно-образовательного пространства, в котором возможны сотрудничество разных национальных систем, предоставление равных возможностей для трудоустройства выпускникам вузов тех государств, кто вступил в Болонское соглашение. В педагогической печати не прекращаются дискуссии относительно того, каким образом должны соотноситься единые европейские требования к образовательному процессу в высшей школе с сохранением уникальных этнокультурных систем в российском полинациональном и поликультурном пространстве. Попытки найти оптимальное сочетание национального и интернационального в подготовке специалистов высшей школы заставили обратиться к историко-педагогическому аспекту национальной системы образования. Проблема исследования состоит в том, чтобы выяснить, все ли ресурсы отечественной национальной системы образования используются для ее реформирования или они себя исчерпали? Через призму изучения истории становления системы педагогического образования Республики Тува, одного из самых уникальных субъектов РФ, попробуем найти ответы на поставленную проблему.

В своем исследовании мы опираемся на имеющиеся опубликованные труды наших предшественников, также архивные материалы Центрального государственного архива Республики Тува, защищенные диссертации по истории Тувы. Анализ источников показал, что целостно история становления педагогического образования Тувы, включая последние десятилетия, не представлена, в имеющихся трудах советского периода преобладает тенденциозная оценка всей культурно-просветительной работы первых тувинских педагогов и роли общественных деятелей. Одной из первых попыток показать историю становления и развития системы народного образования явилась монография Н.А. Сердобова, одного из выдающихся просветителей и педагогов Тувы [3]. Для своего времени появление такого научно-исторического труда явилось серьезным вкладом в науку и педагогическую практику. Им показаны методологические исследовательские направления в области истории педагогики и образования Тувы, дана характеристика исторических событий создания тувинской письменности, первых школ, подготовки педагогических кадров. Приведены количественные показатели успешности создания национального образования в Туве в контексте советско-партийной идеологии.

Следует признать роль и значение исторических событий первоначальной важности в жизни тувинского народа и в целом для становления системы национального образования Тувы, как создание независимой суверенной республики в 1921 г. – Тувинской Народной Республики; затем – создание своей национальной письменности в 1930 г. на основе латинской графики. Кроме того, создание русской школы в 1916 г. и новой советской школы в 1932г., которая явилась своеобразным очагом светской культуры и грамотности. В целом, правительственная поддержка Советского Союза в строительстве школ и подготовке учительства Тувы сыграла решающую роль в принятии светского пути развития народного образования. Рассмотрим некоторые аспекты становления национальной системы образования в Туве, опираясь на архивные материалы.

Материалы фондов ЦГА РТ (Фонды 79, 92, 120 и др.) содержат разные сведения о становлении народного образования в Туве, также документы делопроизводства СНК РСФСР с соответствующими протоколами обсуждения или принятыми поправками Совета Министров ТНР, Великого и Малого Хуралов ТНР, Министерства Народного просвещения ТНР. В фонде 79 (Д. 29, Д. 24, Д. 30) представлены важнейшие документы Народного Комиссариата Просвещения РСФСР, в которых отражены материалы по истории и развитию русских (советских) школ на территории Тувы.

Первые русские школы были созданы в Туране (1908), Тарлаге, Успенке, Сосновке. В 1921 г. была открыта Русская самоуправляющаяся трудовая колония, которую преобразовали в 1932 г. в Комитет советских граждан [1]. Очевидно, что возникновение русских школ в дооктябрьский период было продиктовано рядом социально-политических и экономических обстоятельств. Как указано в диссертации Монгуш В.Ч. [2], Тува стала привлекать внимание русских купцов и деловых людей в начале XX в. как экономически выгодный край. В результате целена-

правленной политики российского царизма в 1914 г. установлен протекторат над Урянхайским краем (Тувой) и включение его в состав Енисейской губернии. Начался процесс постепенного освоения русскими крестьянами, купцами и промышленниками этого богатого края, что способствовало его экономическому и культурному развитию. Привнесение крестьянским населением земледельческой культуры и оседлого образа жизни требовало создания начального образования. Так, Монгуш В.Ч. отмечает, что «В 1918-1919 гг. ... в 340 русских населенных пунктах Урянхайского края, где проживало 11958 человек, насчитывалось 10 школ ведомства Министерства народного просвещения России» [2, с. 13]. Переселенцы более четко осознавали значение образования для развития семьи, его материального благополучия, в отличие от коренного населения, преимущественно занимавшегося кочевым скотоводством.

В документах Управления заведующего устройством русского населения в Урянхае фонда 123 ЦГА РТ (создание – 1913 г., упразднение – 1918г.), сохранились сведения о работе Первого учительского съезда в 1918г. в г. Белоцарске (Кызыл), о деятельности Урянхайского краевого комитета по народному образованию, рассмотрены многочисленные приговоры сельских поселений об открытии школ и т.д. Показано активное пробуждение интереса к начальному образованию у народных масс.

В фонде 79 Министерства народного просвещения ТНР сосредоточены значительные по объему материалы, показывающие становление и развитие национального образования в республике в послеоктябрьский период во взаимосвязи с Советской страной. Характеризуя начало становления народного образования в ТНР в тесном взаимодействии с Советской Россией как новый, по сути революционный историко-культурный этап, исследователи – тувиноведы указали на противоречивость, неоднозначность и сложность переходных реформ (Аранчын Ю.Л., Дубровский Б.А., Гребнев Л.В., Кенин-Лопсан М.Б., Монгуш Д.А., Монгуш В.Ч., Очур В.Ч., Сердобов Н.А., Сат Ш.Ч., Тока С.К. и др.

В качестве специфических особенностей становления и развития народного образования в Туве названы «существование кочевого типа цивилизации и длительное пребывание страны в составе различных государств в условиях отсутствия собственной письменности» [2, с.13-14.]. Следующим фактором, предопределившим специфику развития народного образования, указано проникновение буддизма, что способствовало распространению монгольской и тибетской письменности среди тувинцев (Монгуш В.Ч.). Немаловажное значение имело то обстоятельство, что детям из бедных семей в получении духовного образования не отказывалось, они могли, приобщившись к грамоте, продолжить свое образование. Дети богатых тувинцев обучались в монастырях Монголии и Тибета. Следует заметить, что в массовом масштабе получение образования для кочевого народа имело определенные трудности. В диссертационном исследовании Монгуш В.Ч. указано, что на рубеже XIX-XX вв. именно духовное образование являлось приоритетным среди традиционного тувинского общества, где представители феодально-чиновничьих кругов использовали монгольский язык как официальный в условиях отсутствия собственной письменности, доступной для народных масс. Рост числа монастырей до 22, сыгравших роль общеобразовательных центров в Туве, привел к тому, что впоследствии выпускники сыграли определенную роль в распространении просвещения среди тувинских аратов.

Всеобщая безграмотность среди трудящихся было повседневным явлением. Вместе с тем, традиционная народно-педагогическая культура семьи и рода способствовала сохранению национального духа, связи тувинца с родной землей, также феодально-патриархальных отношений в обществе, приводила к некоторой консервативности уклада жизни, прочности традиций и обычаев.

С появлением русского населения постепенно стало меняться отношение к образованию: осмысление его роли в торгово-экономических отношениях, земледелии, межэтническом общении диктовало развитие интереса к светскому образованию. В работах отечественных историков советского периода показан неоценимый вклад народных просветителей - интернационалистов, учителей, ученых-тувиноведов: А.А. Пальмбах, В.В. Криштафовича, В.Л. Ладановой, А.П. Лаврентьевой, Тока С.К., Д.Н. Таптыкова, Л.Б. Чадамба и многих других. Начало

становления светского образования в Туве с 20-х гг. XX в. ознаменовало новую эпоху в истории тувинского народа. Глубокое изучение истории становления и развития национальной системы образования показывает тесные ее связи с религиозными воззрениями тувинцев, с народной культурой кочевого типа. Большое экономическое отставание Урянхайского региона от сибирских соседей Саяно-Алтая в начале XX в. имело свои вынужденные преимущества: почти в архаичном виде сохранились этнопедагогические традиции тувинцев, сконцентрированные в семейно-родовом воспитании, подпитывающие общественную систему образования. Собственно тувинский этнос избежал сталинской репрессивной политики, коснувшейся коренных народов Сибири в советское время, что также способствовало его воспроизводству и сохранению генофонда тувинского народа. Самый главный человеческий ресурс тувинского этноса на рубеже прошлых столетий остался объективно защищенным, что доказано последующим историко-культурным развитием тувинского этноса.

Проведя исторические аналогии рубежных периодов конца XIX- начала XX столетий и современности, можно указать на

общие тенденции в сфере культуры и образования тувинского общества: прежде всего, реформирование системы образования в контексте общероссийских и мировых модернизационных процессов, когда встала проблема сохранения национальной самобытности этнической тувинской культуры в целостной системе образования; «безболезненное» вхождение в российское поликультурное образовательное пространство, преодоление кризисных социально-педагогических явлений для сельской школы как результата перехода к рыночной экономике, качественная подготовка педагогических кадров для сельских общеобразовательных учреждений, их научно-методическое обеспечение, создание мобильности молодых специалистов, обеспечение рабочими местами молодых кадров и т.п. Для решения современных проблем в сфере национального образования требуются компетентные педагоги, обладающие эрудицией, культурой мышления и глубокими знаниями в истории образования, способные к научно-исследовательской рефлексии и готовые принимать радикальные решения на рабочих местах в пределах своей компетенции.

Библиографический список

1. Педагогическое образование в Туве: научная мысль. История. Люди. – Кызыл, 2003.
2. Монгуш, В.Ч. Становление и развитие образования в Тувинской Народной Республике. автореферат дис.... канд. ист. наук. – М., 2006.
3. Сердобов, Н.А. Народное образование в Туве. – Кызыл, 1953.
4. Фонд 79. Оп.1 «Отдел народного образования Тувинской Автономной области», 1929-1962.
5. Фонд 123. «Управление заведующего устройством русского населения в Урянхае», 1907-1921.

Bibliography

1. Pedagogicheskoe obrazovanie v Tuve: nauchnaya mihsli. Istoriya. Lyudi. – Kihzihl, 2003.
2. Mongush, V.Ch. Stanovlenie i razvitie obrazovaniya v Tuvinskoy Narodnoy Respublike. avtoreferat dis.... kand. ist. nauk. – M., 2006.
3. Serdobov, N.A. Narodnoe obrazovanie v Tuve. – Kihzihl, 1953.
4. Fond 79. Op.1 «Otdel narodnogo obrazovaniya Tuvinskoy Avtonomnoy oblasti», 1929-1962.
5. Fond 123. «Upravlenie zaveduyuthego ustrojstvom russkogo naseleniya v Uryankhae», 1907-1921.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 378:80

Severina V.F. TO THE QUESTION OF EVALUATION OF THE LEVEL OF PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS. In the article the short characteristics of the main criteria and indicators used for the determination of the level of the development of the productive educational interaction of the subjects of the foreign language teaching process at a higher educational institution are given. Positive dynamics of the diagnostic indicators in students of the experimental groups after the forming experiment is shown by the example of the changes of the indicators of the student's personal growth.

Key words: productive educational interaction, evaluation, criteria, indicators, level of the development of the productive educational interaction.

В.Ф. Северина, аспирант АГАУ, г. Барнаул, E-mail: svikki28@mail.ru

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье дана краткая характеристика основных критериев и показателей, используемых для определения уровня развития продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения иностранному языку в вузе. Положительные динамика изменений диагностических показателей у студентов экспериментальных групп по окончании формирующего эксперимента продемонстрирована на примере изменения показателей личностного роста студентов.

Ключевые слова: продуктивное учебное взаимодействие, оценка, критерии, показатели, уровень развития продуктивного учебного взаимодействия.

Анализ ряда работ, в той или иной мере затрагивающих вопрос выдвижения новых требований к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам, позволяет утверждать, что для повышения эффективности процесса обучения в вузе следует развивать продуктивное учебное взаимодействие преподавателя и студентов, целью которого является не только усвоение суммы знаний и прохождение образовательных программ, но и обмен личным эмоциональным и коммуникативным опытом, сложившимися взглядами и оценками, приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личностный рост и индивидуальное развитие, межличностное общение и взаимодействие, а также самоопределение его участников. Продуктивное учебное взаимодействие преподавателя и студента предполагает свободные отношения участников процесса обучения. Преподавателю оно дает возможность строить обучение с учетом стратегических направлений развития учебного

заведения, своих способностей и потребностей, подразумевает свободу выбора содержания, методов и форм работы со студентами. Для студента продуктивное учебное взаимодействие предполагает создание условий для развития личности, поддержку и помощь преподавателя, а также возможность выбора, свободу принятия определенных решений.

Сопоставление взглядов различных авторов на определение сущности продуктивного учебного взаимодействия позволило нам определить его как осознанную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента, основанную на субъект-субъектных отношениях, в процессе осуществления которой происходит качественное изменение субъектов процесса обучения в личностном, деятельностном и компетентностном аспектах.

В нашем исследовании мы рассматриваем качественные изменения и личностный рост только одного субъекта продук-

тивного учебного взаимодействия – студента, а через них, опосредованно, изменения, происходящие во втором субъекте – преподавателе. Преподаватель и студент как субъекты процесса обучения являются друг для друга своеобразным зеркалом взаимной рефлексии, отражающей их собственные достижения.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования, выявивший наличие противоречия между очевидной необходимостью развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе вуза и недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике высших учебных заведений, а также обнаруженная в ходе констатирующего эксперимента недостаточная эффективность педагогического взаимодействия определили необходимость проведения формирующего эксперимента с целью переориентации непродуктивного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в продуктивное, субъект-субъектное при помощи форм, методов и средств, способствующих развитию такого взаимодействия и вносящих элементы творчества и сотрудничества в учебный процесс. Для этого нами была сконструирована модель развития продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения в вузе и разработана программа её реализации.

Экспериментальной базой исследования стал Алтайский государственный аграрный университет. В качестве респондентов выступали студенты первого и второго курсов института ветеринарной медицины данного университета. Процедура экспериментального доказательства достоверности и корректности модели развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов была построена на основе сравнения контрольных и экспериментальных групп и последующей оценки полученных результатов при обучении иностранному языку.

Для определения степени эффективности реализации сконструированной нами модели были выявлены основные критерии и показатели уровня развитости продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения.

Критерий (греч. *kriterion* – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Он выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении, необходимый инструмент оценки, хотя сам он оценкой не является.

Показатель как обобщенная характеристика свойств объекта или процесса является конкретным измерителем критерия и делает его доступным для наблюдения и измерения.

Выбор критериев и показателей оценки результатов экспериментального исследования предполагает выполнение ряда требований. Критерии и показатели должны: соответствовать дидактическим целям, характеризовать связь между ними и результатами обучения; выражаться в таких понятиях, которые можно подвергнуть количественному анализу; обеспечивать относительную простоту измерений, легкость расчетов, доступность и удобство в обращении; быть адекватными тем явлениям, измерителем которых они являются, объективными; охватывать типичные стороны явления [1]. Определяя критерии и показатели уровня развитости продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения, мы соблюдали данные требования.

В качестве первого критерия мы выделили *личностный рост студента*, представляющий собой процесс развития, то, благодаря чему происходит формирование нового жизненного опыта, новых навыков, нового стиля поведения, качественные изменения личностного потенциала как раскрытие, обретение, развертывание личностных качеств (коммуникативный, эмоциональный, познавательный и творческий потенциал) в учебной деятельности. Он связан с «Я-образом», формирующимся в совместной деятельности, способствует формированию целостной личности, предполагает изменения как во внутреннем мире студента, так и в его взаимоотношениях с внешним миром, лучшее понимание себя, своих чувств и своих переживаний, стремление к взаимодействию с другими, способность к сопереживанию [2]. Выбор данного критерия обоснован тем, что личностный рост дает студенту возможность плодотворно взаимодействовать, расти и развиваться в совместной учебной

деятельности, что способствует повышению эффективности процесса обучения.

Показателями личностного роста студента являются уровень развития эмпатии, сформированность коммуникативных умений студента, удовлетворенность студента характером взаимодействия с преподавателем.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) вызывается в первую очередь личностными особенностями студента, отражает его внутреннее состояние, проявляющееся в отношении к самому себе, к партнеру по взаимодействию, определяет его способность воспринимать Другого. Она во многом обеспечивает успешность взаимодействия и межличностного общения в процессе обучения и обусловлена совместной учебной деятельностью преподавателя и студента. Будущие ветврачи должны иметь развитую эмпатию, быть способными отдавать другому больше. Они должны постоянно помнить, что, оказывая помощь больному животному, проводя профилактические мероприятия, тем самым помогают людям.

Таким образом, в процессе обучения эмпатия выступает одним из основных факторов, способствующих продуктивности учебного взаимодействия преподавателя и студентов. Развитие эмпатических способностей студента способствует повышению его компетентности в общении и развитию продуктивных контактов с другими людьми, что, на наш взгляд, важно для будущего ветеринарного врача.

Второй показатель личностного роста студента – сформированность его коммуникативных умений, входящих в состав коммуникативной компетентности и необходимых для ее развития. Коммуникативные умения формируются у человека в его обращении с окружающими в процессе жизнедеятельности. Успешность и интенсивность их формирования зависят, в том числе от того, насколько человек сознательно способствует их развитию, присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их развития со стороны преподавателя [3].

В качестве основных коммуникативных умений, необходимых для личностного роста студента, а, следовательно, и развития продуктивного учебного взаимодействия мы выделили умения устанавливать контакт с партнером по взаимодействию (в данном случае, с преподавателем или другими студентами), оказывать влияние на эмоциональное и интеллектуальное состояние собеседника, отстаивать собственные интересы, слушать, слышать и понимать других, доброжелательность, терпимость, умение обосновать свою точку зрения и принять позицию другого, стимулировать активность партнера по общению, быстро и точно ориентироваться в ситуации взаимодействия, коммуникабельность, умения бесконфликтного продуктивного общения, видеть и ценить личность в себе и других, оказывать поддержку партнеру.

Что касается изучения иностранного языка, то коммуникативные умения являются основным структурным компонентом содержания обучения иностранному языку. Подготовка специалистов в неязыковых вузах заключается в формировании коммуникативных умений, предполагающих умения реализовывать свои потребности в общении с помощью различных языковых средств и позволяющих осуществлять личностные и профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

В качестве третьего показателя личностного роста студента мы выделили удовлетворенность характером взаимодействия с преподавателем. Взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения – сложный многогранный процесс, являющийся необходимым условием их развития, благодаря которому происходит взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер участников процесса совместной учебной деятельности, взаимное познание окружающего мира, взаимовлияние и взаимопонимание, при котором они взаимно содействуют для достижения единой цели. Чем больше студент удовлетворен характером взаимодействия с преподавателем, тем скорее формируются положительные субъект-субъектные отношения участников процесса обучения, благодаря чему они воспринимают друг друга в качестве равноправных партнеров по взаимодействию и у каждого из них появляется возможность для раскрытия и трансляции своего

индивидуального «Я» партнеру и обмена имеющейся у каждого из них информацией, а также их личностного роста и развития.

Учебное взаимодействие рассматривается как действующая, реально функционирующая связь, взаимная зависимость между участниками совместной учебной деятельности, как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, характеризующееся активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – преподавателя и студента, являющихся субъектами процесса обучения. Поэтому в качестве следующего критерия мы выделили *развитие субъектности студента*, которое предполагает развитие у каждого студента способности осознать и принять свое «Я» во взаимоотношениях с людьми, миром; формирование способности отстаивать свою позицию; развитие интеллекта, эмоциональной сферы, эмпатийности, уверенности в себе и приятие себя; развитие позитивного отношения к миру и приятие других, без чего невозможно развитие продуктивного учебного взаимодействия [4]. Показателями развития субъектности студента являются сформированность смыслообразующих мотивов изучения иностранного языка, сформированность самооценки студентом своих личностных качеств, способствующих или препятствующих реализации продуктивного учебного взаимодействия, преобладание мотивации успеха над мотивацией избегания неудач.

Как известно, студента побуждает к учебной деятельности система мотивов, органично включающая в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Данная система мотивов образует учебную мотивацию, которая позволяет студенту определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Другими словами, студент оценивает учебное задание с точки зрения «смыслообразующих» (лично значимых) мотивов, «преломляет задание на себя» [5]. Поэтому сформированность смыслообразующих мотивов изучения иностранного языка выступает первым показателем критерия развития субъектности. Формировать мотивацию – это значит не заложить готовые мотивы и цели, а поставить студента в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого студента.

Традиционно выделяют два типа мотивации и соответствующих им два типа поведения: внешнюю мотивацию, являющуюся как бы внешней по отношению к деятельности обучающегося на занятии, и, соответственно, внешне мотивированное поведение и внутреннюю (процессуальную) мотивацию, порождаемую самой учебной деятельностью, и, соответственно, внутренне мотивированное поведение. Внешняя мотивация обычно рассчитана на достижение конечного результата учения и выполняет «стратегическую роль», задавая извне движение на весь период учения. Внутренняя же мотивация выполняет «тактическую роль», так как она стимулируется самим процессом овладения иностранным языком и подразумевает такие познавательные мотивы, как стремление узнать новое, неизвестное, желание творчески развиваться, расширить знания, действие вместе с другими и для других. Следует отметить, что для осуществления полноценной продуктивной учебной деятельности одновременно должны действовать как внешние, так и внутренние мотивы.

Уровень сформированности самооценки как показатель критерия развития субъектности характеризует отношение студента к себе как личности, оценку своих возможностей, психологических качеств и места среди других людей. Она является важнейшим регулятором поведения личности. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Оптимальная, адекватная самооценка делает студента более открытым взаимодействием, новому опыту. Студент корректно оценивает свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи,

старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле, что играет важную роль во взаимодействии преподавателя и студентов.

Уровень сформированности самооценки непосредственно связан со следующим показателем развития субъектности студента – мотивацией успеха и мотивацией избегания неудач. Побуждением к деятельности, к учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Мотивация успеха носит положительный продуктивный характер. В процессе изучения иностранного языка студенты, мотивированные на успех, обычно активны, инициативны, предпочитают задания средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный уровень притязаний. В силу такого оптимистического настроя такие студенты более полно реализуют свои способности и чаще достигают поставленных целей. Как отмечает Г. Клаус, они быстрее и активнее учатся на своих ошибках, отказываются от гипотез, как только убеждаются в их ошибочности, быстрее находят оптимальные для определенных видов заданий стратегии решения [6], что, несомненно, является значимым фактором развития продуктивного учебного взаимодействия.

Третий компонент продуктивного учебного взаимодействия – *когнитивный*. Его показателями являются уровень владения студентом изучаемым языком и самооценка студентом своих учебных достижений при изучении иностранного языка, включая осознание встречающихся трудностей.

Для определения уровня владения студентом иностранным языком нами был проведен контрольный срез знаний в начале и в конце эксперимента. Самооценка студентом своих учебных достижений при изучении иностранного языка, являющаяся вторым показателем когнитивного компонента, способствует повышению осведомленности студента, помогает ему определить эффективные пути изучения языка, усовершенствовать его собственные пути и методики работы, а также повысить мотивацию ориентации в целях изучения. Для этого нами был составлен контрольный лист самооценки владения иностранным языком на основе контрольного листа, используемого в Европейском языковом портфеле для России с учетом характеристик основных уровней владения языком, принятых в общеевропейском образовательном пространстве. Адекватность самооценки студента определялась путем сравнения параллельной оценки преподавателем выделенных параметров, что позволяло студенту уточнить свою оценку, обсудить ее с преподавателем и, если необходимо, наметить пути улучшения своих достижений.

Выделение критериев и показателей продуктивного учебного взаимодействия позволило нам представить характеристику низкого, среднего и высокого уровней его развитости. Сам процесс развития продуктивного учебного взаимодействия предполагал продвижение субъектов процесса обучения с одного уровня на другой.

На результативно-обобщающем этапе исследования был проведен сравнительный анализ показателей по всем параметрам в контрольной и экспериментальной выборках по итогам экспериментального обучения.

В качестве примера рассмотрим более подробно изменение показателей одного из критериев развитости продуктивного учебного взаимодействия в процессе педагогического эксперимента, а именно: личностного роста студентов (таблица 1).

Как видно из таблицы, если до проведения эксперимента количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях показателей личностного роста в экспериментальных и контрольных группах отличалось незначительно, после эксперимента наблюдалась положительная динамика всех показателей в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах произошло лишь незначительное увеличение числа студентов на среднем и высоком уровнях выделенных показателей личностного роста.

Таблица 1

Динамика изменения показателей личностного роста студентов
в экспериментальных и контрольных группах

Показатели	Уровень	Экспериментальные группы				Контрольные группы			
		До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
		кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
Развитие эмпатии	низкий	13	30,9	6	14,3	16	35,6	12	26,7
	средний	20	47,7	11	26,2	18	40	20	44,4
	высокий	9	21,4	25	59,5	11	24,4	13	28,9
Сформированность коммуникативных умений	низкий	18	42,8	7	16,7	20	44,4	16	35,6
	средний	17	40,5	14	33,3	16	35,6	18	40
	высокий	7	16,7	21	50	9	20	11	24,4
Удовлетворенность характером взаимодействия с преподавателем	низкий	22	52,4	8	19,1	19	42,2	15	33,3
	средний	14	33,3	13	30,9	18	40	20	44,5
	высокий	6	14,3	21	50	8	17,8	10	22,2

Проверка существования статистически значимой разницы между полученными результатами осуществлялась с помощью непараметрического критерия χ^2 (хи-квадрат) Пирсона, приме-

няемого для сравнения результатов двух независимых выборок, измеренных по шкале порядка (таблица 2).

Таблица 2

Эмпирические значения критерия χ^2 , полученные при сравнении характеристик экспериментальных и контрольных групп по критерию «Личностный рост»

Показатель	До эксперимента	После эксперимента
Развитие эмпатии	0,51	8,31
Сформированность коммуникативных умений	0,27	7,05
Удовлетворенность характером взаимодействия с преподавателем	0,90	7,42
$P=0.05, V=3-1=2, \chi^2_{\text{критич}} \approx 5,99$		

Как видно из таблицы 2, по всем показателям после эксперимента имеется статистически значимая разница, а, следовательно, выявленное различие в контрольных и экспериментальных группах не может быть объяснено случайными причинами, так как является следствием целенаправленной экспериментальной деятельности.

Таким образом, положительные сдвиги, произошедшие в экспериментальных группах по всем показателям, свидетельствуют об эффективности разработанной модели развития

продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения иностранному языку и программы ее реализации, а выделенные нами критерии и показатели, характеризующиеся достаточной степенью обобщенности и в то же время конкретности в целях определения уровня развития продуктивного учебного взаимодействия, апробированы нами в процессе опытно-экспериментальной работы и могут быть использованы в дальнейших исследованиях.

Библиографический список

- 2) Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. - Орел, 2005.
- 3) Братченко, С.Л. Личностный рост и его критерии / С.Л. Братченко, М.Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1997.
- 4) Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие. - М., 2004.
- 5) Реан, А.А. Психология личности: социализация, поведение, общение: совр. учебно-практич. пособие. - М.; СПб., 2007.
- 6) Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.
- 7) Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения: пер. с нем. - М., 1987.

Bibliography

1. Obrazcov, P.I. Professionaljno-orientirovanное obuchenie inostrannomu yazihku na neyazihkovihkh fakul'tetakh vuzov: ucheb. posobie / P.I. Obrazcov, O.Yu. Ivanova. - Orel, 2005.
2. Bratchenko, S.L. Lichnostniy rost i ego kriterii / S.L. Bratchenko, M.R. Mironova // Psikhologicheskie problemih samorealizacii lichnosti. - SPb., 1997.
3. Mudrik, A.V. Socializaciya cheloveka: ucheb. posobie. - M., 2004.
4. Rean, A.A. Psikhologiya lichnosti: socializaciya, povedenie, obshchenie: sovr. uchebno-praktich.posobie. - M.; SPb., 2007.
5. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. - M.: Politizdat, 1975.
6. Klaus, G. Vvedenie v differencial'nuyu psikhologiyu ucheniya: per. s nem. - M., 1987.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 34.9

Khantseva G.G. EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF the PRISON OFFICERS READINESS TO RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS. We measured the qualitative and quantitative indicators to determine the level of preparedness of the prison staff to re-socialization of female convicts on the basis of motivational program-oriented approach to assess the effectiveness of experimental work.

Key-words: re-socialization of female convicts, the staff of the institution, competence, vocational and personal qualities, motivational program-oriented approach.

Г.Г. Ханцева, канд. пед наук, доц., Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

Для оценки результативности опытно-экспериментальной работы нами измерялись качественно-количественные показатели, позволяющие определить уровень готовности сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого подхода.

Ключевые слова: ресоциализация женщин-преступниц, сотрудники пенитенциарного учреждения, компетенции, профессионально-личностные качества, мотивационный программно-целевой подход.

Готовность сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц представлена системой определенных знаний и умений, включающих в себя: знания законов уголовно-исполнительного кодекса РФ, основ социально-педагогической работы с женщинами-осужденными в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач, теории педагогической психологии, возрастной психологии, методики воспитательной работы, требований к оснащению и оборудованию воспитательного процесса, основных направлений и перспектив развития пенитенциарной педагогики и пенитенциарной психологии, основ права и научной организации труда, нормативных документов по вопросам воспитания осужденных [1].

Опытно-экспериментальной базой исследования послужило исправительная колония №6 Алтайского края, районный центр Шипуново.

На этапе формирующего эксперимента изучение мотивационного компонента готовности сотрудников пенитенциарного учреждения к исследуемому виду деятельности осуществлялось с учетом таких показателей, как отношение сотрудников исправительного учреждения к их учебно-познавательной деятельности, творческое отношение к выполнению заданий. Отношение к подготовке характеризовалось целенаправленностью в достижении результата, более глубоким осмыслением педагогических проблем, желанием найти верное решение.

С целью изучения эмоций нами были использованы методы наблюдения, анкетного опроса. Мы обращали внимание на положительную реакцию (удовлетворенность процессом подготовки и желание проявить себя) со стороны сотрудников пенитенциарного учреждения, задействованных в воспитательном процессе. Таким образом, цели, мотивы и эмоции явились основой мотивационной готовности сотрудников исправительного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц.

Для оценки результативности опытно-экспериментальной работы нами измерялись качественно-количественные показатели, позволяющие определить уровень исследуемой готовности сотрудников пенитенциарного учреждения. Необходимую рацию в оценке эффективности процесса ресоциализации женщин-преступниц обеспечивает выделение четырех уровней эффективности: критического, недопустимого, допустимого и оптимального [2].

Сравнительный анализ результатов, полученных «до» и «после» процесса подготовки, а также активность сотрудников исправительного учреждения при выполнении заданий, стремление к профессиональному росту позволяют сделать вывод, что занятия существенно обогатили профессиональные знания и умения участников эксперимента.

Мы оценили готовность сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц по блоку профессионально-личностных качеств.

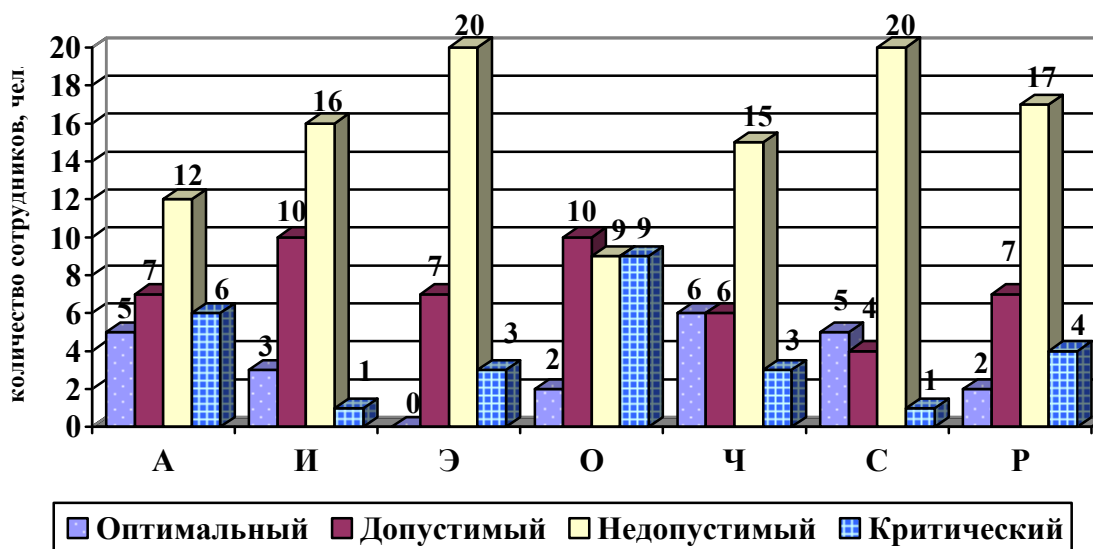


Рис. 1. Диаграмма распределения сотрудников по уровням значений ключевых компетенций до применения мотивационного программно-целевого подхода

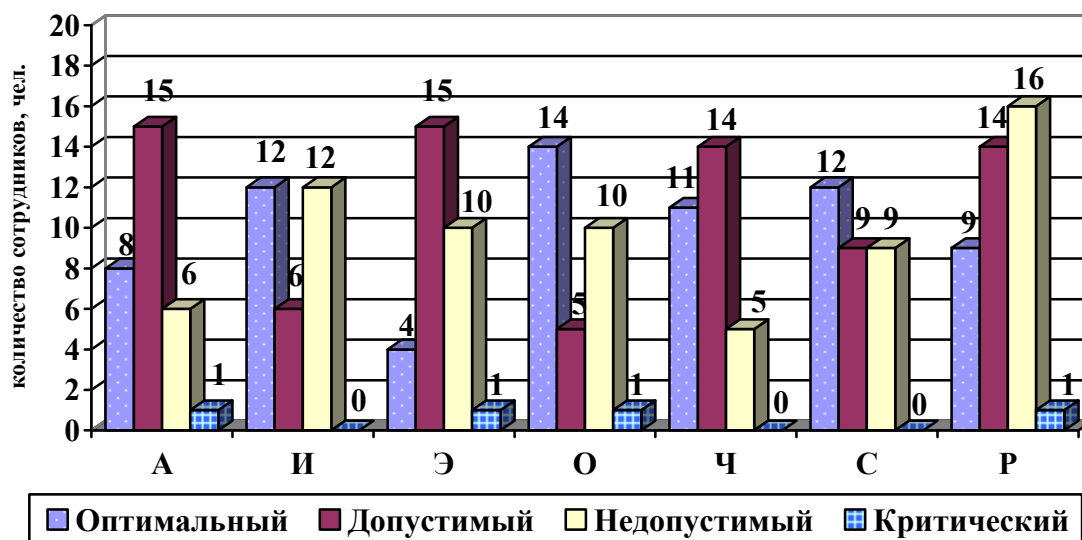


Рис. 2. Диаграмма распределения сотрудников по уровням значений ключевых компетенций **после** применения мотивационного программно-целевого подхода

Компетентностный подход к использованию знания программно-целевой психологии управления в педагогической деятельности сотрудников пенитенциарного учреждения позволяет выразить профессионально-личностные качества субъекта управления (А–самоактуализация, И–идейность и личностные ценности руководителя, Э–эрудиция и рост профессионализма, О–организаторские способности и умение управлять собой, Ч–человечность и личные цели, С–стиль управления и знание современных управленческих подходов, Р–управленческая эмпатия и рефлексия) как ключевые компетенции, необходимые для овладения наукоёмкой технологией мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц [3]. Общее число сотрудников пенитенциарного учреждения, принимавших участие в эксперименте составило 30 человек.

Для оценки результатов опытно-экспериментальной работы по ресоциализации женщин-преступниц на основе мотивационного программно-целевого управления рассмотрим ключевые компетенции по И.К. Шалаеву [3; 4], применительно к сотрудникам ИК № 6.

Замеры, проведенные до и после применения мотивационного программно-целевого подхода в организации воспитательной работы с женщинами-преступницами показали увеличение доли сотрудников пенитенциарного учреждения, обладающих оптимальным или допустимым уровнем развития профессионально-личностных качеств. Результаты замеров представлены на рис. 1-2.

Для подтверждения достоверности полученных результатов при оценке уровней сформированности профессионально-личностных качеств сотрудников исправительного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц нами была выдвинута рабочая гипотеза о том, что между результатами измерений на начальном и конечном этапах экспериментальной работы существует статистически значимая разница. Для подтверждения данной гипотезы использовался χ^2 -критерий (таблица 1). Так как во всех случаях $\chi^2_{критич.} < \chi^2_{эксперим.}$, где $\chi^2_{критич.} = 7,8$, мы можем утверждать, что выдвинутая рабочая гипотеза нашла свое экспериментальное подтверждение.

Эмпирические значения критерия χ^2 для значений ключевых компетенций «до» и «после» применения мотивационного программно-целевого подхода

Таблица 1

Компетенции	А	И	Э	О	Ч	С	Р
$\chi^2_{эксперим.}$ для $P = 0,05$, $v=3$	9,17	7,97	11,24	17,12	12,67	9,98	13,85

По результатам проведенной нами опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что уровень владения технологией мотивационного программно-целевого управления

ресоциализацией женщин-преступниц сотрудниками исправительного учреждения увеличился.

Библиографический список

1. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. – Екатеринбург, 2004.
2. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управления: учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2009.
3. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул, 2010.
4. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул, 2007.

Bibliography

1. Vetoshkin, S.A. Penitenciarayna pedagogika v teorii i praktike: monografiya. – Ekaterinburg, 2004.
2. Shalaev, I.K. Normih-obrazcih realizacii tekhnologicheskikh funkciy MPCU kak bazovihe kompetencii sovremennogo upravlenca: uchebno-metodicheskoe posobie. – Barnaul, 2009.
3. Shalaev, I.K. Povihsenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya. – Barnaul, 2010.
4. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya: uchebnoe posobie. – Barnaul, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 74.03

Shalova S.Y. CREATIVE WORK IN PEDAGOGIC (SCIENCE) AS WAY OF TEACHER'S SELF-REALIZATION. The research is directed on all-round study of the phenomenon creative work in Pedagogic (science), which one of the function is self-realization teacher. In article is defined more exactly nature and way of self-realization; presented analysis of the particularities to pedagogical activity, conditioning personality problem of teacher; motivated role creative work in Pedagogic (science) in self-realization teacher.

Key words: creative work in Pedagogic (science), pedagogical activity, self-realization, nervously-psychic intensity, creative personality.

С.Ю. Шалова, доц. ТГПИ им. А.П. Чехова, Таганрог, Ростовская область, E-mail: Shalova@inbox.ru

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК МЕХАНИЗМ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Издание осуществлено при финансовой поддержке гранта ТГПИ, проект «Научно-педагогическое творчество в системе высшего педагогического образования»

Исследование направлено на всестороннее изучение феномена научно-педагогического творчества, одной из функций которого является самореализация учителя. В статье уточняется сущность и механизмы самореализации человека; представлен анализ особенностей педагогической деятельности, обуславливающих внутриличностные проблемы педагогов; обосновывается роль научно-педагогического творчества в самореализации в учителя.

Ключевые слова: научно-педагогическое творчество, педагогическая деятельность, самореализация, нервно-психическое напряжение, творческая личность.

Историческая важность профессии учителя обусловлена тем, что главная функция педагога – воспитание, по определению многих ученых, является процессом, раскрывающим и «совершенствующим человеческое в человеке». Именно поэтому профессия педагога была и остается одной из важнейших и наиболее ответственных.

Вместе с тем тревожит падение престижа учительской профессии. Молодые люди, выбирая профессию, ориентируются на материальные ценности, труд для них является средством, позволяющим заработать деньги. А поскольку зарплата учителя ниже средней зарплаты по стране, в то время как трудностей в работе учителя становится все больше, профессия педагога стала непривлекательной. Такая ситуация напоминает античную историю. В Древней Греции о пропавшем без вести человеке говорили: «он или умер, или пошел в учителя».

Интерес ученых к проблемам модернизации образования связан чаще всего с содержанием обучения или формами его организации. Рассматривая проблемы профессиональной деятельности педагога, в большинстве случаев исследователи основное внимание уделяют профессиональным функциям или компетентности. В то время как личностные качества, а тем более проблемы саморазвития и самореализации учителя изучаются крайне редко.

Вызывают озабоченность и данные социологических исследований: 73,6% школьных учителей отмечают у себя нарушения в эмоциональной сфере (снижение настроения, раздражительность, повышенная обидчивость, трудности в регуляции эмоционального состояния).

Наше исследование направлено на всестороннее изучение феномена научно-педагогического творчества, одной из важнейших функций которого является самореализация учителя. В связи с этим важными задачами являются: во-первых, уточнение сущности и механизмов самореализации человека; во-вторых, анализ особенностей педагогической деятельности, обуславливающих внутриличностные проблемы педагогов и затрудняющие его самореализацию; в-третьих, поиск эффективного средства, обеспечивающего наиболее полную самореализацию в профессиональной сфере.

Понятие «самореализация» в гуманитарных науках используется для обозначения полной реализации возможностей человека. К.А. Абульханова-Славская считает, что самореализация возможна лишь тогда, когда самопознание и проба своих способностей уже окончены, полностью сформирован образ Я и человек готов обеспечить все внешние условия для самореализации. Самореализация – это высшая стадия развития зрелой личности, результат личностного развития и роста. Рассматривая механизмы самореализации, мы будем исходить из понимания человека как системы, одним из важнейших признаков которой является открытость. Человека можно рассматривать как систему, в центре которой находится комплекс личностных качеств, обусловленных социальным воздействием и проявляющихся в деятельности и поведении. Другим существенным признаком системы является структурность. С этой точки зрения нужно рассматривать взаимосвязанность всех

качеств, гармоничность и непротиворечивость личности. Т.о., наиболее полная самореализация обеспечивается при условии успешного решения проблем, возникающих перед человеком как при взаимодействии с окружающей действительностью, так и в результате внутренней неудовлетворенности.

Следует также заметить, поскольку мы рассматриваем в качестве субъектов творчества педагогов с разным стажем (и опытных, которые достигли определенного уровня профессионализма, и начинающих, имеющих маленький опыт), наиболее адекватным для нашего исследования будет понятие самореализации (предложенное А.Маслоу), акцентирующее внимание на мотивационной сфере, на стремлении человека стать тем, кем он может стать.

Анализ психологической литературы позволил нам выделить основные составляющие механизма самореализации (самоактуализации):

- осознание собственных потребностей и возможностей,
- самостоятельный ответственный выбор в пользу личностного роста,
- сильные позитивные эмоции.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что самореализация весьма напряженный и длительный процесс, с одной стороны, требующий от человека серьезных усилий, с другой стороны, обеспечивающий высокую степень удовлетворенности собой.

В чем же состоят особенности деятельности учителя?

Педагогическая деятельность по своей сути чрезвычайно сложна и разнообразна относительно предметов, «орудий труда», принципов и способов преобразования действительности. Деятельность учителя реализуется в педагогических ситуациях совокупностью различных действий – перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивающих и т.д.

Особенность педагогической деятельности заключается в ее полифункциональности. При всем разнообразии подходов к определению функций педагога (И.Ф.Исаев, Н.В. Кузьмина, В.В. Богословский, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, А.И. Щербаков и др.) можно выделить целеполагающие и организационно-структурные функции. К целеполагающим функциям педагогической деятельности относятся: ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирование психического развития учащихся) и информационная. К организационно-структурным относятся следующие функции: конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая.

Высокая степень неопределенности – еще одна специфическая черта педагогической деятельности, которая обуславливает серьезные требования к личности учителя. Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней. Особенностью педагогических задач является то, что их решение практически никогда не лежит на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не может быть представлено в четких формулировках: оно вырабатыва-

ется на основе прогноза. Решение педагогических задач трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм существует, применение его разными педагогами может привести к разным результатам.

Отличительной чертой профессиональной деятельности педагога является ее высокая социальная значимость, требующая ответственного отношения. Например, учитель несет ответственность за жизнь и здоровье детей, за результаты обучения и воспитания, за выбор тех или иных методов и средств обучения и т.д. Это наиболее ярко проявляется в ситуациях выбора, когда педагог в создавшейся ситуации самостоятельно принимает решения.

Важной особенностью деятельности учителя является эмоциогенность, которая заложена в самой природе педагогической деятельности, причем эмоции носят самый разнообразный характер. Рассматривая эмоциональные проблемы педагогов, большинство ученых (В.И. Журавлев, Х.Дж. Фрейденберг, Е. Махер и др.) выделяют два аспекта. С одной стороны, эмоциогенные формы профессиональной дезадаптации педагогов рассматриваются как характерный признак данного вида деятельности, с другой стороны, их можно рассматривать как проявление профессиональной непригодности.

Мы не будем касаться вопроса профессиональной непригодности, он должен решаться в процессе профессиональной ориентации и профессионального отбора. В данном случае нас интересуют те учителя, которые соответствуют профессиональным требованиям, но, в силу различных причин, испытывают эмоциональные проблемы. Если это происходит в течение длительного времени, у педагога может развиться синдром «эмоционального сгорания».

Еще одним специфическим эмоциогенным моментом педагогической деятельности является наличие так называемых «предстартовых состояний». Такие состояния возникают перед открытыми уроками, собраниями, аттестацией, встречей с новым классом, а некоторые педагоги испытывают такие состояния и перед встречами с родителями, и даже перед обычными уроками.

Если проанализировать все особенности педагогической деятельности, то можно заметить, что они обуславливают высокое нервно-психическое напряжение. В отечественной психологии изучение нервно-психического напряжения позволило выделить три степени его выраженности [1].

Представим, как оно проявляется у учителя.

Первая степень напряжения весьма своеобразна, она проявляется в равнодушном отношении к деятельности: педагог не стремится к лучшим результатам в обучении своих учеников, не проявляет желания к карьерному росту, к личностному самосовершенствованию. Но, поскольку такие учителя не испытывают никакого соматического или психического дискомфорта, такое состояние не расценивается ими как личностная проблема.

Вторая степень нервно-психического напряжения (умеренное напряжение) характеризуется мобилизацией психической деятельности, чувством общего подъема физических, психических и душевных сил. Педагог в таком состоянии действует энергично в любой ситуации, для него не представляет труда решение проблем, возникающих в ходе урока или в процессе межличностного взаимодействия. Экспериментальные исследования показали, что в состоянии умеренного нервно-психического напряжения возрастает эффективность познавательных процессов: внимание становится более устойчивым, увеличивается объем кратковременной памяти, повышается продуктивность логического мышления и т.д. Это приводит к тому, что педагог испытывает удовлетворение не только от результатов, но и от самой деятельности.

Третья степень (чрезмерно выраженное) нервно-психического напряжения выражается в дезорганизации психической деятельности, для нее характерно чувство общего дискомфорта, которое сопровождается отрицательными эмоциями, ощущением тревоги, беспокойства и т.д. Заметными становятся нарушения психических процессов: снижается объем внимания, продуктивность кратковременной памяти, способность к долговременному вербальному сохранению и к решению логических задач. Кроме того, при чрезмерном напряжении значительно снижаются показатели волевого усилия.

Очевидно, что о личностных проблемах можно говорить в том случае, если нервно-психическое напряжение отсутствует или чрезмерно выражено. В то время как умеренное нервно-психическое напряжение обеспечивает плодотворную деятельность, полноту эмоциональных переживаний от удовлетворения

социальных и духовных потребностей. Исходя из этого, правомерным будет предположение о том, что профилактика личностных проблем педагога должна быть направлена на поддержание оптимального нервно-психического напряжения.

Что же предлагают ученые для профилактики и преодоления профессиональной дезадаптации педагогов, для их внутренней гармонизации?

Разрабатываемые за рубежом многочисленные методы профилактики «выгорания» направлены на ликвидацию «стресса жизни», на снятие напряжения. В перечень источников положительных эмоций чаще всего включают еду, отдых, сон, дружеские отношения, спорт, музыку, развлечения.

С этим трудно не согласиться. Однако нужно заметить, что состояние напряжения может оказывать положительное влияние на деятельность. С другой стороны, различные виды деятельности оказывают разное влияние на психическое состояние человека.

Интересное наблюдение приводит А.П. Чехов в рассказе «Скучная история». Старый усталый преподаватель говорит о том, что более трудные работы он выполняет с меньшим напряжением, чем легкие: «За научной статьей я чувствую себя гораздо свободнее и умнее, чем за поздравительным письмом или докладной запиской...».

На наш взгляд, есть очень эффективный механизм, позволяющий человеку поддерживать оптимальный уровень нервно-психического напряжения и не допустить «выгорания».

Для учителя это может быть научно-педагогическое творчество. Почему творчество?

Представленные характеристики и выделенные функции педагогической деятельности позволяют ученым (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров и др.) сделать вывод о том, что творчество – неременное условие педагогической деятельности.

Следует отметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях сформировалось широкое понимание феномена творчества. Творчество рассматривается не только как деятельность, порождающая нечто качественно новое, но и как механизм продуктивного развития. Так, Я.А. Пономарев отмечает, что творчество следует искать там, где есть движение от низшего к высшему.

Исходя из такого понимания, творчество связывается со стремлением творческой личности реализовать себя, «дать себе через самого себя объективность в объективном мире и осуществить (выполнить) себя» (В.И. Ленин). С этих позиций важнейшим проявлением творческой личности является неповторимость, индивидуальность, оригинальность каждого человека (Э.В. Ильенков, И.И. Резвицкий).

Развивая данный подход с педагогических позиций, А.П. Тряпицына выделяет две черты, характеризующие творческую личность: направленность на созидание и индивидуальный стиль осуществления деятельности. Совокупность личностных качеств и способов деятельности, по ее мнению, определяют успех в творческой деятельности.

Дж. Гилмор считает, что внутренняя сила продуктивной личности, ее свобода и независимость, являющиеся условием продуктивности, обусловлены способностью воспринимать себя как отдельную и отличную от других единицу, т.е. сильно развитой личностной идентичностью. Близкие взгляды у Р. Смита, который основным источником творчества называет культивирование собственной личности.

Интересна в связи с этим позиция А. Маслоу, который предложил отделять «специальное творчество» от «творчества самоактуализации», которое в большей степени связано с личностью, нежели с процессом или продуктом творчества. Творчество самоактуализации может проявляться в любом виде деятельности [2]. Все это позволяет говорить не столько о творческой деятельности, сколько о творческом отношении к действительности. Творческое начало, вносимое человеком в реальную действительность, заключается в некоторых всеобщих моментах любой практической или познавательной деятельности. Творческими моментами деятельности можно назвать установку на преобразование действительности; сознательное целеполагание; самовыражение и саморазвитие человека; свободу в принятии решений (Яценко Л.В.).

Развивая идею о творчестве самоактуализации, А. Маслоу замечает, что наиболее эффективными являются те учителя, которых отличает тенденция к самоактуализации. Это подтверждается исследованиями (Э. Марре, Х. Дандес) где прямо пока-

зано, что учителя с тенденцией к самоактуализации являются наиболее эффективными преподавателями.

Данный подход в сфере образования получил название гуманистического. Его представители (Р. Бернс, К. Комбс, К. Роджерс и др.) считают, что каждый учитель призван самостоятельно отыскать путь наиболее эффективного применения своих возможностей.

Где наиболее эффективно может реализовать себя учитель?

Можно предположить, что средством самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности является, в первую очередь, творчество, связанное с разработкой форм, методов, целей и содержания обучения, а также с решением проблем межличностного взаимодействия, стиля общения и т.д. Такая деятельность рассматривается нами как научное творчество, т.к. имеет его характерные признаки: поиск нового знания, использование соответствующих средств и методов, и, конечно, наличие важнейших этапов творческого процесса (постановка проблемы, накопление информации, появление идеи и ее разработка). С точки зрения системно-ориентационного подхода, разрабатываемого З.И. Васильевой и ее учениками, в самом общем виде научно-педагогическое творчество можно рассматривать как предположение личности и обществом определенного образа деятельности педагога, а именно, исследовательского подхода к решению возникающих в педагогическом процессе проблем [3].

Как показывает практика, научно-педагогическое творчество сегодня – это удел не только ученого, деятельность многих учителей и воспитателей тоже может рассматриваться как научно-педагогическое творчество, хотя и проявляется в несколько ином виде. Деятельность ученого представляет собой, как правило, педагогическое исследование, направленное на выявление источников, причин и закономерностей развития человека. Его основной функцией является познание – изучение педагогических процессов (воспитания, обучения, социализации и т.д.).

Научное творчество учителя – это, чаще всего педагогическое проектирование, представляющее собой сложное самостоятельное явление, понимание которого невозможно без обращения к техническим и гуманитарным корням, традициям и современным достижениям педагогики. По мнению ряда ученых (М. Азимов, В. Гаспаров, П. Хилл и др.) проектирование «заполняет промежуток» между педагогической теорией и практикой. Поэтому его характерными чертами являются: творческий характер, а также опора на использование научных основ и готовность использовать новые схемы деятельности, конструкции, технологии.

Научно-педагогическое творчество позволяет удовлетворить разные по содержанию потребности педагога. Кроме высшей потребности в самовыражении, это потребность в общении, потребности в познании, потребности в самоутверждении. Отношение разных людей к научно-педагогическому творчеству может иметь разное выражение, включающее в себя рациональный и эмоциональный компоненты и проявляющееся в личностном суждении. Степень выраженности ценностного

отношения может быть различна: от явного предпочтения педагогом научного поиска в проблемных ситуациях, связанных с обучением и воспитанием, до вынужденного проведения научного исследования, сделанного по разным причинам.

Какое же влияние оказывает научно-педагогическое творчество на психическое состояние учителя?

Несмотря на то, что научное творчество требует напряженной, часто однообразной работы, непрестанного преодоления трудностей, иногда приводит к разочарованию, удовлетворение, которое получает человек от творческого успеха, по мнению многих ученых, – самое высокое чувство, которое может испытывать человек. «Творчество – это наивысшее проявление человеческого духа, самый драгоценный источник радости и счастья» [2, с. 91].

Но и сам процесс научного поиска, связанного с удовлетворением познавательных потребностей, вызывает у человека положительные эмоции. Проведенные экспериментальные исследования с умственно одаренными детьми (В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич), свидетельствуют о том, что они обычно получают удовольствие от умственного напряжения подобно одаренным спортсменам (психомоторно одаренные), получающим удовольствие от повышенных физических нагрузок.

Моменты самореализации в творчестве характеризуются такими переживаниями, как интенсивная радость, ценность и осмысленность происходящего, спонтанность, легкость, ощущение собственной значимости, вера в свои силы и т.д. И связано такое состояние именно с характером и уровнем сложности осуществляемой деятельности.

В свою очередь, положительное эмоциональное состояние оказывает значительное влияние на психические процессы, поведение, процесс и результат профессиональной деятельности.

Учитель, добившийся творческих успехов и удовлетворенный собой, ведет себя с учащимися более свободно и естественно, открыт не только для делового, но и для неформального общения. Такой учитель стремится не поучать и наказывать, а помогать детям, их родителям, коллегам в достижении успехов.

И, наконец, главное, уверенный в своих силах, в творческих возможностях учитель не боится возникающих в профессиональной деятельности проблем, не испытывает тревоги перед «ответственными мероприятиями», он готов принимать решения, и эти решения, скорее всего будут творческими, оригинальными, эффективными.

Т.о., решение поставленных исследовательских задач позволяет нам сделать следующие выводы. Научно-педагогическое творчество поддерживает оптимальный уровень нервно-психического напряжения, создает условия для удовлетворения высших потребностей человека, тем самым, оказывая влияние на поведение педагога, процесс и результат его профессиональной деятельности, а, следовательно, обеспечивает его самоактуализацию и самореализацию. В подготовке будущего учителя особое место должно отводиться формированию исследовательской компетентности и ориентации на научно-педагогическое творчество.

Библиографический список

1. Немчин, Т.А. Состояния нервно-психического напряжения – Л., 1983.
2. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. А.М. Татлыбаевой; научн. ред., вступ. Статья и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб., 1999.
3. Шалова, С.Ю. Научно-педагогическое творчество: теоретико-методологический анализ /под ред. А.В. Федорова. – Таганрог, 2009.

Bibliography

1. Nemchin, T.A. Sostoyaniya nervno-psikhicheskogo napryazheniya – L., 1983.
2. Maslou, A.G. Daljnie predeli chelovecheskoj psikhiki: per. s angl. A.M. Tatlihaevoy; nauchn. red., vstup. Statija i komment. N.N. Akulinoy. – SPb., 1999.
3. Shalova, S.Yu. Nauchno-pedagogicheskoe tvorchestvo: teoretiko-metodologicheskij analiz /pod red. A.V. Fedorova. – Taganrog, 2009.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378

Plotnikova E.B. ABOUT SOCIAL AND PEDAGOGICAL ESSENCE OF THE PROBLEM OF THE INTELLECTUAL CULTURE DEVELOPMENT OF THE HUMANITIES STUDENTS. The article shows the results of the social and pedagogical analysis of the problem of intellectual culture of the humanitarian university students. The author reveals social-pedagogical sources and contradictions, functions and content.

Key words: social order for the humanitarian university by the state, the intellectual culture development of the humanities students as an organized students' socialization, connection of the concepts of the person's intellectual socialization and the masses' social intellectualization.

Е.Б. Плотникова, профессор МаГУ, г. Магнитогорск; E-mail: plotnikova747@mail.ru

О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

В статье представлены результаты социально-педагогического анализа проблемы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза. Выявлены ее социально-педагогические источники, противоречия, функции и содержание.

Ключевые слова: социальный заказ государства гуманитарному вузу, развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев как организованная социализация обучающихся, связь понятий об интеллектуальной социализации личности и социальной интеллектуализации масс.

Интеллектуальная культура студентов гуманитарного вуза обладает рядом особенностей, так как проявляется не только в наличии рационально-логической компетентности и чувствительности обучающихся, что свойственно и студентам технических вузов, но также в особом проявлении морально-рациональной (этико-интеллектуальной) компетентности и чувствительности, подчеркивающей социально-гуманитарный характер их профессиональной деятельности.

Развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза на текущем этапе развития профессионального образования представляет собой проблему, которая обусловлена конфликтом между теоретической и нормативной этикой, между индивидуальными целями человека и общими для всех правилами (объективной и субъективной нравственностью). Проблема же имеет социально-педагогическую сущность, так как направлена на решение социально-педагогических задач, связана с вопросами социализации личности.

Прежде чем раскрыть социально-педагогическую сущность проблемы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза, определим логику наших рассуждений. Сначала остановимся на анализе *специфики* социального заказа государства и общества гуманитарному вузу; на *опыте* организованной социализации личности в образовательном процессе. Затем уточним действие *механизма* интеллектуализации профессиональной и мировоззренческой подготовки студентов; опишем задачи и особенности *процесса* создания в гуманитарном вузе средовых условий для организации интеллектуальной деятельности студентов; роль в ней социально-педагогических *средств* гуманитарного образования. Наконец, охарактеризуем *сущность и значение* социально-педагогической традиции для интеллектуального воспитания студентов; *значение и содержание* социально-педагогической новации в интеллектуальном воспитании студентов; обозначим специфику социально-педагогических *измерителей* процесса и результатов развития интеллектуальной культуры студентов.

Анализ специфики социального заказа государства и общества гуманитарному вузу показал, что она заключается в:

- необходимости снижения разрыва между предметной, социально-функциональной *компетентностью* будущего специалиста и его гуманитарной (собственно человеческой, моральной) образованностью и просвещенностью;
- развитии социального и интегративного *мышления* студентов;
- развитии таких качеств и способностей студентов, которые демонстрируют успешность процесса социализации обучающихся, а именно позволяют им сформировать собственную мировоззренческую позицию, ценностные ориентиры и идеалы *самостоятельно*;
- подготовке таких специалистов, которые, прежде всего, должны владеть технологией научного творчества, позволяющей решать профессиональные проблемы на *научном уровне*;
- сохранении ценностно-смысловых приоритетов науки и интеллектуального творчества, воспитании у студентов бережного отношения к результатам интеллектуальной деятельности, поддержке *мотива и готовности* к изобретательству.

Это предопределило необходимость в разработке понятия об интеллектуальной социализации студентов (организованной, относительно организованной, стихийной), не имеющей в современной педагогике достаточных описаний.

В анализе *опыта организованной социализации студентов гуманитарного образования* нами были обнаружены: его *цель* – усвоение обучающимися социальных явлений;

слагаемые – обучение, воспитание, развитие; *сущность* – связь с понятием о культуре (мышления, познания, творчества, исследовательского поиска, общения).

Это позволило уточнить доминанты определения об организованной интеллектуальной социализации студентов, определить особенности развития не только широты кругозора и параллелизма стилей мышления, но и умений связывать интеллектуальные операции с гуманитарной моралью. Для современных условий высшего профессионального образования характерен такой опыт организованной социализации студентов, который в меньшей степени направлен на *адаптацию* человека к абсолютизированным моделям поведения, а в большей – на развитие у него мотивированной готовности к инновациям, на актуализацию контролируемого интеллектуального творчества. В понятиях же о мотивации и контроле интеллектуальной деятельности заложен смысл связи интеллектуальных операций с гуманитарной моралью.

Изучение *механизма интеллектуализации профессиональной и мировоззренческой подготовки студентов, реализуемого в рамках современного гуманитарного вуза* позволяет отметить, что в ряду механизмов развития интеллектуальной культуры студентов этот занимает одно из ведущих мест. Данный механизм является инструментом обеспечения важнейшей функции интеллектуальной культуры обучающихся – поддержки систем когнитивных и гуманитарных ценностей. Ему свойственно отношение к росту потребности и возможности обучающихся использовать более полную, точную, оперативную и объективную информацию для принятия управленческих решений в области социально-гуманитарной деятельности, для распознавания гуманитарных проблем, решения профессиональных гуманитарных задач.

Механизм интеллектуализации профессиональной деятельности в гуманитарном вузе выступает социокультурным условием изменения статусно-ролевых позиций обучающегося. Это проявляется в момент перехода студентов из статуса потенциального субъекта композиции профессиональной гуманитарной культуры в актуального, реализуемого на этапе пробной профессиональной деятельности в процессе проектирования социально-гуманитарных объектов, разработки гуманитарных технологий, возведения при этом в культ принципов гуманитарной морали.

В действие механизм интеллектуализации профессиональной деятельности приводится с помощью рефлексивного, тезаурусного, дискурсивного подходов к организации дидактических игр; идеографического, концептографического, текстологического, документографического методов организации процессов познания, творчества, общения; методов опредмечивания и распределения объектов информационного пространства, структуризации данных, формулирования логических выводов в рассуждениях.

Мировоззренческая подготовка, обеспечиваемая интеллектуализацией учебной деятельности студентов, включает в себя обучение толкованию научных явлений, выявлению противоречий и закономерностей, сравнению полярных научных позиций и категорий. Социально-педагогический смысл этого процесса заключается в необходимости и возможности проверять действие научных законов в жизни, создавать ситуации, когда студентам приходится отстаивать свои взгляды, логично и доказательно излагать мысли, оценивать их применимость на практике. Обеспечивается действие механизма интеллектуализации мировоззренческой подготовки студентов социально-педагогическим, гуманитарно-философским и гуманитарно-культурологическим подходами; методами создания проблемных ситуа-

ций, использования в процессе поиска решений трех классических законов диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания).

Следует отметить, что социально-педагогическая сущность проблемы развития интеллектуальной культуры студентов также заключается в необходимости и возможности **создания в гуманитарном вузе средовых условий для развития мотивов и опыта качественной интеллектуальной деятельности студентов**. Подтверждается это ссылками ученых (Ю.С. Мануйлов, М.А. Недосекина, Ю.С. Песоцкий и др.) на эффекты развития индивидуальности студента под влиянием социокультурной среды вуза; на изменение интеллектуальных мотивов учения, происходящих под влиянием пространственной среды вуза; на развитие интеллектуального опыта под влиянием среды вуза [1; 3; 4].

Среда вуза (педагогическая среда) есть та социально-педагогическая действительность, которую составляют идеальные и материальные факторы (символы, знаки, поступки, деятельность и взаимодействие людей), но также и многослойность социума.

Среда современного гуманитарного, как и любого другого вуза, включает в себя визуальные и виртуальные («медиа») коммуникации (дистанционное обучение, синхронные и асинхронные он-лайн формы познавательного общения). Важно, чтобы они не ослабляли устной коммуникативной традиции, а пополняли арсенал социально-педагогических средств развития интеллектуальной культуры студентов.

Обратимся к рассмотрению набора **социально-педагогических средств развития интеллектуальной культуры студентов** как следствия интеллектуальной социализации обучающихся, обеспечивающей им рост опыта и мотивов качественной интеллектуальной деятельности. Такими средствами являются: *агенты* интеллектуальной социализации студентов; внешние и внутренние *интеллектуальные взаимодействия*; *методы поощрения* интеллектуальных достижений студентов; *культурные ценности*; систематический *анализ* процесса и результата интеллектуальной деятельности; *экзистенциальный нажим*; *языковые игры*; *подражание*; *рефлексия* и *идентификация*; *поведенческая интенция*; *когниция*; *установка*; *ментальная репрезентация*; *умозаключения*; *категоризация*.

Выделяются среди средств развития интеллектуальной культуры студентов: социально-педагогическая традиция и социально-педагогическая новация. Перейдем к их описанию.

Социально-педагогическая традиция – это исторически выверенный «шаблон» отношений между личностью и обществом, обществом и государством, личностью и государством. Она характерна для обществ постфигуративного и кофигуративного типа, обеспечивает усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для старшего поколения его семьи и ближайшего окружения [2; с. 43; 13]. Зафиксирована социально-педагогическая традиция в феномене социально-педагогического *наследия* – продукта коллективной мыслительной деятельности, которое в гуманитаристике сгруппировано по признакам: историко-хронологическому, конфессиональному, символ-творческому, политико-философскому. В условиях стабильного состояния общества социально-педагогическая традиция выступает компонентом единой системы общественных ценностей, участвует в регуляции образовательных задач, реализации педагогических технологий.

Ретроспективный анализ социально-педагогической традиции показывает, что ее ядро кроется в устной коммуникации, ведущим инструментом которой является фольклор. Интеллектуальная культура включает фольклор в состав компонентов своей системы ценностей, так как он способен «удерживать колоссальный объем информации», тренировать «речевую маскулатуру» индивида, аккумулировать житейскую и производственно-хозяйственную мудрость, способствовать эффективному воспитанию подрастающих поколений, которым по преемственному пути переходит руководство обществом.

Интроспективный анализ позволяет находить ее место в организации преподавания вузовских курсов. Это преподавание философии и культурологии, этики и менеджмента, техники и технологий профессиональной социально-гуманитарной деятельности. Это коллективное обсуждение проблем и принятие

решений, метафоризация мысли и ее творческие интерпретации, актуализация нематериальных ценностей в поиске путей совершенствования материальной стороны жизни, стремление к достижению единства рационального и духовного, общественный контроль индивидуальной деятельности.

Социально-педагогическая новация – это средство оптимизации социально-педагогических преобразований, приведения социально-педагогической ситуации к соответствию актуальным потребностям государства и общества. Она характерна для обществ префигуративного типа, в которых опыт старших поколений не только недостаточен, но и часто мешает решению проблем, которых ранее не возникало [2; с. 43]. Заключается в обновлении средств и форм межпоколенных отношений, в признании жизнеспособности нового индивидуального опыта. Такими средствами на текущем этапе развития профессионального гуманитарного образования выступают новейшие интеллектуальные технологии, которые являются технологиями образовательной и социальной практики. Это технологии вовлечения студентов в процессы соуправления научной и творческой жизнью учреждения; технологии экономизации или перевода процесса и результата интеллектуального преобразования личности в единицы затраченного на это времени и сил, в количество социально-педагогических эффектов.

Как социально-педагогическую новацию можно рассматривать внедрение в процесс управления интеллектуальной деятельностью студентов наиболее конкретного (количественного) выражения показателей их интеллектуальной культуры. Это продиктовано тенденцией развития общества как четко исполняющего функцию контроля качества любых процессов и объектов, нуждающегося в эффективных средствах.

Как известно, на производстве, в технической сфере конкретное выражение объемов и величин продукции, ресурсов, затраченных на ее изготовление, используется широко. В социально-гуманитарной сфере значительно меньше. Практически не используется расчет величины, объема культурных показателей интеллектуальной продукции. При известной тенденции сближения технических и гуманитарных наук, такая недостаточность мало обоснованна. Тем более, что заметно развивается область менеджмента культуры, в том числе менеджмент культуры в образовании, в которой количественный оценочный показатель является ведущим.

Итак, продукцию интеллектуальной деятельности студентов составляет текст, суждение, идея. Показателем ее культуроемкости вполне может выступать величина социально-культурной значимости, превышающей среднее ее значение. Культуроемкость в данном случае – это: а) своевременность привлечения текстов, суждений, идей в решение проблемы или задачи (реактивность и адекватность реакций, центрированность на объекте); б) уровень интеллектуальных переживаний (в терминологии А. Маслоу «вершинных» или «очень сильной самоактуализации», стремление к максимальному осуществлению своих интеллектуальных возможностей); в) правовая закреплённость (обоснованность законности, точности соблюдения регламентов, инструкций, положений Устава, договора и проч.). Коэффициент культуроемкости текстов, суждений, идей студентов аналогичен «краткому индексу самоактуализации, коррелирующего с величинами рационального поведения и убеждений» (в терминологии Джоунса и Крэндалла) [5].

Изучение социально-педагогической сущности проблемы потребовало исследования **социально-педагогических измерителей процесса и результатов развития интеллектуальной культуры студентов**.

В гуманитаристике существует наиболее общее понятие об измерении фактов и явлений педагогической науки и практики. Активно используются для этого: статистический и мониторинговый методы; метод тестового контроля и шкалирования особенностей объекта; метод социометрии, наблюдения и сравнения, типологизации, проч. Важное значение для понимания вопроса об измерителях процесса и результата развития интеллектуальной культуры студентов имеют исследования: характера ценностных ориентаций обучающихся; этапов продвижения личности к интеллектуальной зрелости; таких качеств носителя общей и интеллектуальной культуры как: эмоциональная нейтральность, беспристрастность, мужественность, избегание неопределенности и долгосрочная ориентация, объективность, открытость критике, вменяемость, убедительность, ответственность; качественной оценки образовательной дея-

тельности, состоящей из интеллектуальной, волевой и эмоциональной составляющих.

Общий **вывод**, к которому мы пришли в результате анализа социально-педагогической сущности проблемы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза, заключается в следующих положениях:

1) *проблема имеет социально-педагогическую сущность*, так как обусловлена социальным заказом гуманитарному вузу, решается в процессе организованной социализации обучающихся, в решении опирается на совокупность социально-педагогических методов и средств;

2) *источниками проблемы как социально-педагогического явления являются*: растущая интеллектуализация профессио-

нальной деятельности людей, и связанная с этим актуализация в высшем профессиональном образовании вопросов мировоззренческой подготовки студентов;

3) *проблема решается с помощью* социально-педагогических традиций, защищающих идею преемственности социально-педагогического опыта различных поколений;

4) *в решении проблемы возможно* использование социально-педагогической новации, предполагающей включение в организацию интеллектуальной деятельности студентов новейших технологий, оптимизирующих сближение технических и гуманитарных сфер воспроизводства товаров и услуг.

Библиографический список

1. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000.
3. Недосекина, М.А. Развитие индивидуальности студента под влиянием изменений социокультурной среды вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004.
4. Песоцкий, Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда // Педагогика. – 2000. – № 5.
5. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб., 2003.

Bibliography

1. Manuylov, Yu.S. Sredoviy podkhod v vospitanii // Pedagogika. – 2000. – № 7.
2. Mudrik A.V. Socialnaya pedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov / pod red. V.A. Slastenina. – M., 2000.
3. Nedosekina, M.A. Razvitiye individualnosti studenta pod vliyaniem izmeneniy sociokulturnoy sredy vuzov: diss. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2004.
4. Pesockiy, Yu.S. Vysokotekhnologicheskaya obrazovatel'naya sreda // Pedagogika. – 2000. – № 5.
5. Khjell, L., Zigler, D. Teorii lichnosti / L. Khjel, D. Zigler – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 37.032

Hadgiev S.M. THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE POTENTIAL OF HIGH SCHOOL STUDENTS AT EXTRACURRICULAR CLASSES AT SCHOOL The author of the article justifies the need for purposeful work on developing of cognitive potential of high school students, proposes forms and methods of this process realization in 10-11th forms of common school.

Key words: cognitive potential, high mental functions, extracurricular classes, training.

С.М. Хаджиев, ст. преп. ГОУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», г. Грозный, metod-08@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ

В статье обоснована необходимость целенаправленной работы по развитию познавательного потенциала учащихся старших классов, предложены формы и методы осуществления данного процесса в 10–11 классах общеобразовательной школы.

Ключевые слова: познавательный потенциал, высшие психические функции, факультативные занятия, тренинг.

Познавательные процессы, способы их организации выступают фундаментом учебной деятельности школьника. Именно они являются слабо используемым резервом, а их учет в образовательном процессе – возможным ответом на сложности, связанные с ускорением прогресса науки. Поэтому, с нашей точки зрения, наиболее актуальным для современной школы является разработка новых методов, технологий и приемов развития познавательного потенциала школьников.

Познавательный потенциал учащихся старших классов мы рассматриваем как развивающуюся и самоуправляемую систему внутренних ресурсов, возможностей и резервов личности, которые обеспечивают активизацию продуктивной познавательной деятельности, мобилизацию операциональных функций, направленных на интенсивное познание окружающего мира, формирование личностной идентичности, реализацию планов и стратегий профессионального самоопределения.

Комментируя данное определение, мы хотели бы акцентировать внимание на следующих позициях. Во-первых, мы подчеркнули, что познавательный потенциал учащихся старших классов является одной из разновидностей потенциала личности, который, кстати говоря, выступает по отношению к определению понятию родовым понятием. В качестве существенных признаков потенциала личности нами выделены внутренние ресурсы, возможности и резервы личности. Во-вторых, мы попытались показать, что познавательный потенциал отражает взаимосвязь возможности и действительности с развитием

существенных сил учащегося. По нашему мнению, это можно увидеть в присутствующей в определении формулировке «развивающаяся система внутренних ресурсов, возможностей и резервов личности». Данное обстоятельство является принципиально важным. Оно позволяет выделить в структуре познавательного потенциала две составляющие: явную и скрытую. Явный потенциал будет образован внутренними резервами и возможностями личности. Учитывая сложившиеся традиции в определении потенциала личности, мы считаем необходимым здесь отразить знания и общеучебные умения учащихся, необходимые для продуктивного осуществления познавательной деятельности. Принимая во внимание характер ее осуществления на старшей ступени школьного образования, полагаем важным выделить в составе явной составляющей познавательного потенциала личностные качества учащихся старших классов, среди которых: амбициозность, самостоятельность и любознательность. Что касается скрытого потенциала, то он будет представлен личностными резервами, которые могут включать: высшие психические функции (мышление, память, восприятие, воля, речь), познавательные стратегии, познавательный интерес и познавательные мотивы. В-третьих, в приведенном определении мы стремились отразить соотношение средств осуществления процесса познания с представлениями о ведущей деятельности в старшем школьном возрасте, а также направленность самой познавательной деятельности на достижение результатов, непосредственно свя-

занных с проектированием учащимися старших классов перспектив и планов на будущее. Эта позиция выражается в таких формулировках, как «интенсивное познание окружающего мира», «формирование личностной идентичности», «реализация планов и стратегий профессионального самоопределения».

Познавательный потенциал имеет сложную, многокомпонентную структуру, и развитию его каждого компонента могут быть посвящены специальные исследования. В нашем случае речь идет о старшеклассниках, которые, безусловно, уже обладают общеучебными умениями, определенной познавательной мотивацией и знаниями о способах познавательной деятельности. Нам необходимо найти формы и методы развития имеющихся ресурсов и повысить возможности познания. Для этого, мы считаем целесообразно в первую очередь организовать систематическую работу по развитию высших психических функций.

Высшие психические функции представляют собой сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, семиотически опосредованные по психологическому строению и произвольные по способу своего осуществления [1, с. 112]. К ним относят разнообразные формы и виды познавательных процессов, характерные только для людей и только у них достигающие высшего уровня развития [2, с. 461]. Высшими психическими функциями Л.С. Выготский называл произвольные и опосредованные виды восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи [3].

Мы полагаем возможным эффективное развитие высших психических функций только при создании педагогической ситуации успеха и наличия у учащихся мотивации достижения. Отметим, что в образовательном процессе создать ситуацию успеха для каждого учащегося очень сложно, особенно сложно для учащихся старших классов, которые уже обладают определенным «рейтингом» как у одноклассников, так и у учителей.

Для устранения возможных барьеров на пути к намеченной цели мы предлагаем проводить факультативные занятия в форме тренингов, которые направлены на развитие высших психических функций учащихся. Данное решение мы реализовали с помощью факультатива «Учимся учиться», на занятия которого первоначально должны были приходиться все учащиеся 10-го класса. Следует специально отметить, что факультативные занятия в виде тренингов построены таким образом, чтобы каждый участник почувствовал успех достижения, осознал радость «У меня получилось», поверил в свои силы. Перенос освоенных умений и положительного опыта факультативных занятий в учебные обязательно приведет к повышению мотивации достижения учащихся в познавательной деятельности. Поэтому мы полагали, что через два-три месяца учащиеся будут посещать занятия добровольно.

Программа факультатива была рассчитана на 2 года с частотой занятий 2 раза в неделю по 3 часа и была структурирована следующим образом:

- 10 класс: тренинг мышления – 22 занятия (11 уч. недель); тренинг памяти – 20 занятий (10 уч. недель); тренинг воображения – 26 занятий (13 уч. недель);

- 11 класс: тренинг скорочтения – 14 занятий (7 уч. недель); тренинг глобальной грамотности – 18 занятий (9 уч. недель); тренинг ораторского искусства (речь) – 14 занятий (7 уч. недель).

Тренинг мышления помогает развить логическое мышление, узнать законы и принципы логически правильного мышления, овладеть приемами аналитического и критического мышления, приобрести навык преобразования формальной логики в логику жизни, сделать свое мышление дисциплинированным. Проводился этот тренинг по материалам двух известных психологов Хосе Сильва и Де Боно, создавших свои методы развития мышления.

В нашей школе старшеклассникам особенно понравилось упражнение Де Боно – «Шесть шляп», оно связано с «надеванием» шляп, различных по цвету. Так как автор разделил мышление на шесть отличных друг от друга режимов, то «смена» шляпы изменяет его направление. Обычно это упражнение проходило очень весело. Необходимо отметить эффективность CoRT – это базовый курс Де Боно по обучению навыкам мышления, разработанный Трестом Познавательных Исследований (Cognitive Research Trust) в Кембридже. Упражнения были простыми, и успешное их выполнение вызывало у учащихся желание сделать новые упражнения и получить похвалу.

Тренинг памяти на первом этапе представлял собой упреждения на развитие слуховой, зрительной, сенсорной, образной, словесно-логической и двигательной памяти. Упражнения были следующие: для развития слуховой памяти – запоминать скороговорки различной длины, услышать «Кто последний сказал слово»; для развития зрительной памяти использовались упражнения «Цвет и форма», «Движение по памяти», «Запомни фигуры», «Где стереть?», «Скопируй позы», «Восстанови память», «Вспомни не глядя» и др.

Развитию сенсорной памяти способствовали упражнения «Рука все помнит», «Пишем в воздухе», «Повторить действия с закрытыми глазами». Работа по развитию образной памяти состояла из таких упражнений как «Цепной метод», «Метод мест», «Запоминание телефонов», «Запоминание исторических дат», «Запоминание фамилий и имен», «Запоминание цифровой информации», «Запоминание текстовой информации». Словесно-логическая память развивалась с помощью запоминания несвязанных чисел; анализа бессмысленных слов; запоминания пар слов; поиска ассоциаций «Тройная стимуляция» памяти; раскладывания карточек с несвязанными словами; анализа структуры длинных предложений; анализа структуры коротких текстов; составления схематических рисунков; составления плана текстов; составления предложений; поиска общего и исключения лишнего слова; поиска аналогов и противоположных предметов; поиска соединительных звеньев. Двигательная (моторная) память развивалась с помощью воспроизведения направления движений; воспроизведения расстояния движений и воспроизведения поворотов сустава.

Следующим тренингом по развитию высших психических функций старшекласников был тренинг развития воображения. Он также состоял из разнообразных упражнений, таких как: загадывание предмета с помощью пары других предметов; отгадывание предмета по паре других предметов; перехват закодированных сообщений; передача закодированных слов по «испорченному телефону»; поиск ассоциаций; самостоятельное составление ассоциативных цепочек; перечень возможных ошибок в восприятии предмета; передача по цепочке ошибок в восприятии предмета; поиск сравнений; передача сравнений по цепочке; поиск эмоционально адекватных образов; определение смысла ситуации по заданному образу; формулировка вопросов по двум заданным словам и т.д.

В первом полугодии 11 класса факультативные занятия продолжались по двум направлениям развития памяти и внимания: скорочтение и повышение «глобальной грамотности». Опишем сущность каждого из них.

Тренинг скорочтения – помогает сделать чтение легким и доставляющим удовольствие процессом. Курс был направлен на развитие внимания и концентрации и запоминание большого объема информации. Методика предполагала расширение полей зрения, что улучшает зрительную память, повышает показатели внимания и позволяет быстрее читать.

На занятиях по скорочтению часто использовались различные варианты чтения под ритм. Идея заключалась в том, что учащийся отстукивал строго заданный ритм рукой, а при этом читал вслух, не сбиваясь с ритма. После упражнения следовало пересказать текст. Смысл таких занятий в том, что мозг, работая в режиме лени, привык следить только за одним каким-либо каналом поступления информации. В данном случае, либо за правильностью заданного ритма, либо за смыслом текста. Следить за этими вещами одновременно означает заставлять работать в голове не одну группу нервных центров, а две, что уже является приоритетом небольшого числа одаренных людей.

Тренинг «глобальной грамотности» основан на пробуждении у старшекласников врожденных навыков быть грамотными. Было установлено, что размер оперативной памяти – это первое, от чего зависит способность человека к грамотному письму. Второе требование – умение чувственно отличать правильно увиденные внутренним зрением слова от неправильных. И третье требование – наличие в долговременной памяти достаточного количества слов.

Современные психотехнологии позволяют очень быстро развить ячейку оперативной памяти человеческого сознания и научить отличать правильно увиденное внутренним зрением слово от неправильного. Для быстрого и гарантированного успеха необходимо: 1) желание стать грамотным человеком; 2) любовь к чтению. Чем больше человек прочел книг (любых!), тем больше слов хранится в его долговременной памяти и тем быстрее на него подействует данная методика.

В процессе экспериментальной работы было установлено, что способности к математике напрямую связаны с размерами оперативной зрительной памяти. Поэтому все 11-тиклассники, проходившие тренинг «глобальной грамотности», одновременно начинали лучше успевать и в математических дисциплинах.

Последним тренингом стал тренинг ораторского искусства, который состоял из нескольких составляющих: риторика как искусство убеждения; правила общения; уверенность в себе, снятие «зажатости»; нахождение «подхода» к любому собеседнику, управление вниманием аудитории; привлечение внимания к себе, артистизм (вживание в образ по системе Станиславского).

При этом старшеклассники осваивают разнообразные техники:

1) техники выступления экспромтом (методы преодоления скованности, неуверенности и волнения; игра словом; метод Демосфена; зрительный контакт с аудиторией; техника жеста, развитие жестикуляции; эффективность паузы; упражнения на развитие голоса; структура выступления с короткой речью; выступление экспромтом);

2) техники подготовки и написания речи (структура длинной речи; написание речи; структура презентации, техники подготовки презентации; технология продолжительного выступления;

подготовка к выступлению; техники детального развития темы; структура и создание метафоры (притчи, сказки, легенды); расширенные техники создания экспромта);

3) эффективное управление аудиторией (методы управления аудиторией; привлечение и удержание внимания; ответы на вопросы; мастерство ухода от ответа; этика оратора; выступление оратора в неблагоприятных условиях; работа с антилидером; стихология; уверенность в себе при публичных выступлениях; теория групповой динамики).

Итоги нашей работы дают основание утверждать, что систематические занятия факультатива приносят положительные результаты, о чем свидетельствует повышение качества освоения образовательной программы школы (в среднем на 0,7 балла) и более успешное обучение в образовательных учреждениях более высоких ступеней (отсутствие среди наших выпускников неуспевающих студентов). Поэтому мы считаем, что развитие познавательного потенциала на факультативных занятиях с целью совершенствования высших психических функций учащихся обеспечивает новый уровень их познавательных возможностей и может быть признано механизмом, обеспечивающим непрерывное самообразование человека.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2009.
2. Немов, Р.С. Психологический словарь. – М., 2009.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психологических функций // Развитие высших психических функций. – М., 1960.

Bibliography

1. Boljshoyj psikhologicheskij slovarj / sost. i obsh. red. B.G. Mesheryakov, V.P. Zinchenko. – M., 2009.
2. Nemov, R.S. Psikhologicheskij slovarj. – M., 2009.
3. Vihgot'skij, L.S. Istoriya razvitiya vihsshikh psikhologicheskikh funkciy // Razvitiye vihsshikh psikhicheskikh funkciy. – M., 1960.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 371.3

Sevast'yanova T.I. SCHOOL CLUB ACTIVITY AS A CONDITION FOR THE FORMATION TEENAGERS' READINESS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article considers a question about school club activity as a condition for the formation teenagers' readiness to intercultural communication in the process of out-of-classes educational work. The author gives such definitions as "club", "intercultural communication", "teenagers' readiness to intercultural communication", defines functions of intercultural communication club for teenagers.

Key words: intercultural communication, teenagers' readiness to intercultural communication, a condition, club, club functions.

Т.И. Севостьянова, преп. ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: sevostyanova@inbox.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО КЛУБА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В данной статье рассматривается вопрос о деятельности школьного клуба как условии формирования готовности подростков к межкультурному общению в процессе внеурочной воспитательной работы. Даны определения «клуб», «межкультурное общение», «готовность подростков к межкультурному общению», определены функции клуба межкультурного общения для подростков.

Ключевые слова: межкультурное общение, готовность подростков к межкультурному общению, условие, клуб, функции клуба.

Интенсивность и плотность международных контактов, информатизация и глобализация, произошедшие в мире и в России с начала 90-х годов прошлого столетия, обусловили необходимость формирования готовности подростков и молодежи к межкультурному общению.

Следует отметить, что мы определяем межкультурное общение подростков как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, обоснованных стремлением современных подростков найти своё место и реализовать себя в социально значимых делах поликультурного мира, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих «чужеродность», «инаковость» партнеров по общению.

Готовность подростков к межкультурному общению мы будем рассматривать, как способность успешно осуществлять взаимодействие партнеров по общению, принадлежащих

к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим» и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» партнеров по общению.

Важным условием, потенциальной базой формирования готовности подростков к межкультурному общению во внеурочной воспитательной работе является школьный клуб - коллектив и социальная группа.

В толковом словаре русского языка дано следующее толкование: «клуб – общественная организация, объединяющая людей на основе общности, сходства, близости интересов, занятий» [1, с. 278].

Российская педагогическая энциклопедия рассматривает клубы детские и подростковые как общественные организации, добровольно объединяющие группы детей в целях общения, связанного с различными интересами, а также для отдыха и развлечения детей и подростков [2, с. 446].

В.В. Туев рассматривает клуб как «социальный институт, созданный человеком для удовлетворения изначальной, имманентно присущей ему потребности в общении. В клубном общении отражается и реализуется сущностная коммуникативная, социальная природа человека» [3, с. 16].

Мы будем рассматривать клуб как *добровольное объединение участников образовательного процесса - учащихся, педагогов и родителей (лиц, их заменяющих) с целью осуществления разнообразной творческой деятельности, направленной на формирование готовности к межкультурному общению*.

В.В. Туев отмечает, что: «...клуб как социально-коммуникативный институт культуры имеет богатую историю, страницы которой писались и в Англии времён Шекспира, и во Франции энергией Робеспьера, и в России рукой Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского. Истоки же клуба восходят к древнегреческим гетериям, древнеримским коллегиям, английским кофейням, русским трактирам» [3, с. 4].

Основателями клубов в России для детей и подростков в 20 - 30-е годы XX столетия по праву можно считать С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Н.И. Попову, О.В. Кайданову, С.М. Ривеса, Н.М. Шульмана и других педагогов гуманистических воспитательных систем того периода.

С.Т. Шацкий в работе «Что такое клуб?» размышляет: «Могучее влияние улицы потому так велико, что *это среда*, в которой живут дети. Такую же среду, создаваемую усилиями детей, должен создавать клуб. В силу этого клуб должен быть живым, гибким, беспрограммным, и лица, работающие в клубе, должны отличаться подвижностью ориентировки. То, что у детей есть неодолимая потребность учиться жить, обязывает ко внесению живой жизни в дело детского клуба» [4, с. 259].

Идея детско-подросткового клуба как «школы жизни» развита С.Т. Шацким на принципах природосообразности Я.А. Коменского. Он справедливо считал, что «подростки стихийно объединяются социальным инстинктом, желая играть в жизнь взрослых, подражая им». По мнению С.Т. Шацкого, все клубные «методики» должны сообразовываться с инстинктами подростков - исследования, работы, движения, выявления себя и собственного «образа Я», подражательности. Следует бороться за истинную природу ребёнка - индивидуальность и самостоятельность.

С.Т. Шацкий считал, что в клубе подростки должны заниматься физическим трудом, поскольку «труд играет большую роль в воспитании характера и развития умственных способностей». В клубе большое место следует отводить игре - «жизненной лаборатории ребёнка», искусству, которое создаёт у детей привычку слушать, переживать. В центре клуба должна стоять также работа с книгой. «Так из элементов труда, игры, искусства и книги складывается жизнь клуба» - такой вывод делает педагог [4, с. 264].

Клуб, отмечает С.Т. Шацкий, это «общество детей и взрослых», педагог должен быть старшим товарищем детей и подростков, приходить им на помощь, когда это нужно. Чтобы участвовать в клубной работе, руководителю нужна большая подготовка.

Несколько по-другому видел организацию деятельности клубов А.С. Макаренко. В его набросках «О направлениях и формах клубной работы (на 1930-1931 г.)» мы читаем: «Клубная работа должна строиться у нас по трём линиям: 1. Клубно-производственный уклон. 2. Спортивный уклон. 3. Уклон отдыха и общего развития» [5, с. 474]. Представленные три «уклона» объединяли в себе 13 кружков. В каждом кружке должен был быть руководитель из числа педагогов и ответственный в порядке оплаченного труда. Отмечалось, что работа каждого кружка должна быть строго регламентирована как в вопросах содержания, так и в вопросах организации. Для упорядочения работы предлагалось усилить элементы дисциплины и элементы материальной заинтересованности. Материальная заинтересованность должна выражаться в предоставлении каждому кружку средств денежных и материальных на приобретение литературы, расходы по опытной работе, а также на выдачу премий, как отдельным кружкам, так и отдельным лицам за особые достижения [5, с. 473-478].

В 60 - 80-е годы в практике воспитательной работы школ повсеместно активно действуют клубы интернациональной дружбы (КИДы). Следует отметить, что интернациональному

воспитанию детей и подростков активно содействовала в своё время Н.К. Крупская: она постоянно говорила о важности межнационального общения и всячески содействовала организации экскурсий, праздников, прогулок, встреч детей разных народов.

Интернациональному воспитанию уделялось пристальное внимание в Павлышской школе В.А. Сухомлинского, мастера организации клубных встреч: рассказы, беседы, чередующиеся с чтением книг о жизни, судьбе, духовной общности народов мира формировали в детях и подростках толерантность и стремление к межкультурному общению.

Типичный пример деятельности добровольных клубов интернациональной дружбы описывают М.Д. Виноградова и И.Б. Первин: «... деятельность КИДа организована по принципу групповой работы. В КИДе имеется ряд секций (групп), где ведётся работа по странам и каждая группа изучает одну из стран и ведёт переписку с её школьниками» [6, с. 12]. КИДы устанавливали дружеские связи с зарубежными интерклубами, активную переписку с клубами других городов, республик, государств, стран мира. Следует отметить, что в тот период интернациональное воспитание, способствующее межкультурному общению, развитию разговорной и письменной речи на иностранных языках, рассматривалось преимущественно с классовых позиций, так как интернационализм характеризовался как «пролетарский интернационализм», как «чувство классовой солидарности с трудящимися братских стран». Тем не менее, там, где эта работа строилась не формально, она способствовала формированию навыков межкультурного общения.

Клубная деятельность, основанная на разнообразном общении, отвечает потребностям подросткового возраста, которому свойственны:

- стремление подростков к самосознанию, стремление занять среди сверстников удовлетворяющее их положение;
- осознание социальной нужности, потребность реализоваться и найти своё место в окружающем мире;
- необходимость построения уважительных отношений с взрослыми, обсуждение жизненно важных вопросов, потребность в интимном, доверительном общении с ними (и в тоже время отсутствие у большинства из них такого общения);
- стремление к овладению широкими знаниями, которые активно и творчески используются в общении (в том числе и межкультурном) и взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

В клубной деятельности, направленной на формирование готовности подростков к межкультурному общению, мы выделяем следующие функции клуба:

- создание условий для выявления, удовлетворения, стимулирования и формирования интереса подростков к восприятию мира в многообразии языков и культур, к реалиям чужой ментальности и иной культуры;
- воспитание граждан, любящих и знающих своё Отечество, свою «малую Родину», умеющих представлять свою страну и культуру в условиях межкультурного общения и деятельности;
- содействие выработке толерантного отношения друг к другу, к иным культурам, религиям, системам ценностей;
- предоставление подросткам поля деятельности для удовлетворения потребностей в творческой деятельности, самовыражения, самоутверждения, самовоспитания и самообразования;
- вовлечение родителей (лиц, их заменяющих), педагогов, «значимых взрослых», представителей иных языков и культур в различные виды деятельности клуба;
- систематизация внеурочной деятельности школьного коллектива, придание ей большей эмоциональной насыщенности.

Формирование готовности подростков к межкультурному общению осуществлялось поэтапно (мотивационно-диагностический, когнитивно-деятельностный, творческий этапы).

На этапе *мотивационно-диагностическом* обучающиеся были вовлечены в разработку и обсуждение названия клуба, положения и плана работы клуба; избрание советов по подготовке коллективных творческих дел на добровольной основе, согласно их интересам, знаний и увлечений. Так был создан клуб межкультурного общения «Открытый мир», объединяющий обучающихся, педагогов, родителей, Значимых Взрослых.

Целью создания клуба стало обеспечение подростков возможностью расширения опыта межкультурного общения и деятельности, продвижения идей толерантности среди молодёжи, формирования положительного отношения к различиям, настроенность на понимание и диалог с Другими, формирования

готовности и умений реализовать полученные знания и навыки межкультурного общения в реальных жизненных ситуациях.

Опыт работы подтвердил, что среди мотивов, приводящих учащихся в клубные объединения, наиболее значимыми являются мотивы общения, познавательные мотивы, мотивы самодовольствия и самовоспитания. В клуб школьники приходят для удовлетворения своих интересов, потребностей, для выработки определённых личностных качеств, самообразования и самовыражения. Вместе с тем, практика показала, что подростки, проверяющие свои интересы, пробующие свои силы в разнообразных видах деятельности, нередко состоят в разных детских коллективах. Это обстоятельство побудило нас создать клуб, объединяющий разнообразные школьные коллективы, такие как команды городских игр «Русский мир» и «Что? Где? Когда?», театральные и танцевальные коллективы, команды международной игры «Одиссея разума», участников областных, региональных, Всероссийских и международных олимпиад, смотров и конкурсов, интересующихся вопросами межкультурного общения.

На когнитивно-деятельностном этапе на основе методики коллективных творческих дел (КТД) обучающиеся совместно с педагогами, родителями, Значимыми Взрослыми проводили серии коллективных творческих дел. Среди них Дни культуры определённой страны (России, Великобритании, Турции, Америки); недели иностранных языков; встречи с деятелями культуры, бизнесменами, спортсменами из других стран; постановки спектаклей на иностранных языках (английском и турецком); творческие конкурсы.

Деятельности клуба, таким образом, был придан общественно полезный характер в воспитательной системе школы, а организация коллективной творческой деятельности способствовала формированию у подростков активной позиции. Вместе с тем, нами было отмечено, что с ростом развития коллектива усиливалась роль коллективистических мотивов, выражающаяся в росте потребности подростков в реализации общественно значимых целей их деятельности.

Коллективные творческие дела, законы и традиции клуба, основанные на методике И.П. Иванова («орлянской» методике), среди них - традиция доброго и чуткого отношения к людям, традиция круга, закон поднятой руки, закон «Критикуешь - предлагай! Предлагаешь - делай!», закон «Каждое дело - творчески! Иначе - зачем?!» и другие, способствовали созданию благоприятных условий подросткам в совместной деятельности с взрослыми для проб своих сил и возможностей, для демонстрации и приобретения новых знаний и навыков межкультурного общения.

Совместная деятельность и общение в клубе способствовали формированию сознательной регуляции поступков подростков, умений учитывать интересы, чувства других людей

и ориентироваться на них в своём поведении. Взаимоотношения в клубе, основанные на «кодексе товарищества», помогали усваивать моральные нормы и ценности, такие как честь, достоинство, честность, равенство, верность, помощь товарищу и другие.

Творческий этап формирования готовности подростков к межкультурному общению в условиях клубной деятельности обеспечивался, прежде всего, коллективными творческими делами, их подготовкой, проведением и анализом.

В творческой деятельности подростки демонстрировали проявления выдумки, воображения, фантазии, способность к импровизации, способность предложить и осуществить новое решение известных вопросов, найти оптимальный выход из сложной ситуации.

Клубная деятельность, обеспеченная коллективными творческими делами, доброжелательным эффективным общением участников клуба, благоприятной эмоционально-психологической обстановкой, позволяла подросткам легче найти своё место в КТД и самовыразиться, самоутвердиться, в каком-то отношении почувствовать себя первыми среди равных. Наблюдения также подтверждают, что в клубном объединении подросток, как правило, не стремится к положению «примы», его удовлетворяют любые роли, если они индивидуальны, особенны, соответствуют его потребностям в творческой самореализации.

Подростки, отличающиеся изобретательным, оригинальным, образным мышлением, проявляли чуткость и интерес к феноменам иной ментальности, иного образа жизни, системы чувств и иерархии ценностей, критически осмысливали «чужеродность» и «инаковость» во взаимосвязи с собственным мировидением и культурным опытом в ситуациях межкультурного общения и деятельности.

Диалогический метод являлся доминирующим методом в деятельности и общении, межкультурном общении участников клубных дел и встреч.

Диалогические и межкультурные знания, умения, навыки общения, приобретённые в клубе межкультурного общения, подростки закрепляли и совершенствовали, участвуя в международных творческих играх, олимпиадах, проектах. Обучающиеся успешно участвовали в международной интеллектуальной игре «Одиссея разума», международном конкурсе математических проектов на английском языке в Алматы, международном конкурсе Американского Совета по международному образованию «Академический год в США», международном конкурсе в Анкаре среди иностранных граждан «Лучший знаток турецкого языка и культуры» и других (участие и результативность в данных конкурсах отражены в таблице 1).

Таблица 1

Результативность участия подростков в Международных играх, проектах, олимпиадах, конкурсах во время проведения эксперимента

№	Мероприятия	Сроки проведения	Результат
1	2	3	4
1	Евrofестиваль Международной интеллектуальной игры «Одиссея разума»	2006 год	диплом участников
2	Международный конкурс математических проектов на английском языке в Алматы	2006 год	3 место
3	Международный конкурс в Анкаре (участники из 63 стран) для иностранцев «Лучший знаток турецкого языка и культуры».	2006 год	бронзовая медаль
4	Международный конкурс Американского Совета по международному образованию «Академический год в США»	2006 год	победитель - 1
5	Евrofестиваль Международной интеллектуальной игры «Одиссея разума»	2007 год	диплом
6	Международный конкурс математических проектов на английском языке в Алматы	2007 год	золотая медаль
7	Международный конкурс в Анкаре (участники из 83 стран) для иностранцев «Лучший знаток турецкого языка и культуры».	2007 год	золотая медаль
8	Международный конкурс Американского Совета по международному образованию «Академический год в США»	2007 год	победители - 2
9	Международный конкурс компьютерных проектов (Бухарест)	2007 год	лауреат - 1

10	Евrofестиваль Международной интеллектуальной игры «Одиссея разума»	2008 год	диплом
11	Международный конкурс в Анкаре для иностранцев «Лучший знаток турецкого языка и культуры».	2008 год	бронзовая медаль
12	Международный конкурс Американского Совета по международному образованию «Академический год в США»	2008 год	победитель - 1
13	Евrofестиваль Международной интеллектуальной игры «Одиссея разума»	2009 год	диплом
14	Международный конкурс в Анкаре (участники из 70 стран) для иностранцев «Лучший знаток турецкого языка и культуры».	2009 год	серебряная медаль
15	Международный конкурс Американского Совета по международному образованию «Академический год в США»	2009 год	победитель - 1
16	Евrofестиваль Международной интеллектуальной игры «Одиссея разума»	2010 год	диплом
17	Международный конкурс в Анкаре (участники из 80 стран) для иностранцев «Лучший знаток турецкого языка и культуры».	2010 год	2 серебряных медали (2 группы)
18	Международный конкурс Американского Совета по международному образованию «Академический год в США»	2010 год	2 человека
19	Международный фестиваль в США Международной интеллектуальной игры «Одиссея разума»	2011 год	диплом
20	Международный конкурс в Анкаре (участники из 79 стран) для иностранцев «Лучший знаток турецкого языка и культуры».	2011 год	бронзовая медаль
21	Международный конкурс Американского Совета по международному образованию «Академический год в США»	2011 год	2 человека

Важная роль в деятельности клуба отводится взаимодействию подростков, педагогов, родителей и Значимых Взрослых. Взаимодействие педагогов и учащихся одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между педагогами. Все системы взаимосвязаны, влияют друг на друга, поэтому для них характерны некоторые общие черты. В то же время каждая из этих систем имеет свои особенности и некоторую самостоятельность. Среди названных систем направляющую роль по отношению к другим выполняет взаимодействие педагогов и учащихся.

В качестве ведущей цели взаимодействия педагогов и школьников мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон, их взаимоотношений, развитие коллектива и реализацию его воспитательных возможностей.

Изучение теории и практики работы школьных клубов, собственный опыт убедительно свидетельствуют о том, что процесс становления клубного объединения является органичным компонентом целостной воспитательной системы. Сначала коллектив клуба живёт своей «внутренней жизнью», происходит становление системы его деятельности. Затем, активно взаимодействуя с общешкольным коллективом, включаясь в обще-

школьные дела и вовлекая в эту деятельность других учащихся, педагогов и родителей (недели иностранных языков, встречи, диспуты, дебаты с представителями иных культур и языков и др.), клуб становится органической частью воспитательной системы школы. Наконец, эффективная работа во внешкольной среде (международные смотры, конкурсы, олимпиады, творческие проекты, акции и др.) укрепляет его позиции в воспитательной системе школы. Причём, становясь органичным компонентом коллектива школы, фактором развития её воспитательной системы, клубное объединение само развивается как коллектив, усиливается его воспитательная эффективность, характер воздействия на личность подростка. Процесс формирования коллектива и личности мы рассматриваем как целостный, учитывая, что развитие коллектива не может быть оторвано от развития личности, а основой их формирования и развития является коллективная деятельность.

Таким образом, создание клуба межкультурного общения, является, по нашему мнению, эффективным условием формирования готовности подростков к межкультурному общению.

Библиографический список

- Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1986.
- Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Русский язык, 1999.
- Туев, В.В. Феномен клуба: историко-педагогический анализ: дис. д-ра пед. наук. – М., 1998.
- Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1964.
- Макаренко, А.С. Соч. В 7 т. – М., 1960.
- Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. – М., 1971.

Bibliography

- Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazhka / pod red. N.Yu. Shvedovoy. – M., 1986.
- Rossiyskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M.: Russkiy yazhik, 1999.
- Tuev, V.V. Fenomen kluba: istoriko-pedagogicheskiy analiz: dis. d-ra ped. nauk. – M., 1998.
- Shackiy, S.T. Pedagogicheskie sochineniya. – M.: Prosvethenie, 1964.
- Shakarenko, A.S. Soch. V 7 t. – M., 1960.
- Vinogradova, M.D. Kollektivnaya poznateljnaya deyatel'nost' i vospitanie shkolnikov: iz opihta rabotih / M.D. Vinogradova, I.B. Pervin. – M., 1971.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378

Л.Я. Кульбякина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск,

Л.Н. Будаева, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск. E-mail: 3505555@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе дана характеристика обучения студентов в вузе на ступенях бакалавриат и магистратура. Показаны преимущества двухуровневой системы образования в сравнении со специалитетом. При этом обучение на ступени бакалавриата рас-

считается как пропедевтика научно-исследовательской деятельности магистра, поскольку выпускник высшего педагогического учебного заведения должен владеть не только необходимой суммой знаний, но и навыками творческого решения вопросов практики, умениями осваивать и внедрять в учебно-воспитательный процесс новые научные положения, постоянно совершенствовать свою квалификацию. Дается обоснование научно-исследовательской работы студентов бакалавриата как деятельности, определяющей два взаимосвязанных процесса: воспроизводящий и творческий.

Ключевые слова: бакалавриат, магистратура, научно-исследовательская работа, пропедевтика профессиональной педагогической деятельности.

В настоящее время назрела проблема в переосмыслении отношении к высшему образованию. Сейчас все стремятся получить его, приложив минимум усилий. А образование - это не то, что само собой «образуется». Его еще нужно суметь воспринять при получении.

В содержании высшего профессионального образования происходят значительные изменения: оно дифференцируется по уровням, ступеням, направлениям, специальностям; усиливается гуманистическая направленность обучения, которое все более приобретает личностно-ориентированный характер. Первый уровень, так называемый бакалавриат, предполагает осуществление образовательной подготовки: на первых курсах обучения происходит процесс овладения студентами фундаментальными знаниями. Второй уровень – магистратура, предполагает реализацию профессиональной и образовательной подготовки параллельно.

Традиционный вид высшего образования - «специалитет» - предусматривает 5-ти летнее обучение в вузе, по окончании которого выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании и присваивается степень «дипломированный специалист».

Бакалавриат - базовое высшее образование, **ориентированное на практическое применение полученных знаний**. Обучение длится 4 года. Одной из самых характерных особенностей бакалавриата является максимально возможная гибкость в выборе курсов и составлении студентами программы обучения. Обычно студенты могут выбирать из широкого разнообразия курсов вуза необходимые, по их мнению, и создавать свою собственную программу обучения на один год. Появляется возможность примерного планирования на все четыре года обучения в бакалавриате, так как многие курсы преподаются не каждый семестр (раз в год, а некоторые раз в два учебных года) и информация о том, какие курсы будут изучаться в определенное время, как правило, доступна на WEB-сайтах вузов.

Из опыта зарубежных стран [1] степень бакалавра присуждается после получения конкретного числа «кредитов» (зачетов), которые выставляются после окончания четырехлетнего обучения. Однако очень часто можно наблюдать примеры, когда студенты учатся в бакалавриате более четырех лет. Это обычно обусловлено финансовыми причинами: далеко не все студенты и их родители могут заплатить за каждый учебный год в полной мере. В результате в течение отдельных семестров студенты берут неполную курсовую нагрузку и для того, чтобы набрать необходимое количество «кредитов», им предстоит более длительное обучение. Неполная курсовая нагрузка допустима во время очного обучения, однако существует необходимый минимум нагрузки, который все студенты должны спланировать (для бакалавриата это 8 - 14 «кредитов» за семестр, для магистратуры – 6 - 8 «кредитов»).

Главная особенность системы оценки в бакалавриате и магистратуре зарубежных университетов [там же] состоит в том, что она предусматривает контроль и численное выражение не только знаний студентов, но и их отношения к предмету, заинтересованности в обучении, добросовестности выполнения заданий и многих других компонентов. Практически все, чем студент занимается во время обучения по отдельно взятому курсу, надлежит оценке в той или иной степени. Посещаемость занятий курса и **участие** в практических семинарах и лабораторных работах составляет 10 – 20 % от общего балла студента по 100-балльной системе оценки. Участие, в данном случае, означает, что во время каждого или почти каждого семинара (или практического занятия) студент активно включается в дискуссию. Он отвечает на вопросы преподавателя или добавляет к сказанному другими, высказывает свою точку зрения, выступает лидером, аналитиком или исполнителем в составе мини-

группы (преподаватель каждого курса назначает одного студента лидером дискуссии на неделю занятий).

Выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением степени «бакалавр». Он вправе занимать все те должности, которые требуют наличия высшего профессионального образования соответствующего направления.

При подготовке бакалавров целый год оказывается «сэкономленным» за счет изъятия из программы специальных знаний и навыков, необходимых только для подготовки узких специалистов. В большинстве случаев **это тот материал, который необходим для научных исследований или усваивается только при постоянном применении на практике**. А если учесть, что развитие науки и техники движется быстрыми темпами, то эти знания и навыки довольно быстро утрачивают свою актуальность. Таким образом, сейчас предприятия и школы будут получать выпускника, обладающего прочными фундаментальными знаниями, необходимыми в профессии, способного быстро адаптироваться к реалиям производства.

Магистратура - следующая за бакалавриатом ступень высшего образования, **ориентирующая студента на научно-исследовательскую деятельность**. Само название этого уровня подготовки уже ассоциируется с наукой. Термин **«магистр»** происходит от латинского слова *magister* - **наставник, учитель**, и в некоторых странах является начальной учёной степенью. Если бакалавр почувствовал призвание к научно-исследовательской деятельности по заинтересовавшей его теме, то ему прямая дорога в магистратуру. **Магистр** - это не только **ученый-теоретик, ведущий исследования и преподающий в вузе. Это специалист широкого спектра действия в отдельно взятой узкой области**. Магистры обычно становятся руководителями и организаторами проектов, новых направлений в развитии производства.

Обучение в магистратуре длится два года и предполагает более глубокое освоение теории избранного направления. Есть возможность примерного планирования курсов на два года обучения в магистратуре. Степень магистра, как правило, присуждается после успешного окончания всех курсов и получения необходимого числа «кредитов» по итогам двух лет обучения. Однако за рубежом очень часто можно наблюдать примеры, когда студенты учатся в магистратуре четыре и даже шесть лет вместо отведенных на программу двух. По окончании данной программы выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением степени «магистр».

Преимущества двухуровневой системы образования [2]:

1) бакалавриат, как вид квалификации, принят по международной классификации и приветствуется работодателями во всем мире;

2) программы подготовки бакалавров в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) позволяют перейти к любой совместимой профессии без получения второго высшего (или дополнительного к высшему) образования;

3) абитуриентам этого года стоит ориентироваться на бакалавриат, имея в виду перспективу перехода на другую специальность магистратуры: это дает возможность работать «на стыке» профессий, такие специалисты оказываются более успешными;

4) на первой ступени системы, в бакалавриате, человек приобретает «общие» знания (в связи с этим проводится и укрупнение сотен имеющихся специальностей, нескольких десятков направлений подготовки). Их, тем не менее, достаточно для начала профессиональной деятельности. В магистратуре - причем как того же направления, так и совершенно другого! - происходит углубление знаний и навыков, специализация;

5) по Закону «Об образовании» второе высшее образование является платным, а бакалавр может продолжить обучение в магистратуре иного профиля на бюджетной основе, т.к. получает образование по программе третьего уровня;

6) иногда человек после нескольких лет учебы понимает, что находится «не совсем на своем месте», и двухуровневая система позволяет ему разрабатывать индивидуальные траектории обучения. Например, бакалавр-финансист может окончить магистратуру по журналистике (и наоборот): получится журналист, отлично разбирающийся в финансовой тематике;

7) магистратура дает шанс не просто поменять специальность, но сделать это на бюджетной основе. Число бюджетных мест в магистратуре вузов постоянно увеличивается;

8) многие студенты уже на старших курсах оказываются готовы к профессиональной деятельности. Для них бакалавриат может стать отличным решением: учеба не помешает работе, а на руках будет полноценный диплом о высшем образовании. Образование можно продолжить даже спустя несколько лет – надо лишь сдать экзамены;

9) большинство студентов, которые готовы и способны получить фундаментальное, ориентированное на практику образование, освобождаются от необходимости вникать в непонятные для них научные исследования. А магистров, способных к занятию наукой, много и не нужно.

10) бакалавры (в отличие от специалистов), поступившие в магистратуру в год окончания бакалавриата, имеют отсрочку от призыва на срочную военную службу в армии еще на 2 года, т.е. на срок обучения в магистратуре;

Однако нужно отметить, что сегодня бакалавр на рынке труда – новинка, к которой работодатели относятся настороженно. Абитуриенты боятся идти в бакалавриат, опасаясь завалить экзамены в магистратуру и остаться с «некотирующимся» дипломом. Это неверно. Стать магистром проще, чем многие думают, бюджетных мест достаточно для всех и бояться экзаменов не нужно. А то, что пока работодатели не очень охотно принимают бакалавров, – данность, и виноваты в этом уж точно не выпускники. Постепенно ситуация выравнивается. Прежде, чем ввести новую систему подготовки кадров, необходимо было создать положительный имидж бакалавра, определить его нишу в кадровой системе, сформировать спрос на специалистов такого уровня. Со временем работодатели будут интересоваться скорее опытом работы соискателя, а не его дипломом, поэтому скоро бакалавров перестанут воспринимать как «недоделанных специалистов», а степень магистра будет означать дополнительные перспективы для карьерного роста. Сейчас приходится одновременно готовить бакалавров и формировать новый бренд на рынке труда.

Как уже было отмечено, обучение на ступени бакалавриата ориентировано на практическое применение полученных знаний. Однако выпускник бакалавриата должен не только владеть необходимой суммой знаний, но и навыками творческого решения вопросов практики, умениями осваивать и внедрять в учебно-воспитательный процесс все то новое, что появляется в науке, постоянно совершенствовать свою квалификацию, осуществлять научно-исследовательскую деятельность. Основанием готовности студента к научно-исследовательской деятельности выступают общеобразовательные и профессиональные знания, полученные в процессе обучения. По нашему мнению, образовательный процесс в условиях бакалавриата следует рассматривать как профессиональную пропедевтику будущей научно-исследовательской работы магистра.

Анализ понятия «пропедевтика» [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10] показал, что это:

- (греч. προαίδεο - предвзяю) - сокращенное изложение какой-либо науки в систематизированном виде, т.е. подготовительный, вводный курс в какую-либо науку, предшествующий более глубокому и детальному изучению соответствующей дисциплины;

- подготовка, предварительное упражнение, введение в какую-либо науку;

- (греч. προαίδεο - предварительно обучаю) - предварительное упражнение, подготовительный, вводный курс в к.-п. науку, изложенный в систематизированной и сжатой форме. Предшествует обстоятельному изучению соответствующей отрасли знания.

Научно-исследовательская работа студентов как деятельность определяют два взаимосвязанных процесса: воспроизводящий и творческий. Многие исследователи связывают научно-исследовательскую работу студентов преимущественно с творческим процессом. П.И. Пидкасистый и Б.Г. Коротяев [11] отмечают актуальность воспроизводящего (речь идет о преобразующем воспроизведении, что определяет проявление познавательной активности студентов в процессе научно-исследовательской работы), так как, несмотря на создание продукта уже известного качества, активно идет процесс количественного накопления необходимых для творческой деятельности знаний, умений, навыков. Учитывая факт, что знания есть продукт деятельности студента, научно-исследовательская работа характеризуется как вид познавательной деятельности.

По мнению М.Г. Гарунова, Б.И. Коротяева, П.И. Пидкасистого [12], формирование навыков самостоятельной деятельности студентов происходит в процессе включения их в различные виды самостоятельных работ: воспроизводящих, реконструктивно-вариативных, эвристических, творческих. Тот или иной тип самостоятельной работы в процессе обучения является носителем целого ряда элементов, характерных и для самостоятельных работ другого типа, которые составляют содержание познавательной деятельности студента.

Первоначальные навыки самостоятельного овладения знаниями студенты должны получить в процессе обучения на 1, 2 курсах педвуза. Их формированию способствует работа с учебной и научной литературой, составление рефератов и обзоров по разнообразным информационным материалам, и др. Показателем сформированности умений самообразовательной деятельности служит уровень выполнения студентом аттестационной работы бакалавра. Высокий уровень выполнения предполагает знание логики научного исследования, полноценной организации его этапов, владения основами творческой деятельности.

В исследовании О.В. Ибряновой [13] предложена модель пропедевтики научно-исследовательской работы будущего магистра **в условиях бакалавриата**:

I – **неявная пропедевтика**: диагностика знаний, умений и навыков, обучение основам учебного исследования;

II – **явная пропедевтика**: - Учебно-исследовательская работа студентов

- Научно-исследовательская работа студентов

При этом автор подчеркивает, что становление творческой научно-исследовательской деятельности бакалавра, а затем магистра, определяются следующими умениями:

- формулировать гипотезы и планы экспериментальной проверки; цели и задачи работы;

- анализировать ситуации, делать выводы;

- абстрагировать содержание и выделять существенное;

- программировать, записывать и систематизировать результаты наблюдений, представлять результаты в табличной и графической форме, выбирать наиболее оптимальную форму;

- определять статистические характеристики результата, его надежность;

- оформлять результаты в виде реферата, доклада, тезисов.

Формирование указанных умений происходит именно в процессе пропедевтической работы в условиях бакалавриата.

Таким образом, деление высшего профессионального образования на две ступени является требованием времени и неперенным условием не только для квалифицированной практической подготовки будущего учителя, но и для становления ученого-исследователя, способного к творческой научной деятельности и получению степени магистра.

Библиографический список

1. Феоктистов, С.В. Система оценки успеваемости и учебного планирования: из опыта бакалавриатов зарубежных вузов [Э/п]. – П/д: <http://bfmap.ru/mot/article1.htm>
2. Бакалавриат и магистратура: плюсы и минусы двухуровневого [Э/п]. – П/д: http://newsfrom.ru/...Bakalavriat...magistratura_pljusy...
3. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов. [Э/п]. – П/д: <http://inslov.ru/html-komlev/s/sayonara.html>

4. "Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней". Сост. А.Д. Михельсон. 1865 [Э/р]. – Р/д: <http://www.inslov.ru/>
5. Павленков, Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка [Э/р]. – Р/д: <http://www.inslov.ru>
6. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. 1907 [Э/р]. – Р/д: <http://www.inslov.ru>
7. Толковый словарь русского языка Д.Н.Ушакова [Э/р]. – Р/д: <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov>
8. Чудинов, А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. 1910 [Э/р]. – Р/д: <http://www.inslov.ru>
9. Яндекс. Словари. Брокгауз и Эфрон, 1890-1907 [Э/р]. – Р/д: <http://tiemgarick.narod.ru/Kister.html>
10. Яндекс. Словари > Толковый словарь Даля, 1863-1866 [Э/р]. – Р/д: <http://www.ubrus.org/dictionary-units/?id=34162>
11. Пидкасистый, П.И., Организация деятельности учащихся на уроке / П.И. Пидкасистый, В.И. Коротяев. – М., 1985.
12. Пидкасистый, П.И., Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М., 1999.
13. Ибрянова О.В. Пропедевтика научно-исследовательской работы магистра в условиях бакалавриата [Э/р]. – Р/д: http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_10

Bibliography

1. Feoktistov, S.V. Sistema ocenki uspevaemosti i uchebnogo planirovaniya: iz opitа bakalavriatov zarubezhnikh vuzov [Eh/r]. – R/d: <http://bfmap.ru/mot/article1.htm>
2. Bakalavriat i magistratura: plusy i minusy dvukhurovnevo [Eh/r]. – R/d: http://newsrom.ru/...Bakalavriat...magistratura_pljusy...
3. Komlev, N.G. Slovarj inostrannikh slov. [Eh/r]. – R/d: <http://inslov.ru/html-komlev/s/sayonara.html>
4. "Objyasnenie 25000 inostrannikh slov, voshedshikh v upotreblenie v russkiy yazyk, s oznacheniem ikh korney". Sost. A.D. Mikhel'son. 1865 [Eh/r]. – R/d: <http://www.inslov.ru/>
5. Pavlenkov, F. Slovarj inostrannikh slov, voshedshikh v sostav russkogo yazyka [Eh/r]. – R/d: <http://www.inslov.ru>
6. Popov, M. Polniy slovarj inostrannikh slov, voshedshikh v upotreblenie v russkom yazyke. 1907 [Eh/r]. – R/d: <http://www.inslov.ru>
7. Tolkoviy slovarj russkogo yazyka D.N.Ushakova [Eh/r]. – R/d: <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov>
8. Chudinov, A.N. Slovarj inostrannikh slov, voshedshikh v sostav russkogo yazyka. 1910 [Eh/r]. – R/d: <http://www.inslov.ru>
9. Yandeks. Slovari. Brokgauz i Ehfron, 1890-1907 [Eh/r]. – R/d: <http://tiemgarick.narod.ru/Kister.html>
10. Yandeks. Slovari > Tolkoviy slovarj Dallya, 1863-1866 [Eh/r]. – R/d: <http://www.ubrus.org/dictionary-units/?id=34162>
11. Pidkasi'tij, P.I., Organizaciya deyatel'nosti uchast'nikov na uroke / P.I. Pidkasi'tij, V.I. Korot'yev. - M., 1985.
12. Pidkasi'tij, P.I., Psikhologo-didakticheskiy spravochnik prepodavatelya vshshney shkoly / P.I. Pidkasi'tij, L.M. Fridman, M.G. Garunov. - M., 1999.
13. Ibryanova O.V. Propedevtika nauchno-issledovatel'skoy raboty magistra v usloviyakh bakalavriata [Eh/r]. – R/d: http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_10

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378.147

Brova T.P. PRODUCTIVE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIK KNOWLEDGE TO FUTURE MUSIK TEACHER. The article talks about the pedagogical approaches to the productive development of scientific knowledge. Reflective, research activity of students in the process of problem solving and debate is analyzed.

Key words: scientific knowledge, regularity, principles, methodological reflection, problem, the debates.

Т.П. Брова, доц., г. Вологда, E-mail: brovatp@mail.ru

ПРОДУКТИВНОЕ ОСВОЕНИЕ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ МУЗЫКИ

В работе рассматриваются педагогические подходы к продуктивному освоению научных знаний. Проанализирована рефлексивная, исследовательская деятельность студентов в процессе решения проблемных ситуаций и дебатов по актуальным вопросам музыкального образования.

Ключевые слова: научные знания, закономерности, принципы, методологическая рефлексия, проблема, дебаты.

Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что будущие учителя не способны их применять на практике, самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию. Анализ состояния педагогической практики показывает, что методология как наука становится востребованной тогда, когда будущий учитель открывает для себя личностный смысл научного знания, с помощью которого он может обосновать, теоретически доказать собственное решение педагогической проблемы.

Применение научных знаний связано с таким явлением как методологическая рефлексия, которая рассматривается как способность применять научные знания для осмысления собственной исследовательской деятельности [1]. Она не может быть передана как совокупность готовых знаний, ее необходимо формировать, вовлекая студентов в поисковую исследовательскую деятельность.

Научные знания отражают закономерности существования педагогических явлений. В философии закономерности трактуются как объективно существующие, устойчиво повторяющиеся, необходимые связи между явлениями и процессами, характеризующие их. Так в педагогике выявлено, что образованность личности закономерно зависит от целостности образования в единстве обучения, воспитания и развития. Целостность образовательного процесса отражена также в закономерных связях между:

- целями, задачами, содержанием, формами и методами обучения и социально-экономическими потребностями общества;
- процессом обучения и качественным уровнем педагогического взаимодействия;
- средствами педагогической деятельности и задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;
- уровнем и качеством усвоения и учетом педагогом степени личной значимости для обучаемого усваиваемого содержания.

Особенностью деятельности учителя музыки является то, что в образовании учащихся он опирается на закономерности музыкального искусства, а именно: жанровую, стилевую, интонационную, драматургическую, полихудожественную природу его существования.

Педагогические и музыкальные закономерности служат теоретической основой для выработки принципов. В научной литературе педагогические принципы трактуют как исходные, основополагающие положения, определяющие деятельность преподавателя и характер познавательной деятельности учащегося [2]. Закономерности и принципы являются главными элементами связи педагогической науки и практики. Разработка новых принципов является показателем исследовательской деятельности и творчества педагога. Поэтому в теории музыкального образования классификация принципов связывается с именами конкретных педагогов-новаторов. Для Д. Б. Кабалевского важны были принципы ориентации учителя на формиро-

вание интереса детей к музыке, их духовного, творческого развития; изучения музыки в связи с жизнью через мир классического, народного, современного музыкального искусства во всем многообразии его форм, жанров и стилей. Коллектив авторов, работающих под руководством Л. В. Школяр, обновляя программу Д. Б. Кабалевского, разработал принципы, которые усиливают субъектную позицию учащегося. Это принципы проблематизации содержания музыкального образования, деятельностного освоения искусства, моделирования художественно-творческого процесса.

Наши наблюдения убеждают в том, что студенты недостаточно осознают значимость сформулированных в педагогике закономерностей, которые необходимо осознанно использовать в своей учебной практике, затрудняются в определении музыкальных принципов. С целью актуализации и осмысления научных знаний необходимо, на наш взгляд, стимулировать рефлексивную, исследовательскую деятельность будущих учителей музыки направляя ее на выявление и анализ затруднений, возникших в период педагогической практики; на моделирование вопросов и ответов учащихся; организуя дебаты по ключевым методологическим проблемам музыкального образования. При этом анализ проблем учебной практики надо связывать с осмыслением студентами закономерностей образовательного процесса, музыкального искусства и принципов организации взаимодействия педагога и учащихся.

В качестве примеров предлагаем анализ студентами проблемных ситуаций, возникших на уроке музыки в период учебной педагогической практики.

1. Учащимся третьего класса было предложено определить жанр венгерского народного танца чардаша, ответив на вопрос: на севере или на юге могли люди танцевать этот танец? Дети ответили, что на севере. Учитель пришел в замешательство и затруднился в разрешении данной проблемы. В ходе обсуждения выяснили, что ошибка была в том, некорректно сформулирован вопрос. Анализ проблемы вывел студентов на закономерности музыкального искусства, его интонационную природу, мелодические и ритмические интонационные особенности музыкального языка танца, обуславливающие данный жанр и выражающие его национальное своеобразие.

2. Детям первого класса было предложено выявить различия в марше Тореадора из оперы Ж. Бизе «Кармен» и марше игрушек из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик» и определить в них соединение с другим жанром (в первом случае марш-песня, во втором – марш-танец). Для решения задачи были смоделированы следующие вопросы: Можно было бы под музыку марша Тореадора исполнить танец игрушек и наоборот?

Каким был бы марш Тореадора под музыку П.И. Чайковского? Найденные вопросы свидетельствуют о творческом подходе к формированию у детей представлений о взаимосвязи и взаимопроникновении музыкальных жанров.

3. В работе над песней Д. Тухманова и В. Харитонova «День Победы» студенты никак не могли добиться выразительного исполнения учениками шестого класса. Совместное обсуждение проблемы позволило выяснить причину невыразительного пения. Она заключалась в непонимании учениками смысла слов. В ходе анализа ситуации были сформулированы вопросы, которые вызвали бы личностное эмоционально-ценностное отношение учеников к музыке. Они были связаны с актуализацией жизненных, художественных, эстетических ассоциаций, опыта учащихся.

4. Учащимся первого класса необходимо определить жанр произведения П. И. Чайковского «Танец маленьких лебедей». Моделируя самостоятельную деятельность учащихся и применяя метод переинтонирования, детям было предложено услышать эту музыку в жанре марша, песни, пластически ее выразить и определить ее жанр.

Таким образом, в ходе обсуждения учебных проблем, проектирования и конструирования путей их решения студенты опирались на научные знания, отражающие педагогические и музыкальные закономерности и принципы. При этом сумели включить учащихся в исследовательскую деятельность.

В процессе подготовки и проведения дебатов, проводимых в курсе теории музыкального образования и методологии педагогики музыкального образования, студенты учатся анализировать и осмысливать те проблемы современного музыкального образования, с которыми они встретились в своем опыте (ученика, педагога). Процедура дебатов предполагает участие двух сторон утверждения и отрицания, которые в дискуссии должны сформулировать и отстаивать свои методологические позиции. Приводим примеры методологических позиций студентов, содержащих научные знания изучаемых профильных дисциплин.

Дебаты по теме «Современная музыка в общеобразовательной школе» состоялись на втором курсе по дисциплине «Теория музыкального образования».

Дебаты по темам «Учитель музыки в современной общеобразовательной школе», «Программа по музыке Д. Б. Кабалевского в современной общеобразовательной школе», «Традиционное или инновационное в содержании и технологиях музыкального образования в общеобразовательной школе» – на четвертом курсе по дисциплине «Методология педагогики музыкального образования».

Таблица 1

Методологические позиции студентов по теме «Учитель музыки в современной общеобразовательной школе»

Методологические позиции стороны утверждения	Методологические позиции стороны отрицания
Музыка является необходимым средством развития личности учащегося, она имеет огромный духовно-нравственный потенциал. Учитель музыки – носитель этого потенциала. Необходимо усилить позиции предмета «Музыка», урок музыки должен занять равное место среди основных школьных предметов	Современные экономические условия не способствуют необходимому уровню развития школы и личности учителя. Наблюдается, особенно в сельской местности, сокращение часов по музыке за счет других предметов, исключение предмета «Музыка» из расписания уроков общеобразовательной школы
Современный учитель музыки для решения своих задач, связанных с формированием учащегося как человека культуры, должен обладать всеми необходимыми компетенциями (базовыми, ключевыми, специальными), уметь использовать в школьной практике компьютерные образовательные технологии, электронные музыкальные инструменты. Есть опыт подготовки педагога-музыканта к использованию мультимедийных учебных программ в институте им. А. Шнитке в г. Москве. Существует через гранты система поддержки талантливых, творческих учителей. В Вологодской области имеются цифровые школы (Вологда, г. Великий Устюг, г. Череповец)	Государство не обеспечивает необходимый уровень материально-технической базы средней школы. Локальное применение мультимедийных музыкально-образовательных программ вызвано недостаточной подготовкой будущего специалиста к применению их в массовой практике, отсутствием специалистов в высшей профессиональной школе, мультимедийных программ. Гранты получают в основном учителя-стажисты. Начинающему педагогу также необходима дополнительная материальная поддержка для реализации своих инноваций
Общеобразовательная школа и социум. Для создания условий влияния школы на формирование культурной среды социума необходима связь школы с другими организациями, учреждениями	Данная связь существует эпизодически и не в системе, также имеет локальный характер. Отсутствуют внешкольные творческие мероприятия (фестивали, конкурсы), объединяющие общеобразовательные школы, другие культурно-образовательные учреждения

Таблица 2

Методологические позиции студентов по теме «Традиционное или новаторское в развитии урока музыки в общеобразовательной школе»

Методологические позиции стороны утверждения	Методологические позиции стороны отрицания
Развитие школьного образования должно строиться на взаимосвязи традиций и новаторства. Основой этой интеграции должна духовность. Урок музыки по своей природе творческий урок. Традиционность урока музыки в том, что учащиеся как на любом школьном уроке осваивают знания, умения и навыки.	Когда новаторство является самоцелью, то утрачиваются традиции, закреплённые в них духовно-нравственные ценности. С обновлением идей, идеалов у учащихся меняется содержание современных духовно-нравственных ценностей. Главным тезисом в жизни подрастающего поколения становится тезис «Успех любой ценой». С другой стороны, традиции иногда носят застывший, консервативный характер, ведущих к формированию стереотипов, шаблонов. Например, использование одних и тех же музыкальных произведений на уроке (из программы)
Новаторство в технологии связано с применением на уроке музыки электронных технических средств, с использованием нетрадиционных форм урока (театрализация, концерт, презентация и т.д.)	Увлечение компьютерными технологиями часто приводит к пассивности учащихся к процессу познания. Учитель – главный носитель знаний. Нельзя подменять учителя компьютером.
В содержание урока вносится современный музыкальный материал (рок-музыка)	Многие учителя не готовы к новаторской деятельности

Таблица 3

Методологические позиции студентов по теме «Современная музыка в общеобразовательной школе»

Методологические позиции стороны утверждения	Методологические позиции стороны отрицания
Учащийся живет в современном обществе, поэтому он должен знать современную музыку. Учитель должен быть посредником между учеником и современной музыкой. Необходимо вносить изменения в программу, используя произведения современных композиторов. Как ученик читает литературу современных авторов, так он должен слушать современные музыкальные произведения. Он должен слушать, знать и понимать современный музыкальный язык	Современная поп-музыка бездуховна. Современная академическая музыка сложна для понимания. Бездуховная музыка разрушает внутреннюю гармонию человека с окружающим миром
В современной музыке есть направления, например джаз, авторская песня, которые развивают личность учащегося, его интеллект, духовность	Джаз непонятен учащимся. Понимание этого направления приходит в зрелом возрасте
Учитель музыки сам должен знать современную музыку (авторов, произведения, направления, жанры и т.д.)	Многие учителя не интересуются современной музыкой и не готовы к диалогу с учащимися

Данные технологии актуализируют процесс продуктивного освоения научных знаний, так как использование их в исследовании собственных профессиональных проблем наполняет их личностным смыслом.

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М., 2006.
2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.

Bibliography

1. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: noviy etap: ucheb. posobie dlya studentov viysshih uchebnykh zavedeniy / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. – M., 2006.
2. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie: slovarj: klyuchevye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 26.09.11

УДК 371:351.851

Limachko G.G., Gerashchenko A.M. THE PROBLEM OF AUTHENTICITY OF CLASSROOM EXPRESSIONS IN TEACHING ENGLISH AND CHINESE. In the article the typical language errors in using classroom expressions in English and Chinese are analyzed, and the authentic classroom expressions in these languages are given.

Key words: classroom expressions, teaching foreign languages, language errors, authenticity, English language, Chinese language.

Г.Г. Лимачко, ст. преп. каф. вост. яз. и МПИЯ Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск; А.М. Геращенко, канд. филол. наук, доц. каф. англ. яз. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: alger07@mail.ru

ПРОБЛЕМА АУТЕНТИЧНОСТИ ВЫРАЖЕНИЙ КЛАССНОГО ОБИХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ

В статье анализируются типичные языковые ошибки в использовании выражений классного обихода на английском и китайском языках, а также даются аутентичные выражения классного обихода на данных языках.

Ключевые слова: выражения классного обихода, преподавание иностранных языков, аутентичность, языковые ошибки, английский язык, китайский язык.

На данный момент в российских школах приобрело популярность изучение нескольких иностранных языков. При этом главными факторами, на основании которых выбирается для изучения тот или иной язык, являются его (языка) статус в мире, уровень его престижности как средства общения, а также общественные и личные потребности граждан. Соответственно, возрастает либо снижается степень востребованности специалистов по преподаванию конкретных языков.

В настоящее время английский язык в значительной степени вытеснил другие языки, традиционно преподаваемые в общеобразовательной школе, в частности, французский и особенно немецкий язык. Однако, в связи с возрастанием в мировой экономике роли Китая, повышается (особенно в прилегающих к КНР регионах) значимость китайского языка как объекта изучения. Таким образом, возникает необходимость в подготовке специалистов, владеющих как английским, так и китайским языком. В связи с этим, в частности, на факультете иностранных языков ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина», на котором подготовка учителей английского языка ведется с 1994 г., а подготовка специалистов педагогического профиля по специальности «Иностранный (китайский) язык» с дополнительной специальностью «Иностранный (английский) язык» - с 2003 г. Результаты анализа употребления выражений классного обихода студентами английского и китайского отделений показали, что, с одной стороны, студенты не всегда демонстрируют должное разнообразие употребляемых фраз, а с другой стороны допускают грамматические и лексические ошибки в их использовании, что является неприемлемым – особенно для будущих учителей иностранного языка.

В условиях отсутствия естественной языковой среды беседы с учителем для большинства учащихся выступает в качестве основной формы приобщения к иностранному языку как средству коммуникации [1, с. 3]. Как справедливо утверждает П. Чилвер и Д. Гоулд, в классе необходимо использовать язык, способный обслуживать различные формы общения и виды учебной деятельности [2, р. 6]. Соответственно, будущие специалисты по преподаванию английского и китайского языков должны и слышать на занятиях, и уметь использовать в своей речи аутентичные выражения классного обихода на соответствующих языках.

Следует отметить, что язык учителя на уроке иностранного языка имеет свою специфику и идиоматику. Живая, образная речь учителя во время занятия в значительной мере способствует развитию у учащихся навыков аудирования и разговорной речи. Умелое же использование учителем выражений классного обихода, обеспечивающих эффективную коммуникацию в классе, их правильный отбор и употребление в зависимости от конкретного этапа урока способствуют целостной и стройной организации последнего.

Между тем, как показывает практика (в том числе наши собственные наблюдения применения преподавателями и студентами-практикантами выражений классного обихода на занятиях по иностранному языку, на семинарских и практических занятиях по методике обучения иностранным языкам, а также в ходе педагогической практики), речь учителя в классе во многих случаях нуждается в серьезном совершенствовании.

Согласно проделанным наблюдениям, самую большую группу составляют ошибки, связанные со слабым владением иноязычным узусом (т.е. закономерностями употребления слов и фразеологических сочетаний в речи). Незнание иноязычной речевой нормы приводит к тому, что учитель нередко переносит

русскую речевую норму на иностранный язык, в результате чего возникают фразы, чуждые речи носителей иностранного языка, либо неупотребительные в данной конкретной ситуации общения [1, с. 4]. Так, на уроке неуместны такие приветствия как «How do you do?» (которое употребительно при официальном знакомстве, но не при очередной встрече с учащимися) или «大家吃了吗?» (имеющее разговорный характер).

Отмечены также случаи ошибочного употребления лексики и грамматики. Применительно к английскому языку можно выделить следующие характерные группы ошибок:

- 1) Неправильное употребление видовременных форм:
 - Употребление Present Simple (Indefinite) вместо требуемого в данной ситуации Present Progressive (Continuous). Например: *You read too quickly* (вместо *You are reading too quickly*).
 - Замена Present Perfect формой Past Simple (Indefinite). Например: *Did you bring a note from a doctor?* (вместо *Have you brought a note from a doctor?*).
 - употребление Present Simple (Indefinite) вместо требуемых в данной ситуации Future Simple (Indefinite) или конструкции to be going to + Infinitive. Например: *We start our lesson with revision* (вместо *We'll start / We're going to start our lesson with revision*).
 - употребление Future Simple (Indefinite) вместо императива. Например: *Now you'll retell the story* (вместо *Now retell the story*).
- 2) неправильное употребление слов, связанное с трудностями в различении и правильном употреблении близких по значению лексических единиц. Например: *You must train this sound at home* (вместо *You must practise this sound at home*).
- 3) нарушение речевого этикета. Например, чрезмерное употребление «OK» вместо *Right!*, *Good!*, *Well done!* и т.п..

В речи на китайском языке, продуцируемой лицами, для которых данный язык не является родным, часто встречаются следующие ошибки:

- 1) неправильный порядок слов. Например: *你应该反复练习这个发音在家* (вместо *你应该在家反复练习这个发音*); *见星期四* (вместо *星期四见*).
- 2) игнорирование счетных слов (классификаторов) при существительных. Например: *读19页* (вместо *请读第19页*).
- 3) неиспользование притяжательной частицы 的 в случаях, когда она необходима. Например: *看你们书* (вместо *看你们的书*).
- 4) неправильное употребление служебных слов. Например: *把这篇文章读到20页* (вместо *将这篇文章, 读到第20页*).
- 5) неправильное употребление слов, связанное с трудностями в различении и правильном употреблении близких по значению лексических единиц. Например: *你可能说.....* (вместо *你可以说.....*).
- 6) нарушение речевого этикета: *坐吧* (вместо *大家请坐*).

Представляется оправданным привести в данной статье перечень наиболее важных фраз классного обихода на английском и китайском языках, а также примеры характерных ошибок, допускаемых как учителями английского и китайского языков в ходе аудиторной работы, так и студентами английских и китайских отделений факультетов иностранных языков во время педагогической практики [3]:

Рекомендуемый вариант	Ошибочный вариант
Good morning, boys and girls! 同学们，早上好！ Or: Good afternoon, everybody! 大家早上好！	How do you do? 大家吃了吗？
Sit down, everybody. 大家请坐！	Be seated. Or: Take a seat. 坐吧。
Please stand up as I call (out) your names. 当我点（到）你的名字时，请站起来。	Rise as I call your names. 站起来，当我叫你的名字时候。

How many people are absent? 几个人没到? (多少人缺席?)	How many persons are absent? 多少家伙没来?
Let's work again on this sound. 让我们复习这个语音	Let's revise this sound. 让我们重新复习这个语音。
Now I want you to listen to how I pronounce this sound.	I want you to listen how to pronounce this sound. 现在我想你们听我如何发这个音。
现在我想让你们听我如何发这个音。 You must practise this sound at home. 你应该在家反复练习这个发音。	You must train this sound at home. 你应该反复练习这个发音在家。
We'll spend today's lesson preparing for a test. 我们今天课程的内容是准备考试	We'll devote the lesson to a preparation for a test. 我们今天课程是准备考试。
You've said it without thinking. 你没有思考, 直接说出来的。	You've said it at random. 你一直说出来。
I'll give you a lower mark. 你的分数不及格。	我给过你差分。
I'll give you (a) five. 你得了满分。	I'll put you a five. 你得了5分。
Let's move on/go on to the reading of the text. 让我们继续这篇文章的阅读	Let's pass on/ pass over to the reading over to the reading of the text. 我们接着阅读这本文章。
Will you get out/take out your books? 拿出来你的书, 好吗? Or: Get/take your books out; please. 请拿出你的书来!	Put out your books. 拿出了你书。
Read page 19. 请读第19页。	Read on page 19. 读19页!
Read the text up to page 20. 将这篇文章, 读到第20页。	Read the text till page 20. 把这篇文章读到20页。

Аутентичность рекомендуемых вариантов выражений классного обихода (т.е. их соответствие речевым нормам, действующим в настоящее время в Китае и Великобритании) подтверждена в ходе наших консультаций с носителями соответствующих иностранных языков (в частности, языковых ассистентов факультета иностранных языков АГАО им. В.М. Шукшина

Питера Магуира и Чжу Гунцюаня), а также использованием соответствующих отечественных и зарубежных пособий. Таким образом, данные выражения могут быть использованы специалистами по преподаванию соответствующих иностранных языков как образцы лексически и грамматически правильных высказываний.

Библиографический список

1. Ткаченко, Р.Г. Урок английского на английском / Р.Г. Ткаченко, Б.И. Роговская, М.С. Карлайл. – М., 1993.
2. Chilver, P. Learning and Language in the Classroom. – Oxford, 1982.
3. Портфолио студента-практиканта китайско-английского отделения / сост.: Г. Г. Лимачко, А. М. Герашенко, Чжу Гунцюань. – Бийск, 2010.

Bibliography

1. Tkachenko, R.G. Urok angliyskogo na angliyskom / R.G. Tkachenko, B.I. Rogovskaya, M.S. Karlayl. – M., 1993.
2. Chilver, P. Learning and Language in the Classroom. – Oxford, 1982.
3. Portfolio studenta-praktikanta kitayjsko-angliyskogo otdeleniya / sost.: G. G. Limachko, A. M. Gerathenko, Chzhu Guncyuanj. – Bijijsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 373:54

Modorova T.Y. **ON THE FORMATION OF PUPILS HAVE PURE OUTLOOK.** In an article based on an analysis of research of domestic and foreign scientists - didactic, attempted to identify the role of interdisciplinary relationships in the formation of school-children estestvennonapuchnogo outlook.

Key words: comprehensive school, the educational process, interdisciplinary communication, philosophical categories, physical, chemical and biological sciences.

Т.Ю. Модорова, соискатель ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mns@gasu.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ СТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ

В статье, на основе анализа исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых - дидактов, предпринята попытка выявить роль межпредметных связей в процессе формирования у школьников естественнонаучного миропонимания.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, учебно-воспитательный процесс, межпредметные связи, философские категории, физические, химические и биологические науки.

Важное значение в решении дидактических учебно-воспитательных задач отводилось и отводится общенаучным понятиям. Последние, будучи результатом межнаучных взаимодействий всегда были и находятся в диалектической связи с

философскими категориями (не будучи в то же время тождественными им). В ходе исторического процесса «кристаллизации» предмета философии, современный материализм раскрывается как духовный наследник предшествующего познания мира. Еще Ф.Энгельс утверждал в свое время, что это просто мировоззрение, которое должно проявиться не у какой-то особой науки, в вполне реальной [1, с. 283].

Современное же развитие научного познания ведет, как известно, к появлению новых дисциплин, теоретический и общий характер которых выходит далеко за рамки былых представлений о конкретной частной науке. Общенаучный же характер понятий, который включен в их категориальный аппарат, позволяет утверждать, что эти науки приобретают ныне значение методологии. Это происходит вследствие того, что общенаучные понятия составляют своеобразный канал между диалектическим материализмом и специальными научными дисциплинами. В силу этого, последние «насыщаются» диалектикой, принципами и целями. В свою очередь, и философское знание не остается «в накладе»: с помощью общенаучных понятий оно обогащается достижениями отдельных наук, результатами решения определенных комплексных проблем и междисциплинарных исследований. Именно эта особенность методологических функций и делает общенаучные понятия не только относительно самостоятельными, но и «наиболее зависимыми» от философии. Для примера, возьмем понятие «**вероятность**». Оно, в силу вышесказанного, находится в зависимости от философских категорий «**необходимость**» и «**действительность**», а также и от других философских категорий, в частности, от таких как «**необходимость**» и «**случайность**». Правда, имеющая место гносеологическая связь обуславливает здесь возможность перехода некоторых общенаучных понятий в ранг философских категорий. Но подобное «превращение» возможно лишь с теми из них, которые существенно содействуют уточнению и развитию понимания основного вопроса философии, т.е. об отношении сознания к бытию, духовного – к материальному вообще [1, с. 282-291]. Остальные же продолжают сохранять свой статус «всеобщих» и «универсальных» понятий (оставаясь, правда, в границах системы общего знания). Даже «перспективные» понятия такого рода нередко содержат определенные признаки «частнонаучности». Потому-то философское «снятие» этих признаков зависит от множества объективных факторов, каждый из которых содействует «элиминированию» (т.е. исключению, устранению) частнонаучных остатков и превращению частнонаучных понятий в общенаучные.

Разграничение общенаучного и философского знания имело и продолжает иметь важное методологическое значение для осмысления как содержания, так и роли закона соответствия школьного образования. В качестве дидактического эквивалента содержанию научного познания, **учебное содержание должно строиться из трех основных структурных компонентов**: а) частнонаучного; б) общенаучного; и в) мировоззренческого знания.

Структурными же звеньями общенаучного знания являются, как известно, общенаучные проблемы, понятия и методы. Вне всякого сомнения, здесь никто не отрицает научного характера содержания учебного процесса, как и того, что межпредметные связи отражают, в конечном счете, связи с объективной действительностью. Однако при этом, нельзя игнорировать и того, что в качестве дидактического явления учебный предмет составляет только звено в сложном процессе духовного взаимодействия человека и окружающей его среды. Эта опосредованность вытекает, как известно, из причинно-следственной зависимости между наукой и обучением, между научно-познавательным и учебно-познавательным процессами. Тем самым природа межпредметных связей и определяется как дидактическое отражение некоторых межнаучных связей.

Это небольшое уточнение имеет, на наш взгляд, важное методологическое значение для правильной оценки современных тенденций образования. Допустим, что объективной основой обучения выступает само бытие. Тогда, может ли ученик досконально изучить (в процессе обучения) каждый объект, процесс, свойство, сторону, связь, отношения, существующие в природе? Конечно же, нет. Если материальное единство мира обуславливает стремление к единству знания, то многообразие мира обуславливает (не менее настойчиво) стремление к познанию различных форм окружающей действительности. Выполняя свои социальные и гносеологические функции, наука

раскрывает возможность единства научного познания, то многообразие мира требует дифференциации научного познания. Следовательно, прямое, системное, целенаправленное, организованное отражение объективной действительности осуществляется научным познанием, конкретными и специфическими проявлениями которого выступают отдельные науки. Значит, содержание любого учебного предмета или содержание обучения в целом не может быть прямым отражением Природы. Учебный предмет не составляет отражения самой науки, как целого, а только ее основных положений, и притом в редуцированном виде. Ясно, что объективной стороной учебного предмета является не определенная форма движения материи, а соответствующая наука, которая эту форму исследует. Словом, учебный предмет отражает объективную действительность только опосредованно. Иначе говоря, в диалектике материального мира, науки и учебного предмета находят свое проявление лишь основные законы отражения.

Существенный вклад в выяснение гносеологической природы межпредметных связей внесли, в чем нет никакого сомнения, научные концепции, разработанные Д.П. Ерыгиным [2], П.Г. Калугиным [3], Г.Ф. Федором [4], В.Н. Федоровой [5] и другими отечественными исследователями. К примеру, последняя, работая в этом направлении, всецело исходила из того, что школьный курс физики, химии и биологии имеет своей основой физические, химические и биологические науки. В силу этого, межпредметные связи (в общем их виде) представляют собой отражение содержащихся в этих естественнонаучных дисциплинах объективных связей между физическими, химическими и биологическими науками, отражающими (в свою очередь) объективные связи, существующие в живой и неживой природе. Значит межпредметные связи составляют отражение межнаучных связей в содержании и методах обучения физике, химии и биологии, обеспечивающих последовательную научно-материалистическую направленность этих дисциплин.

В связи с вышесказанным, возникают вполне закономерные вопросы: «Какова диалектика науки и учебного предмета?» «Каков характер отношений межпредметных и межнаучных связей?» «Что составляет объективную основу отражения в межпредметных связях?» и «Каковы особенности связи учебного содержания и межпредметных взаимодействий?»

Но, прежде чем начать давать ответы на них, позволим себе напомнить читателю об одном немаловажном утверждении: учебные предметы составляют дидактический эквивалент основ соответствующих наук. Памятуя об этом, скажем, что учебный предмет, как и всякий иной, есть специфическое дидактическое явление. В силу этого, его межпредметные связи (которые, непосредственно опираясь на межнаучные связи) приобретают (под воздействием дидактических законов и принципов) свою специфику. Дидактическая же специфика существенно отличает учебные предметы и их взаимодействия от науки, а межпредметные взаимодействия – от межнаучных. Это разграничение и позволяет избежать отождествления науки от учебного предмета.

В связи со всем вышесказанным, необходимо констатировать, что вопрос о межпредметных связях до сих пор разработан в педагогической литературе (естественно, с позиций диалектико-материалистической теории познания) не в полной мере. В силу этого, существующее его решение надо признать – крайне неудовлетворительным. Это, по утверждению ученых и практиков, являет собой существенный «пробел» в современной дидактике. Частные методики зачастую ищут межпредметные связи там, где они имеют самое наименьшее значение. К тому же, сегодня все больше обнаруживается, что традиционное понимание межпредметных связей явно исчерпало свои гносеологические возможности, в силу чего, оно уже не в силах обеспечить эффективное обучение современной системе образования.

Но выход из создавшегося положения, по нашему мнению, есть. Такое утверждение базируется на концепциях, выдвинутых отечественными учеными. Одна из них сформулирована Г.В.Воробьевым. Исходя из общего признания необходимости превратить совокупность знаний, приобретаемых школьниками в процессе обучения соответствующим учебным предметам, он пришел к заключению, что взаимная связь этих предметов может быть использована в качестве пути к формированию у них диалектико-материалистического мировоззрения. Приобретаемые такого рода знания (с помощью каждого предмета) могут

составить, по мнению ученого, «необходимый строительный материал», который может обеспечить движение к философским обобщениям [6, с. 29].

Вне сомнения, идея, выдвинутая Г.В.Воробьевым, можно, по праву, оценить как значительный вклад в теоретическую разработку гносеологической сущности межпредметных связей, поскольку она подчеркивает, что не технический аппарат, а основное идейное содержание – вот, что нужно заимствовать из родственных дисциплин. Только в этом случае, заявляет исследователь, могут быть достигнуты подлинный синтез знаний, всестороннее изучение школьниками природы и общества, когда учитель раскрывает (в рамках своей школьной дисциплины и ее средствами) явления, которые системно изучаются другими дисциплинами. Такое понимание обсуждаемого вопроса напрямую подводит нас к убеждению о «наличии» в межпредметных связях синтезирующих функций, которые обеспечивают как синтез знаний, так и специфическую особенность и самостоятельность его исходных структурных звеньев.

К сказанному, можно добавить, что сущность межпредметной связи (как специфического отношения между учебными предметами) можно раскрыть, на наш взгляд, только с точки зрения ее понимания как формы межпредметного взаимодействия. В нем учебные предметы должны участвовать или как единое целое, или отдельными своими структурными компонентами, составляющими его внутреннее содержание. Так, в чем же состоит смысл межпредметных взаимодействий и какими должны быть их результаты?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к истории проблемы межпредметных взаимодействий. Она же, по свидетельству ученых, возникла одновременно с «предметным обучением». Как отмечал в свое время П.Г. Кулагин, история педагогической науки показывает, что предметное обучение проявило себя в эпоху бурного накопления научных знаний и их дифференциации на многочисленные научные дисциплины. Необходимость их усвоения обусловила, в свою очередь, и появление многочисленных учебных предметов. Постепенно это привело к тому, что между школьными дисциплинами исчезла диалектическая связь, которая с давних пор существовала между предметами и явлениями в мире. Однако это привело к сужению представлений школьников о взаимной связи и взаимных отношениях между предметами, процессами и явлениями в природе, к разорванности осваиваемых школьниками знаний.

Наиболее важной и основной целью межпредметных взаимодействий и межпредметного подхода вообще было и остается достижение новых результатов, которые ранее в учебном процессе не существовали. Весьма существенно здесь и то, чтобы они несли в себе заряд нового интегративного эффекта, который бы выступал не просто «механической суммой» эффектов используемых знаний и других средств познания, а превосходил бы ее, многократно ускоряя темпу расширяя масштабы развития познания школьников. Именно этим должны определяться смысл и знание межпредметного подхода в общем процессе развития обучения. Его задача состоит также в содействии этому процессу разными (специфическими) дидактическими средствами.

Библиографический список

1. Энгельс, Ф. Соч. т. 21.
2. Ерыгин, Д.П. Проблемы взаимосвязи химии и биологии в средней школе: дисс. д-ра пед. наук. – М., 1976.
3. Калугин, П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М., 1982.
4. Федоренко, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1983.
5. Федорова, В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи на материале естественно-научных дисциплин средней школы. – М., 1972.
6. Гурьев, А.И. Межпредметные связи в процессе преподавания физики. – Барнаул, 2002.

Bibliography

1. Ehngeljs, F. Soch. t. 21.
2. Erihgin, D.P. Problemih vzaimosvyazi khimii i biologii v sredney shkole: diss. d-ra ped. nauk. – M., 1976.
3. Kalugin, P.G. Mezhpredmetnihe svyazi v processe obucheniya. – M., 1982.
4. Fedorec, G.F. Mezhpredmetnihe svyazi v processe obucheniya. – L.: Izd-vo LGPI, 1983.
5. Fedorova, V.N., Kiryushkin D.M. Mezhpredmetnihe svyazi na materiale estestvenno-nauchnihkh disciplin sredney shkolih. – M., 1972.
6. Gurjev, A.I. Mezhpredmetnihe svyazi v processe prepodavaniya fiziki. – Barnaul, 2002.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 159.925.8

Drobysheva E.S., Nugaeva O.G. SEMANTIC DIFFERENTIAL AS A METHOD OF STUDYING THE PROPERTIES OF THE VOICE IN THE PROCESS OF INTERPERSONAL COGNITION. This article describes the semantic differential method, which allows you to evaluate the human voice. An attempt was made to use the semantic differential method for estimation of voice actors assessing adolescents with intellectual development.

Key words: semantic differential, voice, voice properties, interpersonal cognition.

Е.С. Дробышева, соискатель, научный сотрудник научно-методического отдела инклюзивного образования ГБОУ ДПО НСО НИПКиПРО, г. Новосибирск, E-mail: drobyshevaelena@yandex.ru;

О.Г. Нугаева, канд. психол. наук, проф. каф. специальной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: nugaevaolga@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ СВОЙСТВ ГОЛОСА В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ

В статье описывается метод «Семантического дифференциала» Ч. Осгуда. Предпринята попытка использовать этот метод для оценивания голоса подростков с нарушенным интеллектуальным развитием.

Ключевые слова: семантический дифференциал, голос, свойства голоса, межличностное познание.

«Семантический дифференциал» – инструмент для изучения семантического пространства субъекта оценки. В 1952 году Ч. Осгуд совместно с группой американских психологов разработали метод «Семантического дифференциала». В дальнейшем этот метод получил широкое применение в изучении поведения человека, его восприятия различных социальных явлений, для анализа аттитудов и личностных смыслов. В нашем исследовании с помощью «Семантического дифференциала» Ч. Осгуда предпринята попытка оценить голос субъекта оценки.

«Семантический дифференциал» был создан для количественного и качественного измерения семантики слов с использованием набора вербальных двухполюсных шкал. Позже «Семантический дифференциал» стали использовать для изучения восприятия невербальных стимулов и решения двух видов задач: исследование перцептивных процессов, а также вербальных единиц речи и процессов семантического восприятия и понимания. «Семантический дифференциал» содержит три фактора (по определению Ч. Осгуда): первый фактор – фактор

«Оценки» или фактор Е (evaluation), в который входят шкалы «хороший - плохой», «приятный - неприятный», «красивый - некрасивый» и т.д. Второй фактор «Активности» назван фактором А (activity) - «активный - пассивный», «вялый - бодрый», «энергичный - апатичный». В третьем факторе «Силы» (Р (potention) фактор потенции) представлены шкалы «сильный - слабый», «большой - маленький», «внушительный - незначительный». В бланке методики представлен набор прилагательных из 52 антонимических пар для описания голоса [1].

В контексте проводимого исследования считаем, необходимым, обратиться к проблеме межличностного познания, которое рассматривается, как реализация субъектами понятийного содержания признаков внешности, действий и деятельности человека (А.А. Бодалев, 1982; В.Н. Панферов, 1974, 1977; В.В. Знаков, 1994). Оно же выступает как средство невербальной коммуникации и голоса, которые субъект усвоил в личном опыте общения с другими людьми (А.А. Бодалев, 1982; А.Х. Пашина, 1990; Г.С. Рамишвили, 1981).

В отечественной науке наибольший вклад в изучение межличностного познания внесли Г.М. Андреева (1997); А.А. Бодалев (1982); В.А. Лабунская (1999); В.Н. Мясичев (1960). В разработке этой проблемы, ими учитывалась идея о единстве трех компонентов общения - познавательного, эмоционального и поведенческого.

В процессе межличностного познания происходит идентификация голоса, которая является неотъемлемым компонентом взаимодействия между людьми. На создание адекватного образа человека влияет успешность идентификации, зависящая от знания индивидуальности услышанного голоса. Неповторимость голосу человека, придают его свойства, которые различны. Следует отметить, наличие большого числа слов и словосочетаний, обозначающих свойства голоса. Поэтому для удобного и точного описания голоса Г.Е. Крейдлин разработал модель семантических групп, которые объединяют различные голосовые признаки:

1. В первую группу автор отнес прилагательные, которые фиксируют физические признаки голоса: высота (высокий, низкий, грудной, писклявый); громкость и сила (громкий, сильный, слабый, тихий, негромкий, оглушительный); тембр и четкость звучания (бархатный, гнусавый, гундосый, резкий, звонкий, глухой, приглушенный, металлический, медный, хриплый, четкий, отчетливый голос); к другим физическим характеристикам относятся скорость производства звуков речи и различные голосовые вибрации и модуляции голоса (мягкий, грубый, мелодичный, гортанный, дребезжащий, дрожащий, протяжный, тягучий, прерывистый голос).

2. Ко второй группе относятся слова со значением эстетической оценки качеств голоса (красивый, некрасивый, приятный, неприятный, тусклый, сочный, мелодичный).

3. В третью группу Г.Е. Крейдлин относит те обозначения, которые образуют атрибутивные сочетания, которые определяют пол или возраст человека (детский, взрослый, молодой, старческий, юношеский, мальчишеский, девичий, женский, бабий, мужской голос).

4. Четвертая группа является самой крупной по числу значений прилагательных и представляет *физические и психические состояния говорящего* (усталый, измученный, изможденный, больной, спокойный, охрипший, хриплый, умирающий, мертвый, погасший, сонный, грустный, радостный, жизнерадостный, веселый, бодрый, скучный, томный, робкий, страстный, энергичный и т.д.).

5. Пятая группа - актуальные состояния говорящего, отношения между говорящими в процессе общения в свою очередь делятся на *положение* человека по отношению к другому (далекый, отдаленный), степень родства или знакомства (отцовский, знакомый, незнакомый, чужой) и характеристики голоса, обозначающие эмоциональное отношение к адресату (родной, любимый, приветливый, раздраженный).

С точки зрения Г.Е. Крейдлина, кроме рассмотренных прилагательных, существуют стереотипные и эталонные голоса, по которым можно определить каким видом деятельности занимается человек, например - командирский, дикторский, начальственный, учительский голос. Помимо прилагательных свойства голоса содержатся в некоторых глаголах и наречиях. Например, глаголы, характеризующие громкость и силу голоса - кричать, вопить, голосить визжать; скорость: тараторить, выдвигать; четкость и отчетливость: мямлить, басить, бурчать. Указания на

свойства голоса содержатся и в наречиях: глухо, тихо, вяло, сухо, сочно и т.д. [2].

Вот как Г.Е. Крейдлин описывает разные свойства голоса «глухой или тусклый голос в нашем стереотипном представлении скорее отвечает характеру мрачному, угрюмому, а резкий, скрипучий голос ассоциируется с недоброжелательным, сварливым или попросту с неприятным человеком. Голос слабый, робкий, сдавленный говорит о личности больной или нерешительной, робкой, неуверенной в себе. Напротив, сильный, сочный, красивый - это голос человека с твердым характером, физически здорового, красивого или внешне интересного, голос человека благородного» [2, с. 216-217].

Целью исследования была оценка голоса подростков с нарушенным интеллектуальным развитием. Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 11 Шилловского гарнизона Новосибирской области и Муниципальных образовательных учреждений специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида № 1, № 31, № 107 г. Новосибирска. В экспериментальном исследовании приняли участие 30 учащихся 8-9 классов с нормальным умственным развитием (НУР) и называемые нами далее как подростки с НУР, 40 учащихся 8-9 классов с умственной отсталостью легкой степени, в дальнейшем называемые как подростки с нарушенным интеллектуальным развитием (НИР). Выборка всех испытуемых составила 70 человек, возрастной диапазон - 14 - 16 лет.

Необходимо остановиться на процедуре разработки экспериментальной методики, в основу которой легли работы В.Х. Манерова, В.П. Морозова, Г.С. Рамишвили. Первоначально группе людей: 5 мужчин и 5 женщин (в дальнейшем нами они будут называться субъектами оценки) была предложена батарея методик, несущая в себе определенную нагрузку по выявлению структуры личности. В неё вошли: методика Г. Ю. Айзенка EPQ, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 187), методика определения типа характера по К. Юнгу, опросник мини-мульт (сокращенный вариант миннесотского многомерного личностного перечня MMPI) адаптация Ф.Б. Березина и М.П. Мирошникова, личностный опросник Г. Шмишека. При подборке методик, включенных в состав данной батареи, мы опирались на исследования В.Х. Манерова, В.П. Морозова.

Полученные данные позволили составить психологические портреты и выбрать на их основе пять субъектов оценки, которые наиболее точно смогли проявить свои индивидуально-типологические особенности личности:

Первый субъект оценки (мужчина) - экстраверт, сангвиник; Второй субъект оценки (женщина) - интроверт, меланхолик;

Третий субъект оценки (мужчина) - экстраверт, холерик;

Четвертый субъект оценки (женщина) - экстраверт, холерик;

Пятый субъект оценки (женщина) - экстраверт, сангвиник.

Далее каждому субъекту оценки предлагалось без установок на манеру прочтения воспроизвести и записать на магнитофон текст сказки «Колобок». Сказка выбрана по критериям динамичности происходящих событий. Это позволит сосредоточить внимание подростков не на содержании, а на восприятии голоса и определении «голосового образа».

В целом анализ бланков «Семантического дифференциала» выявляет не только интонационные, темпо-ритмические, психологические, физические и другие характеристики голоса субъекта оценки, но и может реально выявить тот «голосовой образ», который возникает у человека при анализе голоса субъекта оценки, что позволяет подросткам с НИР, в какой-то мере, создать субъективный образ говорящего.

С помощью факторного анализа большое число переменных сводится к меньшему числу независимых переменных, которые называются факторами. Все выделенные факторы оказались ортогональными, т.е. независимыми. Анализ результатов показал, что в группах подростков с НИР и подростков с НУР первый фактор имеет наибольшую объяснительную силу (41,79% и 43,52% соответственно общей дисперсии) образовали переменные, отражающие темпоритмические особенности и артикуляционные характеристики речи; второй фактор (26,24% (НИР); 25,90% (НУР) общей дисперсии) содержит переменные, характеризующие эмоциональные особенности голоса, третий фактор (17,19% (НИР); 17,12% (НУР) общей дис-

персии) обозначен как голосовая манера и четвертый фактор (14,78% (НИР); 13,46% (НУР) общей дисперсии) – иные особенности голоса. В разных группах испытуемых данные по факторным нагрузкам позволяют представить для рассмотрения именно те голосовые характеристики, которые подразумевают ту или иную личность, доминирующую в разных группах испытуемых. Следует сказать, что приведенные характеристики совпадают с исследованием психической сферы субъектов оценки.

В ходе экспериментальной работы было выявлено, что для подростков с НУР значимы темпоритмические характеристики голоса, позволяющие им в данном возрастном диапазоне иметь определенную доступность к коммуникативным процессам с обязательным избеганием дискомфорта и созданием фона положительных отношений. Подростки с НИР через голосовые характеристики более всего акцентируют свое внимание на положительные, доверительные, добрые, эмоциональные отношения, которые на их взгляд и являются значимыми в общей системе коммуникативного взаимодействия. Представленные данные свидетельствуют о том, что первый фактор (темпоритмические особенности и артикуляционные характеристики речи) и его нагрузки по всем переменным у двух групп испытуемых выявили те векторы, которые значимы для этих категорий подростков.

По второму фактору обобщенные семантические значения эмоциональных особенностей голосов субъектов оценки по результатам двух групп испытуемых имеют достаточное совпадение. Это позволяет заключить, что идентификация эмоциональной структуры голосов субъектов оценки в различной степени доступна всем группам испытуемых. Таким образом, можно говорить о том, что общая система идентификации другого человека по семантическим характеристикам голоса осуществляется с учетом его эмоциональных особенностей.

Голосовая манера (третий фактор) – это то, как человек излагает свои мысли и имеет целый ряд характеристик в плане тональности, высоты, темпа голоса, артикулирования, тембральных характеристик, то есть всего того акустического набора, который со степенью эмоциональной подачи, сложившихся социальных и деятельностных стереотипов влияют на нее. Кроме того, голосовая манера, является важной составляющей в процессе формирования «голосового образа» в тот момент, когда человек на бессознательном уровне производит семантический анализ голоса другого.

Рассматривая в четвертом факторе – иные особенности голоса, следует сказать, что данное разделение достаточно условно, но вместе с тем этот фактор несет в себе определенную психологическую нагрузку, так как достаточно четко выявляет определенные различия между разными группами испытуемых. Подростки с НИР отдают предпочтение манере голоса и другим характеристикам, формирующим личность через голос. У подростков с НУР при идентификации субъектов оценки по выделенному фактору обращает внимание то, что все параметры достаточно равномерно распределены по факторам и субъектам оценки.

Приведенные данные позволяют выделить общие тенденции в создании «голосового образа» субъектов оценки, а также определить факторы, которые являются наиболее информативными для подростков с НИР и подростков с НУР в процессе идентификации. Так, например, результаты подростков обеих групп показали, что первый фактор (1,75 – у подростков с НУР; 1,20 – у подростков с НИР) является наиболее выраженным в голосе пятого субъекта оценки. Таким образом, можно сделать вывод, что темпо-ритмические особенности и артикуляционные характеристики голоса являются ведущими компонентами, по которым создается «голосовой образ» субъекта оценки. Второй

фактор (1,38 – у подростков с НУР; 1,47 – у подростков с НИР) в большей мере выражен в голосе у четвертого субъекта оценки, который объединяет эмоциональные особенности голоса. При идентификации второго (-0,92 – у подростков с НУР; 1,58 – у подростков с НИР) и третьего (1,61 – у подростков с НУР; -0,77 – у подростков с НИР) субъектов оценки наиболее информативным был третий фактор. Четвертый фактор (-0,79 – у подростков с НУР; -1,35 – у подростков с НИР) наиболее выражен в голосе первого субъекта оценки.

Отличительным является то, что первый фактор был отмечен в «голосовом образе» третьего и четвертого субъектов оценки только подростками с НИР. Второй фактор характерен для первого субъекта оценки и был отражен в суждениях подростков с НУР, а подростки с НИР данный фактор отразили в «голосовом образе» третьего субъекта оценки. Третий фактор подростки с НИР отметили у первого субъекта оценки. Четвертый фактор был присвоен второму и четвертому субъектам оценки подростками с НУР. По мнению подростков с НИР данный фактор характерен для пятого субъекта оценки.

У подростков с НУР «голосовые образы» субъектов оценки представлены более объемно через четвертый фактор, обозначенный как «Иные особенности голоса», что информативно для этой группы подростков. У подростков с НУР при семантическом анализе голоса субъектов оценки больше всего внимания было обращено, и это совершенно естественно, на голосовые характеристики, которые практически всегда передают, те или иные черты личности. В отличие от подростков с НИР общая наполняемость фактора значительно больше по объему. Главное, что структура фактора передает именно те основополагающие семантические единицы, помогающие подросткам с НУР создать «голосовой образ», который по понятиям социальной нормативности является достаточно положительным образом. А проективные знаки, проявляющиеся здесь, носят более мягкий характер и достаточно адекватной социальной ситуации, в которой вращается подросток с НУР.

При сравнительном анализе двух групп подростков видно, что более значимым является четвертый фактор, представленный иными особенностями голоса.

Итак, анализ четырех факторов, выявленный при определении семантических составляющих голосового образа, показал:

1. Все группы подростков на достаточном уровне дают характеристику темпоритмических особенностей, эмоциональной составляющей, голосовой манере и иным особенностям голоса. По объему выявленных характеристик, группы друг от друга отличаются незначительно, хотя легкий перевес отмечается в группе подростков с НУР в сравнении с НИР. Тем не менее, подросткам с НУР более доступно понимание сущности коммуникативных процессов и стремление к созданию положительных отношений. Для подростков с НИР голосовые характеристики несут в себе положительные, доверительные и эмоциональные отношения, которые совпадают с их социальным опытом и развитием эмоционально-волевой сферы.

2. Эмоциональная составляющая голоса, голосовая манера, дает меньшую картину совпадения между подростками с НУР и подростками с НИР. Подростки с НУР достаточно убедительно акцентируют свое внимание на социально-статусных значениях, подростки с НИР фокусируют свое внимание на внешних, то есть энергетических составляющих голоса. Это говорит о том, что хотя в целом есть понимание, но нет тонких дифференциальных составляющих самого процесса семантического анализа, приводящего к формированию адекватного «голосового образа» в процессе восприятия и понимания голосовой информации подростками при прослушивании голосового материала.

Библиографический список

1. Манеров, В.Х. Психодиагностика личности по голосу и речи. – СПб., 1999.
2. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М., 2002.

Bibliography

1. Manerov, V.Kh. Psikhodiagnostika lichnosti po golosu i rechi. – SPb., 1999.
2. Kreyjdlin, G.E. Neverbal'naya simiotika: Yazhik tela i estestvenniy yazyh. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

Sutyryna M.P., Martynovskaya S.S. IMPACT PERFORMANCE TEMPERAMENT ON CHARACTER STRUCTURE HAS STUDENTS WITH PERSISTENT VIOLATIONS OF HEARING. On the example of students of the Institute of Social Rehabilitation in comparison with healthy peers consider the influence of temperament characteristics to the structural components of the character in those with persistent hearing loss. It is shown that there are significant differences in indicators of extra-introversion, neuroticism and options character accentuations.

Key words: surdopsihologiya, temperament and character.

*М.П. Сутырина, ст. преп. Института социальной реабилитации НГТУ;
С.С. Мартыновская, специальный психолог, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА СТРУКТУРУ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ СО СТОЙКИМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

На примере студентов Института социальной реабилитации по сравнению со здоровыми сверстниками рассмотрено влияние характеристик темперамента на структурные компоненты характера у лиц со стойкими нарушениями слуха. Показано, что имеются значимые различия по показателям экстра-интроверсии, нейротизма и вариантам акцентуаций характера.

Ключевые слова: сурдопсихология, темперамент, характер.

Неповторимость каждого человека связана с особенностями биологического и психофизиологического строения и развития организма. К биологически обусловленным подструктурам личности относится, прежде всего, темперамент [1]. Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду многие психические различия между людьми – различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Он отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями личности. Особенности темперамента человека – важное условие, с которым следует считаться при индивидуальном подходе к воспитанию, обучению и развитию его способностей [2]. Установлено, что врожденные, природно обусловленные индивидуально-типические особенности человека, к которым относится темперамент, опосредованно формируют присущий ему индивидуальный стиль деятельности [3].

Темперамент определяет внешнюю форму выражения характера, накладывая отпечаток на те или иные его проявления [4]. Характер человека – это социальное приобретение. Это совокупность особых примет (черт), которые приобретает человек, живя в обществе. Знание характера человека позволяет со значительной долей вероятности предвидеть его поведение и отношение к работе, окружающим людям, самому себе. Отсюда ясно, что характерологическими являются не любые особенности (черты) личности, а только те, которые даже в различных жизненных ситуациях закономерно проявляются одинаковыми способами поведения и отношения к действительности. Характер складывается и проявляется в деятельности и общении и включает в себя то, что придает своеобразие психическому облику человека [5]. Темперамент и характер тесно связаны между собой. По мнению большинства авторитетных ученых (Л.С. Выготский, Е.П. Ересь, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.Н. Корнилов и др.), темперамент можно рассматривать как врожденную основу характера, как динамическую сторону характера и личности [6].

Характер человека с возрастом становятся достаточно устойчивыми. Обнаруживающееся несходство в характерах людей обычно ведет к возникновению более сложных, серьезных и труднопреодолимых проблем, чем различия в темпераментах. Поэтому для формирования нормальных межличностных отношений очень важно знать особенности характера членов группы [7].

Анализ литературы по вопросам характерологии позволяет заключить, что проблемы психологии характера недостаточно разработаны, а экспериментальные работы довольно редки. Особенно мало подобных исследований в специальной психологии, в частности, в сурдопсихологии [8], поэтому целью настоящего исследования было рассмотрение влияния темпера-

ментальных характеристик на структурные компоненты характера у лиц с нарушениями слуха.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали Институт Социальной Реабилитации на базе Новосибирского Государственного Технического Университета, г. Новосибирск, где обучаются студенты со стойкими нарушениями слуха (обследовано 21 человек), и Новосибирский Государственный Педагогический Университет, кафедра журналистики и кафедра специальной психологии (обследовано 21 человек с нормой здоровья). Возраст всех испытуемых от 18 до 22 лет, 20 юношей и 22 девушки.

Методы исследования: Для выполнения поставленных задач использовалась тестовая диагностическая методика Г. Айзенка (личностный опросник), основанная на определении двух факторов – экстраверсии-интроверсии и нейротизма, а также методика К. Леонгарда (опросник на определение личностно-характерологических акцентуаций, модификация С. Шмишека) предназначенная для выявления определенного направления характера [2]. Для доказательства достоверности полученных результатов использовали методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни; метод анализа г-Спирмена.

Получены следующие **результаты**. Показатели по экстраверсии-интроверсии распределились следующим образом. В экспериментальной группе почти в 3 раза больше интровертов, чем в контрольной, и существенно меньше экстравертов – почти в 5 раз (рис. 1). Т.е., среди студентов со стойкими нарушениями слуха, по сравнению со здоровыми студентами, меньше типов с такими чертами, как общительность, контактность, словоохотливость, жизнерадостность, активность, оживленность, быстрая приспособляемость к новым условиям, и больше с такими чертами, как замкнутость, низкая контактность, настойчивость, ригидность, субъективизм, скромность и раздражительность. При этом, в экспериментальной группе амбивертов в 2,5 раза больше чем в контрольной. Амбиверты соединяют черты экстраверта и интроверта, но приглушенно, сглажено. Они энергичны в поступках, умеют, как приспособляться к условиям, так и менять их, но то и другое делают менее успешно, шероховато. Вероятно, данными типологическими характеристиками обусловлены коммуникативные проблемы, которые присущи лицам со стойкими нарушениями слуха.

Также получены значимо достоверные различия по показателям нейротизма, эмоциональной устойчивости и эмоциональной впечатлительности (рис. 2). В экспериментальной группе эмоциональная устойчивость была выявлена у 2 студентов, в то время как в контрольной эмоциональная устойчивость выявлена у 9 студентов. Высокие показатели по нейротизму выявлены у 6-ти студентов экспериментальной группы – это в 2 раза больше чем в контрольной группе. Эмоциональная впечатлительность была выявлена у 13 студентов в экспериментальной группе и у 9 студентов в контрольной группе. В экспериментальной группе достоверно больше студентов, подверженных эмоциональной неустойчивости, тревоге и низкой самооценке. На поведенческом уровне это проявляется в увеличении числа соматических жалоб (боли головы, наруше-

ния сна, склонности к колебаниям настроения, внутреннее беспокойство, переживания и страхи).

По методике К.Леонгарда акцентуированные типы характера были выявлены в обеих группах (рис. 3). При этом, общее количество акцентуаций больше в экспериментальной группе – 62, в то время как в контрольной выявлено 49 акцентуаций ха-

рактера. Показатели среднего группового значения, по каждому типу акцентуации, в экспериментальной группе больше, чем показатели в контрольной. С помощью U-критерия Манна-Уитни установлено, что в контрольной и экспериментальной группе показатели по педантичному и тревожному типу акцентуаций значительно отличаются (при $p < 0,01$, $p < 0,05$ соответственно).

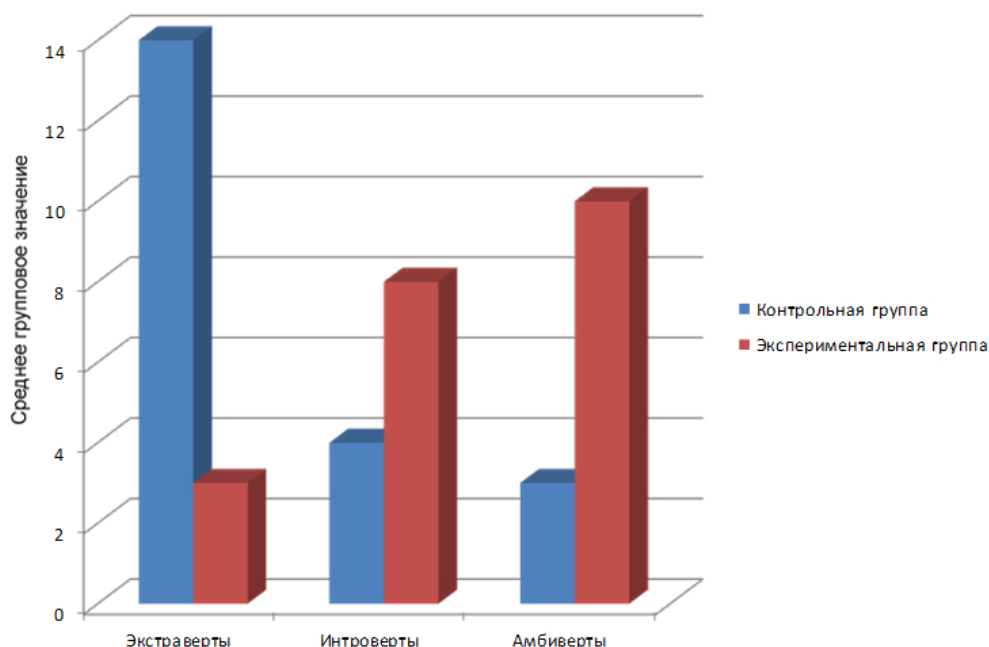


Рис. 1. Соотношение показателей испытуемых по экстраверсии-интроверсии (по методике Г.Айзенка) в контрольной и экспериментальной группе

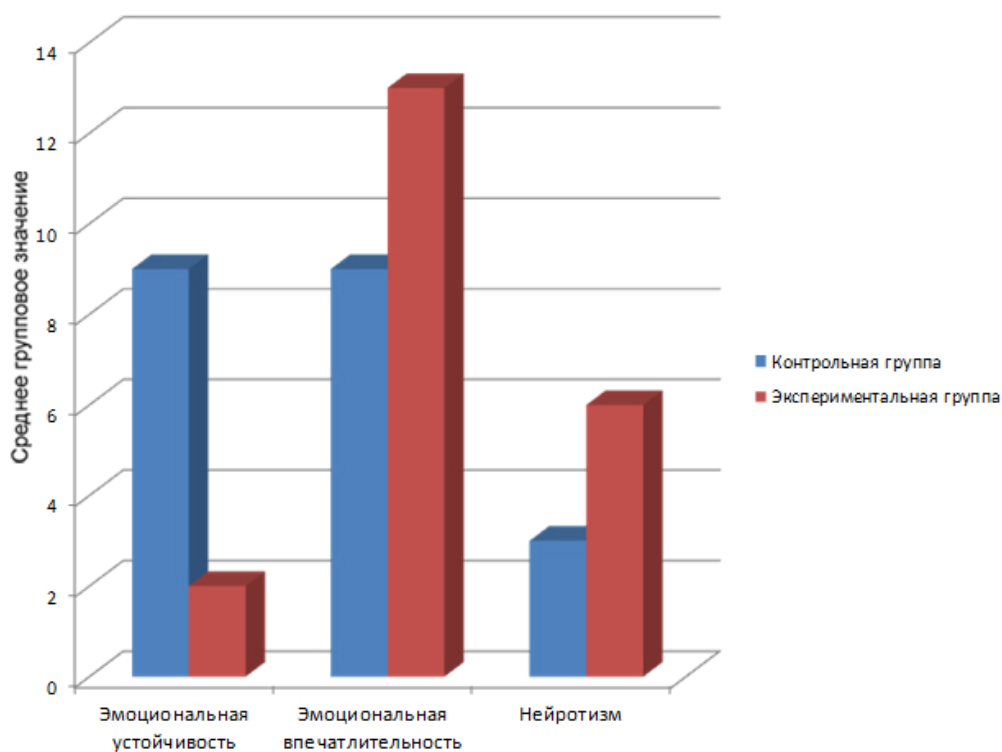


Рис. 2. Соотношение показателей испытуемых по нейротизму-эмоциональной устойчивости (по методике Г.Айзенка) в контрольной и экспериментальной группе

Также, в экспериментальной группе преобладают акцентуации по эмотивному, педантичному и экзальтированному типу. Людям с данными типами акцентуаций свойственны следующие черты в структуре характера: глубина чувств, мягкость, участливость, сострадание, и сочувствие, ответственность, чувство долга. В контрольной группе преобладают эмотивный и гипертимный типы акцентуаций, для которых свойственны такие черты как хорошее настроение, высокий жизненный тонус, активность, непереносимость однообразной обстановки и умение схватывать все на лету. Равно представлены в обеих выборках возбудимые, циклоидные, экзальтированные и демонстративные типы характера.

С помощью корреляционного анализа г-Спирмена были получены следующие результаты: в экспериментальной группе экстраверсия имеет прямую связь с гипертимным, возбудимым, демонстративным, застревающим, экзальтированным типом, а так же обратную связь с дистимным типом акцентуации характера (рис. 4). В контрольной группе показатель экстраверсии так же имеет прямую связь с гипертимным типом характера (рис. 5). По взаимосвязи показателя нейротизма и акцентуированных черт характера наблюдается следующее: внутри экспериментальной группы обнаружена прямая связь нейротизма с возбудимым, педантичным, циклоидным и экзальтированным типом, в то время как в контрольной группе нейротизм с экзальтированным типом акцентуации имеет обратную взаимосвязь.

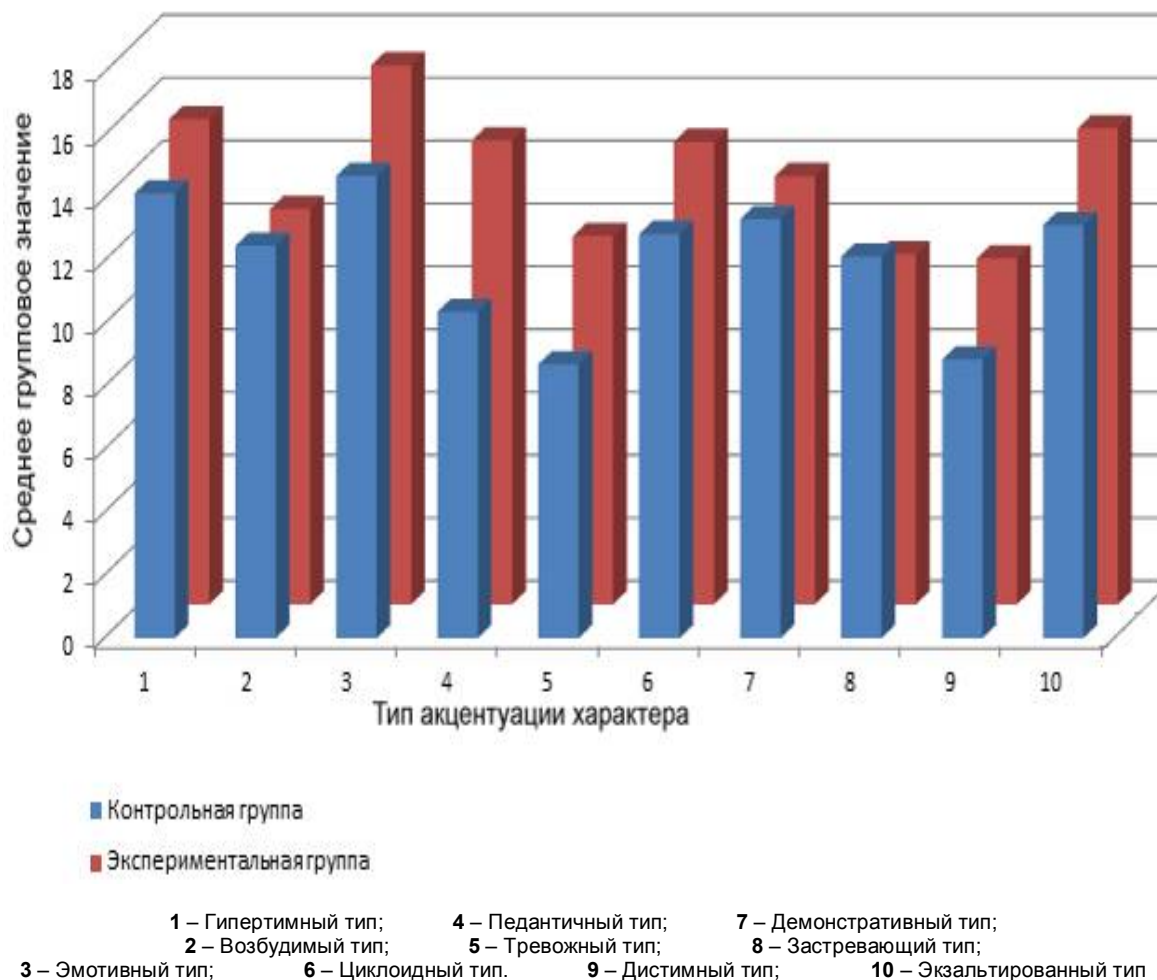


Рис. 3. Соотношение показателей испытуемых по типам акцентуаций характера (по методике Леонгарда-Шмишека) в контрольной и экспериментальной группе

Таким образом, характер не является простой совокупностью, случайным набором изолированных черт. Он представляет сложное психическое образование, состоящее из системы многочисленных, устойчивых свойств личности, которые выражают отношение к миру, труду, самому себе. Они закреплены в привычных формах поведения личности. Закономерные взаимосвязи между отдельными чертами характера выражает его структурность, что подтверждает проведенное исследование. Структурность характера позволяет, зная ту или иную черту, определить наличие ряда других черт связанных с той, которая известна. Также выявлено, что структурность характера связана с иерархичностью его черт. Некоторые являются основными, определяющими, ведущими, а другие менее существенными, незначительными. Характер тесно связан с темпераментом и типологическими особенностями нервной системы, которые определяют внешнюю форму его проявления. Одновременно характер является социальным приобретением личности. Он

может воздействовать на темперамент, подчиняя его возбудимость содержательной стороне личности, ее направленности, воли. Выявленные закономерности имеют особое значение для лиц со стойкими нарушениями слуха, поскольку накладывают отпечаток на их уровень социальной адаптации.

Выводы.

1. По результатам диагностического изучения, с использованием методик К.Леонгарда и Г.Айзенка, обнаружена тесная взаимосвязь темпераментальных характеристик и акцентуированных черт характера, как в контрольной, так и в экспериментальной группах, что свидетельствует об общих закономерностях психического развития, независимо от состояния слуха.

2. Обнаружено, что взаимосвязь черт темперамента, обусловленных свойствами нервной системы, с акцентуированными чертами характера в контрольной и экспериментальной группах, отличается как количественно, так и качественно. Общее количество акцентуаций значимо выше в экспериментальной

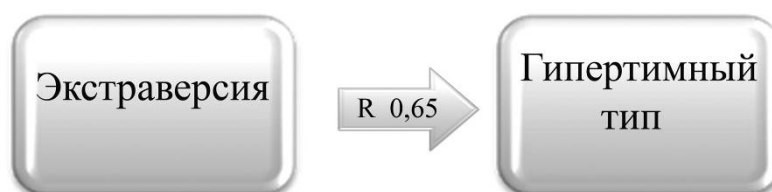
ной группе лиц со стойкими нарушениями слуха, по сравнению с контрольной группой здоровых. Показатели экстраверсии в экспериментальной группе связаны с такими типами акцентуаций характера, как гипертимный, возбудимый, демонстративный, дистимный, застревающий и экзальтированный; показатели нейротизма связаны с возбудимым, педантичным, циклоидным и экзальтированным типом акцентуаций характера.

3. Установлено, что по показателям экстраверсии-интроверсии в экспериментальной группе преобладают амби-

верты и интроверты, что можно объяснить коммуникативными проблемами и проблемами социальной адаптации у людей со стойкими нарушениями слуха. Высокий уровень нейротизма в экспериментальной группе также может быть связан с нарушениями здоровья.

4. В обследованной группе лиц со стойкими нарушениями слуха преобладают черты педантичной и тревожной акцентуации характера, в основе которых лежат эмоционально-лабильные (или невротические) свойства темперамента.

Контрольная группа



Экспериментальная группа

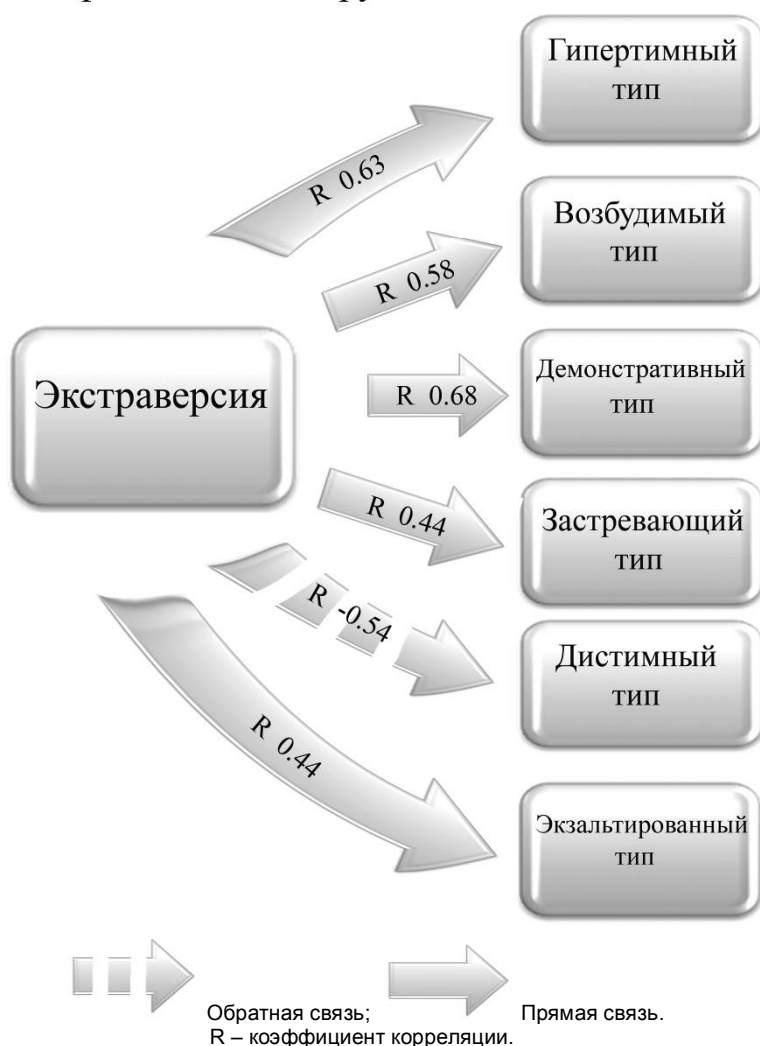
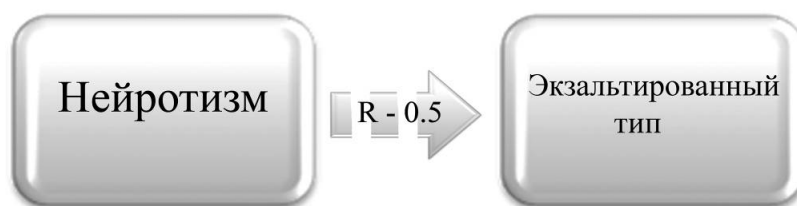


Рис. 4. Взаимосвязь акцентуаций характера и экстраверсии в контрольной и экспериментальной группе

Контрольная группа



Экспериментальная группа

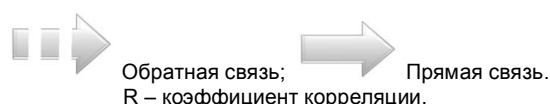


Рисунок 5 - Взаимосвязь акцентуаций характера и нейротизма в контрольной и экспериментальной группе

Библиографический список

1. Рогов, Е.И. Психология человека. – М., 2001.
2. Вотчин, И.С. Темперамент как динамическая характеристика биологически обусловленных свойств личности: учебно-методическое пособие. – М., 2000.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебное пособие для вузов. – СПб., 2001.
4. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1982.
5. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб., 2004..
6. Психология индивидуальных различий: хрестоматия / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова - 3-е изд., - Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 720 с.
7. Темперамент. Характер. Личность / отв. ред. М.Г. Айрапетянц. – М., 1984.
8. Сорокин, В.М. Специальная психология. - СПб., 2004.

Bibliography

1. Rogov, E.I. Psikhologiya cheloveka. – M., 2001.
2. Votchin, I.S. Temperament kak dinamicheskaya kharakteristika biologicheskii obusloviennikh svoystv lichnosti: uchebno-metodicheskoe posobie. – M., 2000.
3. Maklakov, A.G. Obshchaya psikhologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov. – SPb., 2001.
4. Strelyau, Ya. Rolj temperamenta v psikhicheskom razvitii. – M., 1982.
5. Iljin, E.P. Psikhologiya individual'nykh razlichij. – SPb., 2004..
6. Psikhologiya individual'nykh razlichij: khrestomatiya / Yu. B. Gippenreyter, V. Ya. Romanova - 3-e izd., - Moskva: AST: Astrelj, 2008. – 720 s.
7. Temperament. Kharakter. Lichnostj / otv. red. M.G. Ajrapetyanc. – M., 1984.
8. Sorokin, V.M. Special'naya psikhologiya. - SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 159.9.07

Borodina V.N. STUDY OF PERSONAL CONDITIONALITY DEVIANT BEHAVIOR AN EXAMPLE MILITARY MAN. The paper addresses the problem of deviant behavior among military man. Conducted a psychological study of the phenomenon. The features vitally meaningful orientation, locus of control, components of self-determination in those prone to deviant behavior.

Key words: deviant behavior, vitally meaningful orientation, locus of control, self-determination.

В.Н. Бородина, канд. психол. наук, доц. кафедры психологии

Филиала ВУНЦ СВ «ОБА» ВС РФ, г. Новосибирск, E-mail: borodina0769@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

В статье рассматривается проблема девиантного поведения у военнослужащих по призыву. Проведено психологическое исследование указанного явления. Обсуждаются особенности смысловых ориентаций, локуса контроля, компонентов самооотношения у лиц, склонных к девиантному поведению.

Ключевые слова: девиантное поведение, смысловые ориентации, локус контроля, самооотношение.

Современная обстановка в мире, ложные социальные и культурные ценности, неправильное воспитание в семье, негативные субкультуры оказывают огромное влияние на формирование у молодежи девиантного поведения. В дальнейшем молодые люди призываются на военную службу. Согласно данным Министерства обороны Российской Федерации, в 2010 г. в военных госпиталях лечились от наркомании и токсикомании 1671 человек. Так же за последние 30 лет «не боевые потери», суицид, составили 20-30% от общего числа потерь.

В работах отечественных ученых рассматриваются различные аспекты отклоняющегося поведения (Э.А. Бабаян, С.А. Беличева, С.В. Березин, П.П. Блонский, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич и др.), ее профилактики (А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова и др.). Результаты исследований по вопросам профилактики отклоняющегося поведения военнослужащих отражены в трудах О.В. Бакушина, В.Н. Герасимова, В.Г. Гетманского, А.С. Калужного, Ю.М. Кудрявцева, А.А. Лукьянец, С.П. Полякова и др. В военных психолого-педагогических исследованиях в последние годы также возросло число работ, посвященных отдельным сторонам отклоняющегося поведения: суицидального (А.В. Бойко, С. Дмитриев), антидисциплинарного (А.Г. Тюриков, Р.К. Юскаев), педагогической диагностики данного явления (П.П. Дерюгин), превентивных действий (В.Н. Герасимов, Л.В. Мардахаев), подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими с отклонениями в поведении (Ю.М. Румянцев) и некоторые другие [1 - 11].

Новая психологическая парадигма, отражающая тенденцию движения психологической научной мысли к постнеклассической науке, подходит к рассмотрению человека как открытой, самоорганизующейся психологической системы, «порождающей психологические новообразования и опирающейся на них в своем самодвижении» [3]. Каждый человек в контексте теории психологических систем может быть понят как хронотоп. Хронотоп, согласно теории психологических систем, есть пространственно-временная организация, превращающая «объективную реальность» (мир до человека, без человека) в наполненный цветом и звуками, категоризированный значениями предметный мир (как основание предметного сознания). Этот предметный мир будет далее трансформироваться в реальность, наполненную смыслами, переживаемую человеком в ее данности ему «здесь и сейчас». По мере обретения человеком на онтогенезе смысловых измерений мира (и смыслового сознания), последний превращается в действительность – расширяющееся, устойчивое (благодаря ценностным координатам) пространство для жизни и развития. Согласно В.Е. Ключко, «пространство задается не только вещами, но и смыслами; время течет не только вне или внутри нас, но и благодаря нам» [4].

Интегральными, наиболее общими показателями степени открытости психологической системы является ригидность и локус контроля. Выделенное ранее (Ключко Ю.В., 2002) факторным анализом общее пространство «ригидность - интернальность», позволило предположить что континуум «ригидность - интернальность» является показателем качества, характеризующее как степень открытости (закрытости) системы миру, навстречу изменениям, так и степень устойчивости системы. Было доказано, что смещение локуса контроля в сторону ин-

тернальности сопровождается снижением ригидности и сближением ее различных параметров. Все это позволяет наметить те личностные конструкты, которые предположительно обуславливают проявление девиантного поведения и их качественные характеристики.

Г.В. Залевским было отмечено, что усиливающаяся алкоголизация или наркотизация свидетельствует о возрастании внутриличностной ригидизации, проявляющейся в расширении спектра фиксированных форм поведения [2]. У человека, фиксированного на вызывании аддитивных состояний, изменяется система ценностей, отношение к людям, мотивации и убеждения. Алкоголизм, наркомания, попытки суицида и т.п. являются маркерами нецелесообразности личного существования. Еще В. Франкл говорил, что алкоголизм возникает, когда человек теряет смысл жизни, попадает в ситуацию экзистенциального вакуума [11]. В ходе аддикции некогда ведущие личностные смыслы утрачиваются. Из личностного смысла – устойчивого эмоционального отношения, обладающего выраженным предметным характером и выступающим результатом специфического обобщения эмоций, по мнению В.В. Столина, формируется самооотношение [9].

Сказанное диктует необходимость исследования детерминант девиантного поведения человека в контексте становления многомерного мира. Отсюда – важно определить, как влияют смысловые ориентации и самооотношение «как интегральная, динамическая структура самосознания, отражающая меру принятия личностью самой себя», на девиантное поведение [10].

Под девиантным поведением мы понимаем систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушения процесса самоактуализации и системы личностных смыслов.

Опираясь на общетеоретические построения, изложенные выше относительно представлений о психологических детерминантах формирования девиантного поведения личности, нами была предпринята попытка в условиях пилотажного исследования выделить особенности девиантного поведения, зависящие от индивидуально-личностных особенностей, которые локализируются вокруг факторов, характеризующих степень открытости/закрытости человека. К числу таких факторов могут быть отнесены локус контроля, смысловые ориентации и компоненты самооотношения.

Выборку нашего исследования составили военнослужащие по призыву воинской части в количестве 30 человек.

На первом этапе с целью выявления лиц склонных к употреблению алкоголя мы использовали Опросник для выявления ранних признаков алкоголизма К.К. Яхина, В.Д. Менделевич [7]. Был выявлен 1 военнослужащий (что составляет от всех испытуемых 3%), склонный к бытовому пьянству. У остальных опрошенных склонность к алкоголизму и бытовому пьянству не выявлена.

С целью выявления лиц склонных к суицидным реакциям, мы использовали Методику оценки склонности к суицидным реакциям («СР-45»), разработанную Главным управлением воспитательной работы ВС РФ [1]. При интерпретации получен-

ных данных следует помнить, что методика констатирует лишь начальный уровень развития склонности личности к суициду в период ее исследования. При наличии конфликтной ситуации, других негативных условий и деформирующейся мотивации витального существования (ослабление мотивации дальнейшей жизни) эта склонность может развиваться.

Анализируя результаты теста, мы получили, что у 94% военнослужащих низкая склонность исследуемых к суицидным реакциям, а у 6 % военнослужащих может возникнуть суицидальная реакция только на фоне длительной психической травматизации и при реактивных состояниях психики.

На следующем этапе исследования с целью изучения смысловых ориентаций использован Тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [6]. Отметим, что под смысловыми ориентациями понимаются разновидности направленности людей в определении своего положения, которые формируются при условии социального опыта и обнаруживаются в целях, убеждениях, интересах и прочих проявлениях личности. Анализируя результаты исследования, мы пришли к следующим выводам по шкалам:

1. «Цели в жизни». Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале присущи 26,6% военнослужащим, живущим сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале характеризуют целеустремленных военнослужащих, что составляет только 16,6% от всех исследуемых.

2. «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале характеризуют человека, живущего сегодняшним днем, всего таких военнослужащих составляет 30% в данном подразделении. Низкие баллы по этой шкале признают неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, таковых 20% тестируемых.

3. «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией». Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале у 46,6% военнослужащих. У таких военнослужащих все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы выражены у тех военнослужащих, что составляет 13,3% от всей выборки испытуемых, которые не удовлетворены прожитой частью жизни.

4. «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)» испытуемых соответствует представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Таких военнослужащих 40%. Низкие баллы продемонстрировали 16,6% респондентов. Такие военнослужащие не верят в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. «Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни». 26,6% тестируемых убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы продемонстрировали 3,3% военнослужащих по призыву, которые убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

6. Общий показатель осмысленности жизни. Высокие показатели продемонстрировали 20% исследуемых. У данных военнослужащих четкое понимание осмысленности своей жизни в целом. Низкие показатели наблюдаются у 13,3% тестируемых, что свидетельствуют о низкой осмысленности жизни, низкой ответственности за свою жизнь, о не восприятии себя как субъекта жизнедеятельности, своего прошлого, настоящего и будущего.

Таким образом, основная часть военнослужащих по призыву имеет жизненные цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, удовлетво-

рены пройденным отрезком жизни, имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и воплощать их в жизнь.

С целью изучения эмоционально-ценностного компонента самосознания была использована методика исследования самооотношения С.Р. Пантеева [8].

Анализируя результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Шкала «внутренняя честность (открытость)». Низкие значения продемонстрировали всего 10% военнослужащих от всей выборки. Это говорит о глубокой осознанности «Я», повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость. Высокие значения шкалы говорят о закрытости 26% военнослужащих, неспособности или нежелании осознавать и выдавать значимую о себе информацию.

2. Шкала «самоуверенность» содержит пункты, задающие представление о себе как о самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке, которому есть за что себя уважать. Положительный полюс шкалы выражен у 14% испытуемых, что соответствует высокому самонастроению, самоуверенности, отсутствию внутренней напряженности. Низкие значения наблюдаются у 3% испытуемых, что говорит о неудовлетворенности военнослужащих собой и своими возможностями, сомнениях в способности вызывать уважение.

3. Шкала «саморуководство» отражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. Высокий балл по шкале у 43% респондентов, что свидетельствует о том, что человек отчетливо переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность и жизнедеятельность, считает, что его судьба находится в его собственных руках, чувствует обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей. Низкие баллы у 23% тестируемых, что свидетельствуют о подвластности «Я» влияниям обстоятельств, размытом фокусе «Я», отсутствии тенденций поиска причины поступков и результатов в себе самом. Данная шкала по содержанию близка к психологической переменной, которую в литературе принято обозначать как локус контроля.

4. Шкала зеркальное (отраженное) самооотношение включает пункты, связанные с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей. Высокие значения шкалы у 27% военнослужащих, что соответствует представлению субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Низкие значения выражены у 13% респондентов, что связано с ожиданием противоположных чувств по отношению к себе от другого.

5. Шкала «самоценность». Высокие оценки по этой шкале (у 34% респондентов) отражают заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно прилаживаемую ценность своего «Я» для других. Шкала отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира. Низкие баллы 16% тестируемых по шкале говорят о переоценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к своему внутреннему миру.

6. Шкала «самопринятие». Высокий полюс 7% военнослужащих соответствует дружескому отношению к себе, согласно с самим собой, одобрению своих планов и желаний, эмоциональному, безусловному принятию себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Низкий полюс 27% исследуемых свидетельствует об отсутствии перечисленных качеств – недостаточном самопринятии, что является важным симптомом внутренней дезадаптации.

7. Шкала «самопривязанность». Высокие значения шкалы продемонстрировали 23% военнослужащих, что свидетельствуют о ригидности Я-концепции, привязанности, нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному Я-образу. В последнем случае тенденция

к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания. Низкие значения 7% военнослужащих по призыву свидетельствуют о противоположных тенденциях: желании что-то в себе изменить, соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворенности собой.

8. Шкала «внутренняя конфликтность». Высокие значения по данной шкале у 3% опрошиваемых, что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Постоянная неудовлетворенность и споры с собой протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что приводит к сомнению в своей способности что-то предпринять или изменить. Чрезмерное самокопание и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональном фоне по отношению к себе. Причем конфликтная аутокоммуникация не только не приводит к облегчению, но наоборот, лишь усугубляет негативные эмоции. Крайне низкие значения шкалы продемонстрировали 74% тестируемых, что свидетельствует об отрицании проблем, закрытости, поверхностном самодовольстве.

9. Шкала «самообвинение». Высокие значения говорят об интрапунитивности, самообвинении, готовности поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Военнослужащие, имеющие высокие показатели, по данной шкале не выявлены. Низкий показатель выражен у 87% респондентов. Крайне низкие значения по 8-й и 9-й шкалам при общем снижении профиля по предыдущим параметрам являются индикаторами глубокой внутренней дезадаптации и кризисной ситуации, требующей принятия психокоррекционных мер.

Таким образом, только небольшая часть военнослужащих по призыву неудовлетворенны собой и своими возможностями, сомневаются в способности вызывать уважение, подвластно «Я» влияниям обстоятельств, неспособны противостоять судьбе, имеют плохую саморегуляцию, отсутствуют тенденции поиска причины поступков и результатов в себе самом, ожидают противоположные чувства по отношению к себе от другого, испытывают сомнения в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему «Я», наблюдается потеря интереса к своему внутреннему миру, недостаточно принимают себя, желают что-то в себе изменить, соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворенности собой, имеют внутренние конфликты, сомнения, несогласия с собой, тревожно-депрессивные состояния, сопровождаемые переживанием чувства вины.

Библиографический список

1. Введение в профессию: основы деятельности психолога батальона, полка (учебно-методическое пособие) / под общ. ред. Н.И. Резника. – М., 2004.
2. Залевский, Г.В. Аддикция (алкогольная и наркотическая активность) как фиксированные формы поведения // Профилактика аддитивных состояний в детско-подростковом возрасте: сб. мат-лов Всерос. конф. с междунар. участ. / под науч. ред. проф. Н.А. Бохан. – Томск, 2003.
3. Ключко, В.Е. Самореализация личности как проявление самоорганизации в психологических системах // Самореализация личности: системный взгляд / Ключко В.Е., Галажинский Э.В. – Томск, 1999.
4. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ. – Томск, 2005.
5. Ключко, В.Е. Саморегуляция мышления и ее формирование. – Караганда, 1987.
6. Леонтьев, Д.А. Тест смысловых ориентаций. – М., 1992. – 30 с.
7. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – СПб., 2008.
8. Слотина, Т.В. Психология личности: учебное пособие. – СПб., 2008.
9. Столин, В.В. Самосознание личности. – М., 1987.
10. Трифонова, И.С. Формирование профессионально-ценностного самоотношения как средство воспитания ценностного отношения к детям у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

Bibliography

1. Vvedenie v professiyu: osnovnih deyatel'nostei psikhologa bataliona, polka (uchebno-metodicheskoe posobie) / pod obsh. red. N.I. Reznika. ? M., 2004.
2. Zalevskiy, G.V. Addikciya (alkogol'naya i narkoticheskaya aktivnost') kak fiksirovannye formi povedeniya // Profilaktika addiktivnykh sostoyaniy v detsko-podrostkovom vozraste: sb. mat-lov Vseros. konf. s mezhdunar. uchast. / pod nauch. red. prof. N.A. Bokhan. – Tomsk, 2003.
3. Klyuchko, V.E. Samorealizatsiya lichnosti kak proyavlenie samoorganizatsii v psikhologicheskikh sistemakh // Samorealizatsiya lichnosti: sistemniy vzglyad / Klyuchko V.E., Galazhinskiy E.V. – Tomsk, 1999.
4. Klyuchko, V.E. Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemih stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivniy analiz. – Tomsk, 2005.
5. Klyuchko, V.E. Samoregulyatsiya mihsleniya i ee formirovanie. – Karaganda, 1987.
6. Leontjev, D.A. Test smihslozhiznennikh orientatsiy. – M., 1992. – 30 s.
7. Mendelevich, V.D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya: uchebnoe posobie. – SPb., 2008.
8. Slotina, T.V. Psikhologiya lichnosti: uchebnoe posobie. – SPb., 2008.
9. Stolin, V.V. Samosoznanie lichnosti. ? M., 1987.
10. Trifonova, I.S. Formirovanie professional'no-cennostnogo samootnosheniya kak sredstvo vospitaniya cennostnogo otnosheniya k detyam u budutnikh uchiteley: dis. ... kand. ped. nauk. ? Ekaterinburg, 2002.
11. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smihsla. – M.: Progress, 1990.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 378+152.32

Simakov, A.A. FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF MILITARY CADETS. The article analyzes the concept and highlight characteristics of professional identity, the soldier, are considered some of its components and determined the levels and stages of its formation.

Key words: professional identity, training troops, the formation of professional identity of a military man.

А.А. Симаков, проф. каф. психологии Филиала ВУНЦ СВ «ОБА» ВС РФ, г. Новосибирск,
E-mail: simaa07@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье анализируется понятие и выделяются особенности профессиональной идентичности военнослужащего, рассматриваются ее отдельные компоненты и определяются уровни и стадии ее формирования.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, воспитание военнослужащих, формирование профессиональной идентичности военнослужащего.

Одним из главных факторов, определяющих происходящие в системе высшего профессионального образования изменения, является требование повышения качества подготовки выпускников высших учебных заведений, в том числе и военных, на основе формирования определенных профессиональных компетенций. В психолого-педагогической науке и практике разрабатываются все новые подходы решения этой задачи. Одни из них основываются на обновлении содержания подготовки, другие – на использовании в подготовке квалифицированных специалистов информационных технологий, новых методов обучения, третьи – на усилении практической ее направленности и т.п. Однако заслуживает особого внимания решение проблемы повышения качества подготовки специалистов посредством формирования у них профессиональной идентичности [1-5].

В отечественной науке проблема профессиональной идентичности получила достаточно широкое распространение. Актуальность обращения к ней вызвана не только рассмотрением теоретических вопросов о понятии и содержании профессиональной идентичности, но и ее высокой практической значимостью, непосредственно связанной с проблемами эффективности профессиональной деятельности, профессиональной адаптации, профессионального обучения, профессионального развития в целом.

В самом общем виде профессиональная идентичность может быть обозначена как один из видов идентичности социальной, наравне с идентичностью экономической, тендерной, территориальной и т.д. Однако, в сравнении с последними, профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема получила гораздо большее распространение в научных исследованиях.

Так, Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как категорию, «которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [5].

Э.Ф. Зеер под профессиональной идентичностью понимает «профессиональный образ – Я, включающий стереотипы и уникальность собственного «Я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я» [1].

Рассмотрение определений понятия профессиональной идентичности, позволяет сделать ряд выводов. С одной стороны, профессиональную идентичность можно определять как один из видов идентичности социальной в том смысле, что она заключается в идентификации человека с вполне определенным профессиональным сообществом, с профессией как социальным институтом. С другой стороны, профессиональная идентичность является продолжением более общего личностного самоопределения человека, когда профессия является лишь одним из средств социализации и индивидуализации человека. Но так или иначе, профессиональная идентичность всегда развивается в условиях вполне определенного профессионального сообщества, с которым человек себя идентифицирует, принимая его ценности, нормы, правила и т.д.

Анализ работ отечественных исследователей, посвященных изучению проблемы профессиональной идентичности, показал, что в ее структуре могут быть выделены три компонента.

Первый – это отношение человека к себе как к профессиональному работнику, принятие себя как реального или будущего профессионала. Этот компонент выражается в том, как человек оценивает свои профессиональные возможности, способности, свой профессиональный потенциал.

Второй – это отношение человека к той профессии, которую он выбрал. В нашем случае этот компонент выражается в отношении курсантов военно-учебного заведения к будущей профессии. Показателем этого отношения является учебно-профессиональная удовлетворенность, которая формируется в процессе обучения.

Третий – это отношение человека к ценностям, нормам, идеалам того профессионального сообщества, в рамках которого он будет осуществлять свою профессиональную деятельность. Механизмом реализации данного компонента профессиональной идентичности в реальной учебно-профессиональной деятельности курсанта выступает процесс соотношения собственных интересов, ценностей, идеалов, норм с интересами, ценностями, идеалами, нормами военного профессионального сообщества, в котором он осуществляет и будет осуществлять профессиональную деятельность.

Специфика военного учебного заведения создает определенные сложности в формировании профессиональной идентичности курсанта в образовательном процессе. Эта специфика определяет условия, влияющие на процесс формирования профессиональной идентичности курсанта. Условно их можно разделить на внешние и внутренние.

К внешним условиям относятся:

- уровень организации повседневной деятельности курсантов в процессе обучения;
- образовательная среда, формирующая представление о военно-профессиональной деятельности;
- организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию принципа активности в профессиональном самоопределении курсанта;
- требования к военно-профессиональной подготовке курсанта;
- информационная среда, формирующая положительный образ и перспективы профессионального и личностного будущего;
- наличие обратной связи о личностных проявлениях, профессиональном поведении курсанта.

Необходимо отметить, что на первых этапах формирования профессиональной идентичности внешние факторы играют приоритетную роль.

Основой же дальнейшего развития профессиональной идентичности становятся внутренние условия, к которым Л.Б. Шнейдер относит следующие:

- эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о профессии;
- положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;
- эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;
- успешное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;

- готовность специалиста принять на себя профессиональную ответственность;

- характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального Я;

- мотивационная активность к реализации себя на избранном профессиональном поприще [5].

В этих условиях поиск оптимальных педагогических условий формирования профессиональной идентичности курсантов в образовательном процессе военного вуза является актуальной задачей.

При этом исходным пунктом процесса формирования профессиональной идентичности выступает профессиональное самосознание, которое является составным компонентом целостного самосознания личности.

П.А. Шавир отмечает, что в наиболее обобщенном виде профессиональное самосознание проявляется в юности в осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности [4].

А.К. Маркова в профессиональном самосознании как интегративной характеристике личности выделяет следующие пять её составляющих:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств (здесь закладываются основы профессионального мировоззрения, позднее – личного профессионального кредо, личной концепции профессионального труда, из которой будет исходить специалист в своем труде);

- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой;

- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;

- самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя (профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную (Я как профессионал вчера), актуальную (Я как профессионал сегодня), потенциальную (Я как профессионал завтра), идеальную (Я как профессионал в отдаленном будущем);

- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной Я – концепции (у профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы, возрастает стремление к самореализации) [2].

С приведённой выше характеристикой совпадает мнение Л.Б. Шнейдера, которая определяет, что профессиональное самосознание обучающихся включает в себя следующие компоненты:

- знание о степени своего соответствия профессиональным стандартам;

- знание о степени своего признания в профессиональной группе;

- представление о себе и своей работе в будущем;

- соотносённость профессиональной деятельности и образа – Я [5].

В связи с тем, что ведущим видом деятельности курсанта является учение, то его профессиональное самосознание – это осознание себя как субъекта учебно-профессиональной и будущей военно-профессиональной деятельности.

Основными компонентами профессионального самосознания курсанта являются такие сложные личностные образования, как образ – Я, Я – концепция, которые служат самым мощным регулятивным фактором, определяющим эффективность и направленность их поведения и деятельности в ходе учёбы в военном вузе.

Эффективность учебно-профессиональной деятельности курсанта, его физическое и психическое здоровье в значительной мере зависят от согласованности и целостности представлений о себе. Практика показывает, что курсанты с согласованным образом – Я значительно более успешны и стабильны в учёбе, проявляют активность и самостоятельность в решении стоящих перед ними задач. И напротив, лица, имеющие дезинтегрированный Я образ, отличаются меньшей активностью, низкой инициативой, слабой результативностью в решении учебных задач.

Профессиональный образ – Я курсанта включает следующие формы: Я – профессиональное идеальное (установки,

связанные с представлением индивида о том, каким бы профессионалом он хотел стать); Я – профессиональное реальное (представление о наличных качествах и свойствах, о том, каков он есть профессионал на самом деле).

Рассогласование между представлением человека о себе «реальном» и «идеальном» часто и является энергетической основой для его саморазвития, двигателем формирования профессионального образа – Я [3].

Образ – Я курсанта определяет формирование Я – концепции, которая представляет собой «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряжённая с их оценкой» [3]. На основе относительно устойчивой, в большей или меньшей мере осознанной системы этих представлений о самом себе, курсант строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я – концепция позволяет курсанту выстроить стратегию своей военно-профессиональной подготовки и будущего служебного роста.

В образовательном процессе у курсанта формируется позитивный образ избранной профессии. Он узнаёт: историю и значение профессии; географию, условия и перспективы службы; необходимые профессионально-важные качества; требования к современному военному профессионалу; положительные образы для подражания в служебной деятельности. На основе сопоставления образа-Профессии с образом – Я у курсанта формируется профессиональный образ – Я и складывается осознание своей идентичности с избранной профессией, военным профессиональным сообществом, формируется положительное отношение к себе как субъекту настоящей учебно-профессиональной деятельности и будущей военно-профессиональной деятельности.

Проведенный анализ позволяет выстроить процесс формирования у курсантов профессиональной идентичности следующим образом:

- установление взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности (образ профессии);

- формирование установок, связанных с представлением индивида о том, каким бы профессионалом он хотел стать и представлений о наличных качествах и свойствах, о том, каков он есть профессионал на самом деле (профессиональный образ – Я);

- формирование совокупности представлений о себе и их оценка (Я – концепция);

- осознание своей тождественности с профессиональным образом – Я (профессиональная идентичность);

- убежденность в правильности выбора профессии и положительное отношение к себе как к субъекту учебно-профессиональной деятельности и будущей военно-профессиональной деятельности.

В соответствии с этими стадиями определяются уровни формирования профессиональной идентичности, которые обуславливаются противоречиями между мотивами и целью деятельности; между мотивами; между реальным и идеальным; между имеющимся действительным и желаемым. Возникает конфликтный личностный смысл, который стимулирует самосознание к формированию и развитию профессиональной идентичности.

Результаты проведённого анализа позволяют выделить три основных этапа формирования у курсантов профессиональной идентичности.

Первый этап (1-2 курсы) – это период осмысления профессиональной идентичности, когда на основе вхождения в новую социальную и профессиональную среду внешняя идентичность переходит во внутренне принятую, осознанную, эмоционально окрашенную характеристику. Это нестабильный этап, связанный с адаптацией к новой социальной роли курсанта.

На этом этапе основные противоречия в формировании профессиональной идентичности могут дополняться противоречиями между интересом к какой-либо области знаний, особенностями воинской специальности, образом поведения и недостаточностью представлений о себе с точки зрения собственной военно-профессиональной пригодности. Это противоречие разрешается путем формирования курсантской идентификации (Я – курсант) и предвосхищения будущей профессиональной идентичности.

Второй этап (3-4 курсы) – это период, когда на основе осознания требований новой социально-профессиональной роли и собственных способностей и возможностей происходит

осознание достижений, которые сделаны благодаря собственным усилиям.

В ходе профессионального обучения существует также и объективное противоречие между представлениями личности о профессии (содержание, условия прохождения учёбы и службы) и ее действительной сущностью. Степень его выраженности зависит от того, насколько эти данные соответствуют реальности. Это противоречие разрешается путем формирования у курсанта образа – Я как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Сформированный на этом этапе образ – Я, накладываясь на первоначальные представления личности о себе, после некоторого периода в значительной степени изменяет или практически полностью заменяет их. Курсант начинает получать удовлетворение от восприятия себя как субъекта будущей военно-профессиональной деятельности (Я – будущий офицер).

Основанием для выделения в третий этап 5-го курса является то, что после прохождения войсковой стажировки в жизни курсантов наступает период, когда на основе более глубокого осознания спектра ролей, усвоенных в ходе профессионализации, происходит формирование новых целей и перспектив. Этот период по-своему нестабилен в силу того, что происходит пе-

реосмысление и уточнение различных вариантов профессионального саморазвития, места прохождения службы и построения профессиональной карьеры. В этот период могут измениться и критерии отношения курсанта к себе, которые нередко проявляется в форме изменения обоснованности выбора профессии.

На всех этапах курсант получает знания, у него формируются умения и навыки, вырабатываются способы компенсации недостаточно выраженных, но значимых свойств и качеств, корректируются мотивы учебно-профессиональной деятельности, установки, уровень притязаний. При этом навыки разгружают сознательную деятельность от регулирования относительно элементарных актов, позволяя человеку сконцентрировать свое внимание на решении более сложных задач, а умения предоставляют возможность варьировать способами реализации действий.

Подводя итог, можно сказать, что активное формирование профессиональной идентичности курсантов военного вуза, изменение их мировоззренческой ориентации являются залогом успеха проводимых в Вооружённых Силах Российской Федерации преобразований.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
3. Психология самосознания: хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2000.
4. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.
5. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М. – Воронеж, 2004.

Bibliography

1. Zeer, E.F. Psikhologiya professiy. – M., 2003.
2. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
3. Psikhologiya samosoznaniya: khrestomatiya / red.-sost. D.Ya. Raygorodskiy. – Samara, 2000.
4. Shavir P. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya v ranney yunosti. – M., 1981.
5. Shneyder, L.B. Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening. – M. – Voronezh, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 371

Chukhrov A.S. THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL STUDENTS FOR TECHNICAL HIGH SCHOOL. We consider the problem of professional development and technical college students, a model project to the formation of professional skill of students, based on increasing awareness and desire to improve themselves.

Key words: professionalisation, training of technicians.

А.С. Чухров, канд. тех.наук, доц. СибГУТИ, г. Новосибирск, mba3@sibmail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассматривается проблема профессионального становления студентов технического вуза и предлагается модель проекта, направленного на формирование профессионального мастерства студентов, основанная на повышении самосознания и стремления к самосовершенствованию.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональная подготовка технических специалистов.

Актуальность социально-психологического осмысления существенных компонентов профессионально-личностного становления студентов технического вуза обусловлена тем, что в настоящее время проблемы профессиональной подготовки будущих технических специалистов приобретают особую значимость. Профессионализм отдельных специалистов является интегрированным показателем социокультурных и экономических процессов, происходящих в обществе, и определяет, в конечном итоге, индустриальную мощь страны. Его роль велика в развитии как отдельной личности, так и общества в целом [1 – 3].

Вместе с тем обучение в вузе, даже при благоприятных социально-экономических условиях, всегда связано с личностно-мотивационными аспектами. Адаптация к комплексу новых факторов, специфичных для высшей технической школы, представляет собой сложный многоуровневый социально-психофизиологический процесс и сопровождается значительным интеллектуальным напряжением, зачастую разочарованием в профессии и снижением учебной мотивации.

Проблема профессиональной подготовки будущих технических специалистов заключена в несоответствии, порой резко выраженном противоречии между ожиданием и реальностью. Нередко студенты смутно представляют свою будущую деятельность и учебный процесс. Несмотря на то, что большинство имеют потребность в обучении, однако она не осмыслена применительно к конкретным обстоятельствам, т.е. потребности индивида не реализуются в его поведении в образовательном процессе. Особенно значимой проблема профессиональной подготовки будущих технических специалистов является для группы вчерашних школьников, которые случайно попали в технический вуз, по совету близких или «за компанию с друзьями». С одной стороны, эта группа стремится реализовать свой личностный потенциал, а с другой – часто имеет недостаточные потенции для перехода из микрогруппы семьи в макроструктуру общества, о чем свидетельствует недостаточно определенные профессиональные предпочтения.

С целью выяснения отношения студентов одного из технических ВУЗов к проблемам собственной профессионализации

было проведено исследование, выборка которого составила 125 человек в возрасте от 20 до 22 лет. Со студентами было проведено анкетирование по специально разработанному опроснику, раскрывающему ценностное отношение к профессиональному становлению.

Анализ ответов показал, что студенты в половине случаев признают важность профессионализма, при этом жизненные цели напрямую связаны со служением обществу. Профессионализм для них, в большей степени, – это терминальная цен-

ность (ценность-цель), нежели инструментальная ценность (ценность-средство) и социальная практика. Примерно третья часть свой жизненный путь видит в получении выгодного и престижного места работы, не связывая напрямую эту цель с получаемой профессией (ценность-средство), и 16,8% респондентов вообще смутно представляют себе свой будущий жизненный путь, озадачиваясь лишь получением диплома о высшем образовании (рис. 1).

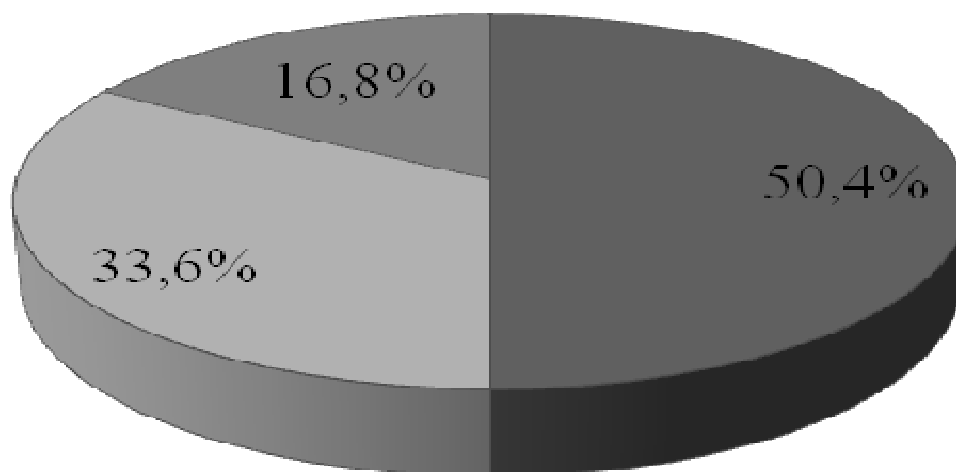


Рис. 1. Отношение студентов технического ВУЗа к профессиональному становлению:
50,4% - «Быть профессионалом и приносить пользу обществу – самое главное в жизни»
33,6% - «Самое главное – найти высокооплачиваемое место работы, не обязательно по профессии»
16,8% - «Главное – получить диплом о высшем образовании»

Опираясь на свой жизненный опыт, подавляющая часть студентов считает профессионализм определяющим фактором внутреннего состояния современного человека, необходимым условием счастья и достижения жизненных целей. Безусловно, за этим стоит связь между профессиональным мастерством и возможностью получить престижную работу, однако работа как таковая рассматривается как средство саморазвития.

Повышение рейтинга будущей профессии в системе ценностей студентов технического вуза, формирование базовой гордости за свою профессию, самоуважения, стремления к самосовершенствованию является необходимым условием успешности их профессиональной социализации. Ценностное отношение к будущей профессии предполагает не только создание соответствующих технических условий для нормального обучения, но и мотивацию студентов на индивидуальное формирование профессионального мастерства, что должно вписываться в программу технического вуза, как неотъемлемая составная часть по подготовке инженера, и являться предметом постоянного социального контроля и управления.

Исходя из вышесказанного, мы считаем актуальным разработку социального проекта, направленного на формирование профессионального мастерства студентов, базирующегося на следующих принципах:

1. Принцип соразмерности проектируемых перемен, т.е. их соответствия физиологической, психической и социокультурной природе личности студента технического вуза.
2. Принцип социальной и личностной целесообразности, реализация которого заключается в достижении соответствия ожидаемых результатов нормативным целям и личностным потребностям.
3. Принцип комплексности, предполагает учет параметров профессионально-личностного развития студентов в техническом вузе.
4. Принцип реалистичности, с опорой на действительные, поддающиеся учету и использованию экономические, кадровые и информационные ресурсы.
5. Принцип индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных склонностей, способностей, возможностей

и психофизиологических особенностей личности студента технического вуза.

Стратегические цели проекта:

1. Формирование самосознания и профессиональной гордости студентов технических вузов, связанного с ощущением престижности технической профессии и ее ценности для общества;
 2. Формирование стремления к повышению профессионального мастерства и к самосовершенствованию в своей профессии;
 3. Повышение качества подготовки специалистов технических профессий.
- Конкретные задачи в рамках проблемы:
1. Формирование профессиональной компетентности студентов технических специальностей по выбранной профессии;
 2. Выявление эффективных жизненных стратегий, формирование отношения к профессии как ценности;
 3. Формирование устойчивой мотивации к увеличению и повышению качества профессионализма;
 4. Формирование ответственности молодых людей за свой профессионализм;
 5. Формирование положительной мотивации, направленной на повышение профессионализма;
 6. Развитие творческого личностного потенциала студентов;

7. Обучение осознанию своих проблем и поиску их решения, а также преодолению трудностей, мешающих полноценному самовыражению;

8. Обучение эффективными методами разрешения внутрилличностных и межличностных проблем.

Проект также предусматривает создание модели комплексного развития паттернов профессионального совершенства студентов технического вуза, базовые компоненты которой подробно рассмотрены на рисунке 2.

В представленной модели комплексного формирования паттернов профессионального совершенствования студентов предусмотрено не только применение мер информирования и обучения, но и формирование волевого компонента личности, самосознания и ответственности.

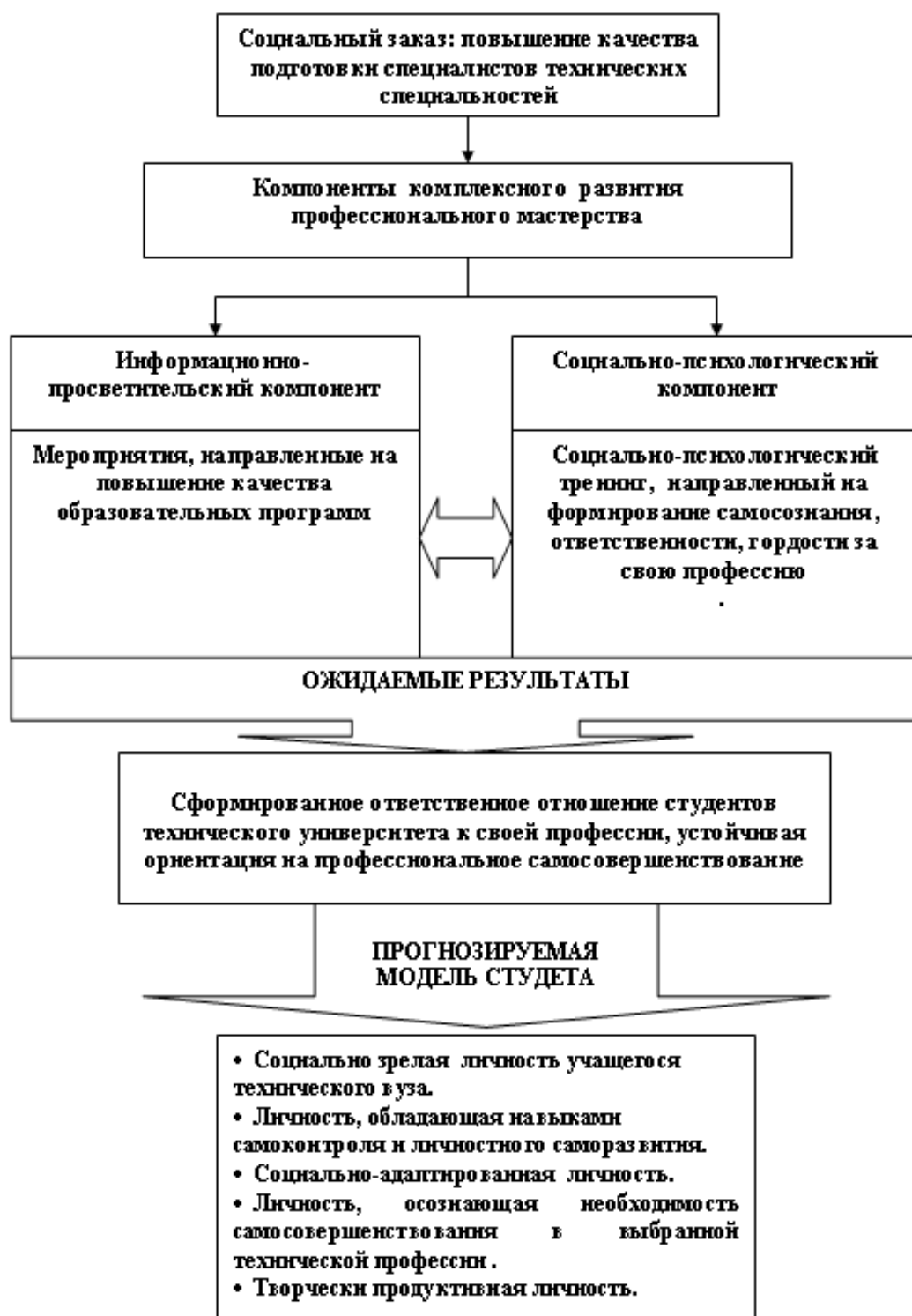


Рис. 2. Модель комплексного формирования паттернов профессионального совершенствования студентов технического вуза

Библиографический список

1. Филонов, Г.Н. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях: краткая стенограмма общего годовичного собрания АПН СССР. – М., 1991.
2. Чернышев, А.А. Системное обеспечение качества образования и государственная аккредитация вуза // Современное образование: качество и новые технологии: тез. докл. - Томск, 2000.
3. Фокин, Ю.Т. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М., 2002.

Bibliography

1. Filonov, G.N. Vospitanie molodezhi v novykh socialjno-ehkonomicheskikh usloviyakh: kratkaya stenogramma obshchego godichnogo sobraniya APN SSSR. – M., 1991.
2. Chernyshev, A.A. Sistemnoe obespechenie kachestva obrazovaniya i gosudarstvennaya akkreditaciya vuza // Sovremennoe obrazovanie: kachestvo i noviye tekhnologii: tez. dokl. - Tomsk, 2000.
3. Fokin, Yu.T. Prepodavanie i vospitanie v vihshej shcole. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 376+159

Podgoretsky Yu, Dombrowska A. SOCIAL COMMUNICATION: APPROACHES TO THE IDENTIFICATION OF MEANING PEDAGOGICAL CONCEPTS. Management of modern education is reviewed from the standpoint of communication theory in educational kommunikativno action. Communicative competence is a core personality characteristic of the entire curriculum.

Key words: social communication, education, and communication competence.

Ю. Подгорецкий, доктор психологии, педагогики и философии, профессор, руководитель отдела социальных коммуникаций Университет Ополе, Польша; **А. Домбровска**, ассистент Университет Ополе, Польша, E-mail podgorecki@uni.opole.pl

СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СМЫСЛА ПОНЯТИЯ

Управление современным образованием пересматривается с позиций коммуникации в теории образовательно-коммуникативного действия. Коммуникативная компетентность личности становится стержневой характеристикой всего содержания образования.

Ключевые слова: социальная коммуникация, образование, коммуникативная компетентность.

Являясь социальной практикой, образование всегда испытывает на себе те трансформации, которые происходят в обществе и никогда не сторонится тех подходов, которые предлагает теоретическая мысль, объясняющая социальные изменения. Именно поэтому в понимании характера современного образования важно понять, в каком социальном контексте оно сегодня находится, и какова специфика развития общесоциального знания, «схватывающего» в теории современную социальную действительность.

В этом отношении можно констатировать, что современная теория социального развития приобрела понимание того, что общество XX века утратило один из основных устоев, держащих его все предшествующее время, - идею единого начала, которое жестко обуславливало всю систему (в качестве, в характере, в направлении движения) общественных отношений. XX век - век социальных коммуникаций, разрушивших унификацию, единство и однолинейность развития, всяческую устойчивость как отдельных социальных структур, так и общества в целом. Коммуникации - в их плюрализме, вариативности и альтернативности, случайности и уникальности - стали тем «началом», которое передает обществу свою сущность как подвижную, непредсказуемую в выборе пути, постоянно трансформирующую все общественное состояние [1, 2, 3]. Именно это состояние квалифицируется сегодня как постиндустриальное, информационно-коммуникативное общество. Информация и коммуникация как главные атрибуты современного общества повлияли на него таким образом, что оно, будучи представленным информационными коммуницирующими между собой информационными потоками, не имеет времени, чтобы остановиться и упорядочить себя в каком то одном направлении и состоянии. Оно ввергло в информационное движение калейдоскопически меняющихся информационных потоков. Оно постоянно новое, постоянно другое.

Взгляд на общество, как на коммуникативную разнородную систему, санкционирует свободное демократическое состояние всех социальных структур.

В образовании, как одной из подобных структур, происходят аналогичные трансформации: оно по своему содержанию становится коммуникативным. Это означает, что ушли в прошлое его жесткая унификация, стандартизированность педагогических концепций и деятельности, моностратегическая установка в управлении, администрирование, распорядительство, инспекция и д.т. Образование распалось как автономная от общества система, оно, как и все общество, становится плюралистичным, полисущностным. Наблюдается разрастание педагогических (коммуницирующих между собой) концепций, появились новые формы образовательных учреждений, инновационных практик, обучающих программ, методик, учебников. Ситуация «поли-» (полисубъектность, политехнологичность, поликонцептуальность и т.п.) превратила систему образования в открытое образовательное пространство, где множество образовательных учреждений, концепций и стратегий, свободно сосуществующих, коммуницируют, и в коммуникативных отношениях конкурируют и наращивают свой потенциал, чтобы по-

стоянно соответствовать растущему и изменяющемуся спросу на образование

Итак, адекватно информационно-коммуникативному обществу современное образование тоже становится коммуникативным. Чтобы более адекватно вписать коммуникативное образование в общую социальную структуру, остановился на следующих рассуждениях.

Общение, коммуникация - эти термины появились сегодня в нескольких научных дисциплинах и применяются в отношении различных областей действительности. Поэтому естественно, что в такой ситуации может быть много дефиниций. Какие из них возможны для того, чтобы быть адаптированными к педагогической деятельности? Во всех случаях коммуникация означает не только процесс передачи информации, но и информационный обмен. Во-первых, установлено, что коммуникация является основой взаимодействия: поэтому, как только речь заходит о коммуникации, мы наверняка связываем ее со взаимодействием. Во-вторых, коммуникация, как общение, базируется на взаимном обмене информацией, осуществляемом между партнерами, и предполагает наличие обратной связи. В-третьих, коммуникация - это процесс, который протяжен во времени [2].

К. Дэо и Л.С. Ристмэн (1984) утверждают, что в современных работах по теории коммуникации просматриваются, по крайней мере, ее четыре аспекта. Во-первых, коммуникация является созданием общей социальной системы, что означает, что в ней участвуют двое или большее число лиц, каждое из которых привносит в данный процесс собственные ожидания и намерения. Во-вторых, коммуникация является постоянно действующей динамической системой. Поэтому самое важное - изучить последовательность в поведении, а не только изолированные связи типа «раздражитель-реакция». В-третьих, вербальная и невербальная коммуникация - это части системы передачи информации. В-четвертых, важен также и референтный компонент сообщения, а стало быть, не только то, что передается, но и то, как передается; этот аспект рассматривается главным образом в отношении равновесия сил между партнерами по взаимодействию.

В свою очередь, Р.Б. Адлер и Дж. Родман (1985) обращают внимание на другие аспекты коммуникации, впрочем, в отдельных моментах перекрывающие отмеченные выше. Они, в частности, подчеркивают, что термин *коммуникация* относится прежде всего к взаимопониманию между людьми, хотя общение и понимание друг друга свойственны также и животным. Авторы еще больше сужают понятие коммуникации, относя его, прежде всего, к контактам типа «лицом к лицу». Они подчеркивают также, что коммуникация - это процесс, но если он на самом деле является взаимодействием, то необходимо, чтобы получатель сообщения вступил в обмен информацией. В этот момент, естественно, остается открытым, вопрос: указывает ли эта реакция на то, что тот, кому адресовано сообщение, получил его и понял в соответствии с намерением посылавшего сообщение или же понял его неадекватно. Для пославшего сообщение важно получить на него ответную реакцию. Наконец, Адлер и Родман констатируют, что процесс общения между людьми, их коммуникация, является обменом символами. Для того, что-

бы этот обмен был эффективным, необходимо предварительное согласование принципов и процедур в отношении обмена символами и их использования. Однако, независимо от этих принципов, и слова используемого языка, и невербальные послания приобретают определенное значение, что может быть очередным источником адекватного понимания, но также и коммуникативной неудачи.

К. Черри (1978) считает, что «коммуникация по природе своей явление общественное». Человек вводит много разных систем общения (коммуникации), благодаря чему стала возможной его жизнь в обществе. При этом упомянутый автор имеет в виду не такую форму социальной жизни, которую демонстрирует стадо, ведущее охоту, а ту, которая, по его мнению, недоступна животным. Его ожидание вызвано тем, что системы человеческой коммуникации, среди которых самые выразительные – речь и язык, не ограничиваются системой знаков, а служат, прежде всего, выражению мысли. Развитие языка, в свою очередь, вторично воздействует на мышление. Более того, выражение «вступать в коммуникацию» означает на самом деле «разделять». Если мы вступаем в коммуникацию, общаемся, то значит, мы становимся общностью, единством, что закреплено в языке выражениями: «Мы придерживаемся того же самого мнения» или «Мы разделяем эти взгляды». Следствием такого понимания является утверждение, что «группа людей, общество или культура являются субъектами, вступающими в коммуникацию друг с другом» (Cherry, 1978). Так происходит потому, что общение требует от них пользоваться общими для них правилами языка, обычаями, навыками – правилами, которые этими людьми были совместно выработаны. Они становятся в итоге правилами унификации поведения.

Уже названные авторы и данные ими определения коммуникации свидетельствуют о том, что вполне возможна адаптация общей теории коммуникации к педагогической деятельности.

Адлер и Родман (1985) констатируют, что коммуникация между людьми выполняет ряд функций, связанных, прежде всего с тем, что она удовлетворяет многие из наших потребностей. Первую группу потребностей они назвали физическими потребностями. Они полагают, что коммуникация, общение, а точнее – такое общение с другими людьми, которое приносит удовлетворение, необходимо для нашего физического здоровья. Социальная изоляция приводит к преждевременной смерти тех, кто лишен общения. Такую изоляцию предотвращают, например, брак, дружба, а также религиозные или общественные связи.

Вторая группа из выделенных Адлером и Родманом – это потребности «его». Общение с другими людьми – единственный способ узнать, кто мы такие. Как ощущение тождественности, так и ответ на ряд вопросов, касающихся тех особенностей, которые требуют соотнесения с другими людьми (например, о привлекательности человека, о его деловых качествах), являются результатом обмена информацией между людьми. А потому нас до некоторой степени определяют лишь контакты с другими людьми.

Следующая группа – это социальные потребности. Исходный пункт здесь – положение, что через коммуникацию мы вступаем в социальную связь с другими людьми. По мнению авторов, этот процесс детерминирован тремя типами потребностей. Они описаны у Уильяма Шутца. Первая из них – это потребность соединения с другими людьми, потребность ощущать себя участвующим в неких социальных отношениях. Вторая потребность связана с жадой обладать контролем над окружением или возможностью влиять на других людей. Эта возможность может быть как формальной (например, в отношениях руководителя с подчиненными), так и неформальной, как правило, более тонкой (например, действия ребенка, направленные на то, чтобы вывести родителей из равновесия). Очередная из ряда социальных потребностей – потребность привязанности, проявляющаяся в виде жадности заботы о других людях и сознания, что другие заботятся о нас.

Последняя из выделенных Адлером и Родманом групп – это практические потребности. Коммуникация дает возможность передавать и получать информацию, необходимую для нормальной жизнедеятельности. Это может быть как информация, которую мы получаем в школе в виде знаний об окружающем нас мире, так и информация о необходимом нам товаре, которую мы сообщаем продавцу в магазине.

Психологической подосновой социальной коммуникации является регулятивная функция сознания.

Говоря о регулятивной функции сознания, выдающийся польский психолог Т.Томашевский замечает, что «достоинство регулятивной функции сознания – ее синтетический характер» [4]. Человеческое сознание способно интегрировать различные ощущения (различную закодированную информацию), поэтому оно – своеобразная целостность, соединяющая отдельные элементы вовсе не механически, оно их перерабатывает, творчески впитывает. Сознание – явление саморегулирующееся; развитие одного из элементов обуславливает развитие целого. Это означает, что определенное состояние сознания можно сформировать, воздействуя на зрение и слух, применяя интеллектуальные или чувственные раздражители. На практике этого достичь трудно, но теоретическая возможность существует. Об этом свидетельствует хорошо развитая личность глухонемых от рождения (Келлер, Скороходова), выдающийся интеллект музыкантов или художников-пластиков.

Факт взаимной детерминированности психических явлений, в том числе и сознания, делает возможным воспитательное и коммуникативное воздействие. Это значит, что учитель имеет возможности разнообразно формировать сознание, эту центральную систему управления поведением людей. Он может оперировать такими факторами, как цели человеческих устремлений, мышление, чувства, память, потребности или цвета, звуки, движение, формы и т.п. К сожалению, такая возможность существует скорее только в теории. Мы до сих пор не знаем точно, какие законы определяют соотношение отдельных элементов и целого. Мы знаем, что одно влияет на другое, однако это знание не операционно.

Принимая во внимание вышесказанное, посмотрим, какие из составных элементов сознания особенно важны в процессе коммуникации. Нас интересует то, что оказывает влияние на высшую систему управления поведением людей. Педагогическую деятельность в этом смысле можно рассматривать как управляющую формированием сознания человека и его поведения.

В рассматриваемом варианте мы принимаем во внимание лишь некоторые из аспектов цели в коммуникации. Следовательно, мы можем говорить о целях четких, ясных и целях нечетких, смутных. Цели ясны тогда, когда мы можем сформулировать их операционно, т.е. указать как сами операции, так и их последовательность, которая приводит к достижению цели. Прямая противоположность первых – цели неясные; тогда человек не знает, каким образом достичь желаемого результата, он оперирует лишь постулатами и декларацией собственных желаний. Если человек осознает цель деятельности, то имеют место следующие зависимости между переживанием содержания и директивами действий:

- Чем яснее определена цель, тем охотнее индивид трудится в группе, которая работает на достижение этой цели. При этом индивид любит свою работу. Четко определенная цель влияет как на восприятие ситуации в целом, так и на восприятие предмета совместной деятельности. То же самое относится и к пропаганде: четко определенная пропагандистская цель улучшает климат для мотивации конкретных задач.

- Чем яснее цель, тем меньше досадных напряжений испытывает индивид в связи с выполняемыми им функциями.

- Чем яснее цель, тем меньше неприятных чувств испытывает индивид по отношению к тем, чья активность сопряжена с его собственной активностью.

- Чем яснее цель, тем глубже ощущает индивид общность, психическую связь с теми, кто вместе с ним работает над достижением этой цели. Это может быть ощущение общности как с собственной узкоспециализированной группой, так и шире – с классом или народом. Значение этого факта для образования и педагогической деятельности – очевидно. Благодаря ясно сформулированным целям учитель может способствовать укреплению групповых уз, сплочению группы.

- Чем яснее цель, тем четче проявляются тенденции подчинения групповым директивам [5].

Взглянем еще раз на проблему целей человеческой деятельности с точки зрения близости или отдаленности. Общеизвестно, что в своей жизни люди реализуют как близкие цели (на сегодня, на завтра), так и более отдаленные (на год, на много лет), а также – цели всей своей жизни. Реализация отдаленных целей требует от человека иного отношения к себе, чем, ска-

жем, реализация близкой цели. В результате этого у тех, кто настроен на отдаленные цели, формируются иные черты сознания, чем у тех, кто настраивает себя на достижение ближайших целей. Те, кто работает над реализацией отдаленных целей, склонны учитывать больше факторов, предвидя различные варианты развития событий, они копят средства. Их стиль деятельности - страховый. Те же, кто настроен на ближайшие цели, придерживаются скорее интервенционного стиля. Если первые больше помнят из своего прошлого и лучше используют приобретенный опыт, более сдержанны, то вторые более импульсивны и в отношениях с другими людьми чаще руководствуются эмоциями и ощущениями.

Вне зависимости от того, к какой категории относится цель - к отдаленной или ближайшей - интересным представляется вопрос влияния этих вариантов на функционирование сознания в мотивационном аспекте. Оказывается, что фактор, называемый градиентом отдаленности цели, в значительной степени определяет состояние сознания, и особенно - жажду достижения цели. Чем ближе находится человек к желанной цели, например, к завершению курса обучения, тем сильнее в нем тенденция достигнуть конечную стадию. В начале курса обучения мысли о получении диплома пока еще далеки, у выпускника же эти мысли сильны и занимают много времени. Это открывает разнообразие возможности и является вместе с тем индикатором того, каким путем можно воздействовать на получателя информации, стимулируя его к более интенсивной деятельности по достижению поставленной цели. Несколько усложним проблему и представим себе ситуацию, в которой достижение позитивной цели связано с получением негативных ощущений, боли, усталости и т.д. Как будет функционировать система регулирования поведения человека в этой ситуации? Понятно, что возможны два типа поведения - стремление достигнуть и стремление избежать. По мере приближения к цели, человек сильнее жаждет довести дело до победного конца, однако опасения возможной неудачи на завершающем этапе также окажут свое воздействие. А поскольку оба процесса - стремление к цели и избегание - подчинены определенной установке. Например, рекомендуемая учителем установка уже манит, но все еще существуют какие-то давнишние противодействия. Такие люди иногда многократно пытаются преодолеть свою антипатию или страх в отношении определенной цели, но безуспешно. Учитель в таких ситуациях, конечно, должен ослабить тенденцию избегания и стимулировать стремление достичь поставленную цель. Техника усиления жажды достигнуть поставленную цель требует относительно сложных процедур и большого расхода сил, тем не менее, в социальном плане она эффективна.

Подобные примеры свидетельствуют о возможности и плодотворности работы по адаптации теории социальной коммуни-

кации к образовательной деятельности. Итогом такой адаптационной работы должна явиться теория образовательно-коммуникативного действия (этой теории будет посвящена глава III диссертации), принципиально иначе концептуализирующая образование в его содержании, управлении, характере развития. Названная теория является ответом образования на приход постиндустриального общества с его информационно-коммуникативной спецификой. Поэтому современное образование должно быть переосмыслено с позиций теории образовательно-коммуникативного действия. Так, если итогом теории коммуникативного действия является социальное и политическое согласие, столь необходимое для квалификации общества как гражданского и демократического, то этот итог в теории образовательно-коммуникативного действия предстает как образование и воспитание коммуникативно компетентной личности как личности, во-первых, способной к достижению согласия, личности толерантной, терпимой и открытой по отношению к представителям других культур; во-вторых, личности владеющей словом, что только и позволяет реализовать право на свободу слова в демократическом обществе; в-третьих, личности, владеющей культурой невербального общения, имеющей в этом отношении конкретными и определенными знаниями. Коммуникативное и толерантное функционирование информации, ее передача могут квалифицировать общества, лишь при соблюдении указанных условий.

С позиций коммуникации в теории образовательно-коммуникативного действия пересматривается и управление современным образованием. Принципы управления им теперь обосновываются не как предназначенные для устойчивой, унифицированной и организованной извне государственной системы, но как для постоянно движущейся и стимулируемой к развитию собственными внутренними усилиями организации. Управлять современным образованием означает управлять его развитием. Управление, в таком аспекте увиденное, предстает как обладающее чертами гибкости, ситуативности, возможности и готовности к корректировке целей, стратегий, концепций. В таком управлении осуществляется не воспроизводство его прошлых состояний, а воспроизводство самого движения, развития. Это и означает управлять коммуникациями.

В теории образовательно-коммуникативного действия переосмысливается и содержание образования. Оказываясь коммуникативным, оно теряет ориентацию на усвоение разделенных на отдельные предметности знаний и обращается в сторону формирования коммуникативно компетентной личности, то есть личности, обладающей такими характеристиками, как быстрая реакция, умение адаптироваться к ситуации, выстраивать отношения с партнером, строить отношения на основах толерантности, быть открытой всему другому и разному. Коммуникативная компетентность личности, таким образом, становится стержневой характеристикой всего содержания образования. Демократическому обществу только такая - коммуникативно компетентная личность может соответствовать. Не случайно сегодня возникает новая область знания: коммуникативная дидактика, ориентированная на новые формы и методы обучения.

Библиографический список

1. Podgórecki, J. Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Jużnokrainskij Regionalnyj Instytut Poślediplomnego Obrazowania Pedagogicznych Kadrow, Cherson – Ukraina, 2009.
2. Podgórecki, J. Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia, Wydawnictwo: Izdatelstwo Rausch mbh, Tomsk, 2009.
3. Podgórecki, J. Socialna komunikacija i polikulturnoje obrazovanie, Wydawnictwo: Szkoła, Kazań, 2009.
4. Tomaszewski, T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970.
5. Mika, S. Wstep do psychologii społecznej, Warszawa, 1972.

Bibliography

1. Podgorecki, J. Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Juznokrainskij Regionalnyj Instytut Poslediplomnego Obrazowania Pedagogicznych Kadrow, Cherson – Ukraina, 2009.
2. Podgorecki, J. Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia, Wydawnictwo: Izdatelstwo Rausch mbh, Tomsk, 2009.
3. Podgorecki, J. Socialna komunikacija i polikulturnoje obrazovanie, Wydawnictwo: Szkoła, Kazan, 2009.
4. Tomaszewski, T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970.
5. Mika, S. Wstep do psychologii społecznej, Warszawa, 1972.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 371.4

Lopoukha A.D., Lopoukha T.L. The civil education of military personnel in modern socio-cultural conditions. The article covers the state and prospects of the development of civic education in modern sociocultural strict.

Key words: education, civic education, civil ideology and values.

А.Д. Лопуха, д-р. пед. наук, зав. каф. педагогики НВВКУ (ВИ),

Т.Л. Лопуха, доц. каф. философии и социально-гуманитарных наук СНИ, E-mail: lopoukha@academ.org

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ВОЕННЫХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Представленная статья освещает состояние и перспективы развития гражданского воспитания в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: образование, гражданское воспитание, гражданская идеология и ценности.

В условиях глобального мирового кризиса на перспективы государств будет существенно влиять качество и направленность образовательных систем. Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации [1].

Российское образование постоянно является объектом модернизации, которое, к сожалению, не всегда приносит положительные результаты. Система общего образования направлена на формирование общей культуры личности, ее адаптации к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ. До недавнего времени обязательным было получение основного общего образования, которое предоставляет школа. С 1 сентября 2007 г. вступил в силу п. 3 ст. 19 Закона «Об образовании» об обязательности среднего (полного) общего образования. В 2009 г., после почти десятилетнего эксперимента, повсеместно государственная (итоговая) аттестация учащихся средней школы проводилась в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Внедрение ЕГЭ прежде всего было ориентировано на доступность получения качественного образования как в школах, так и в вузах. Вопреки ожиданиям ЕГЭ не повлияло и на коррупцию, которая в последние годы процветала при поступлении в вузы. Отношение общества к ЕГЭ неоднозначно, противников ЕГЭ больше, чем его сторонников. Прием в вузы в 2009-2011 гг. показал несовершенство процедур зачисления по результатам ЕГЭ.

Высшее профессиональное образование является составной частью системы профессионального образования. В настоящее время в России официально введена двухуровневая система высшего образования. Бакалавриат – первый уровень, магистратура либо (подготовка специалистов) – второй уро-

вень. В высших военных учебных заведениях, по решению Министерства обороны РФ, сохранен специалитет.

Популярность высшего образования в нашей стране достаточно велика. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г., порядка 19 млн. человек в России в возрасте 18 лет и старше имеют высшее профессиональное образование, что составляет 17% этой возрастной группы. Численность молодых людей в возрасте 18-29 лет с высшим профессиональным образованием составила 3,6 млн. человек (13% этой возрастной группы). В расчете на 1000 человек населения приходится 160 человек с высшим профессиональным образованием (около 22% взрослого населения РФ).

Рост числа высших учебных заведений в России наблюдался ежегодно (табл. 1, по [2, с. 37]). На начало 2008/2009 учебного года в стране функционировало 1134 самостоятельных высших учебных заведений, что на 2% больше, чем на начало предыдущего учебного года, и на 49% по сравнению с 1995/1996 учебным годом. Из общего числа вузов 660 – это государственные и 474 – негосударственные вузы. Их становление сопровождалось лавинообразным ростом: по сравнению с началом 1995/1996 учебного года число негосударственных вузов возросло в 2,5 раза, а доля в общем числе вузов – с 25 до 42 % [2].

Активно развивается и сеть филиалов высших учебных заведений. Наличие филиалов наблюдается во всех субъектах Российской Федерации, и на начало 2008/2009 учебного года число составило 1663, из них 1102 – филиалы государственных вузов [2].

Растет интерес к получению высшего профессионального образования у выпускников учреждений среднего и высшего профессионального образования. В 1995 г. лица со средним профессиональным образованием составляли пятую часть принятых в государственные вузы, в 2008 г. их доля составила уже более четверти; лица с высшим образованием – 2 и 7 процентов, соответственно [2].

Таблица 1

Динамика числа высших учебных заведений (на начало учебного года)

Вузы	1995/ 1996	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
Всего	762	965	1008	1039	1044	1071	1068	1090	1108	1134
Государственные и муниципальные вузы	569	607	621	655	652	662	655	660	658	660
Негосударственные вузы	193	358	387	384	392	409	413	430	450	474

В негосударственных вузах среди принятых в 2008 г. среднее профессиональное образование имели треть студентов, высшее образование – каждый десятый.

В системе российского высшего образования доминируют государственные вузы (на них приходится более 80% численности студентов, приема и выпуска специалистов), значительна и роль негосударственных вузов. На начало 2008/2009 учебного

года негосударственные вузы обеспечивали 17% численности приема студентов и выпуска специалистов. Вместе с тем, дальнейшее развитие негосударственного сектора и его место в российской системе высшего образования сегодня искусственно сдерживаются.

Платное образование активно расширяется в государственных образовательных учреждениях профессионального

образования. Доля студентов, обучающихся на внебюджетной основе в государственных учреждениях среднего профессионального образования за период с 1998 г. по 2008 г., увеличилась с 22 до 30% , в вузах – с 22 до 54%. При этом плата за обучение в государственных вузах выше, чем в негосударственных, и по состоянию на конец 2008 г. составила 22857 руб. за семестр (в негосударственных вузах – 20754 руб.). Стоимость обучения превышает среднемесячную зарплату в экономике, которая за тот же период составила 17290 руб. И это усредненные данные, в отдельных вузах оплата значительно выше. Далеко не все слои населения готовы оплачивать обучение своих детей.

Кадровое обеспечение образовательных учреждений по-прежнему остается проблемой. Многие школы испытывают значительные затруднения с укомплектованием учителями-предметниками. Наблюдается и устойчивая тенденция старения кадров образовательных учреждений. Каждый пятый учитель старших классов – пенсионного возраста. В государственных вузах 24% профессорско-преподавательского состава старше 60 лет. Система образования непривлекательна для молодых людей, отток кадров происходит вследствие низкого уровня оплаты труда в вузах. Заработная плата работников образования – самая низкая по сравнению со средней зарплатой работников организаций других видов экономической деятельности. В 2008 г. ее размер составил 11317 руб. (или 65% от уровня зарплаты в экономике). Вполне понятно, что молодые высокообразованные преподаватели находят более престижную и хорошо оплачиваемую работу.

Сегодня руководством России сделаны серьезные шаги по повышению оплаты труда в средней школе. Но у оплаты труда педагогов высшей школы – нищенская планка. Оплата преподавателя – на уровне уборщицы, доцента – грузчика, профессора – менеджера торгового зала. С такой оплатой уровень образования в вузах не поднять.

Система военного образования – неотъемлемая часть системы высшего образования. Сегодня она находится в сложном положении, в условиях, когда нам необходимо серьезно подумать о надежности обороны. Приведем в обоснование этого слова А.А. Храмчихина – заведующего аналитическим отделом Института политического и военного анализа. «С военной точки зрения холодная война должна иметь вполне очевидное воплощение – новую гонку вооружений. Как известно, она надорвала СССР, имевший в союзниках еще и страны Варшавского договора». Сегодня вместо СССР есть Россия, меньшая во всех отношениях, весь бывший Варшавский договор теперь входит в НАТО, как и часть самого бывшего Советского Союза. Другая часть покойной сверхдержавы в Североатлантический альянс активно рвется. Суммарный валовой внутренний продукт государств – членов данного блока примерно в 30 раз больше ВВП России. Соответственно, в гонке вооружений у Москвы нет совсем никаких шансов. Дело ведь усугубляется еще и тем, что Российская Федерация утратила многие важнейшие технологии и кадры оборонно-промышленного комплекса, катастрофически усугубилось отставание Вооруженных сил РФ от ВС НАТО в средствах связи, разведки, радиоэлектронной борьбы, системах управления и т.д. Это отставание сложилось еще в советский период, а теперь стало практически непреодолимым (по крайней мере – без экстраординарных усилий). Вот почему напрашивается аналогия с бразильской футбольной сборной 1960-1970-х годов. Ее девизом было: «Вы нам забьете, сколько сможете, а мы вам – сколько захотим». В случае возобновления полномасштабной гонки вооружений НАТО выпустит столько оружия, сколько захочет, а Россия – сколько сможет.

Увы, как показывает опыт последних лет, мы не можем почти ничего. Денег на армию и флот тратится всё больше, а вооружений поставляется всё меньше. Вдобавок почти всё закупное создано еще в советский период. Плюс к тому, из нашего общества практически полностью исчезла такая важнейшая для ведения холодной (и тем более горячей) войны вещь как оборонное сознание» [3]. Он не считает, что граждане в случае войны пойдут сдавать деньги в фонд обороны, или станут в массовом порядке записываться в ряды Вооруженных

сил. По его мнению, поверить в это можно, только совсем утратив связь с реальностью.

Каков реальный «выход» сформированности гражданских качеств курсантов военных вузов? Приведем данные последних социологических опросов. О мотивации курсантов-выпускников военных учебных заведений Министерства обороны РФ 2011 г. Научно-исследовательский центр (социологический) Вооруженных Сил Российской Федерации в апреле 2011 г. провел социологическое исследование с целью изучения мотивации к учебе и военной службе курсантов выпускных курсов военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации.

Всего по всероссийской выборке было опрошено 944 курсанта в 20 вузах МО РФ, дислоцирующихся во всех четырех военных округах. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. На сегодняшний день выбор военной профессии курсантами - выпускниками вузов МО РФ определяется как меркантильными интересами, которые все больше для молодежи становятся доминирующими, так и военно-профессиональными. Следует констатировать, что для большинства (65%) опрошенных курсантов причиной поступления в вуз МО РФ стала возможность получения бесплатного высшего образования.

Из десяти основных мотивов выбора профессии офицера курсанты назвали 4 меркантильного порядка и 6 военно-профессионального.

Только половина (50%) опрошенных курсантов вузов МО РФ имела психологическую установку на то, чтобы стать офицером и служить в Вооруженных Силах Российской Федерации [4].

Приведенные цифры свидетельствуют о том, что в их ценностных ориентациях гражданско-патриотические – на последнем месте, меркантильные – на первом. Это – в системе, которая как и системы государственной безопасности и правопорядка не может быть коммерциализирована по определению.

Сегодня назрела необходимость «вложить» в созданное в процессе реформ 90-х годов прошлого и начала века нынешнего «государственное тело», «душу» – российскую гражданскую идентичность. Гражданское самосознание неотделимо от патриотизма, означающего действительную любовь к Отечеству, глубокий интерес к его историческому прошлому, активное участие в общественно-политической жизни и борьбе за лучшее будущее своего народа. Оно предполагает также знание и уважение прав других народов, но в отличие от космополитического сознания, не растворяется в безбрежной индифферентности «гражданина мира», а вполне определенно отдает приоритет своей Родине.

Необходимо подчеркнуть, что сущность гражданского самосознания нельзя понять, если исходить из классического определения понятия гражданского общества как совокупности неполитических отношений, неподконтрольных государственной власти, как сферы, основанной на законах рынка, арены борьбы частных интересов – «всех против всех», конфликта между частными и совместными особенными делами и конфликта того и другого с высшими интересами государства. Сущность члена этого общества в том, что он есть частное лицо (*bourgeois*, т.е. член буржуазного общества), отдающее безусловный приоритет своим узко эгоистическим целям. Сущность же гражданина (*citoyen*), наоборот, в том, что он есть лицо общественное, политическое, для которого высшими являются цели государства, а потому значение и смысл понятия «гражданское самосознание» можно уяснить исходя из анализа понятий гражданина и гражданственности.

Гражданин, по определению Гегеля, – индивид, имеющий право на собственное знание, воление, благо, в единстве с обязанностями перед целым, то есть перед обществом и государством. Он становится таковым в силу и по мере своего самосознания, постижения духа своего народа и подчинения своего узко личного интереса общественным интересам. Это положение важно подчеркнуть в связи с тем, что сегодня некоторыми учеными и властвующими политиками усиленно насаждается противоположная установка – приоритета личности перед обществом, практическая реализация которой ведет к атомизации и разложению российского общества, делается попытка противопоставить гражданскому воспитанию военно-

патриотическое, его органичную составляющую по мнению видных российских педагогов [5].

Гражданственность означает, прежде всего, не субъективное умонастроение людей, а их реальную общественную позицию, выражающуюся в поведении, поступках. Она характеризует консолидирующее и возвышающее начало общественной жизни, получающее концентрированное выражение в понятии государственности. «Корпоративный дух, – писал Гегель, – переходит в самом себе в государственный дух, обретая в государстве средство сохранения особенных целей. В этом состоит тайна патриотизма граждан в этом аспекте – они знают государство как свою субстанцию, ибо оно сохраняет их особенные сферы, их правомочия и авторитет, а также их благосостояние. Поскольку в корпоративном духе содержится непосредственное укоренение особенного во всеобщем, он является источником той глубины и силы, которые государство обретает в умонастроении» [6, с. 330]. Важной задачей гражданского воспитания является формирование патриотизма курсантов.

Гражданственность предполагает не только самоидентификацию индивидуальных ценностей с ценностями общества, самоотверженное служение его благу, но также содействие всеобщему соблюдению и улучшению законов, стремление лично влиять на дела государства, иначе говоря, предполагает политическую активность личности. Не случайно Аристотель считал активное участие в общих делах своего государства, то есть в политике первейшей обязанностью каждого гражданина и даже проявлением его высшей человеческой сущности, отличающей свободного человека от раба и животного. Подчеркивание значимости объективного содержания понятия гражданственности, не означает какого-либо умаления важности субъективной его стороны – гражданского самосознания, являющегося необходимой предпосылкой типа поведения, вполне отвечающего высокому смыслу слова «гражданин».

В.Н. Турченко считает, что «сущность гражданственности состоит в сопричастности личностей к общим делам государства, их активном участии в политической жизни общества. Она проявляется в способности индивидов быть субъектом политики, то есть, в активной защите гражданами общих коренных интересов своей страны, национальных ценностей народа, а также особенных интересов классов, слоев и других социальных групп. Осознание и выражение таких интересов достигается посредством разработки определенной идеологии, а следовательно, в идеологическом вакууме никакое гражданское самосознание в принципе не возможно. Все, даже бесспорно положительные и пусть в высшей степени выраженные качества личности, такие как, например, доброта, общительность, отвага, интеллект, профессионализм, творческие способности и т.д., обретают подлинный смысл и позитивную общественную значимость только тогда, когда озаряются светом гражданского самосознания» [7].

История дает тому немало убедительных примеров. Причины несчастий и падения Афин, а затем и Рима во многом были связаны с тем, что их население предпочло государству – свой узкий эгоизм, себялюбие. «Личное мужество осталось, однако римляне, – подчеркивал Э. Гиббон, – потеряли то гражданское мужество, которое питается любовью к независимости, чувством национальной чести, ощущением грозной опасности и привычкой повелевать. ...Брошенные провинции, лишённые политической силы или единства, незаметно погружались в ленивое безразличие частной жизни» [8]. Другими словами, крушение Римской империи стало возможным тогда, когда её граждане утратили гражданское самосознание (напомним, что частью Восточной Римской империи были греки и сербы, вышедшие из Византии в числе первых).

Исследование и сопоставление мнений различных ученых о природе гражданственности, особенностях её проявления приводит автора к мнению о том, что она имеет несколько уровней своего проявления и форм реализации: общегосударственный, социально-групповой, личностный.

Понятие гражданственности включает в себя целый спектр качеств личности. В неё входит:

1. Социальная ответственность гражданина.
2. Нравственная, политическая и правовая культура (выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободы личности).

3. Разделение общественной идеологии.

4. Ощущение гражданственности в качестве значимой духовной ценности.

5. Гражданская позиция, включающая морально-нравственные установки, патриотическое мировоззрение.

6. Вектор практического поведения, предполагающий наличие готовности личности исполнять свои гражданские обязанности, гармонично сочетать национальные чувства с социальной и этнической толерантностью.

7. Гражданственность – это критерий и одновременно итог социальной и этнической самоидентификации, то есть осознание личностью своей принадлежности к определенному государству, обществу этносу (не обязательно по принципу тождества расы или национальности) и принятие законов и правил этого общества.

Все указанные качества и свойства личности тесно взаимодействуют друг с другом. Ослабление действительности одного из элементов этой системы ведет к ослаблению всей системы гражданских качеств и к сбоям в этой системе. Ныне наблюдается идеологический сбой, причем на государственном уровне. Значимость идеологии в жизни общества научным сообществом России сегодня осмыслена. К сожалению, мер к ее формулировке и осмыслению обществом не принято.

В общем виде представляется вероятным, что общественная идеология, как составная часть общегосударственной, базируясь на общественных духовных ценностях, является основой практического гражданского социального действия.

Ценности – обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающих исторический опыт и концентрированно выражающих смысл культуры этноса.

Подобным образом оценивает ценности А.Г. Здравомыслов [9, с. 110–114], В.Н. Гончаров и В.Н. Филиппов [10, с. 136–148], считающие систему ценностей внутренним стержнем культуры, духовной квинтэссенцией потребностей, интересов индивидов и социальных общностей.

По мнению фактически всех исследователей, ценности – это один из ведущих мотиваторов социального действия. Соответственно, общественные ценности – это мотиватор гражданского поведения личности. Но и они в современной России не выявлены и не закреплены в обществе.

По нашему мнению, общественные гражданские духовные ценности, составляя базовые ценности общегосударственного уровня, входят в большинство групп ценностей:

- политических (ценность суверенитета государства, независимости и т.д.);
- культурных (верность традициям народа, любовь к родной культуре, языку и т.д.);
- экономических (стремление к экономической независимости);
- политических (суверенная направленность государственной политики, свой путь развития, выраженный в идее построения суверенной демократии);
- духовных (любовь к Отечеству и готовность его защищать и т.д.).

Каким образом соотносятся ценности и идеология? По мнению большинства зарубежных исследований, данные понятия тождественны, а отечественные исследователи идеологии считают систему ценностей основанием и составной частью той или иной идеологической системы.

Мы разделяем мнение Ю.Г. Волкова и И.В. Мостовой о том, что «включая в себя систему ценностей, в которых отражаются интересы и потребности, цели и задачи социальных групп и общества в целом, идеология выходит из теоретической сферы в социальную действительность, в практику социальных сфер жизни общества» [11, с. 390].

По мнению большинства отечественных исследователей идеологии, таких как Ж.Т. Тощенко, В.Н. Турченко, В.А. Ядов, В.Н. Филиппов, Ю.Г. Волков, Л.Я. Дятченко и других, идеология, включая в себя систему ценностей народа, классов и социальных групп и, основываясь на них, представляет собой систему идей, взглядов и теорий, которые через призму интересов данного общества, отражая его объективные интересы, являются руководством к действию, призванным вызвать активные действия масс. Ценности являются определяющим элементом

культуры, её ядром. Это критерии, мерки должного поведения, оценки действий, предметов, идей и мнений. Российские ценности, как основа воспитания должны соответствовать ментальности народов страны.

Как система качеств личности курсантов гражданственность включает три основных структуры:

1. Духовно-ценностную, включающую следующие показатели систем ценностей личности:

- способность ставить интересы Отечества выше личных;
- глубокое уважение духовно-нравственного наследия народа;

– преобладание в ценностных ориентациях ценностей общегосударственного уровня;

– верность системе общегосударственных духовных ценностей;

- социальную и этническую терпимость;
- высокую значимость военных мотиваций в иерархии смыслозначимых ценностей.

2. Чувственно-эмоциональную, включающую чувства:

- любви к Отечеству;
- гордости за принадлежность к своему гражданству;
- веры в силы и возможности своего народа;
- осознания величия и роли Отечества в истории;
- любви к национальной культуре;
- любви к профессии офицера и желания трудиться в ней;
- готовности к защите Отечества;
- сопричастности к общим проблемам государства и народа;

– гражданской солидарности индивидов в рамках государства и этноса;

3. Практически-деятельную, включающую практические действия личности, отражающие её гражданское сознание:

– готовность реально защищать интересы Отечества с риском для жизни;

– конкретное выражение гражданской позиции в ходе проведения выборов, опросов, референдумов;

– преобладание ценностей общегосударственного уровня в системе ценностных ориентаций общества, социальной группы, личности;

– соответствие практических гражданских действий декларируемым ценностям и чувствам;

– самоидентификацию личности с определенным государством, обществом и высокую степень внутринациональной сплоченности;

– осознанность национально-государственных интересов и соответствие им массовых социальных действий в обществе;

– добросовестный воинский труд на благо общества.

Как видно из вышеизложенного, роль элементов первой структуры играют духовные ценности, элементами второй, являются, чувства отражающие жизненно-важные интересы народа.

Третья структура – гражданское поведение – состоит из практических социальных действий, реализующих практически вышеуказанные ценности и чувства, и являющихся в определенном смысле мерой соответствия декларируемого действительному. Анализ этой структуры предполагает акцентировку внимания на том, что гражданственность проявляется и в качестве: вектора социального поведения; итога социальной самоидентификации личности, осознания её принадлежности к определенному народу; государственно-значимой цели гражданского воспитания.

Для военнослужащих, кроме того, гражданственность является условием выбора профессии как особого, почетного вида государственной службы и критерием профессиональной пригодности. Указанные качества воспитываются системно, в процессе тесного взаимодействия государства, структур гражданского общества, школы, семьи, самовоспитания. Современное воспитание гражданственности военнослужащих проходит на фоне свертывания воспитательных структур в Вооруженных силах РФ. Заменить их может только изменение информационной политики государства в сфере воспитания. Кумиром молодежи должен стать гражданин-патриот.

Реалии силового передела ресурсов, территорий и сфер влияния в Европе, на Ближнем и Среднем Востоке показали опасный характер развития глобальных процессов и выявили необходимость гражданского воспитания курсантов.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» № 3266-1 от 10.07.1992 г. (ред. 18.07.2011 г.).
2. Российский статистический ежегодник. 2009.
3. Храмчихин, А.А. Если завтра война... Новая холодная / Новое военное [Э/р]. – Р/д: http://nvo.ng.ru/forces/2008-09-05/1_war.html?mthree=2/.
4. О мотивации курсантов-выпускников военно-учебных заведений Министерства обороны РФ / Научно-исследовательский центр (социологический). – М.: МО РФ, 2011.
5. Гончаров, В.Н. Россия, Ленин и современный мир. – Барнаул, 1996.
6. Гегель, Г.В. Философия права. – М., 1990.
7. Турченко, В.Н. Фундаментальные основы современного социологического знания. – Барнаул-Новосибирск, 2004.
8. Гиббон Э. История упадка и разрушения Римской империи. – М., 1883.
9. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1996.
10. Гончаров, В.Н. Философия образования в условиях духовного возрождения России. – Барнаул, 1994.
11. Волков, Ю.Г. Социология: учебник для ВУЗов. – М., 1998.

Bibliography

1. Zakon RF «Ob obrazovanii» № 3266-1 ot 10.07.1992 g. (red. 18.07.2011 g.).
2. Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik. 2009.
3. Khranchikhin, A.A. Esli zavtra vojna... Novaya kholodnaya / Novoe voennoe [Eh/r]. – R/d: http://nvo.ng.ru/forces/2008-09-05/1_war.html?mthree=2/.
4. O motivacii kursantov-vihpusknikov voenno-uchebnikh zavedenij Ministerstva oboronih RF / Nauchno-issledovatel'skiy centr (sociologicheskij). – M.: MO RF, 2011.
5. Goncharov, V.N. Rossiya, Lenin i sovremennij mir. – Barnaul, 1996.
6. Gegel', G.V. Filosofiya prava. – M., 1990.
7. Turchenko, V.N. Fundamental'niye osnovy sovremennogo sociologicheskogo znaniya. – Barnaul-Novosibirsk, 2004.
8. Gibbon Eh. Istoriya upadka i razrusheniya Rimskoy imperii. – M., 1883.
9. Zdravomihslav, A.G. Potrebnosti. Interesih. Cennosti. – M., 1996.
10. Goncharov, V.N. Filosofiya obrazovaniya v usloviyakh dukhovnogo vrozozhdeniya Rossii. – Barnaul, 1994.
11. Volkov, Yu.G. Sociologiya: uchebnik dlya VUZov. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 378.091

Suhanova S.G. FUTURE ENGINEERS' MORAL AND SPIRITUAL CULTURE DEVELOPMENT PROBLEM. The article gives a detailed theoretical and practical analysis of the students' training us development of spiritual and moral culture subjects in the technical higher education system.

Key words: moral and spiritual culture, education system, goal, subject, technical education humanization.

С.Г. Суханова, аспирант ДВГУПС, г. Хабаровск, E-mail: ssuhano-va@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассмотрен анализ теоретических и практических аспектов состояния подготовки студентов как субъектов развития духовно-нравственной культуры в образовательной системе технического вуза.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, система обучения и воспитания, цель, субъект, гуманизация технического образования.

Профессиональная подготовка в вузе будущего инженера сегодня должна осуществляться с опорой на идеи гуманизма. Государственная политика в области образования предполагает приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободное развитие личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

На занятиях в вузе при взаимодействии преподавателя со студентами и студентов с предметными областями дисциплин необходимо учитывать взаимосвязь науки и культуры. То, что наука является значимым элементом культуры, не вызывает сомнений и не требует особых доказательств. Сегодня сложно представить жизнь человека и современную цивилизацию, лишёнными достижений научно-технического прогресса. Однако на фоне уверенности о единстве науки и культуры в наши дни, все четче вырисовываются контуры серьезного разрыва между ними.

История техногенной цивилизации, ее плоды и последствия достаточно изучены и описаны в научной литературе. Философы обсуждают вопросы «альтернативной цивилизации», проблемы и пути перехода от существующей к качественно новой мировой цивилизации, способной преодолеть глобальные проблемы современности. Наука и техника вырвались в стихию собственного саморазвития и постепенно утратили исходную коренную связь с человеческим содержанием и качеством бытия. Нарушилась «человекомерность» науки и техники, разорвались нити, связывающие науку с нравственностью и духовностью. Наука не ориентируется на человеческое в человеке, а человек, опираясь исключительно на содержание науки, не возвращает свои человеческие качества, напротив, все более утрачивает их.

Очевидно, что на современном этапе развития образования назрела необходимость смены научно-теоретической парадигмы. Новая образовательная парадигма предполагает переход от ЗУН (знаний, умений, навыков) как целей в традиционной педагогике к целям, направленным на развитие обучающихся как субъектов интеллектуального и духовного саморазвития, как носителя целей, идей и норм созидательного преобразования действительности.

По мнению А. П. Валицкой, новая образовательная парадигма характеризуется следующими позициями: понимание ребенка как носителя особого культурного мира; понимание учителя как носителя педагогического творчества, выступающего первым субъектом педагогической практики, организующего образовательное пространство школы, развивающегося в ней и несущего ответственность за цели этого пространства и технологии их достижения; построение образовательного пространства в школе как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности [1].

В своих исследованиях мы определили, что для развития у студентов духовно-нравственной культуры важно, чтобы студенты обрели опыт целеполагания, моделирования и организации деятельности по управлению саморазвитием своего интеллектуального и духовно-творческого потенциала и были готовы экстраполировать приобретенный опыт в профессиональную деятельность. Проведем анализ состояния развития духовно-нравственной культуры студентов технического вуза на современном этапе развития образования.

Материалы научных публикаций по рассматриваемой проблеме подтверждают, что на рубеже XX–XXI веков педагогическое сообщество осознает важность и необходимость постановки мировоззренческих целей в образовательных системах. Ученые отмечают, что основными задачами современного педагога должны стать расширение и обогащение нравственных представлений студентов, укрепление нравственно мотивационной

сферы деятельности, закрепление и развитие положительных тенденций в поведении, предоставление условий для самостоятельно-творческой деятельности, формирование их нравственных убеждений и качеств с опорой на культурные истоки.

Морально-нравственное поведение человека приобретает на современном этапе развития общества дополнительную значимость, поскольку принятие решения об использовании новых знаний намного важнее, чем поиски научно-технических достижений. Нельзя вводить молодого человека в профессию, не внушив ему, что, овладев знанием, он приобретает силу, а давать силу, не обучив пользоваться ею со всей ответственностью, опасно. Категории моральной и социальной ответственности, долга должны пронизывать любую форму деятельности. Это особенно актуально при профессиональной подготовке будущих инженеров. Как отмечает М. Г. Домбинская: «Требования к современному инженеру таковы, что он должен быть всесторонне образованным, высокодуховным человеком, иметь глубокую мировоззренческую, общенаучную, общетехническую подготовку» [2, с. 54]. В современной социокультурной ситуации существует необходимость формирования не только профессиональной, но и духовной культуры инженера. Это связано с тем, что в результате жесткого деления культуры на материальную и духовную больше всего пострадали инженеры, т.к. к инженерному труду стали относиться прагматически, и произошло отделение культуры инженерного труда от культуры в широком смысле слова. Проблема формирования духовной культуры инженера из частной превратилась в глобальную.

Система образования как наукоемкая сфера духовного воспроизводства должна способствовать преодолению основного противоречия между ориентацией современного общества на построение и функционирование материального производства и возрастающей потребностью сохранить духовный потенциал нации. Необходима такая система образования, которая смогла бы дать направление молодежи и руководство для нее «строить самих себя», вырабатывать потребность в самосовершенствовании, принятии ответственных решений на основе осмысления нравственных норм, регулирующих поведение человека в обществе.

Педагогика высшей школы, обращенная к развивающейся личности, постепенно изменяет представления о целях и задачах образования, акцентируя внимание на ценности общечеловеческой и национальной культуры. Это в свою очередь предполагает пересмотр содержания, целей и технологий обучения и воспитания студентов в вузе, приведение вузовской теории обучения и воспитания в соответствие с современными требованиями, ориентированными на духовное становление личности.

Таким образом, можно констатировать факт необходимости переориентации системы образования на подготовку инженера XXI века – специалиста широкого профиля, имеющего глубокую мировоззренческую, общетехническую, общекультурную подготовку, постоянно развивающего свой духовный и творческий потенциал.

Период обучения в вузе один из самых ответственных в становлении личности профессионала. Это время, когда формируются основные ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности в целом и к своей профессии, в частности. Как отмечает С. Н. Федорова, «традиционная подготовка специалиста была направлена на усвоение знаний, выработанных до, вне, и помимо него; на развитие профессиональных умений, не осознаваемых самим субъектом познания; на формирование навыков, определенных помимо его воли. Вследствие этого будущие специалисты, как правило, плохо представляли, как можно использовать потенциальные возможности саморазвития» [3, с. 66]. Этот тезис указывает на

необходимость смены парадигмы образования, обозначенной ранее.

Важно сформировать позицию студента, чтобы вместо объекта воспитательного воздействия он стал его подлинным субъектом, воспринимающим профессиональное воспитание как «восхождение к субъектности». Целью профессиональной подготовки специалистов становится воспитание личности, владеющей средствами познания себя и окружающего мира, способной к профессиональной и личностной самореализации.

Между тем, многие преподаватели высшей технической школы не вникают в теоретические основы системы образования и внедрение их в практику. В большей степени виной такого положения является сама высшая школа, которая, вооружив преподавателей теоретическими знаниями в области педагогики, психологии и методики, не давала до механизмов их реализации в практическую деятельность.

Несмотря на то, что о воспитании в обучении в настоящее время говорится как о необходимости, не все преподаватели считают обязательным ставить цель воспитания на занятиях со студентами. В то же время эта проблема актуальна для педагогической деятельности. Совершенно неважно, хочет или не хочет педагог решать эту проблему на занятии, цель воспитания нравственных отношений в системе обучения необходима. «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средства» [4, с. 135]. Только при наличии целей в системе обучения она становится управляемой, обеспечивающей субъектное развитие обучающихся, а при их отсутствии – стихийной и непредсказуемой по результатам. Мировоззренческие цели в системе обучения образуют «поле нравственных ценностей», которое ставит студента в позицию выбора его составляющих и обуславливает становление его как субъекта учения (жизни), как носителя целей и технологий своего поведения.

Обращаясь к реальной педагогической практике в техническом вузе, можно констатировать, что необходимость постановки целей в студенческой аудитории осознаются педагогами вузов только на стратегическом уровне. Вместе с тем, знакомство с работой преподавателей и изучение кафедральной документации, показывает, что факт осознания необходимости постановки мировоззренческих целей на занятиях со студентами опережает теоретическую осведомленность педагогов и понимание ими эффективности практической реализации целей. Образовательные цели педагоги называют, хотя на и эмпирическом уровне, т.е. перечисляют материал темы или процессуальную деятельность (изучить, дать, показать, закрепить и т.п.), что является не целью, а средством развития студентов. Воспитательные цели занятия не озвучиваются совсем.

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что воспитание в обучении в техническом вузе нельзя даже совершенствовать – его вначале нужно сделать реальным и профессионально грамотным. Объяснить подобное состояние проблемы в практической деятельности можно следующим. Во-первых, недостаточной научно-теоретической подготовкой педагогов к такой деятельности. Во-вторых тем, что имеющиеся исследования проблем воспитания в обучении, которые могли бы определить рекомендации для педагогов, не исчерпывают возможностей системы, нуждаясь в расширении диапазона научного поиска.

Для ответа на вопрос: «Понимают и принимают ли студенты как будущие профессионалы цели системы образования в качестве целей развития себя как субъекта?», ознакомимся, как оценивают студенты свой долг по отношению к учебе, каково их отношение к изучению математики, сформированное в системе обучения. Для этого группе первокурсников был задан вопрос: «Как Вы относитесь к учебе в вузе?» Ответы оказались далеко неоднозначными. Так, 60% опрошенных свое отношение к учебе оценили как: «прилежное», «хорошее», «удовлетворительное». Остальные 40% пишут: «Отношение к учебе несерьезное», «не очень», «ленивое», «плохое», «самое плохое», «не люблю делать легкие задания», «устные почти не делаю».

Конкретизируя деятельность содержательные основы долга, человек подчиняет свои поступки волевому усилию. Это личностное образование вырабатывается в «преодоление себя», в преодоление отрицательных переживаний: «не хочу – надо», что приводит человека к состоянию радости и удовлетворенности от сознания выполненного долга, от целенаправ-

ленной деятельности, завершенной результатом осознанного нравственного роста, состоящего в «преодолении планки» саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания. Почти у половины опрошенных нами студентов нет удовлетворенности от учебного труда. Приобщение к поиску открытия, познания истины и мироздания не рождает у них радости бытия. Это состояние не приходит извне, а рождается в системе обучения.

Отрицательные мотивы учения свидетельствуют о социально-нравственной неподготовленности молодого человека к жизни, а педагог, управляя взаимодействием указанных гуманитарных систем, либо не поставил цели, либо неверно отобрал технологии их реализации, получив отрицательный результат воспитания в обучении. Подобные искажения внутреннего мира молодого человека требуется зафиксировать и исправить. Однако возникают вопросы: почему растущий человек приведен к такой неадекватной оценке общечеловеческих ценностей? Как организовать педагогическую работу, чтобы элемент случайности был, по возможности, исключен или имел минимальную долю при решении воспитательных целей занятия?

Для обоснования концепции мы принимаем следующие положения: во-первых, на занятиях необходимо ставить тактические цели непосредственного взаимодействия педагога и студентов. Во-вторых, исходя из того, что положительное нравственное понятие (у нас – долг) многие студенты оценивают отрицательно, т.е. неадекватно, в жизни они не смогут обрести устойчивую социально-нравственную позицию. Поэтому им придется либо непредвиденно «потерпеть поражение» в жизни, либо потерять время для переориентации, перевоспитания.

Педагогическая деятельность предполагает подготовку молодого поколения к правильному выбору нравственных целей жизни, определяемых предпочтением созидания, основанного на выборе и реализации целей добра, и отказа от целей зла и разрушения. В этом аспекте перестройка мировоззрения требует от педагога перестройки причинной деятельности и механистического мышления в опыт телеологической (целевой) мыслительной активности и целевой причинности в поведении и организации жизненного пространства субъекта.

Обновление высшего инженерного образования предполагает приведение содержания образования в соответствие с социальным заказом общества, отраженным в нормативных документах. Как ранее было отмечено, социальный заказ общества предполагает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

Гуманизация высшего технического образования связана с необходимостью признания студента в качестве самоценности, с его правами на свободное духовное развитие. Путь гуманизации инженера – это процесс формирования его духовной культуры, которая обеспечит внутреннее развитие человека, способного создавать «человеческую» технику, очеловеченную среду обитания. Поэтому необходимо обратить внимание на позицию педагогов технического вуза, которым предстоит обеспечить подготовку будущих инженеров как субъектов, как людей свободных, творческих, духовно богатых, развивающих свой потенциал сообразно поставленным задачам.

В последние годы современное духовно-нравственное состояние значительной части россиян и, прежде всего, молодого поколения вызывает серьезную озабоченность научного сообщества. Ученые признают необходимость и актуальность проблемы духовно-нравственного становления молодежи. В качестве средств реализации духовно-нравственного воспитания молодого поколения в основном предлагаются либо спецкурсы, либо внеклассная работа. Когда речь идет о развитии духовно-нравственной культуры студентов средствами предметных знаний, то авторы предлагают осуществлять духовно-нравственное становление студентов посредством гуманитарных и общественных дисциплин. Но «гуманизация образования достигается не через набор предметов и даже не через их удельный вес в вузовской программе, а через формирование целей обучения в вузе и качественные изменения в организации учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы» [2, с. 83]. Однако мировоззренческим возможностям технических дисциплин сегодня уделяется крайне мало внимания.

Таким образом, состояние проблем исследования духовно-нравственного воспитания молодежи показывает, что ученым вплотную подходят к констатации необходимости опреде-

ления целей и путей их достижения в образовательной системе технического вуза. Вместе с тем технология целеполагания в нравственном воспитании будущих инженеров недостаточно разработана. Только в единстве усилий всех преподавателей в

подготовке инженеров, в осознании ими системы обучения как целостности станет возможным формирование его личности в единстве интеллектуального, духовного и профессионального развития и саморазвития.

Библиографический список

1. Валицкая, А.П. Философское обоснование современной парадигмы образования // Педагогика. – 1998. – № 3.
2. Домбинская, М.Г. Факторы формирования духовной культуры инженера. – М., 1996.
3. Федорова, С.Н.. Профессиональная культура педагога // Педагогика. – 2006. – № 2.
4. Герbart, И. Психология. – М., 2007.

Bibliography

1. Valickaya, A.P. *Filosofskoe obosnovanie sovremennoy paradihm obrazovaniya* // *Pedagogika*. – 1998. – № 3.
2. Dombinskaya, M.G. *Faktori formirovaniya dukhovnoy kul'turi inzhenera*. – M., 1996.
3. Fedorova, S.N.. *Professional'naya kul'tura pedagoga* // *Pedagogika*. – 2006. – № 2.
4. Gerbart, I. *Psikhologiya*. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 371.6

Tsygankova T. V., Koksharov S. A., Lebedeva M. N. Some aspects of an unified virtual telecommunicative learning environment and modular technology of adaptive learning a foreign language by university students. The article focuses on some aspects of a single virtual telecommunicative educational environment as a way for personal, social and cultural development of students during adaptive learning a foreign language. Synthesis of an unified virtual telecommunicative educational environment and modular technology causes the principle of extraterritoriality, which promotes the interactive simulation and role-playing situations that may help students in their future careers.

Key words: module, the environment, education, virtual learning environments, adaptive learning, telecommunications, the gradual occupancy of the module, the absolute identity of the play, the universality of play, the effect of projected expectations.

Т.В. Цыганкова, канд. пед. наук, проректор по учебной работе НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Новосибирск, **С.А. Кокшаров**, педагог-технолог БФ СГА г. Бийск; **М.Н. Лебедева**, доц. кафедры «Педагогика» НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Новосибирск, E-Mail: 120651@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕДИНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ ТЕЛЕКОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются некоторые аспекты единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды как средства личностного и социокультурного развития студентов при адаптивном обучении иностранному языку. Синтез единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды и модульной технологии обуславливается принципом экстерриториальности, что способствует интерактивному взаимодействию и моделированию ролевых ситуаций, которые пригодятся студентам в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модуль, среда, образование, виртуальная образовательная среда, адаптивное обучение, телекоммуникации, постепенная наполняемость модуля, абсолютная идентичность воспроизведения, универсальность воспроизведения, эффект прогнозируемого ожидания.

Современным вузовским преподавателям, по мнению многих ученых, особенно важно формировать профессиональную компетентность будущих специалистов, что в первую очередь связано с нацеленностью выпускников вуза на оптимальную реализацию возможностей в любой сфере деятельности. Необходимость обновления системы высшего профессионального образования изменила и отношение к иностранному языку, практическое овладение которым становится обязательной составляющей гуманитарного образования в вузе.

Следует отметить, что процесс адаптивного обучения иностранному языку в высшей степени требует серьезного рассмотрения, поскольку наряду с профессиональной грамотностью встает вопрос о языковой компетенции, так как современному обществу требуются специалисты со знанием минимум одного, а то и двух иностранных языков. Тем не менее, образовательные стандарты не в полной мере дают возможность профессиональной подготовки таких специалистов, которые бы могли относительно свободно излагать свои мысли в заданной или реально возникающей речевой ситуации. Создается некий вакуум в общении и нарушается основная функция языка – коммуникативная. На наш взгляд, этот вакуум общения призван восполнить особая языковая образовательная среда, главное назначение которой – служить средством коммуникации, личностного и социокультурного развития студентов. Этой средой, по нашему мнению, является единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда.

Рассмотрим данное понятие с точки зрения каждого компонента и уточним термин «единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда».

1. Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. *Среда, с философской точки зрения*, это социальные, культурные, экономические факторы и природные условия жизни людей [1, с. 368]. В *психологии* этот термин используют для характеристики того, что противопоставлено человеку в окружающем его мире [2, с. 237]. В *педагогике* под средой понимают специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемую систему условий организации жизнедеятельности обучающихся, направленную на формирование их отношений к миру, людям и друг другу [3, с. 193].

Наряду с термином «среда» активно используется еще целый ряд терминов, таких как «среда человека», «окружающая среда», «жизненная среда» и др. «Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека».

Понятие «среда» неотделимо от понятия «образование». Существуют различные взгляды на содержание термина «образование». Так, например, В.В. Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство общественной жизни в пространстве культуры» [4, с. 5-6].

И.Я. Лернер констатирует: «Образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире» [5, с. 6].

Е.В. Ширшов определяет «образование» как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижений обучающимися установленных государством образовательных цензов; в сфере образовательных технологий – система знаний и ценностных отношений, практических навыков и умений, формирующихся в процессе обучения как результаты личностного, социального и профессионального развития» [3, с. 125].

В.А. Ясвин под образовательной средой или (средой образования) предлагает понимать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно – предметном окружении» [6, с. 14].

Исходя из вышеизложенного, уточним понятие «образовательная среда» в узком и широком аспектах.

2. *Образовательная среда в узком аспекте* – это часть внешнего пространства, заполненная информационными ресурсами и включающая в себя образовательные технологии, модели и стандарты, направленные на обеспечение учебного процесса.

3. *Образовательная среда в широком аспекте* – это часть внешнего пространства, противостоящая человеку в окружающем его мире, заполненная информационными ресурсами, и включающая в себя образовательные технологии, выступающие как система знаний и ценностных отношений, практических навыков и умений, формирующихся в процессе обучения как результат личностного, социального и профессионального развития человека в образовательном учреждении; совокупность сконструированных специальным образом под заданную цель методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приемов, шагов участников образовательного процесса, гарантирующих достижение поставленных образовательных целей и свободу их сознательного выбора. С образовательной средой тесно связано понятие адаптивного обучения, обучения настроенного на потребности и возможности как студента, возможности образовательной среды и социальный заказ общества.

4. *Виртуальная среда* – это абстрактно – мнимый мир, создаваемый в воображении пользователя, имитация реальной обстановки с помощью компьютерных устройств, мультимедиа – операционных и телекоммуникативных средств [3].

5. *Телекоммуникации* – особая система территориально распределенных интегрированных информативно – визуальных и компьютерных сетей, предназначенных для обеспечения надежной, оперативной и защищенной передачи данных между структурными подразделениями организаций и призванными обеспечить доступ пользователей к единым общим и локальным ресурсам вузовских информационных систем.

6. *Телекоммуникативность* – способность включения субъектов обучения в телекоммуникационный процесс, а именно: процесс виртуального общения посредством передачи учебного контента от головного вуза к территориально распределенным дистанционным центрам [7].

7. *Единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда* – это часть внешнего пространства, объединенного сплошной сетью информативно – визуальных, компьютерных, мультимедиа – операционных образовательных средств и предназначенных для интерактивного взаимодействия друг с другом и преподавателем. Это особым образом организованная комплексная система, реализующая с помощью разветвленной мультимедийной инфраструктуры иллюзию непосредственного вхождения в учебный процесс и присутствия в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире». Более абстрактно – это «мнимый» образовательный процесс, имитация реальной обстановки, представленные в сознании субъектов обучения как реально происходящие посредством телекомпьютерных устройств (звук, зрительными образами, тактильными ощущениями) [7; 11].

Единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда позволяет осуществить непрерывный образовательный процесс в любом месте дислокации, будь то головной вуз или распределенные центры дистанционного обучения

и погрузить обучающихся в языковую атмосферу, тождественную реальной. Мы рассматриваем такую виртуальную среду как единый макромодуль, в который входят образовательный контент головного вуза (прием – передающий спутник, видео, звук, данные, модуль односторонней спутниковой передачи, модуль двусторонней спутниковой передачи, модуль приема данных, модуль приема и передачи данных, образовательный контент распределенного вуза, виртуальный модуль, информационный модуль, обучающий модуль ЛОКП – лингвистические обучающие компьютерные программы, учебные элементы каждого модуля, электронные формы контроля – текущий, промежуточный, рубежный, итоговый, уровни языковой компетенции, система оценивания языковых компетенций студентов).

В рассматриваемой нами единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среде мы выделяем следующие дефиниции: *постепенная наполняемость модуля, абсолютная идентичность воспроизведения, универсальность воспроизведения, эффект прогнозируемого ожидания.*

• *Постепенная наполняемость модуля.* Под постепенной наполняемостью модуля мы понимаем планомерное замещение элементов виртуальной среды реальными. Это осуществляется посредством интерактивного обучения (коллективные и компьютерные тренинги, слайд и видеолекции, импрессионные фильмы, деловая игра), повышения социокультурного уровня работников и студентов вуза. Приобретая коммуникативные навыки в виртуальной среде, студенты переносят их в реальный образовательный процесс, когда на основе прослушанных, проработанных, озвученных самими студентами ролевых ситуаций они моделируют подобные ситуации во время коллективных тренингов. Такое «проигрывание ролей» пригодится им в дальнейшей профессиональной деятельности и поможет быстрее и безболезненнее адаптироваться в современной жизни.

• *Абсолютная идентичность воспроизведения.* Под абсолютной идентичностью воспроизведения мы понимаем абсолютное 100% «наложение» виртуальной телекоммуникативной среды на реальную образовательную среду.

При этом мы принимаем во внимание четыре вида речевой деятельности – аудирование, чтение, письмо, устную речь (монологическую и диалогическую). Тем не менее, целесообразно сделать одно исключение: наложение приобретенных фонетических навыков не всегда совпадает с произносительными навыками носителей языка.

• *Универсальность воспроизведения.* Воспроизводить материал можно повсеместно, независимо от степени удаленности от «пилотного» центра. Это достигается посредством разветвленной информационной телекоммуникативной мультимедийной сетью, которая обеспечивает качественное образование в равной степени и в отдаленных районах и крупных мегаполисах.

• *Эффект прогнозируемого ожидания.* Под эффектом прогнозируемого ожидания мы подразумеваем ожидаемую разницу между реальной и предполагаемой динамикой качественных показателей по всем параметрам: в языковых компетенциях студентов, структурных компонентах модели: потребностно – мотивационном, эмоционально – волевом, когнитивном, деятельностном, оценочном с учетом создания для этого необходимых условий посредством включения в учебный процесс единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды.

В соответствии с квалификационными характеристиками специалистов, заканчивающих высшее учебное заведение, ставятся следующие основные задачи: специалист должен уметь самостоятельно работать на иностранном языке со специальной литературой, с каталогами, патентами, зарубежными журналами по профилю вуза, выделять новую информацию и ключевые фрагменты текста, передавать научную информацию в виде реферата, аннотации на русском и иностранном языках; использовать полученную информацию при написании курсовых и дипломных проектов на иностранном языке. Дипломированный специалист должен также приобрести навыки и умения беседы с зарубежными коллегами на профессиональные темы при участии в международных конференциях, навыки деловой и научной корреспонденции.

Для этой цели необходима интеграция как новых обучающих технологий, так и традиционных. Как показали различные исследования, одной из наиболее эффективных технологий является модульное обучение студентов иностранному языку.

Основная идея этой технологии состоит в расчленении содержания каждой дисциплины на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами. Как отмечала в своих исследованиях П.А. Юцявичене, «модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. Сущность технологии модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей блок целевых действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных задач. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно - контролирующей до консультативно - координирующей»[8].

Дж. Рассел модулем называл «автономную порцию учебного материала», «учебный пакет, охватывающий тему конкретного курса», считая ее единицей содержания обучения [9]. Иначе определяют модуль И. Прокопенко, Дж. Уайт, Л. Биттель, Р. Эклес, которые отмечают, что под модулем следует понимать еще меньшую составляющую обучения – элемент или множество элементов, связанных одной дидактической целью [10; 11]. А.А. Вербицкий отмечает, что модуль – это не совокупность знаний, умений и навыков, а некоторое системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможность эффективного решения определенного круга задач и проблем [12].

Модуль рассматривается в контексте с темой учебного предмета и в то же время, в отличие от него в нем все измеряется, все оценивается: задания, посещение занятий, стартовый, промежуточный, рубежный и итоговый уровень знаний студентов. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровень его изучения, способствующие приобретению знаний, умений и навыков. В этом обучении заранее запрограммированы не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества знаний.

Модульное технология предполагает достаточно жесткое структурирование учебной информации, содержание обучения и организацию работы студентов с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). При модульной технологии студенты должны знать перечень основных понятий, знаний и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после его изучения. Как правило, формой контроля используется тест [13].

Кроме этого, в литературных источниках модуль рассматривается как часть программного материала дисциплины, в которой реализуется дидактическая цель. Каждая цель состоит из частных дидактических целей, реализующихся в модуле через учебный элемент.

Модульная технология в силу своей гибкости используется при изучении иностранного языка в группах различной языковой подготовки любого учебного заведения. Оно служит эффективным средством формирования самоорганизации, дисциплинированности и активности студентов. Суть технологии модульного обучения иностранному языку заключается в достижении обучающимися требуемого уровня языковой компетенции на основе соответствующих принципов обучения. Системный контроль знаний и достижений студентов составляет ключевой элемент модульной технологии. Модульно-рейтинговая система позволяет оценивать конкретные шаги каждого студента в рамках отдельного модуля и всего учебного курса, ориентирует студентов на получение максимального количества баллов. Это позволяет организовать систематическую повседневную работу студентов, повышает их интерес к учебе, так как результаты при сдаче экзаменов исключают элемент случайности. Под-

тверждением тому являются результаты исследований, полученные Г.В. Лаврентьевым и Н.Б. Лаврентьевой, М.А. Чошановым, Н.В. Медведенко и др [14; 15; 16].

Мы придерживаемся мнения, что учебный процесс можно оптимизировать, если изменить не только условия, но и образовательный стереотип – систему взаимодействия преподавателя и студентов, механизм целеполагания, систему ценностей обучения, преемственность ЗУНов, изменение отрицательной установки на непреодолимость изучения иностранного языка, внутреннюю и внешнюю мотивацию в изучении иностранного языка. К внутренним мотивам изучения иностранного языка мы относим – приобретение знаний, отношение к предмету «иностранному языку» и преподавателю, общий настрой к учебе, уровень общей сформированности языковых способностей, овладение профессиональными умениями и навыками. К внешним мотивам изучения иностранного языка мы относим – получение диплома, сдачу «зачета» или экзамена, воспитание и отношение к образованию в семье, отношение руководства учебного заведения к преподаванию иностранного языка.

На основании вышеизложенного мы делаем следующие выводы:

1. Наиболее эффективным средством обучения иностранному языку является применение модульной технологии в теории и практике высшего образования. Эта технология является открытой формой обучения и строится по блочно – модульному принципу. Организация и предъявление материала происходит различными порциями – модулями, представляющими сжатый автономный блок учебной информации.

2. Модель и технология модульного обучения иностранному языку доказывают достаточно высокую эффективность и могут применяться в процессе обучения и другим дисциплинам.

3. Профессиональная направленность в условиях модульной технологии способствует пробуждению интереса к будущей специальности, мобилизует внутренний потенциал студентов (психический, эмоциональный, волевой) на овладение будущей профессией, развивает творческий поиск, инициативу и мышление будущих специалистов.

4. Основной акцент в модульной технологии делается на организацию различных видов деятельности обучаемых. Меняется статус преподавателя: передатчик информации превращается в «координатора» учебного процесса.

5. Обучение студентов в условиях единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды способствует интерактивному взаимодействию и моделированию ролевых ситуаций, которые пригодятся им в профессиональной деятельности и помогут быстрее и безболезненнее адаптироваться в современной жизни.

6. Экспериментально установлено, что качество усвоения знаний, передаваемых опосредованно (через учебники, видеофильмы, обучающие компьютерные программы, интернет – семинары и др.), по меньшей мере, не уступает качеству обучения методам прямых контактов с преподавателем. Это позволяет использовать принцип экстерриториальности при подборе профессорско – преподавательского состава (ППС). Потенциальная компетентность экстерриториального (проживающего в различных городах и странах) ППС неизмеримо выше традиционного, набираемого в одном городе.

7. Изменяются формы взаимодействия преподавателя и обучаемых, а также обучаемых между собой. На смену традиционным: лекция, семинар, контрольные и проверочные работы приходят активные формы обучения: ролевые игры, коллективные и индивидуальные тренинги, разновидности дискуссий и т.д.

8. Изменение целей, содержания и формы обучения оказывает существенное влияние на характер обучения преподавателя и обучаемого, на атмосферу их взаимодействия. Партнерство, равенство личности в поступках, ответственность в выборе, положительный эмоциональный фон – все это становится доминантой отношений.

Библиографический список

1. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев [и др.]; под ред. А.П. Алексеева. – М., 2008.
2. Немов, Р.С. Психология: словарь – справочник. – М., 2007.
3. Ширинов, Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь. – Ростов н/Д., 2006.
4. Рубцов, В.В. Развитие образовательной среды региона. – М., 1997.
5. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

7. Карпенко, М.П. Телеобучение. – М., 2008.
8. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1989.
9. Russell, J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota, 1974.
10. Prokopenko, I. Modular Course Format for Supervisory Development [Текст] / I. Prokopenko, L.A. Bittel // Training and Development Journal. – 1981.
11. Prokopenko, I. Modular programme for supervisory development / Prokopenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide, 1981.
12. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М., 1991.
13. Технология обучения в Современной Гуманитарной Академии: методическое пособие для студентов СГА. – М., 2005.
14. Лаврентьев, Г.В. Слагаемые технологии модульного обучения: учебное пособие / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1994.
15. Медведенко, Н.В. Особенности организации модульно-рейтингового контроля обучения студентов педагогического колледжа: учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2005.
16. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М., – 1996. – № 2.

Bibliography

1. Kratkij filosofskij slovarj / A.P. Alekseev, G.G. Vasiljev [i dr.]; pod red. A.P. Alekseeva. – М., 2008.
2. Nemov, R.S. Psikhologiya: slovarj – spravochnik. – М., 2007.
3. Shirshov, E.V. Informacionno-pedagogicheskie tekhnologii: klyucheve ponyatiya: slovarj. – Rostov n/D., 2006.
4. Rubcov, V.V. Razvitiye obrazovatel'noj sredy regiona. – М., 1997.
5. Lerner, I.Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya. – М., 1995.
6. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – М., 2001.
7. Karpenko, M.P. Teleobuchenie. – М., 2008.
8. Yucyavichene, P.A. Osnovih modul'nogo obucheniya. – Vilnyus, 1989.
9. Russell, J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota, 1974.
10. Prokopenko, I. Modular Course Format for Supervisory Development [Текст] / I. Prokopenko, L.A. Bittel // Training and Development Journal. – 1981.
11. Prokopenko, I. Modular programme for supervisory development / Prokopenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide, 1981.
12. Verbickij, A.A. Aktivnoe obuchenie v vishshej shkole: kontekstnij podkhod: metodicheskoe posobie. – М., 1991.
13. Tekhnologiya obucheniya v Sovremennoj Gumanitarnoy Akademii: metodicheskoe posobie dlya studentov SGA. – М., 2005.
14. Lavrentjev, G.V. Sлагаемые tekhnologii modul'nogo obucheniya: uchebnoe posobie / G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva. – Barnaul, 1994.
15. Medvedenko, N.V. Osobennosti organizacii modul'no-rejtingovogo kontrolya obucheniya studentov pedagogicheskogo kolledzha: uchebno-metodicheskoe posobie. – Barnaul, 2005.
16. Choshanov, M.A. Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya: metodicheskoe posobie. – М., – 1996. – № 2.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 376. 64

Makeeva I.A. MONITORING OF EFFICIENCY OF REALIZATION OF MODEL OF CIVIL EDUCATION OF CHILDREN-ORPHANS BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS. In article the model of civil education of children-orphans is described, the monitoring system is characterized, criteria and indicators of efficiency of formation of civilization of children-orphans and educational institution activity on realization of programs of museum activity are defined.

Key words: museum, the orphan children, civil education, monitoring.

И. А. Макеева, доц. ВГПУ, г. Вологда, E-mail: irinadarina4@yandex.ru

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье описана модель гражданского воспитания детей-сирот, охарактеризована система мониторинга, определены критерии и показатели эффективности формирования гражданской ответственности детей-сирот и деятельности образовательного учреждения по реализации программ музейной деятельности.

Ключевые слова: музей, дети-сироты, гражданское воспитание, мониторинг.

Социально-исторические процессы последнего десятилетия и последовавшая за ними девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание и выявили зависимость успешного решения многих жизненных проблем от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа.

В связи с этим приоритетным направлением и составной частью образовательного процесса становится нравственное, гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения, являющееся неотъемлемой составляющей процесса социализации личности целью которого является воспитание духовно и нравственно здоровой, творческой личности, неразрывно связывающей свою судьбу с будущим родного края, страны, знающей и уважающей ее историю, традиции.

На основе проведенных исследований, обобщения практического опыта, нами была выстроена модель гражданского воспитания на основе музейной деятельности в условиях детского дома, которая базируется на необходимости преобразований в работе образовательного учреждения, создания дополнительных возможностей для гражданского воспитания и социализации посредством использования потенциала школьного музея, через формирование целостной системы музейной деятельности, способствующей активизации личностных ресурсов

воспитанников детского дома, разработки механизмов продуктивной социально-педагогической поддержки, моделирования различных сфер жизнедеятельности, создания единого социализирующего пространства.

Основная идея данной модели заключается в создании воспитательной системы детского дома, основанной на использовании потенциала музейного комплекса в гражданском воспитании детей и подростков.

Модель гражданского воспитания включает следующие компоненты: целевой (цель, задачи, закономерности, принципы, условия успешности реализации модели), содержательный (содержание раскрывается через направления и этапы музейной деятельности), операционно-деятельностный (организационные формы, методы музейной деятельности), критериальный (критерии эффективности реализации программ музейной деятельности по гражданскому воспитанию), результативный (результаты промежуточные и итоговые).

Успешность реализации модели гражданского воспитания детей-сирот во многом определяется научно-обоснованной системой мониторинговых мероприятий, обеспечивающих адекватные меры контроля и фиксации результатов.

Мониторинг – это целенаправленная деятельность, связанная с постоянным наблюдением, оценкой и прогнозом состояния наблюдаемого объекта (системы, явления, процесса) в целях обеспечения его развития в желаемом направлении [1; 2].

Методическую основу мониторинга составляет: наблюдение за объектом оценки, проводимое по стандартному числу наиболее значимых показателей, характеризующих его состояние; регулярные повторные замеры, проводимые с помощью стандартных процедур; оценки ситуаций и объектов, также даваемые в стандартной форме [3].

Социальный мониторинг ставит перед исследователем проблему обеспечения достоверности и надежности получаемой информации, следовательно, необходимо тщательно проработать его концепцию, обосновать предметную и научно-организационную структуру, максимально точно выстроить теоретическую модель, апробировать и скорректировать разработанную идеологию мониторинга и отдельные положения программы.

Таким образом, мониторинг дает возможность оперативно собирать, накапливать информацию о процессе реализации программ музейной деятельности, и на этой основе формировать постоянно обновляющиеся информационные банки данных.

Все стадии работы исследователя в процессе осуществления мониторинга отражены в программе, которая состоит из двух обязательных частей: методологической (формулировка и обоснование проблемы, указание цели, определение объекта и предмета исследования, логический анализ основных понятий, формулировка гипотез, задач исследования) и методической части (определение обследуемой совокупности, характеристика используемых методов сбора первичной информации, логическая структура инструментария для сбора информации, логические схемы ее обработки) [4; 5].

Основным назначением мониторинга является определение промежуточных и итоговых результатов, проделанной работы, то есть ее эффективности, которую можно рассматривать в целом как степень реализации цели, которая интерпретируется как планируемый результат, а точнее, эффективность – это максимально возможное в данных условиях достижение цели [6]. Ее сущность, содержание и технология определения во многом зависят от того, с позиций какой науки и с какой конкретной научно-практической целью она рассматривается. В педагогике, в частности, эффективность деятельности может проявляться в достаточно высоком уровне усвоения личностью требований и норм общества и следования им – в контексте исследуемой проблемы – формирование гражданственности как интегрированного качества личности воспитанников детского дома.

Сущностными характеристиками эффективности являются критерии и показатели. Критерии – конкретные видимые показатели, благодаря которым, производятся замеры, отслеживаются результаты деятельности, делаются выводы о достигнутых успехах, выявляются упущения и ошибки.

Эффективность может определяться на основе как общих, так и специфических критериев: общие критерии служат для оценки эффективности работы образовательного учреждения в целом, а специфические – для оценки отдельного направления работы, форм и методов деятельности. Каждый критерий может включать как количественные, так и качественные показатели, раскрывающие его содержание и свидетельствующие об уровне достижения целей, то есть, более подробные характеристики, доступные наблюдению и измерению, необходимые для проведения анализа состояния и оценки воспитательной деятельности.

Анализ и обобщение различных научных подходов к оценке эффективности педагогической деятельности, нормативно-правовых документов в области образования, воспитания и социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволил выделить группы критериев. Все предлагаемые варианты групп критериев установлены в соответствии с иерархией – образовательное учреждение, педагогический коллектив, воспитанники, что позволит объективно оценить эффективность гражданского воспитания и деятельности учреждения (детского дома) в целом. Основанием для такого вычленения явилось понимание того, что личность воспитанника (детей, оставшихся без попечения родителей), воспитательный процесс и организационно-методическая «настройка» требует различных средств и методов для изучения и выработки выводов относительно эффективности реализации целей, задач образовательного учреждения, следовательно, в чисто практических целях, возможно, разделить участников воспитательного процесса на отдельных субъектов – воспитанников, педагогов и администрацию.

Если иметь в виду конечный результат деятельности детского дома, то это должен быть воспитанник (выпускник), определенным образом воспитанный и социализированный, получивший в результате его деятельности (в частности, реализации музейных программ) набор образовательных и дополнительных услуг, способствующих его успешной социализации, личностному, гражданскому и профессиональному самоопределению.

Охарактеризуем выделенные критерии и показатели эффективности, которые выступают предметом оценки в процессе мониторинга реализации модели гражданского воспитания детей-сирот средствами музейной педагогики.

Первая подсистема – воспитанник (коллектив детей) включает две группы критериев: общие, отражающие эффективность социализации воспитанников детского дома; специфические (частные), характеризующие успешность реализации модели гражданского воспитания.

К общим критериям относятся: критерии здоровья, критерий психологического комфорта, критерий обучения, критерий развития, критерий социальной устойчивости.

Критерий здоровья характеризуется следующими показателями: удовлетворительное физическое и психическое развитие; владение гигиеническими навыками, приемами закаливания, саморегуляции; потребность в ведении здорового образа жизни.

Критерии психологического комфорта: чувство защищенности, уверенности, оптимистический взгляд на будущее; познавательная активность и социальная инициатива; позитивность эмоциональных отношений; положительное отношение к сложившимся в коллективе традициям; стремление к совместной деятельности; общая удовлетворенность воспитанников процессом и (или) результатами деятельности; открытость детских коллективов к отдельным лицам вне его, к другим коллективам, группам.

Критерии обучения (музейное образование): полнота, прочность усвоения программного материала (программ экскурсий); понимание воспитанниками (глубина, осознанность) программного материала; практическая ценность результатов обучения (прикладная значимость – овладение навыками кружевоплетения, изготовления изделий из бересты, вышивания и др.); уровень овладения деятельностью (узнавание, воспроизведение, алгоритмическая, творческая – поисковая).

Критерии развития: психологические характеристики уровня мотивации, характера жизненных ценностей, трудолюбия, открытости, доброжелательности, коммуникабельности; адекватность и действенность самооценки, степень реализации внутреннего потенциала, работоспособность; сформированность представлений о жизненных целях, о возможном выборе профессии.

Критерии социальной устойчивости: сформированность важнейших социальных навыков (трудовые, коммуникативные, навыки самообслуживания, взаимодействия); наличие презентационных результатов деятельности воспитанников и педагогов: разработки, выставки, фото и видеопроодукция и др.; социальная адаптированность выпускников: готовность и успешность дальнейшего обучения, профессиональной подготовки, конкурентоспособность на рынке труда, прочность семейных отношений.

К специфическим относятся критерии: когнитивный (информационный), мотивационный и деятельности. Показателями когнитивного критерия является полнота и глубина знаний об обществе и государстве, гражданских правах и обязанностях, общественных нормах; мотивационно-личностный критерий характеризуется наличием социально-значимых мотивов к деятельности гражданской направленности; сформированностью гражданских качеств (патриотизм, толерантность, трудолюбие, гражданский долг, гуманизм, национальное достоинство и др.); деятельностно-поведенческий критерий предполагает наличие опыта гражданского поведения, определенную степень развития социальной активности, инициативности в деятельности гражданской направленности. Типичные уровни (высокий, средний, низкий) отражают сущностные изменения в развитии гражданской воспитанности детей-сирот [7].

Количественные показатели могут быть представлены в обобщенном виде по всем вышеназванным критериям и предполагать снижение уровня заболеваемости, стабилизацию физического и психического состояния воспитанников;

снижение уровня правонарушений среди детей и подростков; снижение количества воспитанников с различными формами аддиктивного поведения; увеличение числа воспитанников, посещающих учреждения дополнительного образования; увеличение числа воспитанников, участвующих в конкурсах, фестивалях, социальных акциях, экспедициях и др.

Вторая подсистема – педагогический коллектив. Предметом оценки является категория профессионализма, которая рассматривается в диалектическом единстве проявлений деятельности и личностного, как профессионализм личности и профессионализм деятельности [8].

Профессионализм личности предполагает высокий уровень развития профессионально важных качеств, личностно деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста. Профессионализм деятельности включает в себя высокую квалификацию, разнообразие профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Холостова Е.И. расширяет это понятие и отмечает, что профессионализм специалиста – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, эффективность и успешность профессиональной деятельности, но и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения личности к избранной профессии, эмоциональной включенности в нее, соответствующего состояния профессионально значимых качеств и уровня профессиональных притязаний [9].

Представленные критерии отражают профессионализм специалистов в осуществлении воспитательной и музейно-педагогической деятельности. В данной подсистеме определены следующие критерии: во-первых, профессиональная позиция – осознанное отношение к профессиональной деятельности; наличие знаний и умений, необходимых для реализации инновационной деятельности; во-вторых, осознанность и целенаправленность деятельности – способность формулировать значимые и достижимые цели деятельности; соблюдение принципов: гуманизма, учета индивидуальных особенностей, опоры на внутренний потенциал воспитанника, толерантности, позитивного сотрудничества с воспитанниками и коллегами; в-третьих, сформированность профессиональных (компетентность, аналитичность, коммуникабельность, эмпатичность, стрессоустойчивость, конгруэнтность) и личностных качеств (психологическая выносливость, оптимизм, креативность, чувство юмора); в-четвертых, уровень сотрудничества с коллегами – способность работать в команде, готовность учиться у своих коллег; стремление к объединению и расширению позитивного опыта.

Третья подсистема – образовательное учреждение (детский дом). Предметом оценки выступают организация труда персонала, управление образовательным учреждением (в целом и осуществлением инновационной деятельности по реализации музейных программ) и качество воспитательной деятельности.

Организация труда персонала подразумевает следующие критерии: четкость и оптимальность распределения функциональных обязанностей в коллективе, наличие условий для работы, развитость различных видов техник труда.

Критерий четкости и оптимальности распределения функциональных обязанностей в коллективе предполагает – четкость определения прав и обязанностей работников, их письменное оформление (наличие документов, фиксирующих права и обязанности сотрудников); уравновешенность обязанностей и прав, их соответствие друг другу.

Наличие условий для работы подразумевает – оснащенность служебных помещений удобной мебелью и необходимым оборудованием (стенды, витрины и др. оборудование музеев); соответствие санитарно-гигиенических условий труда общегосударственным нормативам (температурный режим, уровень освещенности, уровень шума); хороший микроклимат, спокойная рабочая обстановка; свобода критики в коллективе, открытое высказывание мнений; осуществляется стимулирование труда инновационной деятельностью.

Развитость различных видов техник труда: техника организации времени (плановность распределения рабочего времени по видам деятельности, ее этапы; упорядоченность рабо-

чих совещаний, собраний, педсоветов; совмещение отдельных видов деятельности, осуществляемых в одно и то же время); техника общения (умение структурировать процесс общения; владение различными стилями общения); техника работы с документами (имеется картотека документов, документы классифицированы по содержанию).

Критерии и показатели эффективности управления образовательным учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предполагают:

- наличие перспективного, поэтапного и оперативного планирования и решения управленческих задач в соответствии с программами развития сферы образования;
- развитие аналитической деятельности управленческо-методических кадров с выявлением противоречий, проблем, новых задач;
- стимулирование творческих инициатив руководящих и педагогических кадров;
- усиление информационно-педагогической помощи педагогам и социально-психолого-педагогической помощи воспитанникам;
- развитие экспертизы педагогических инноваций с привлечением научных кадров;
- обеспечение повышения квалификации, обмена опытом и аттестации педагогических кадров, поощрение научных и административных руководителей учреждения.

Качество воспитательной деятельности характеризуется ее результативностью, что подразумевает:

- разработку и введение новых программ, методик, направлений деятельности
- разнообразие и преемственность программ (воспитательных, развивающих, дополнительного образования и др.);
- повышение степени открытости учреждения (детского дома), активизация связей с социумом;
- результативное применение новых педагогических технологий, программ, обеспечивающих эффективную социализацию воспитанников (сформированность системы ценностей, установок на просоциальное поведение, получение общего образования, профессиональный выбор).

Обобщенными количественными показателями критериев данных подсистем являются:

- рост профессиональной отдачи педагогов-новаторов (осуществляющих инновационную деятельность);
- рост эмоционально-личностной удовлетворенности всех участников воспитательного процесса (инновационной деятельности);
- увеличение числа авторских программ и разработок, сертификатов участников конференций, конкурсов и т.д.

Выделенные критерии необходимо рассматривать в совокупности, поскольку только это обеспечит объективность, полноту получаемой информации об эффективности реализации модели гражданского воспитания в условиях детского дома.

Все представленные группы критериев подтверждаются на основе изучения документов образовательного учреждения для детей-сирот и данных, полученных в результате психолого-педагогической и социально-педагогической диагностики воспитательного процесса.

Методы комплексной диагностики позволяют изучить и оценить индивидуальные характеристики воспитанников, педагогов, руководителей учреждения и представителей организаций, сотрудничающих с детским домом (учреждения культуры, дополнительного образования, благотворительные, религиозные организации).

Условно социально-психолого-педагогическую диагностику можно подразделить на индивидуальную и процессуальную. Задачами индивидуальной диагностики являются: определение уровня сформированности социально значимых (гражданских) качеств воспитанников, профессионально значимых качеств педагогов и руководителя учреждения; прогнозирование успешности формирования гражданственности детей-сирот и профессиональной деятельности педагогов по осуществлению программ музейной деятельности. Процессуальная диагностика предполагает оценку содержания, форм и методов музейно-педагогической деятельности, организации работы по повышению педагогического и методического мастерства педагогов.

В индивидуальной диагностике спектр применяемых методов, направленных на изучение особенностей личности (воспитанника и педагога), может быть определен следующим обра-

зом: изучение направленности, интересов, черт личности; изучение психических процессов (память, внимание, восприятие и др.); изучение творческих способностей; изучение эмоционально-волевой сферы, эмоциональной устойчивости; исследование личности в системе социальных отношений, положение в коллективе; оценивание общей осведомленности, профессиональных знаний, навыков. Базовый блок индивидуальной диагностики воспитанников могут составить методики: методика изучения эмоционального отношения к моральным нормам (Т.А. Урутаева, Ю.А. Афонькина); методика изучения самосознания (И.В. Валитова); методика «Рассуждение о жизненном опыте» (Н.Е. Щуркова); методика изучения коммуникативных и организаторских способностей (Р. Каверина); тест «Поведение в конфликтных ситуациях» (Томас); опросник диагностики волевых качеств личности (М.В. Чумаков) [10; 11]. Психолого-педагогическая и инновационная компетентность педагогов может быть изучена с помощью следующих методик: методика оценки коммуникативных способностей, методика самоконтроля педагогических воздействий, методика оценки уровня педагогического мастерства, методика изучения мотивов участия педагогов в инновационной деятельности, методика изу-

чения психологической атмосферы в коллективе, методика рефлексивного отчета.

В ходе процессуальной диагностики может использоваться комплекс методик: изучение и анализ документов (локальные нормативные документы, регламентирующие деятельность музеев детского дома, программы деятельности музеев), наблюдение, опросные методы. Осуществляя диагностику в рамках мониторинговой программы, необходимо конкретизировать и дифференцировать методики с учетом возрастных особенностей воспитанников, направленности и степени активности их участия в реализации программ музейной деятельности.

Значимость осуществления мониторинговых мероприятий заключается: во-первых, в теоретическом осмыслении и систематизации опыта музейной деятельности в образовательном учреждении для детей-сирот с учетом специфики условий, задач данного учреждения и контингента воспитанников; во-вторых, в возможности корректировки модели гражданского воспитания, что позволит перейти от относительно автономной деятельности отдельных музеев к созданию музейного комплекса, который в перспективе станет центром воспитательной деятельности детского дома.

Библиографический список

1. Горб, В.Г. Педагогический мониторинг как система научно-обоснованного слежения за ходом образовательного процесса в Высшей школе МВД: дисс. канд. пед. наук – Екатеринбург, 1997.
2. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999.
3. Силина, С.Н. Новые технологии и программы. Реализация технологии педагогического мониторинга в процессе подготовки детей к школьному обучению [Э/р]. – Р/д: //http://method.altai.rcde.ru
4. Осадчая, Г.И. Социология социальной сферы. – М., 2003.
5. Радугин, А.А. Социология: курс лекций / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – М., 1999.
6. Михайлова, С.И. Эффективность социального обслуживания / С.И. Михайлова, Т.В. Черпукхина. – Вологда, 2008.
7. Ступич, М.А. Гражданское воспитание старшеклассников как направление деятельности классного руководителя: автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2010.
8. Никитина, Л.Е. Социальная педагогика: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003.
9. Холостова, Е.И. Профессионализм в социальной работе: учебное пособие / Е.И. Холостова. – 2-е изд. – М., 2009.
10. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – М., 2001.
11. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика. – М.: педагогика, 1991.

Bibliography

1. Gorb, V.G. Pedagogicheskiy monitoring kak sistema nauchno-obosnovannogo slezheniya za khodom obrazovatel'nogo processa v Vihsshey shkole MVD: diss. kand. ped. nauk – Ekaterinburg, 1997.
2. Derkach, A.A. Metodologo-prikladniye osnoviye akmeologicheskikh issledovaniy. – M., 1999.
3. Silina, S.N. Noviyeh tekhnologii i programmi. Realizatsiya tekhnologii pedagogicheskogo monitoringa v processe podgotovki detey k shkol'nomu obucheniyu [Eh/r]. – R/d: //http://method.altai.rcde.ru
4. Osadchaya, G.I. Sociologiya social'noy sferi. – M., 2003.
5. Radugin, A.A. Sociologiya: kurs lekciy / A.A. Radugin, K.A. Radugin. – M., 1999.
6. Mikhaylova, S.I. Effektivnost' social'nogo obsluzhivaniya / S.I. Mikhaylova, T.V. Cherpukhina. – Vologda, 2008.
7. Stupich, M.A. Grazhdanskoye vospitanie starsheklassnikov kak napravleniye deyatelnosti klassnogo rukovoditelya: avtoref. diss. kand. ped. nauk. – M., 2010.
8. Nikitina, L.E. Social'naya pedagogika: uchebnoye posobie dlya vuzov. – M.: Akademicheskij projekt, 2003.
9. Kholostova, E.I. Professionalizm v social'noy rabote: uchebnoye posobie / E.I. Kholostova. – 2-e izd. – M., 2009.
10. Sheptenko, P.A. Metodika i tekhnologiya rabotih social'nogo pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ped. zavedeniy / P.A. Sheptenko, G.A. Voronina. – M., 2001.
11. Ingenkamp, K. Pedagogicheskaya diagnostika. – M.: pedagogika, 1991.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 159.9.07

Pleshakova, M.V., Nugaeva, O.G. PECULIARITIES OF GRAPHIC EXPRESSION IN ADOLESCENTS WITH MILD DEGREES OF MENTAL CHALLENGED. This article presents the results of applying the graphics test «Stars and waves» in the study of psychological characteristics of adolescents with mental challenged. The peculiarities of graphical expression characteristic of adolescents with mental challenged in comparison with normal development. Showing the relationship of some graphics parameters with the expression level of adequate perception of emotional expression to the voice of adolescents with mental challenged.

Key words: graphic test «Stars and waves», a graphical expression, emotional expression, voice, light degree of mental challenged.

М.В. Плешакова, логопед ГБУЗ НСО «НОДКПНД», г. Новосибирск, E-mail: mariya-pleshakova@mail.ru;
О.Г. Нугаева, канд. психол. наук, проф. каф. специальной педагогики и специальной психологии УрГПУ,
 г. Екатеринбург, E-mail: nugaolga@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКОЙ ЭКСПРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

В статье представлены результаты применения графического теста «Звезды и волны» в изучении психологических особенностей подростков с умственной отсталостью. Рассматриваются особенности графической экспрессии, характерные для подростков с умственной отсталостью в сравнении с нормой развития. Показаны взаимосвязи некоторых параметров

графической экспрессии с уровнем адекватного восприятия эмоциональной экспрессии по голосу у подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: графический тест «Звезды и волны», графическая экспрессия, эмоциональная экспрессия, голос, легкая степень умственной отсталости.

Использование невербальных методов в психолого-педагогической диагностике в основном связывают с первичным обследованием, позволяющим выявить «проблемных» детей в целях отбора в специальные (коррекционные) школы и их дальнейшего комплексного изучения, с дифференциальной диагностикой [1]. К невербальным методам относятся графические рисуночные тесты. Распространенной сферой применения графического метода в дефектологии является диагностика интеллекта (тест «Человек»), а сам метод, по мнению С.С. Степанова [2], А.Н. Орловой [3], должен быть определен как дополнительный компонент в комплексном психологическом обследовании ребенка.

Среди графических рисуночных тестов выделяется тест «Звезды и волны» У. Аве-Лаллемант [4]. Данный тест позволяет оценивать умственное развитие ребенка, т.е. используется как тест достижений. Другой особенностью теста «Звезды и волны» является его применение в качестве личностного теста, поскольку он имеет отношение к графическим и проективным тестам и опирается на методы анализа графической экспрессии и интерпретации содержания рисунка. Со стороны графической экспрессии посредством оценки стиливых, пространственных, штриховых, особенностей рисунка можно раскрыть черты характера человека, выявить его установки. С точки зрения проекции, тест «Звезды и волны» показывает, как человек отображает опыт своего отношения к миру, опыт восприятия окружающей действительности.

В настоящем исследовании использование графического метода связано с определением форм экспрессивного выражения, реализуемых посредством графической экспрессии, у подростков с легкой степенью умственной отсталости. В статье представлена часть материалов экспериментального исследования особенностей восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Исследование особенностей восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу у подростков с умственной отсталостью имеет большое теоретическое и прикладное значение. Первое заключается в воссоздании целостной картины эмоционального взаимодействия подростков с умственной отсталостью с окружающей средой. Прикладное значение связано с созданием оптимальных условий для адаптации подростков с умственной отсталостью в обществе и поиском новых форм подготовки к межличностным отношениям.

Обобщение теоретических исследований позволяет отметить важность адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии человека, состоящее во взаимосвязи между адекватным отражением эмоциональной составляющей окружающего мира и взаимоотношениями человека с другими людьми [5; 6]. Установлено, что адекватность восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу связана с такими личностными особенностями как эмоциональность (сенситивность), тревожность, эмоциональный интеллект, эмпатия [7; 8]. Исследования по данной проблеме с применением графического рисуночного теста ранее не проводились. Попытка расширить представления об особенностях восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу и их взаимосвязях с графической экспрессией у умственно отсталых является одной из задач данной работы.

Целью работы явилось выделение особенностей графической экспрессии у подростков с легкой степенью умственной отсталости при помощи графического теста «Звезды и волны» и сравнение с подростками с нормой развития и подростками с психическими расстройствами, а также установление корреляций между параметрами графической экспрессии и уровнем адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу.

В исследовании приняли участие подростки в возрасте от 12 до 16 лет: 30 подростков с легкой степенью умственной отсталости (по МКБ-10 шифр болезни F 70.0), 30 подростков с психическими расстройствами (F 07.8) и 30 подростков с нормой развития. Группы обозначены соответственно: УО, ПР и НР.

Анализ особенностей графической стороны выполнения рисунка «Звезды и волны» («ЗВ») проводился по следующим критериям: способ решения заданной темы, структура пространства, пространственная символика.

На рис. 1 представлен профиль предпочтений экспериментальных групп в способах решения темы рисунка (по горизонтали: способы решения: «1» – предметный, «2» – образный, «3» – смысловой, «4» – формалистский, «5» – эмоциональный; по вертикали: количество человек в процентах, выбирающих соответствующий способ решения темы рисунка).

Предметный способ решения темы «Звезды и волны» в группе УО встречается чаще по сравнению с группами ПР и НР (по критерию χ^2 -угловое преобразование Фишера: $\phi=1,92$ при $p \leq 0,05$). Предметный способ в рисунках группы УО встречается у 14 подростков (46,6 %), в группе ПР – у 7 подростков (23,3 %), в группе НР – у 5 подростков (16,6 %).

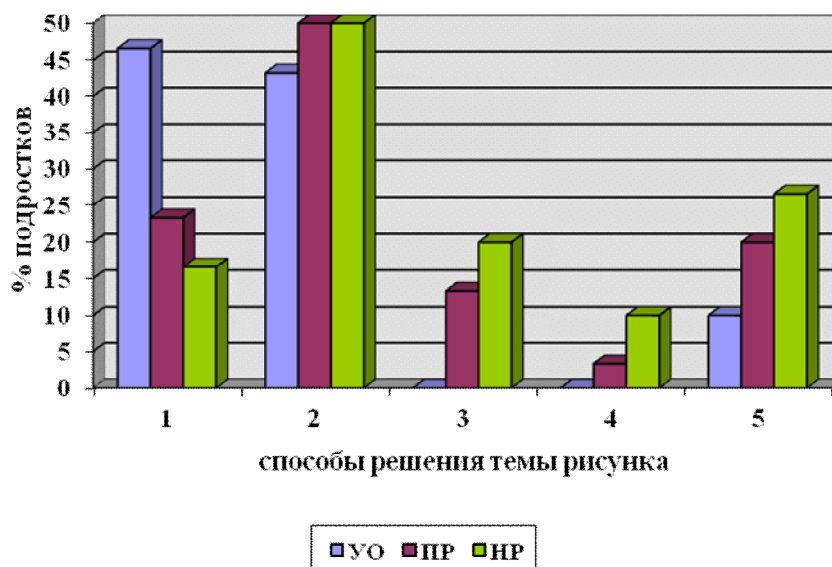


Рис. 1. Межгрупповой сравнительный профиль предпочтений в способе решения темы рисунка «Звезды и волны»

У. Аве–Лаллемант [4] придает предметному способу решения следующее значение: конкретное изображение фактического материала «звезды» и «волны», что характеризуется отсутствием образности, целостности, гармоничности изображения, переживаний автора рисунка на заданную тему.

Анализ рисунков в группе УО показал на примитивность, шаблонность, схематичность изображения волн и звезд, буквальную констатацию инструкции теста без чувственного, эмоционального привнесения в рисунок своих переживаний образа воды и звездного неба, отсутствие деталей. Выделенные особенности отражают специфику рисунка при умственной отсталости.

Особенности изобразительной деятельности детей с умственной отсталостью изучались достаточно широко. Эти результаты отражены в работах О.П. Гаврилушкиной [9], Т. Н. Головиной [10], И.А. Грошенкова [11] и др. Исследования А.Л. Венгер [12], И.А. Грошенкова [11], М.С. Певзнер [13] показывают, что для умственно отсталых характерен рисунок на уровне, типичном для детей дошкольного возраста, т.е. на уровне схемы. Уровень развития изобразительной деятельности умственно отсталых в основном не зависит от возраста. Усвоенные графические шаблоны фиксируются и в дальнейшем воссоздаются почти без видоизменений, поэтому рисункам присуща шаблонность изображения.

Образный способ решения темы рисунка, отмеченный у 43,3 % (13 человек) подростков группы УО, свидетельствует в пользу не только хорошего понимания умственно отсталыми инструкции теста, но и о способности к чувственному исполнению, эмоциональной заинтересованности в рисовании, развитии сюжетности, и достаточной для этого образности, воображения. Как отмечает У. Аве–Лаллемант [4], образный способ в рисунках умственно отсталых дает возможность предположить о хорошем психическом потенциале, что подразумевает в данном контексте силу духа рисующего, а не его интеллектуальные достижения.

В отличие от предметного способа, образный способ решения темы рисунка характеризуется целостностью изображения звездного неба над волнами моря, пространственной организацией элементов, красочными дополнениями. Рисующий испытывает определенные чувства по поводу заданной темы, в результате чего возникает определенный образ звезд и волн,

придумываются разнообразные красочные элементы. По частоте использования образного способа решения темы рисунка «ЗВ» значимых отличий между группами УО, НР и ПР не обнаружено. Образный способ в рисунках встречается у 15 подростков (50,0 %) в группе ПР и у 15 подростков (50,5 %), группы НР.

Эмоциональный способ решения темы рисунка встречается у 3 подростков (10 %) группы УО, у 6 человек (20 %) группы ПР, у 8 подростков (26,6 %) группы НР. Группа НР и ПР превышают группу УО по частоте эмоционального способа решения темы рисунка ($\phi=1,704$, при $p\leq 0,05$).

У. Аве–Лаллемант [4] отмечает в эмоциональном способе решения особую атмосферу в рисунке, присутствие настроения, модальность переживаний. В отличие от образного решения в данном исполнении не так важны предметы и детали. Данный способ раскрывает чувственную впечатлительность рисующего, его фокусирование на чувствах. То, что у 10 % подростков группы УО в рисунках присутствует эмоциональный способ решения, говорит о сохранности эмоциональной сферы, способности на простом уровне выразить свое настроение, чувства. На сохранность эмоциональной сферы у детей и подростков с легкой степенью умственной отсталости указывают В. И. Лубовский [1], М. С. Певзнер [13] и др. С другой стороны, столь низкий процент в группе УО по данному признаку обусловлен в целом недоразвитием эмоциональной сферы подростков: отмечается бедность, скудность, элементарность экспрессивного выражения; значительные трудности в выражении своего эмоционального состояния, настроения по отношению к теме рисунка.

По признаку «смысловой» и «формалистский» способы решения темы рисунка межгрупповые различия не были установлены по причине не применимости критерия ϕ Фишера в связи с отсутствием данных признаков в рисунках группы УО.

Анализ пространственного структурирования рисунков проводился по следующим категориям: гармоничность, равномерность, правильность, дисгармоничность. В рис. 2 представлено распределение трех групп в соответствии с категориями пространственного структурирования (по горизонтали: Г – гармоничность, Р – равномерность, П – правильность, Д – дисгармоничность; по вертикали – процент подростков в группе, в рисунках которых представлена соответствующая категория пространственного структурирования).

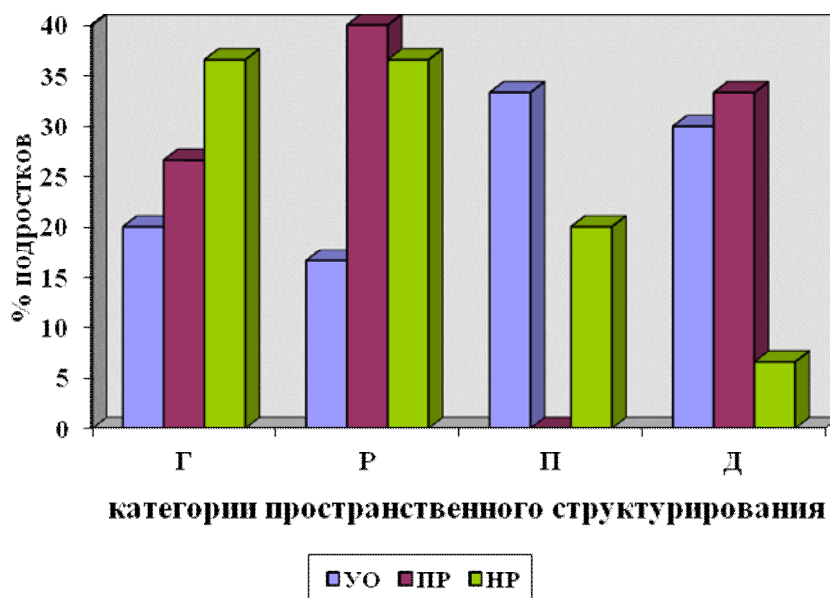


Рис. 2. Распределение экспериментальных групп в соответствии с категориями пространственного структурирования рисунков

В рисунках группы УО чаще встречается «правильность» (33 %) и «дисгармоничность» (30,0 %) пространственного структурирования. По признаку «дисгармоничность» получены значимые различия между группами УО и НР ($p\leq 0,01$), а между группами УО и ПР таких различий не обнаружено. По признаку «правильность» межгрупповые различия не могут быть установлены по причине не применимости критерия ϕ Фишера в связи с отсутствием данного признака в рисунках группы ПР.

Согласно У. Аве–Лаллемант [4], дисгармоничность определяется в явных нарушениях пропорций между элементами рисунка. А.Л. Венгер [12], Д. Дилео [14], Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонорова [15] описывают в проективных рисуночных тестах аналогичные признаки дисгармоничности рисунка, проявляющиеся в нарушении пропорции, искажении формы, ассиметрии. Такие специфические пространственные нарушения характерны для лиц с органическим поражением центральной нервной

системы. По данным Л. Пожар [16], указанные нарушения свойственны при умственной отсталости, задержке психического развития, поведенческих нарушениях, связанных с органическим поражением головного мозга (например, импульсивность, гиперактивность, асоциальное поведение). У. Аве-Лаллемант [4] усматривает в «дисгармоничности» признаки интеллектуальных или психических нарушений.

Другой причиной проявления дисгармоничности структуры пространства в рисунке являются проявление негативизма, протестные формы поведения, характерные в период подросткового кризиса, в период юношеского отрицания установленных правил и порядка [4; 12].

Рисунок с правильностью пространственного структурирования У. Аве-Лаллемант [4] сравнивает с правильным школьным почерком, т.е. рисующий человек следует образцу, образцу оформления рисунка. В этом случае можно усматривать шаблонность, трафаретность в изображении чего-либо. Данная особенность характерна для рисунков умственно отсталых [2; 11; 12], и она выявлена в нашем исследовании.

Среди принципов построения структуры пространства рисунка следует обратить внимание на признак «гармоничность». Гармоничность или пропорциональность пространства выглядит как органично развивающееся в природе явление или субстанция. Впечатление органичности изображения появляется тогда, когда вдохновение художника исходит из глубины его души, его внутреннего мира. Поэтому внутреннее спокойствие, духовное единство и равновесие, внутренняя гармония зачастую делают художественные произведения органичными, гармоничными. У.Аве-Лаллемант [4] интерпретирует гармоничность структуры пространства рисунка «ЗВ» как душевную

уравновешенность у рисующего на момент тестирования, либо в данный жизненный отрезок времени, либо в рамках конституциональной особенности личности.

Сравнительный анализ показал на отсутствие различий между тремя группами по признаку «гармоничность». В рисунках группы УО данный признак встречается у 20,0% подростков.

Результаты анализа рисунков со стороны проективного содержания пространственной организации рисунка (пространственная символика) представлены в таблице 1.

Среди преобладающих видов пространственной символики в группе УО отмечается признак «доминирование звезд» и «середина свободна». Пространственное доминирование звезд в рисунке связывают с преобладанием духовной, ментальной, интеллектуальной сферы [4]. В группе УО «доминирование звезд» встречается в 76,6 % случаев, в группе ПР – 33,3 %, в группе НР в 23,3 % случаев ($\chi^2=3,48$, при $p \leq 0,01$). Такое соотношение говорит не в пользу преобладания умственных способностей подростков группы УО. Доминирование звездного неба в рисунках у подростков с умственной отсталостью, на наш взгляд, носит актуальный компенсаторный характер, и может говорить об умственной нагрузке в рамках коррекционного обучения.

Признак «середина свободна» встречается в рисунках группы УО у 50 % подростков, в группе ПР – у 20 %, в группе НР – у 10 % подростков ($\chi^2=2,41$, $p \leq 0,01$). Эти цифры подтверждают интерпретацию признака «середина свободна», данную У.Аве-Лаллемант [4], как признака психических нарушений, в том числе умственного и личностного недоразвития, наличие эмоциональных отклонений.

Таблица 1

Анализ пространственной символики в рисунках «Звезды и волны»

Пространственная символика	Группы / достоверность различий								
	УО		ПР		НР		УО-ПР	УО-НР	ПР-НР
	n=	%	n=	%	n=	%			
доминирование волн	2	6,6	11	36,6	9	30,0	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	–
доминирование звезд	23	76,6	10	33,3	7	23,3	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	–
середина выделена	3	10,0	7	23,3	14	46,6	–	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$
середина свободна	15	50,0	6	20,0	3	10,0	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	–
центральная звезда	5	16,6	7	23,3	7	23,3	–	–	–

Наличие промежуточного пространства, отделяющего звезды от волн свободной серединой, говорит о разных причинах, приведших к этому построению изображения. Возможно, такое пространственное расположение связано с предметным способом изображения, когда рисующий человек не передает никаких волнений и чувств к заданной теме. Полученные данные свидетельствуют о том, что предметный способ изображения является наиболее предпочитаемым в группе УО. Таким образом, прослеживается сочетание предметного способа изображения и пространственной символикой «середина свободна», характерное для группы УО. Другой причиной возникающих барьеров между водой и небом, где обе стихии жестко противопоставлены друг другу, является наличие психических проблем у рисующего человека, и являются свидетельством незрелости, инфантильности его личности. По данным У. Аве-Лаллемант [4], в процессе нормального развития наличие свободного пространства между небом и водой характерно для дошкольного и младшего школьного возраста, и постепенно исчезает в подростковом и юношеском возрасте.

Одной из задач исследования являлось выявление взаимосвязей между параметрами графической экспрессии и уровнем адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу, адекватным восприятием эмоций разных модальностей по голосу. Для определения уровня адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу использовалась методика В.П. Морозова [7].

В группе УО выявлена отрицательная значимая корреляция уровня адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу с дисгармоничностью структуры пространства ($r_{pb} = \text{минус } 0,441$, при $p \leq 0,01$). В группе НР обнаружена похожая связь, но она не значима ($r_{pb} = \text{минус } 0,337$, при

$p \leq 0,06$). Также, по сводным данным обнаружена значимая отрицательная корреляция между уровнем адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу и дисгармоничностью структуры пространства ($r_{pb} = \text{минус } 0,292$, при $p \leq 0,005$). Таким образом, прослеживается определенная тенденция в установленной корреляции, свидетельствующая о снижении уровня адекватного восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу в случае проявлений негативизма, протестных форм поведения, свидетельства отклонений в психическом развитии.

В группе УО среди установленных единичных значимых отрицательных корреляций между адекватным восприятием отдельных эмоций (радость, нейтрально, страх) по голосу и особенностями графики наиболее весомыми в своей интерпретации являются:

1. корреляция между адекватным восприятием по голосу эмоции «радость», «нейтрально» и пространственной символикой «середина свободна», как признака психических нарушений, в том числе умственного и личностного недоразвития, наличие эмоциональных отклонений. Таким образом, чем чаще у подростков с умственной отсталостью в рисунках проявляется указанная пространственная символика, тем ниже уровень адекватности восприятия по голосу эмоции «радость», как базовой эмоции и эмоции «нейтрально», и наоборот.

2. корреляция между адекватным восприятием эмоции «страх» и характером штриха «жирный», как признака импульсивности поведения. Импульсивность поведения снижает остроту внимания к акустическим дифференциальным особенностям эмоций, в данном случае к эмоции «страх».

3. корреляция между адекватным восприятием эмоции «радость» и способом обработки поверхности рисунка «грубо-

ватая обработка», как признака нервозности и раздражительности. Данные особенности психики способствуют появлению проблем в общении, а снижение адекватности восприятия эмоций по голосу приводят к недопониманию и, как следствие, усиливаются проблемные стороны общения у подростков.

Выявленные особенности графической экспрессии с одной стороны подтверждают некоторые признаки недоразвития изобразительной деятельности подростков с умственной отсталостью, такие как схематичность, примитивность, шаблонность, асимметрия, диспропорция. С другой стороны, рассмотренные особенности раскрывают возможности теста «Звезды и волны» в оценке не только технической стороны рисунка, позволяющей определить уровень достижений, но и в оценке экспрессивного содержания рисунка, отражающего отдельные личностные характеристики и состояния подростков с умственной отсталостью.

Полученные данные позволили разграничить подростков с умственной отсталостью способных в разных стилистических формах выражать свое отношение к теме рисунка, к образу «Звезды и волны», определить типичный характер построения пространственной организации рисунка («дисгармоничность», «правильность»), выявить преобладание в рисунках признаков пространственной символики («доминирование звезд», «середина свободна»). Полученные экспериментальным путем данные свидетельствуют, что на адекватность восприятия и понимания эмоциональной экспрессии по голосу оказывают негативное влияние особенности психики умственно отсталых, обнаруженные при оценке графической экспрессии: эмоциональные отклонения, раздражительность и нервозность, поведенческие реакции в виде негативизма и протеста, импульсивность поведения.

Библиографический список

1. Лубовский, В.И. Современное состояние психологической диагностики в дефектологии // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии. – СПб., 2002.
2. Степанов, С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. – М., 1999.
3. Орлова, А.Н. Использование графического метода в скрининг-диагностике психического развития детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. псих. наук. – М., 2000.
4. Аве-Лаллемант, У. Графический тест «Звезды и волны». – СПб., 2002.
5. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком. – М., 1982.
6. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону, 1999.
7. Морозов, В.П. Эмоциональный слух как показатель художественного типа личности // Вопросы вокального образования. – М., 2004.
8. Пашина, А.Х. Особенности эмоциональной сферы в связи с дефицитом общения // Материалы Ломовских чтений. – М., 1991.
9. Гаврилушкина, О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых. – М., 1999.
10. Головина, Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М., 1974.
11. Грошенко, И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие. – М., 2002.
12. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. – М., 2003.
13. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). – М., 1959.
14. Дилео, Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М., 2001.
15. Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонорова, Н.А. Тараканова. – СПб., 2006.
16. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков. – М., 1996.

Bibliography

1. Lubovskiy, V.I. Sovremennoe sostoyanie psikhologicheskoy diagnostiki v defektologii // Psikhodiagnostika i korrekciya detey s narusheniyami i otkloneniyami v razviti. – SPb., 2002.
2. Stepanov, S.S. Diagnostika intellekta metodom risunochnoy testa. – M., 1999.
3. Orlova, A.N. Ispol'zovanie graficheskogo metoda v skrinig-diagnostike psikhicheskogo razvitiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ...kand. psikh. nauk. – M., 2000.
4. Ave-Lallemant, U. Graficheskij test «Zvezdih i volnih». – SPb., 2002.
5. Bodalev, A.A. Vospriyatie cheloveka chelovekom. – M., 1982.
6. Labunskaya, V.A. Ehkspressiya cheloveka: obshchenie i mezhluchnostnoe poznanie. – Rostov-na-Donu, 1999.
7. Morozov, V.P. Ehemocional'nij slukh kak pokazatel' khudozhestvennogo tipa lichnosti // Voprosih vokalnogo obrazovaniya. – M., 2004.
8. Pashina, A.Kh. Osobennosti ehemocional'noy sfery v svyazi s deficitom obsheniya // Materialih Lomovskikh chteniy. – M., 1991.
9. Gavrilushkina, O.P. Obuchenie konstruirovaniyu v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh dlya umstvenno otstalihkh. – M., 1999.
10. Golovina, T.N. Izobrazitel'naya deyatel'nost' uchastnikov vspomogatel'noy shkolih. – M., 1974.
11. Groshenkov, I.A. Izobrazitel'naya deyatel'nost' v special'noy (korrekcionnoy) shkole VIII vida: ucheb. posobie. – M., 2002.
12. Venger, A.L. Psikhologicheskie risunochnye testih: illyustrirovannoe rukovodstvo. – M., 2003.
13. Pevzner, M.S. Deti-oligofrenih (izuchenie detey-oligofrenov v processe ikh vospitaniya i obucheniya). – M., 1959.
14. Dileo, D. Detskiy risunok: diagnostika i interpretaciya. – M., 2001.
15. Lebedeva, L.D. Ehnciklopediya priznakov i interpretacij v proektivnom risovanii i art-terapii / L.D. Lebedeva, Yu.V. Nikonorova, N.A. Tarakanova. – SPb., 2006.
16. Pozhar, L. Psikhologiya anomal'nykh detey i podrostkov. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 398.1 + 371.036

Scherbakova O.S. MODELING OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN FOLK RECREATION TEAM. The article is devoted to one of the important problems of pedagogy-cultural activities – ethno-cultural education of children and young people's song traditions. It is revealed the contents of the original model, including: goals, the content of teaching, methodology and technology component of the ethno-cultural education of children and adolescents.

Key words: ethno-cultural education, folklore company, model, principles of organization of ethno-cultural education, methods, forms, tools, technologies, socio-cultural activities.

О.С. Щербакова, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: olga-uzorie@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ДОСУГОВОМ ФОЛЬКЛОРНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена одной из важных проблем педагогики социокультурной деятельности – этнокультурному воспитанию детей и подростков на народно-певческих традициях. В ней раскрывается содержание авторской модели включающий: целевые установки, содержание педагогического процесса, методику и технологическую составляющую этнокультурного воспитания детей и подростков.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, фольклорный коллектив, модель, принципы организации, направления этнокультурного воспитания, методы, формы, средства, виды, технологии социально-культурной деятельности.

На всем протяжении истории каждого народа язык, фольклор, этническая символика, традиции, обычаи, духовно-нравственные ценности формировали лучшие человеческие качества. Поэтому этнокультурное воспитание как целостный процесс передачи подрастающему поколению культурных ценностей, традиций, социальных норм того этноса, представителем которого оно является, и в среде которого живет, выступает неразрывной частью многомерного процесса становления личности человека. В ситуации становления нового полиэтнического пространства России этнокультурное воспитание призвано обеспечить историческую преемственность поколений и развитие национальной культуры, бережное отношение к историческому и культурному наследию, что подчёркивает актуальность рассматриваемой темы.

Этнокультурное воспитание детей и подростков реализуется в различных сферах социокультурной деятельности, в том числе, в досуговых коллективах, таких как фольклорный ансамбль, коллективы народного танца, студии декоративно-прикладного творчества и др. Внимание к этнокультурному воспитанию подрастающего поколения в социокультурных учреждениях России во многом обусловлено реализацией концепции широкого включения народной художественной культуры и жанровых видов народного творчества в содержание их творческой деятельности (Т.И. Бакланова, А.С. Каргин, Е.А. Стрельцова и др.). Теоретические представления об этнокультурном воспитании заложены в трудах, Е.П. Белозерцева, М. В. Богуславского, Г.Н. Волкова, А.В. Нестеренко, М.Ю. Новицкой, Т.К. Солодухиной, Л. В. Шаминой и др.

Ввиду того, что рассматриваемая проблема недостаточно раскрыта в теории социально-культурной деятельности и педагогической практике, возникла необходимость разработки и создания специальной модели этнокультурного воспитания детей и подростков в досуговом фольклорном коллективе.

За исходное понятие в статье принято определение понятия «модель» – это искусственно созданный объект в виде подбора основных компонентов деятельности, который, будучи подобен исследуемому процессу, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого процесса. Разработанная нами модель представлена пятью блоками.

1. Блок целеполагания раскрывает цель, задачи и ведущие принципы этнокультурного воспитания детей и подростков. Целью этнокультурного воспитания детей и подростков является приобщение к русской фольклорной традиции посредством: освоения и репродуцирования жанров песенного фольклора в синкретичных формах, включения в систему региональной празднично-обрядовой народной культуры, приобретения и совершенствования умений народного пения и хореографии, сценического мастерства средствами фольклорно-театрализованных представлений, праздников, концертных выступлений; ведения фольклорно-поисковой деятельности.

Реализация цели возможна при решении комплекса задач. 1. Образовательных: формирование навыков ансамблевого народно-певческого исполнительства; развитие умений творческого воспроизведения синкретичного фольклорного материала местной традиции; привитие художественных потребностей и эстетического вкуса посредством собственной творческо-исполнительской деятельности; изучение регионального традиционного праздничного календаря; расширение художественно-творческого кругозора. 2. Развивающих: приобщение к историческим и культурным ценностям общества; развитие исторического и культурного самосознания; привитие интереса к самому себе как субъекту культуры; развитие общих, творческих и специальных способностей, навыков творческой импровизации и интерпретации фольклорно-этнографического материала; развитие социальной, познавательной и творческой активности; реализация интересов детей и подростков; профориентация наиболее одаренных участников досугового коллектива. 3. Воспитательных: создание творческого коллектива детей, подростков и воспитывающей среды, помогающей успешно осваивать региональные этнокультурные традиции, заниматься творчеством и организовывать свой досуг; воспитание коммуникативных качеств (свободы общения, творческой раскрепощенности), активного освоения и познания окружающего мира; организация

коллективной творческой деятельности на основе сотрудничества и поддержки; воспитание любви и уважения к традициям родного края; формирование целостного отношения к русской традиционной культуре; воспитание потребности перенесения освоенного экспедиционного материала в семейный быт и современную праздничную культуру; стимулирование поисково-собирательской работы с целью сохранения традиционной региональной культуры; воспитание толерантности, уважения к другим народам и культурам; воспитание личности, стремящейся к нравственному совершенствованию; формирование качеств гражданина и патриота. 4. Художественно-творческих: освоение разножанровых локально-региональных фольклорных образцов; репродуцирование и транслирование традиционного фольклора в концертно-исполнительской, просветительской, празднично-обрядовой и досугово-развлекательной деятельности; организация традиционных детских и подростковых форм досуга – вечеров, игровых развлечений, поздравительно-обрядовых обходов дворов, дворовых игр; реконструкция традиционных празднично-обрядовых форм; бытовое транслирование освоенных фольклорных образцов.

Целевой блок модели также содержит комплекс следующих педагогических принципов организации этнокультурного воспитания, состоящий из групп: 1) этнопедагогические принципы: синкретизма, устности, коллективности, региональности, импровизационности, вариативности фольклорного творчества [1; 2]; 2) принципы вокальной педагогики с народным голосом: принцип воспитания открытого способа голосообразования, принцип разговорности пения, принцип речевого интонирования [2]; 3) принципы педагогики социально-культурной деятельности: интереса участника коллектива, его свободы выбора досуговых занятий, принцип деятельностного освоения фольклорного материала каждым участником досуговой группы [3; 4]; 4) общепедагогические принципы: гуманизма, системности и последовательности, доступности, научности и мировоззренческого характера обучения, использования музыкально-слуховой и визуальной наглядности, формирования творческой активности, сознательности, личностно-ориентированный и принцип индивидуального подхода в практическом (исполнительском) освоении народно-песенных традиций.

2. Содержательный блок включает в себя содержание деятельности, обеспечивающей этнокультурное воспитание детей и подростков в досуговом коллективе. Оно реализуется через культурно-досуговой народно-певческий коллектив и его исполнительские формы: народный хор, ансамбль народной песни, театр народной песни, фольклорный ансамбль. При этом наиболее полноценная этнокультурная наполняемость региональным содержанием осуществляется только в том случае, если художественно-творческим направлением коллектива является репродуцирование региональных фольклорных традиций края в рамках фольклорно-этнографического либо сценического направления.

Основными направлениями этнокультурного воспитания в досуговом фольклорном коллективе являются: формирование региональных этнокультурных знаний, привитие фольклорно-исполнительских умений и развитие этнокультурных ценностных ориентаций. Они реализуются через следующие основные виды социально-культурной деятельности: художественно-творческая по освоению регионального фольклора и народных обрядов; познавательная – в области традиционной региональной культуры; ценностно-ориентационная, направленная на усвоение ценностей традиционной культуры и формирование этнокультурных взглядов, оценок (художественное понимание ритуалов, обрядов, эстетический вкус и отношение к произведениям народной культуры); коммуникативная, основанная на эмоциональном общении в ходе фольклорного творчества; рекреационно-развлекательная, базирующаяся на досуговом общении по этнокультурным интересам.

Организация этнокультурного воспитания обеспечивается следующими средствами социально-культурной деятельности: художественными (региональные фольклорные образцы разножанровых произведений, театрализованная реконструкция календарных и семейных обрядов); устными (объяснения и показы, рассказы и беседы о народной культуре, анализ различных этнокультурных явлений др.); наглядными (экспедици-

онные фото, предметы декоративно-прикладного творчества, семейные реликвии, местные музейные экспонаты); комплексными (игры, общение, развлечение); техническими (аудио и видеоаппаратура для записи аутентичного фольклорного материала и его прослушивания).

Этнокультурное воспитание в досуговом фольклорном коллективе связано со следующими направлениями деятельности: исполнительская, связанная с участием в праздничных, абонементных и музейных концертах, народных гуляниях, районных и городских ярмарках, фестивалях народного творчества и др.; просветительская в сфере ознакомления слушательской аудитории с региональной традиционной культурой; трансляционно-сберегающая по сохранению и трансляции народных праздников и обрядов; воспитательно-образовательная по формированию этнокультурных знаний, умений и ценностных ориентиров; организационная при подготовке и проведении фольклорных праздников, фестивалей, зрелищно-игровых и праздничных комплексов; поисково-исследовательская деятельность.

3. Методический блок включает педагогическое обеспечение процесса этнокультурного воспитания детей и подростков. В нём основными формами социально-культурной деятельности по освоению, сохранению и трансляции народно-певческих традиций являются: 1) индивидуальные – для работы над запевками с потенциальными творческими «лидерами» коллектива либо слабыми участниками, сольные выступления участников коллектива; 2) групповые интегрированные и репетиционные занятия, концертные выступления коллектива, участие в конкурсах, фестивалях, праздниках, народных гуляниях; фольклорные экспедиции; 3) массовые формы – площадные календарно-обрядовые праздники, фольклорные спектакли, детские фольклорные утренники, театрализованные фольклорные конкурсы и концерты, фольклорные фестивали, досуговые вечера в форме «вечеров» и т.д.).

В деятельности досугового фольклорного коллектива выделены методы этнокультурного воспитания: развивающей деятельности (среди которой ведущими являются: практический показ носителей фольклора, упражнение, копирование, просмотр экспедиционных материалов, игровой метод, рассказ, обмен информацией в коллективе); включения в социально-культурную деятельность (коллективное фольклорное исполнительство и народная игра, концертная деятельность с целью транслирования репродуцированных образцов, практическое задание руководителя коллектива); исследовательской деятельности (фольклорно-экспедиционные – выявление носителей, беседа, запись фольклора, расшифровка фольклорно-экспедиционного материала, его анализ и систематизация, оформление паспорта произведений, фиксация информаторов; информационно-эвристические доклады, беседы по результатам систематизации и анализа репортажей информаторов), формирования этнокультурных ценностных ориентаций (убеждение, пример, совет, одобрение руководителя коллектива); организации учебно-творческой деятельности (увлечение творческим и исследовательским процессом, игровая, погружение в бытовую и искусственно созданную фольклорную среду, ситуацию праздника, обрядового действа).

В методическом блоке мы выделяем четыре вида занятий, которые активно используются фольклорными коллективами: информационно-теоретические, наглядно-демонстрационные, визуально-образные, учебно-инструктивные, поисково-творческие.

Для успешного достижения поставленных задач на досуговых занятиях коллектива предусматривается включение детей в следующие виды творческой деятельности: а) распевание, подготавливающие певческий аппарат детей к фоновому и выработке технических навыков народного пения; б) разучивание фольклорных образцов - первичное знакомство посредством восприятия фольклорного материала в «живом» исполнении носителей фольклора (с помощью видео и аудиозаписи) либо в исполнении руководителя; в) вокально-хоровая работа над совершенствованием исполнения; г) освоение лексики хореографических движений и исполнительских приемов игры на фольклорных инструментах устной традиции для выработки навыков самостоятельного аккомпанемента; д) синкретичная фольклорная деятельность, погружающая в региональную исполнительскую традицию; импровизация попевочно-интонационного словаря русского музыкального фольклора в игровых и песенных жанрах, танцевально-хореографических

движений в хороводно-плясовом репертуаре; фольклорная игра.

Для реализации этнокультурного воспитания выделены следующие требования отбора социально-культурного материала: а) знания отбираются с позиции их ценности для освоения региональной специфики традиционной культуры; б) практической значимости этнокультурных знаний и возможности следования им в повседневной жизни; в) доступности для усвоения; г) необходимости сохранения и передачи последующим поколениям.

4. Технологический блок включает практические направления и этапы деятельности по этнокультурному воспитанию. В его содержании реализуются элементы следующих социально-культурных технологий: функциональные (технология информационно-познавательной и просветительской деятельности; технология самостоятельного творчества и любительских объединений); художественно-творческого коллективного воспитания и комплексного творческого развития личности; коммуникативные технологии (общения в коллективе, личностно-ориентированное взаимодействие, межэтнического общения, интернет-технологии); игровые технологии на основе фольклорного материала; дифференцированные технологии в сфере организации досуга детей и подростков; культуротворческие технологии по сохранению и развитию региональных ценностей народной культуры.

В технологическую составляющую включены педагогические подходы, реализующие такие требования организации этнокультурного воспитания как: субъект-субъектного взаимодействия, деятельностно-творческого характера в освоении фольклора, дифференцированный подход, педагогического взаимодействия.

Процесс этнокультурного воспитания детей и подростков раскрывается через три взаимосвязанных этапа: 1 этап – подготовительный (включение в процесс) предполагает создание условий для развития интереса детей и подростков к фольклорной художественно-творческой деятельности; 2 этап – активного освоения и изучения – имеет своей целью целенаправленное формирование ценностных ориентации путем интериоризации детьми регионального фольклорного материала и его активного репродуцирования в традиционном синкрете бытования; 3 этап – трансляции – связан с концертно-исполнительской деятельностью как формой проявления художественных потребностей, творческого потенциала и самовыражения личности, активности художественно-творческой позиции в современной социокультурной деятельности.

В технологическом компоненте выделено репертуарно-методическое и техническое оснащение, которое включает: экспедиционные аудио- и видеоматериалы, расшифровки и нотации региональных фольклорных записей; наглядный материал (фото, иллюстрации, костюмы); региональные репертуарные и методические публикации, сценические костюмы и обувь, технические средства, музыкальные инструменты.

5. Диагностический блок – обеспечивает диагностику уровня развития этнокультурного воспитания детей и подростков в досуговом фольклорном коллективе. Анализ уровней развития этнокультурного воспитания проводился по следующим критериям: этнокультурные знания, фольклорно-исполнительские умения, этнокультурные ценностные ориентации. Для оценки уровня развития этнокультурного воспитания использовались квалиметрические характеристики, анкеты, ведомости, тесты.

Опытно-экспериментальная работа, проведённая на базе двух досуговых фольклорных ансамблей «Медуница» МОУ «Лицей № 121» и «Беседушка» ДШИ «Традиция» г. Барнаула, показала существенный рост повышения уровня этнокультурного воспитания детей и подростков. Так рост уровня знаний детей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составил 32,6 %, подростков – 28,1 %; фольклорно-исполнительских умений детей – 28,6%, подростков - 27,8 %; развития ценностных ориентаций детей – 31,3%, подростков – 29,8 %. Математическая значимость полученных результатов подтверждена методами математической статистики.

Таким образом, реализация модели этнокультурного воспитания детей и подростков в досуговом фольклорном коллективе способствует социально-педагогическому обеспечению процесса сохранения и межпоколенной трансляции региональных традиций; созданию системы художественно-творческого

освоения фольклора, направленной на формирование этнокультурной идентификации молодого поколения и культуры толерантности в регионе; социальной регуляции досуга детей и подростков; формированию благоприятной социально-культурной досуговой среды через процессы социализации и

инкультурации; созданию оптимальных условий для раскрытия и развития способностей каждой личности, её культурного самоопределения в новых жизненных условиях; формирование у членов семьи близких этнокультурных ценностных ориентации в проведении досуга и отношения к этнокультурному наследию.

Библиографический список

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие. – М., 1999.
2. Шамина, Л.В. Об организации обучения музыкальному фольклору в современной системе народного образования // Сохранение и возрождение фольклорных традиций: сб. науч. тр. НИИ культуры. – М., 1990.
3. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М., 1998.
4. Соколов, Э.В. Рациональное использование времени и культуры досуга // Социология культуры. Методология и практика культурно-просветительной работы. – Л., 1982.

Bibliography

1. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika: ucheb. posobie. – M., 1999.
2. Shamina, L.V. Ob organizacii obucheniya muzikaljnomu foljkloru v sovremennoj sisteme narodnogo obrazovaniya // Sokhranenie i vozrozhdenie foljklornih tradicij: sb. nauch. tr. NII kul'turh. – M., 1990.
3. Volovik, A.F. Pedagogika dosuga / A.F. Volovik, V.A. Volovik. – M., 1998.
4. Sokolov, E.V. Racionalnoe ispol'zovanie vremeni i kul'turh dosuga // Sociologiya kul'turh. Metodologiya i praktika kul'turno-prosvetitel'noj rabotih. – L., 1982.

Статья поступила в редакцию 15.09.11

УДК: 323.283

Singach A.N. EXTREMISM IN SYSTEM WORLD OUTLOOK REFERENCE POINTS OF STUDENT'S YOUTH OF ALTAY TERRITORY. In article the basic results of the sociological research spent among studying youth of Altay territory, with a research objective of problems of youth ethnic extremism, studying of the relation to representatives of various ethnic groups, revealings of level of knowledge by respondents of the national culture and tolerance are presented.

Key words: extremism, the extremist organizations, ethnic extremism in the youth environment, xenophobia.

A.N. Сингач, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: Singach@inbox.ru

ЭКСТРЕМИЗМ В СИСТЕМЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье представлены основные результаты социологического исследования, проведенного среди учащейся молодежи Алтайского края, с целью исследования проблем молодежного этнического экстремизма, изучения отношения к представителям различных этнических групп, выявления уровня знания респондентами своей национальной культуры и толерантности.

Ключевые слова: экстремизм, экстремистские организации, этнический экстремизм в молодежной среде, ксенофобия.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года указывает на то, что среди основных источников угроз национальной безопасности в сфере государственной и общественной безопасности является экстремистская деятельность националистических, религиозных, этнических и иных организаций и структур, направленная на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации, дестабилизацию внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране [1].

Этнический экстремизм в молодежной среде представляет собой индивидуальное и социально-групповое проявление крайних, неумеренных в нравственном и правовом отношении средств и способов жизнедеятельности молодежи как особой социальной группы и обладающей характерными особенностями категории населения. Специфика проявления этнического экстремизма в молодежной среде обусловлена особенностями самой молодежи – незавершенностью процессов экономической, политической и духовной социализации, мировоззренческой неустойчивостью, недостаточной социально-психологической зрелостью, поверхностным восприятием сложности и противоречивости социального бытия, стремлением к решительному обновлению форм и способов жизнедеятельности, склонностью к проявлению различных форм социального протеста и неумеренностью в выборе средств и способов достижения жизненных целей. Характерными чертами проявлений экстремизма в молодежной среде являются протестный характер, преобладание групповых форм, политическая индифферентность, повышенная криминальность, высокая неумеренность и эскалация насильственных форм, а также многообразие форм проявления. Противодействие экстремизму в молодежной среде необходимо свести к нахождению и устранению порождающих ее причин, так как, по нашему мнению, одними админист-

ративно-уголовными мерами невозможно обеспечить результативность данной деятельности.

На сегодняшний день, несмотря на то, что Конституция Российской Федерации установила обязанность государства соблюдать и защищать неприкосновенность личности и собственности, охранять жизнь, здоровье и достоинство человека, в реальной действительности эти важнейшие требования реализуются далеко не всегда и не в полном объеме. Поэтому необходимо в целях противодействия явлениям терроризма и экстремизма, проводить постоянный мониторинг этих социальных явлений, анализировать причины и условия возникновения, изучать структуру и динамику, а в конечном итоге разрабатывать более совершенные законодательные механизмы борьбы с данными проблемами, модели воспитания поликультурной позиции личности.

По заказу Управления по образованию и делам молодежи Алтайского края в апреле 2011 года научно-методическим центром «Развития воспитательных систем» Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования было проведено исследование «Причины распространения этнического экстремизма и ксенофобии в молодежной среде». Анкета включала вопросы, позволяющие выявить отношение учащейся молодежи к экстремизму, понимание сути этого явления как социальной деструкции, описание мотивации экстремистских установок личности, степень религиозной и национальной толерантности, а также выявление и анализ социокультурных предпосылок и причин экстремизма и экстремистских настроений в современном российском обществе и Алтайском крае. Вопросы были составлены таким образом, чтобы степень искренности и полноты ответа корректировалась совокупностью вопросов, варианты ответов позволяли выявить не только отношение, но и мотивировку позиции.

Для того чтобы использовать в эмпирическом исследовании такие сложные понятия, как экстремизм и экстремистские организации их необходимо операционализировать. Для этого можно не прибегать к очередному теоретическому определению, а дать его эмпирическую интерпретацию. В инструментарий социологического опроса мы включили ряд вопросов, ответы на которые являются показателями степени адекватности, данных молодыми людьми характеристик понятий с точки зрения общепринятых трактовок этих понятий.

Отвечая на вопрос анкеты «Согласны ли Вы с тем, что сегодня можно четко сказать, что такое этнический экстремизм?» 60,9% респондентов не смогли определить его смыслового значения, остальные 39,1% отождествляют его с различными по смыслу словами: проявление насилия по отношению к другим национальностям и расам, борьба за чистоту нации, молодежное движение, терроризм, национализм, риск, опасность, потребность человека в острых ощущениях, очень плохое, когда ничего не боится, безбашенные люди, проявление национальной нетерпимости; выражение неприязни к другим национальностям, противозаконные действия. Таким образом, экстремизм в молодежном сознании чаще всего ассоциируется с насилием в отношении этнических и религиозных групп, что в целом соответствует обыденной трактовке данного явления.

С точки зрения Федерального закона № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями от 29 апреля 2008 г.) к экстремизму среди прочего относятся: насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности РФ; возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни; нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в зависимости от его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии [2]. На наш взгляд, все полученные ответы респондентов можно сгруппировать в три группы:

1) понятия, которые действительно представляют собой характеристики или виды экстремистских действий (терроризм, проявление насилия и агрессии между представителями различных рас и национальностей, национализм, враждебная деятельность, совершение террористических действий на национальной почве);

2) определения, которые смешиваются или подменяются понятием «экстремальный», этимологическое значение которого характеризуется как крайний, необычный по трудности, сложности [3, с. 908] (быть экстремистом – значит совершать сумасшедшие и необдуманные поступки, это люди, которые лобят острые ощущения, это риск, это когда ни чего не боится, адреналин, объединения людей, занимающихся деятельностью, опасной для жизни, человек, который не боится страха);

3) интуитивные определения, которые, скорее, основаны не на знании, а на ощущениях индивида (что-то плохое, не знаю, наверное, связано с плохим, противоправные действия).

В связи с этим можно констатировать, что подавляющее число респондентов, участвующих в опросе, не знакомы с понятием «экстремизм», его идей и методами, что в совокупности с низким уровнем национальной культуры, недостаточным знанием основ своей истории, традиций и обычаев может привести к пополнению рядов скинхедов и экстремистских группировок, росту ксенофобии и шовинизма, совершению противоправных действий на межнациональной почве в молодежной среде.

Вопрос анкеты «Знаете ли Вы о существовании на территории Алтайского края каких-либо экстремистки настроенных молодежных организаций, движений?» показал низкий уровень информированности молодежи об экстремистских организациях. Только 10,9% из числа опрошенных молодых людей не только знают о существовании на территории Алтайского края о каких-либо экстремистки настроенных молодежных организаций, но и довольно часто сталкиваются с их представителями, 45,6% – лишь кое-что слышал о них, а 43,5% дали отрицательный ответ. При этом более всего молодые люди информированы о скинхедах и Русском национальном единстве (РНЕ). На наш взгляд, факт низкой информированности, как это ни парадоксально, не может рассматриваться однозначно положительно, ибо информированность не связана ни с положительной, ни с отрицательной оценкой. Незнание в некоторых случаях может служить основанием для недостаточного «иммунитета» по отношению к экстремизму. Поэтому важен не столько факт информированности или неинформированности, но наличие негативной установки в отношении экстремистских проявлений.

По мнению респондентов, организация, движение являются экстремистскими, в том случае если они: осуществляют насилие в отношении представителей других национальностей, религиозных групп (93,5%), оскверняют памятники, храмы (69,6%), провозглашают превосходство своей национальности, религии (54,3%), насильственно распространяют свои идеи (47,8%), призывают к вооруженной борьбе с властью (32,6%).

Практически каждый второй опрошенный (54,3%) в качестве главных причин распространения национальной неприязни и экстремизма указывает на отсутствие эффективной политики занятости молодежи и несформированности у нее жизненных целей и позиций (47,8%). Каждый четвертый (23,9%) – на отсутствие концепции государственной молодежной политики и низкой информированности молодежи о мерах ответственности за экстремистские действия. Каждый третий (32,6%) указал на неэффективности деятельности правоохранительных органов по пресечению экстремистской деятельности и отсутствие государственной цензуры содержания материалов СМИ и Интернет-сайтов.

Распад СССР привел к большим миграционными процессами представителей различных народов. Практически в каждом регионе страны можно было найти представителей не менее чем 20 национальностей. И здесь в первую очередь возникает проблема формирования толерантного отношения и безконфликтного взаимодействия представителей разных национальностей. Достаточно детально вопрос об отношении к приезжим обсуждался на семинаре. В ходе групповых дискуссий были выделены причины, которыми обуславливается негативное отношение населения к приезжим: экономические, религиозные, культурные различия, психологическая несовместимость. В этой связи особый интерес представляют данные опроса, в ходе которого респондентам задавался вопрос: «Как Вы считаете, в чем причины негативного отношения к людям, приезжающим жить к нам в страну, в наш город». Полученные данные показывают, что 40% придерживаются мнения о том, что «они занимают наши рабочие места», 28,3% опрошенных считают, что причиной негативного отношения является их негативная реакция на плохое отношение самих приезжих к местному населению. Следующим по частоте упоминаний (23,9%) является вариант ответа: «они имеют агрессивный характер». Вариант ответа: «Реальных причин негативного отношения к людям, приезжающим жить в город, не существует» набрал 19,6% голосов. 15,2% принимавших участие в исследовании полагают, что «приезжие ухудшают криминогенную обстановку», «имеют другое вероисповедание». «Приезжие должны жить у себя на родине», так считают 6,5% респондентов. Данный вариант характеризует явную ориентацию на «закрытость». Он связан не столько с обоснованием конкретных причин, сколько выражает определенную ценностную установку, определяющую своеобразную идеологию в национальном вопросе. 6,5% уверены, что «приезжающие не платят налогов и живут за наш счет».

Абсолютное большинство молодежи, принимающее участие в исследовании выступает за достаточно жесткое регулирование миграции. 73,9% считают, что приток мигрантов следует ограничить, а 6,5% – разрешать проезд только в исключительных случаях для отдельных представителей. Основными мотивами «мигрантофобии» являются утверждения о враждебности мигрантов к местному населению и предположение о высоком уровне криминализации в среде мигрантов.

Уровень конфликтности отношений между представителями разных национальностей и конфессий в крае молодежь оценивает в основном как «средний». Оснований для такой оценки несколько. Во-первых, для Алтайского края не типично обострение межнациональных и межрелигиозных отношений. Во-вторых, молодые люди обычно не проявляют значительного интереса к данной проблематике, воспринимая ее спокойно. В-третьих, в сознании жителей края проблематика этнического экстремизма и ксенофобии не является высокоактуализированной на фоне проблем, связанных с качеством и уровнем жизни населения. Однако 26,1% и 10,9% от числа ответивших респондентов оценивает уровень конфликтности между представителями различных национальностей и конфессий (соответственно) в крае как высокий.

Сравнительная благополучность межнациональных и межрелигиозных отношений не могла не сказаться на характере личностной самоидентификации респондентов. Большинство молодых людей (58,7%) ощущают себя, в первую очередь, россиянами; представителями своего народа в первую очередь

считают себя 21,7% респондентов. Незначительная часть участников опроса воспринимают себя гражданином мира (13%), просто как жителей своего региона (2,2%), города, района (4,4%), безотносительно к этнической общности. Несомненно, приоритет самоидентификации молодых людей с Россией в целом или с территориальной общностью минимизирует предпосылки этнического экстремизма. Но низкий уровень этнической самоидентификации имеет и негативные следствия. Они выражаются в отчужденности от собственной культуры, в забвении традиций и, в конечном итоге, разрывают связь поколений.

На наш взгляд, именно отношение к собственной национальности в существенной степени влияет на актуализацию позитивных или негативных установок, проявление защитных механизмов относительно других национальных групп. В этой связи в ходе исследования мы просили респондентов оценить свое отношение к собственной национальности, предлагая разные модальности от позитивных до явно негативных: «гордость», «безразличие», «стыд» и др. Большинство опрошенных (54,3%) испытывает гордость за свою национальную принадлежность. В то же время почти каждый третий (32,6%) выбирает ответ «не имеет особого значения», а 8,7% участников опроса вообще предпочла бы родиться человеком другой национальности. Испытывает стыд из-за своей национальной принадлежности 4,4% от числа опрошенных.

Реалии современной социальной ситуации таковы, что уровень межэтнического взаимодействия, особенно в крупных городах, достаточно высок. Значительная часть респондентов (более 80%) имеют друзей и знакомых, представляющих другие национальности. На первый взгляд, интенсификация межнационального общения в условиях микросреды создает благоприятные предпосылки для сокращения этнокультурной дистанции, роста толерантности. Однако, к сожалению, общаясь с людьми иных национальностей, участники исследования мало знают об их образе жизни, истории, культуре, ценностях. Во многом подобная некомпетентность обусловлена недостаточно выраженным интересом, своего рода «этническим равнодушием».

Особый интерес для изучаемой нами проблемы в молодежной субкультуре представляет анализ ответов на вопросы, которые направлены на выяснение особенностей включения (или невключения) обучающимися в круг своих близких друзей представителей тех или иных национальностей. В этой связи респондентам предлагались два открытых вопроса о том, представителей каких национальностей они включили (или не включили) в круг своих близких друзей. Отметим, что в ответах на оба эти вопроса было упомянуто около 33 национальностей. Полученные материалы показывают, что для большинства подростков национальность не имеет особого значения при «выборе близкого друга» (65,2%). Среди названных же национальностей первое место по вполне объяснимым причинам занимают представители национального большинства – русские. Другие национальности отмечаются существенно реже. При этом характерно, что среди названных национальностей часто встречаются представители дальнего зарубежья: немцы, англичане, «американцы», французы, испанцы, итальянцы. Среди народов, населяющих Россию: украинцы, белорусы, татары. Отвечая на второй открытый вопрос: «Представителей каких национальностей я не хотел(а) бы видеть среди своих близких друзей?», большинство респондентов (69,6%) отметили, что национальность «не будет иметь значения» как фактор, определяющий неприятие человека в круг своих близких друзей. Среди названных национальностей здесь обнаружили явные лидеры, обозначенные стереотипом – «кавказцы», второе место занимают представители среднеазиатских народов, далее следуют арабы, китайцы, евреи и чукчи.

Сферой, где наиболее близко сталкиваются люди разных национальностей, является семья. Супружеские отношения традиционно рассматриваются как наиболее интимный круг межличностных отношений, определяющих зону значимых друзей. В ходе исследования мы попытались выяснить, считает ли для себя современная российская молодежь возможным вступление в брак с представителем другой национальности. Данные опроса свидетельствуют, что для половины опрошенных национальность будущего супруга «не имеет значения» (52,2%). Каждый четвертый – счел для себя возможным вступление в будущем в брак с представителем иной национальности. Каж-

дый пятый участник опроса высказал категорическое «нет» собственному межнациональному браку. Показательно, что представители национальных меньшинств более склонны к проявлению интолерантной позиции. На наш взгляд, это обусловлено актуализацией «охранительных» установок относительно процессов ассимиляции, обозначением национально-культурной границы.

Неотъемлемой частью жизни представителей национальных меньшинств является сохранение и поддержание национальных традиций. В этой связи заметим, что именно национальные праздники являются наиболее ярким и показательным индикатором для выявления отношения к традициям представителей национальных меньшинств. Праздники как никакая другая часть традиций народа является достаточно открытой формой национального проявления, и выступают как некое объединяющее начало коллективного поведения. Они помогают больше узнать об истории и традициях других народов, что служит благодатной почвой для начала диалога и взаимообогащения культур. Поэтому особый интерес представляет анализ особенностей отношения студенческой молодежи к тому, что представители национальных меньшинств, проживающие в Алтайском крае, отмечают свои национальные праздники. Согласно полученным данным более половины респондентов 78,3% придерживаются мнения, что «все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники, проживая в Алтайском крае». Вторым по частоте был ответ «Мне все равно». На него указывает каждый пятый опрошенный (21,7%).

Анализ эмпирических данных позволяет сделать ряд выводов относительно различных аспектов формирования, распространения и профилактики экстремизма и ксенофобии в молодежной среде Алтайского края.

1. В настоящее время в массовом сознании жителей края проблематика этнического экстремизма и ксенофобии не является высокоактуализированной, отношение к ней достаточно спокойное, сдержанное, особенно на фоне проблем, связанных с качеством и уровнем жизни населения.

2. Российская идентичность для большей части молодежи является приоритетной по сравнению с этнической, локальной и региональной. Имеются все основания утверждать, что процесс ее формирования развивается поступательно.

3. Молодежь выражает высокую степень удовлетворенности межнациональными отношениями и религиозной ситуацией в крае. Тем не менее, несмотря на довольно спокойную обстановку в сфере межнациональных отношений в регионе, каждый четвертый участвующий в эксперименте молодой человек утверждает, что неприязненное отношение к людям другой национальности в Алтайском крае встречается достаточно часто. Сталкивались с проявлениями национальной нетерпимости по отношению к другим людям чуть более половины респондентов. Это свидетельствует о распространенности в крае бытовой национальной нетерпимости.

4. Уровень межэтнического взаимодействия достаточно высок. 80% респондентов имеют друзей и знакомых, представляющих другие национальности. Однако, общаясь с людьми иных национальностей, участники исследования мало знают об их образе жизни, истории, культуре, ценностях. Низкий уровень информированности молодых людей о различных социокультурных аспектах жизни других национальностей стимулирует национальную неприязнь и сохранение значительной этнокультурной дистанции. Хотя личный опыт взаимодействия с представителями иных этносов – наличие их представителей среди друзей и близких знакомых в целом способствует повышению информированности молодежи о социокультурных особенностях иных этносов.

5. Молодые люди достаточно адекватны в своих представлениях о сущности экстремизма, связывая его, прежде всего, с насилием в отношении иноэтнических и инорелигиозных групп.

6. На территории Алтайского края существуют экстремистские организации, деятельность которых характеризуется националистическими мотивами и насильственными методами. Высокую степень общественной опасности имеют акции так называемых скинхэдов, которые характеризуются максимальной агрессией и насилием и иногда сочетаются с убийствами и причинением вреда здоровью лицам других национальностей. Уровень информированности молодежи об экстремистских организациях остается сравнительно низким. При этом более всего молодые люди информированы о скинхедах и РНЕ.

7. Несмотря на сравнительно высокий уровень удовлетворенности участников исследования состоянием межнациональных отношений в России, молодежь довольно критична в отношении государственной национальной политики. Прежде всего, это относится к политике, реализуемой на региональном уровне. Однако при интерпретации оценки молодежью государственной национальной политики нужно иметь в виду высокий уровень критичности молодежи по отношению к власти, политике в целом. Но при этом на невысокую оценку государственной национальной политики влияет и в целом негативные оценки молодежью миграционных процессов в регионах. Абсолютное большинство молодежи выступает за достаточно жесткое регулирование миграции. Чуть более 70% считают, что приток мигрантов следует ограничить. Основными мотивами «мигрантофобии» являются экономические факторы, утверждения о враждебности мигрантов к местному населению, их агрессивности.

8. Тема экстремизма и ксенофобии не должна рассматриваться как недостаточно актуальная и обсуждаться лишь на уровне работников органов государственного и муниципального управления с привлечением церкви и ученых. Целесообразно продолжить практику ее рассмотрения на научно-практических конференциях, молодежных форумах, фестивалях к участию в которых следует более активно привлекать молодежные, культурно-досуговые организации, средства массовой информации. Именно на подобного рода мероприятиях могут быть определены наиболее эффективные методы противодействия манипулятивным социальным технологиям.

9. Работа, направленная на противодействие экстремизму и ксенофобии среди молодежи не может быть эффективной, если она ведется органами государственного и муниципального управления, образовательными и социально культурными учреждениями без участия самой молодежи. Прежде всего, молодежи, объединенной в собственные и при этом авторитетные организации. Именно они должны выступать в качестве постоянных сотрудников и союзников государства в решении молодежных проблем.

Поэтому крайне важно оказание содействия молодежным организациям, способствующих артикуляции, агрегации и представительству интересов молодежи и способных разработать и реализовывать молодежные проекты как регионального, так и общегосударственного уровня.

10. Новые информационно-коммуникационные реалии использование нетрадиционных форм воспитательной работы с молодежью. Эффективным средством, обеспечивающим привлечение интереса молодежи, могут выступить виртуальные дискуссионные площадки (веб-конференции, он-лайн встречи и др.) по тематике молодежных проблем, размещенные на базе региональных правительственных порталов, на популярных и наиболее посещаемых молодежью ресурсах. Целесообразно создать такие площадки в городах и районных центрах Алтайского края.

11. Необходимо обеспечение государственно-общественного контроля за деятельностью средств массовой информации, который способен утвердить моральные и культурные нормы и препятствия для деструктивного воздействия, злоупотребления монополией на информацию и ведения информационных войн.

12. Необходимо создать социально-культурные условия профилактики экстремизма в молодежной среде, которые бы представляли собой комплекс технологических компонентов современной социально-культурной деятельности, включающих:

- организационно-педагогический компонент – овладение личностью умениями, знаниями и восприятием, которые необходимы для жизни в поликультурном обществе;
- социально-психологический компонент – развитие самостоятельной активности личности, мотивированное участие в культурно-творческой деятельности, толерантном межкультурном и межкультурном взаимодействии;
- кадровый компонент – изучение менеджмента социально-культурной деятельности в процессе подготовки лидеров молодежных движений, организаций.

Библиографический список

1. Стратегия национальной безопасности России до 2020 г. п. 37 [Э/п]. – П/д: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>
2. О противодействии экстремистской деятельности: Федеральный закон от 25 июля 2002 года № 114-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2002. № 30. Ст. 3031.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 словфразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «АТЕМП», 2008.

Bibliography

1. Strategiya nacionalnoy bezopasnosti Rossii do 2020 g. p. 37 [Eh/r]. – R/d: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>
2. O protivodeystvii ehkstremskoy deyatel'nosti: Federal'niy zakon ot 25 iyulya 2002 goda № 114-FZ // Sbornik zakonodatel'stva RF. 2002. № 30. St. 3031.
3. Ozhegov, S. I. Tolkoviy slovar' russkogo yazhka: 80000 slovfraseologicheskikh vihrasheniy / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova / Rossiyskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazhka im. V. V. Vinogradova. 4-e izd., dopolnennoe. M.: OOO «ATEMP», 2008.

Статья поступила в редакцию 15.09.11

УДК 378.02

Karakozov S.D., Koroleva N.Y., Ryzhova N.I. **APPLICATION OF INTER-PARADIGMAL APPROACH in CONDITIONS OF POLYPARADIGMATY OF CONTEMPORARY EDUCATION: TIMELINESS AND ESSENCE.** The article reviews possibility and relevancy of application of inter-paradigm approach as methodological base for scientific and methodological research in conditions of polyparadigmality of contemporary education. It describes contemporary understanding of "polyparadigmality" and "poly-paradigmality of education". It defines the inter-paradigm approach itself and its baseline cognition method - inter-paradigm reflection. It formulates essence and directions for which this approach is applicable.

Key words: polyparadigmality; polyparadigmality of education, inter-paradigm approach; inter-paradigm reflection etc.

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф., первый проректор АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;
Н.Ю. Королева, канд. пед. наук, доц., МГПУ, г. Мурманск, E-mail: korolevanu@gmail.ru;
Н.И. Рыжова, д-р. пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций, г. Санкт-Петербург, E-mail: nata-rizhova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ И СУЩНОСТЬ

В работе рассматривается возможность и актуальность использования межпарадигмального подхода в качестве методологической основы для научно-методического исследования в условиях полипарадигмальности современного образования. Описывается современная трактовка «полипарадигмальности» и «полипарадигмальности образования». Определя-

ется сам межапарадигмальный подход и его базовый метод познания межапарадигмальная рефлексия. Сформулирована суть и направления, где актуально использование указанного подхода.

Ключевые слова: полипарадигмальность, полипарадигмальность образования, парадигма, межапарадигмальный подход, межапарадигмальная рефлексия и др.

В современных условиях модернизации современного общества его характерной чертой является полипарадигмальность, что непосредственно находит свое отражение и в развитии современной науки и в образовании, в частности.

В философии и теории науки *полипарадигмальность*, в широком смысле, трактуется как множественность различных взглядов и научных теорий в той или иной предметной области для описания картины мира как глобальной, так и локальной или как одновременное сосуществование и конкуренция множества парадигм социального познания и т. п.

Полипарадигмальность в образовании, согласно работам по философии и теории образования (см. работы В.И. Загвязинского [1], В.В. Краевского [2], А.М. Новикова [3], Г.П. Щедровицкого [4]), означает:

(1) как *методология педагогического исследования*:

- многомерность, противоречивость, постоянная изменчивость современной социокультурной среды обуславливают необходимость строгого методологического обоснования альтернативных концепций образовательной практики;

- система парадигм выступает средством достижения цели на каждом этапе (уровне или ступени) образования, обеспечивает получение результата в процессе интегративной реализации совокупности парадигм;

- в структуре каждой парадигмы существует несколько зон:

- (а) наследственное ядро, которое отражает кумулятивно накопленные элементы давно ушедших парадигм;

- (б) оправдавшая себя часть сменяемой парадигмы; фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа;

- (в) переходящая часть новой парадигмы, которая подлежит замене на следующем витке спирали научного познания;

- каждая из парадигм может задать свой вектор в модернизации образования, определить стратегию его развития, в следствии:

- (1) наличия в каждой парадигме базовых оснований, укорененности в культуре, ориентации на необходимые ценности и смыслы, а поэтому ни одна из них не может быть полностью изолирована из образовательного процесса;

- (2) гипертрофии одной из образовательных парадигм, чреватой серьезным перекосом в развитии личности обучаемого;

- (3) существования объективных пределов вариативности образования, продиктованных государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства;

- концептуальная полипарадигмальная модель разрабатывается на основе системы методологических подходов, позволяющих выявить педагогические закономерности и их иерархию.

- (2) как *теория концептуального проектирования или моделирования образовательной системы*:

- модель образовательной системы на полипарадигмальной основе представляет вид развивающей образовательной системы и заключается в одновременном применении нескольких типов обучения, основанных на выбранных парадигмах;

- квалификационными параметрами концептуальной полипарадигмальной системы (например, на профессиональном уровне) являются: модель профессиональной деятельности специалиста; целевая ориентация; психологическая теория обучения (модель профессиональной подготовки);

- типы обучения как компоненты являются сквозными, но на каждой сквозной линии доминирует один из типов, то есть речь идет о преимущественном (доминирующем) типе обучения;

- преимущественный тип обучения определяется характером вида будущей профессиональной деятельности специалиста (доминирующим или не основным), планируемым уровнем подготовки будущего специалиста;

- при освоении циклов учебных дисциплин в течение всего периода обучения применимы все типы обучения;

- максимальное использование возможностей типов обучения и переход к очередному типу осуществляется на основе объективной оценки резкого замедления динамики результатов освоения компонентов содержания обучения;

- (3) как *теоретическая основа проектирования и реализации* нормативной образовательной системы определение для каждого уровня и типа образовательной системы (обучения или воспитания) конкретных, свойственных только этой системе:

- принципов отбора обучения и/или воспитания;

- целей и содержания обучения и/или воспитания;

- средств, методов и форм обучения и/или воспитания;

- системы критериев, показателей, уровней и индикаторов оценки уровня достижения результатов освоения содержания обучения и/или воспитания;

- видов образовательной технологии или стратегий освоения содержания обучения и/или воспитания.

В связи с этим, на наш взгляд, становится актуальным поиск такого подхода к исследованию конкретного объекта научного исследования, который бы позволил учесть всю множественность современных условий его развития или полипарадигмальности.

На наш взгляд, таким подходом может стать *межапарадигмальный подход*. Как синонимы в научной литературе иногда используются термины «полипарадигмальный» или «мультипарадигмальный», что, на наш взгляд, не совсем соответствует сути этих подходов, несмотря на их общность в плане ориентации на множественность парадигм в научном знании.

Заметим, что сегодня эти подходы широко используются для проведения исследований в таких предметных областях как социология, политология, филология, эпистемология, педагогика и др. (см. работы Н.Г. Агапова [5], П.Н. Барышников, [6], А.В. Гурьянова [7], С.Д. Каракозов [8], Колесникова [9; 10], Л.В. Львов [11], А.Н. Малинкин [12], К.Р. Пиотровская [13], Н.И. Рыжова [14] и др.).

Учитывая мнения авторов этих и других работ, *межапарадигмальный подход* можно охарактеризовать как философское и методологическое осмысление проблемы или изучаемого объекта (процесса или явления), полученное в результате всестороннего анализа и логико-содержательного синтеза знаний об изучаемой проблеме или объекте в контексте разных подходов (или парадигм); это осмысление или новое полученное знание о проблеме или изучаемом объекте есть результат синтеза как нечто связанное, целостное, работающее на реализации общей цели, способное объяснить проблему или изучаемый объект (процесс или явление) с различных позиций, аспектов и ракурсов.

Этот методологический подход, основанный на понятии «парадигма», базируется на процедуре установления взаимосвязей между пониманием выделенных для изучения феноменов, категорий, понятий с разных научных позиций (или парадигм), формируя единство всестороннего понимания изучаемого объекта – феномена, категории, понятия, процесса или явления.

Остановимся на описании понятия «парадигма», которое было введено Г. Бергманом [15; 16], использующим его для характеристики нормативности методологии. Широкое распространение понятие «парадигма» приобрело после работ Т. Куна [17], который предложил использовать его при описании научных социальных явлений. При этом Т.С. Кун [18, с. 227] заменил понятие «парадигма» термином «дисциплинарная матрица», тем самым, отдалив его по содержанию от понятия теории и теснее связав его с механической работой учёного в соответствии с определёнными правилами.

Согласно Т.С. Куну [17, с. 28-29] «нормальная» наука – это система научных знаний, которая функционирует в рамках некоторых признанных парадигм и развивается в период между научными кризисами и революциями, представляющими собой ломку старых парадигм и замену их новыми. Смена парадигм – это нечто большее, чем чередование теорий и концепций, выдвигаемых теми или иными авторами: она является сменой отношений к объекту исследования, предполагающей изменение методов и целей, а иногда и сменой самого предмета исследования. Выбор новой парадигмы определяется в зависимости от логических, философских, ценностных ориентиров, а также общепринятых образцов – схем решения конкретных задач.

В философии термин «парадигма» описывается [19, с. 332] как понятие, используемое для характеристики взаимоотношений духовного и реального мира; совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанных на данном этапе. Таким образом, парадигма (в философии) – это совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества. Господствующая в конкретный исторический период парадигма задаёт некий образец, модель восприятия и объяснения мира (определяет «картину мира»), а также основания для выбора методов его исследования и преобразования.

В общенаучном плане «парадигма» [20, с. 3, 75] – это совокупность взглядов и понятий, которые считаются принадлежащими данной науке. Парадигма науки состоит из формальных критериев приемлемости научного результата, из полужформальных критериев и обычаев, характеризующих язык данной науки, из неформальных правил интерпретации результатов, связывающих выражения жаргона соответствующей науки с объектами реального мира. Важно отметить, что парадигма автоматически отбрасывает и те взгляды, которые ей противостоят (как ненаучные), и те понятия, которые в неё не входят (как тоже ненаучные или не принадлежащие данной специальности и потому неинтересные).

Таким образом, парадигма – это репрезентативная культура учёных, действующих в её рамках [21, с. 114], поэтому до тех пор, пока они признают основополагающую теорию, они будут находить теоретические аргументы в её пользу и экспериментальные подтверждения. Весьма плодотворно осуществление моделирования понятия «парадигма» с помощью понятий «картина мира» и «знаковая система» («язык»), поэтому возможно называть парадигмой так же и некоторую языковую картину изучаемого фрагмента мира (это возможно, если исходить из позиций семиотики – науки о знаковых системах и их функционировании (Н.И.Рыжова [14])).

Понятие «парадигма», в настоящее время, широко используется и в педагогической науке. Так, например, согласно Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирову [22, с. 104] «*педагогическая парадигма*» – это совокупность теоретических и методологических установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определённый набор предписаний (регулятивов).

Учитывая научные взгляды И.А. Колесниковой [10] и Г.Б. Корнетова [23] в этом вопросе под «*педагогической парадигмой*» будем понимать: (а) переведённый на язык педагогики идеал человека, к которому стремится общество, его отдельные группы (социально-классовые, этнические, профессиональные и т. п.) и представители групп. Этот язык возникает в рамках различных форм общественного сознания (религии, философии науки, этики, идеологии, эстетики) и на различных уровнях (обыденном, теоретическом). Педагогическая интерпретация идеала человека, перевод его в плоскость стратегической цели воспитательно-образовательной теоретической и практической деятельности – вот смысл и значение данного уровня парадигмальной технологии педагогических явлений [23, с. 236-237]; (б) характеристику типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия [10, с. 23].

В основе использования межпарадигмального подхода в педагогической науке и образовательной практике (согласно И.А. Колесниковой [10]) лежит метод межпарадигмальной рефлексии. *Межпарадигмальная рефлексия* [10, с. 75] – это метод гуманитарного познания, являющийся своеобразным способом подготовки (формирования) «субъектом мыслящим» пространства и оснований выбора для «субъекта действующего». При этом для «субъекта действующего» открываются новые возможности сопоставления класса стоящих перед ним профессиональных задач с целесообразным для успешного их решения парадигмальным контекстом. Рефлексия межпарадигмального уровня формирует культуру информационного запроса к носителям иных способов постижения реальности (в частности, с её помощью определяются круг и класс специалистов, которых необходимо привлечь для обеспечения должной глубины и эффективности работы с объектом).

Перечислим принципы этого метода гуманитарного познания [10, с. 74]:

(1) принцип открытости сознания предполагает психологическую готовность субъекта к расширению информационных границ собственного познания;

(2) принцип вне оценочного рассмотрения истинности информации основан на доверии к описанию, сделанному автором, авторитетным в своей парадигме (суть принципа в том, что субъект-наблюдатель лишь фиксирует, свидетельствует существование в опыте человечества тех или иных парадигмальных вариантов видения феномена, т. е. лишь их присутствие в континууме смыслов);

(3) принцип парадигмального отстранения наблюдателя способствует своеобразному «раздвоению» субъекта рефлексии, который вначале как бы помещает себя вне пределов привычного для себя пространства, чтобы затем вернуться в него с качественно иным уровнем осмысления природы интересующего его объекта;

(4) принцип соотнесённости множественности описаний (отражений) объекта с парадигмальной принадлежностью обуславливает понимание онтологической «зависимости» и качества, способов получения и знакового кодирования от парадигмального пространства, в котором объект изучается или осваивается.

Учитывая, что полнота знания об объекте является утраченной (или недостигнутой) в границах отдельно взятой парадигмы, всегда имеющей определённые гносеологические ограничения и этические рамки, вне которых познание или использование его результатов не представляется возможным, к указанным выше принципам необходимо добавить следующие два принципа [24]:

(5) принцип возможности реконструкции полноты знания об объекте, которая возникает в «точке активного наблюдателя» в ходе рефлексии, по мере формирования межпарадигмального контекста рассмотрения изучаемого объекта (по И.А. Колесниковой [10]);

(6) принцип использования семиотики как инструмента метода межпарадигмальной рефлексии. Семиотика предоставляет пространство для выбора необходимой знаковой системы (каждая парадигма пользуется собственной знаковой системой для своего описания). В частности, исследователь, пользующийся методом межпарадигмальной рефлексии, может выбрать соответствующую знаковую систему для трансляции знаковых систем, описывающих различные парадигмы (по Н.И. Рыжовой [14]).

Говоря о знаковых системах в данном контексте, следует обратить особое внимание на использование в межпарадигмальном познании знаковых систем различного типа как средства моделирования объектов и процессов различной природы (информационных, социально-экономических и т. д.). При этом в процессе познания на первое место выходит процесс «означивания» и построение интерпретаций в контексте семиотики и исследуемой предметной области.

Критериями выбора объектов межпарадигмальной рефлексии в педагогике могут служить (учитывая взгляд И.А. Колесниковой [10, с. 73]):

а) существование в языке (знаковой системе) каждой из парадигм аналогичного понятия (категории) в качестве значений, имеющих ценность, играющих роль смысловых доминант при построении педагогического контекста;

б) наличие текстуально зафиксированных описаний объекта, выполненных в логике каждой из парадигм;

в) тождественность, сопоставимость описаний данных понятий, т. е. возможность их отнесения к одному и тому же объекту педагогической реальности.

Возвращаясь к межпарадигмальному подходу, заметим, что он имеет двойственную характеристику.

С одной стороны, в ходе изучения объекта, исходя из различных точек зрения (или парадигм) и используя межпарадигмальную рефлексия, исследователь *выделяет момент тождества* определений объекта и тем самым устанавливает это в результате сопоставления информации об этом объекте в процессе его познания, которая имеется на данный момент в разных парадигмах. При наличии хотя бы одного смыслового пересечения парадигмальных проекций (по И.А. Колесниковой [10]) можно утверждать, что речь идёт об одном и том же феномене, причём может быть установлена смысловая синони-

мичность (антонимичность) позиций. Если межпарадигмальное рассмотрение не даёт ни одной смысловой точки соприкосновения, то можно предположить, что речь идёт об отражении разных объектов, имеющих в разных парадигмах аналогичную знаковую «упаковку».

С другой стороны, в ходе изучения объекта исследователь может сформировать о нем разностороннее знание, обобщая тем самым, в результате процесса познания различные характеристики изучаемого объекта в разных парадигмах.

Итак, межпарадигмальный подход, одним из основных методов познания которого является межпарадигмальная рефлексия (метод гуманитарного познания) позволяет выйти на более высокий уровень интеграции знания по сравнению с междисциплинарным подходом. Его целью является не столько формирование синтезированного, «более правильного» представления об изучаемом объекте, сколько получение надёжных целостных оснований для оценки перспектив взаимодействия с ним, определение границ его постижения и преобразования, допустимых в данный исторический момент для конкретно взятого исследователя и для человечества в целом как познающего и действующего субъекта.

Таким образом, межпарадигмальный подход для исследований в педагогической науке в условиях полипарадигмальности, следует рассматривать со следующих позиций:

- с одной стороны, как исследовательскую методологию, базовым методом которой является философский метод гуманитарного познания – межпарадигмальная рефлексия;
- с другой – как теорию концептуального моделирования педагогических систем и образовательных процессов, «объединяющую» знания и достижения различных образовательных парадигм, а возможно и использующую философские, формально-логические и математические парадигмы для «порождения» новых методических теорий;
- с третьей – как теоретическую основу для педагогического проектирования и реализации учебного процесса, рассматривая его в контексте взаимосвязанной совокупности целей, содержания, методов и средств обучения, исходя из основных положений различных образовательных парадигм и подходов к организации учебного процесса.

В заключении укажем, что на современном этапе развития системы образования, в контексте его модернизации и полипарадигмальности наиболее актуальным представляется межпарадигмальный подход. На наш взгляд, именно этот подход,

базирующийся на межпарадигмальной рефлексии, предоставляет исследователю единую основу для изучения объекта и для реализации «задуманного» уже в силу своей «демократической возможности и толерантности» – возможности использовать одновременно в полном объеме (или разумно сочетать) основные достижения и положения существующих в современной педагогической науке и образовательной практике парадигмы или стратегии образования для одновременно достижения, например, таких актуальных целей профессиональной подготовки современного специалиста в вузе как формирование его профессиональной готовности и компетентности и развития у него конкурентоспособности и социально-профессиональной мобильности.

В данном контексте мы имеем в виду: личностно-ориентированную или когнитивную, контекстно-деятельностную, личностно-развивающую, аксеологическую, «знаниевую» или «компетентностную» образовательные парадигмы и др. (подробно см. например, работы В.В. Краевского [2], А.М. Новикова [3] и др.). Несмотря на разнородность всех перечисленных парадигм, они все в настоящее время являются востребованными профессиональной школой в идейном плане либо целиком, либо частично (см. работу Э.Ф. Зеера [25]).

А что касается стратегий образования, которые мы указали и считаем актуальным их использование в сочетании друг с другом в условиях полипарадигмальности современного образования, то согласно И.А. Колесниковой [26] существует четыре образовательные стратегии (другими словами, четыре парадигмы освоения содержания обучения): пошаговая стратегия, стратегия информационного взаимодействия, стратегия «пробы в содержании» и стратегия «остранения».

Заметим, что достижение указанных выше целей, в условиях сложившейся в рамках «знаниевой» парадигмы системы профессионального вузовского образования, с одновременным переходом ее в рамках новых образовательных стандартов к «компетентностной» парадигме, не является тривиальной проблемой. Для ее решения, на наш взгляд, необходима концепция и, как следствие, программа развития профессиональной подготовки на основе межпарадигмального подхода, который позволит предоставить единую основу и «примирить», взаимно обогатить существующие парадигмы образования на современном переходном этапе модернизации системы Российского образования в условиях ее глобальной информатизации и виртуализации.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2005.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М., 2005.
3. Новиков, А.М. Методология образования: монография. – М., 2006.
4. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований методологический анализ // Педагогика и логика. – М., 1993.
5. Агапова, Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2009.
6. Барышников, П.Н. Миф и метафора: опыт межпарадигмального анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук / П.Н. Барышников. – М., 2008.
7. Гурьянова, А.В. Возможности и перспективы межпарадигмального синтеза в современной эпистемологии истории // Аспирантский вестник Поволжья. – 2008. – № 5-6.
8. Каракозов, С.Д. Развитие предметной: подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2005.
9. Колесникова, И.А. Межпарадигмальный подход в гуманитарном познании // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ: сб. тр. науч.-метод. межвуз. конф. – СПб., 1998.
10. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 2001.
11. Львов, Л.В. Полипарадигмальность как теоретико-методологический аспект модернизации профессионального образования [Э/р]. – Р/д: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/05_2009/06.pdf
12. Малинкин А.Н. Полипарадигмальный подход и ситуация в российской социологии / А.Н. Малинкин // Социологические исследования. – 2006. – № 1.
13. Пиотровская, К.Р. Методическая теория математической и информационной подготовки студентов-филологов на основе межпарадигмально-семиотического подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007.
14. Рыжова, Н.И. Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000.
15. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А.Ивина. – М., 2004.
16. Bergman, G. Philosophy of Science. University of Wisconsin Press, Madison, 1957.
17. Кун, Т.С. Структура научных революций. – М., 1977.
18. Краткий философский словарь. – М., 2000.
19. Философский энциклопедический словарь / сост.: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблёва, В.А. Лутченко. – М., 2000.
20. Непейвода, Н.Н. Прикладная логика / Н.Н. Непейвода. – Новосибирск, 2000.
21. Культурология. XX век. Энциклопедия. – СПб., 1998.
22. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2000.
23. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М., 1994.
24. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки: монография / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швекий. – СПб., 2003.
25. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании: учеб.-метод. пособ / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург, 2007.
26. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога. – СПб., 2003.

Bibliography

1. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodih psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vshsh. ped. ucheb. zavedeniy / V.I. Zagvyazinskiy, R. Atakhanov. – M., 2005.
2. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: noviy etap: ucheb. posobie dlya stud. vshsh. ped. ucheb. zaved. – M., 2005.
3. Novikov, A.M. Metodologiya obrazovaniya: monografiya. – M., 2006.
4. Thedrovickiy, G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy metodologicheskoy analizi // Pedagogika i logika. – M., 1993.
5. Agapova, N.G. Paradigmalnye orientatsii i modeli sovremennogo obrazovaniya v kontekste filosofii kul'tur: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. – SPb., 2009.
6. Barihsnikov, P.N. Mif i metafora: opiht mezhpardigmalnogo analiza : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk / P.N. Barihsnikov. – M., 2008.
7. Gurjanova, A.V. Vozmozhnosti i perspektivy mezhpardigmalnogo sinteza v sovremennoy ephistemologii istorii // Aspirantskiy vestnik Povolzh'ya. – 2008. – № 5-6.
8. Karakozov, S.D. Razvitiye predmetnoy: podgotovki uchiteley informatiki v kontekste informatizatsii obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – Barnaul, 2005.
9. Kolesnikova, I.A. Mezhpardigmalniy podkhod v humanitarnom poznanii // Problemih i perspektivih vshshego humanitarnogo obrazovaniya v ehpokhu socialnykh reform: sb. tr. nauch.-metod. mezhvuz. konf. – SPb., 1998.
10. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskaya realnost': opiht mezhpardigmalnoy refleksii / I.A. Kolesnikova. – SPb., 2001.
11. Ljov, L.V. Polipardigmalnost' kak teoretiko-metodologicheskij aspekt modernizatsii professionalnogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/05_2009/06.pdf
12. Malinkin A.N. Polipardigmalniy podkhod i situatsiya v rossiyskoy sociologii / A.N. Malinkin // Sociologicheskie issledovaniya. – 2006. – № 1.
13. Piotrovskaya, K.R. Metodicheskaya teoriya matematicheskoy i informatsionnoy podgotovki studentov-filologov na osnove mezhpardigmalno-semioticheskogo podkhoda: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – SPb., 2007.
14. Rihzhova, N.I. Razvitiye metodicheskoy sistemih fundamentalnoy podgotovki budutikh uchiteley informatiki v predmetnoy oblasti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2000.
15. Filosofiya: ehnciklopedicheskij slovar' / pod red. A.A.Ivina. – M., 2004.
16. Bergman, G. Philosophy of Science. University of Wisconsin Press, Madison, 1957.
17. Kun, T.S. Struktura nauchnykh revolyuciy. – M., 1977.
18. Kratkiy filosofskiy slovar'. – M., 2000.
19. Filosofskiy ehnciklopedicheskij slovar' / sost.: E.F. Gubskiy, G.V. Korablyova, V.A. Lutchenko. – M., 2000.
20. Nepeyvoda, N.N. Prikladnaya logika / N.N. Nepeyvoda. – Novosibirsk, 2000.
21. Kul'turologiya. XX vek. Ehnciklopediya. – SPb., 1998.
22. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskij slovar' / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M., 2000.
23. Kornetov, G.B. Civilizatsionniy podkhod k izucheniyu vseirnogo istoriko-pedagogicheskogo processa. – M., 1994.
24. Laptev, V.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike. Aspektih fundamentalnoy podgotovki: monografiya / V.V. Laptev, N.I. Rihzhova, M.V. Shveckiy. – SPb., 2003.
25. Zeer, E.F. Innovatsii v professionalnom obrazovanii: ucheb.-metod. posob' / E.F. Zeer. – Ekaterinburg, 2007.
26. Kolesnikova, I.A. Osnovih tekhnologicheskoy kul'tur pedagogov. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 378: 656

Kharchenkova I.V., Chetverikova T.V. PROFESSIONAL TRAINING DEVELOPMENT OF WATER TRANSPORT SPECIALISTS IN THE DIRECTION «CRUISE TOURISM» IN CONDITIONS OF THE VERTICALLY-INTEGRATED EDUCATIONAL COMPLEX. In the article the principal directions of the modernization of education taking into account the requirements of the transport sector in the northwest region have been regarded, the features of the level education process in the vertically-integrated educational complex Saint Petersburg State University of Water Communication, have been analyzed.

Key words: modernization of the education, vertically-integrated educational complex, regional component, continuity, competence approach, professional training, cruise tourism.

И.В. Харченкова, аспирант РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lih116@mail.ru;
Т.В. Четверикова, аспирант СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: lih116@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «КРУИЗНЫЙ ТУРИЗМ» В УСЛОВИЯХ ВЕРТИКАЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В статье рассматриваются основные направления модернизации высшего профессионального образования в России с учетом потребностей транспортной отрасли в северо-западном регионе, анализируются особенности уровня образования в вертикально-интегрированном учебно-научном образовательном комплексе ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций»

Ключевые слова: модернизация образования, вертикально-интегрированный образовательный комплекс, региональный компонент, преемственность, компетентностный подход, профессиональная подготовка, круизный туризм.

В период существенных преобразований во всех сферах жизни современной России особое значение придается совершенствованию качества подготовки специалистов водного транспорта, способных адаптироваться к новым видам профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях. В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года развитие образования рассматривается как одно из приоритетных направлений, т. к. «необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [1].

Модернизация системы ВПО требует комплексной подготовки конкурентоспособных специалистов, оказывающей позитивное влияние на социально-экономическое и научно-техническое развитие северо-западного региона России. В том числе это связано с необходимостью модернизации региональных структур отраслевой подготовки специалистов водного транспорта, с техническим обновлением производства, переходом на инновационные технологии, процессами структурного реформирования отрасли, а также с обеспечением безопасности на водном транспорте.

Транспортная отрасль остро нуждается в профессионалах нового типа, подготовка которых требует оптимизации образовательного процесса, обеспечивающего подготовку специали-

стов водного транспорта, способных работать в новых условиях. Подготовка высококвалифицированных специалистов должна базироваться на интеграции науки, образования и бизнеса.

Одним из направлений модернизации образования РФ является создание вертикально-интегрированных комплексов. ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций» (<http://www.spbuwc.ru/univer.html>) представляет собой крупный отраслевой вертикально-интегрированный учебный комплекс непрерывного образования для водного транспорта, который объединяет образовательные учреждения разного уровня (среди них: *Котласское речное училище* – филиал ФГОУ ВПО СПГУВК, *Беломорско-Онежский филиал* – ФГОУ ВПО СПГУВК, *Печорское речное училище* – филиал ФГОУ ВПО СПГУВК, *Колледж водного транспорта*, а так же Выборгский, Воронежский, Котласский, Мурманский и Уральский филиалы), где обучение осуществляется по специальностям инженерно-технического, естественно-научного и гуманитарного профилей, а также функционируют бакалавриат, магистратура, аспирантура и докторантура по основным образовательным направлениям университета.

За прошедшие годы в университете сложились и действуют научные школы, выполняющие научные исследования по следующим направлениям: водные пути и гидротехнические сооружения; эксплуатация водного транспорта, автоматизация и управление технологическими процессами и техническими системами на водном транспорте; экономика и управление на водном транспорте; технология судостроения, судоремонта и организация судостроительного производства; судовые энергетические установки и их элементы; электротехнические комплексы и системы; математическое моделирование, численные методы и комплексы программ; геоэкология; теория и методика профессионального образования.

Что касается инновационной структуры СПГУВК, то ее определяют следующие подразделения: НОЦ инновационного развития водного транспорта, НОЦ информационной безопасности, навигации и связи на речном транспорте, НОЦ безопасности судоходных гидротехнических сооружений, НОЦ центр мореходных качеств судов, НОЦ инновационных методов и технологий в прикладной математике и информационных системах.

Структурная организация системы непрерывного профессионального образования в СПГУВК представляет собой комплекс образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев профессионального образования, удовлетворяющих его стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении жизни.

Элементами (уровнями и ступенями) системы непрерывного профессионального образования являются среднее профессиональное, высшее образование, аспирантура, докторантура, повышение квалификации и переподготовка кадров, получение второго высшего образования и т. п.

Региональная политика СПГУВК реализуется через сеть филиалов, расположенных в крупных промышленных и транспортных центрах региона: Мурманске, Петрозаводске, Выборге, Котласе, Печоре. Новое развитие эта политика университета получила в 2005 году, когда решением Правительства РФ к университету были присоединены в качестве филиалов образовательные учреждения среднего профессионального образования – Петрозаводское, Печорское и Котласское речные училища. Специальности подготовки, реализуемые Санкт-Петербургским государственным университетом водных коммуникаций, широко востребованы и в других регионах России. Филиалы СПГУВК открыты и успешно функционируют в Воронеже и Екатеринбурге. Интенсивно идет работа по открытию нового филиала СПГУВК на базе действующего представительства в городе Великий Новгород.

На сегодняшний день филиалы университета – это современные учебные заведения, обладающие всем необходимым для обучения и подготовки высококвалифицированных специалистов – будущих руководителей предприятий водного транспорта России.

Филиалы университета ведут учебно-воспитательный процесс на собственной учебно-материальной базе, используя учебные планы и программы головного вуза с привлечением к чтению отдельных дисциплин или их разделов штатного профессорско-преподавательского состава университета. Филиалы

СПГУВК самостоятельно проходят установленную процедуру получения лицензии на право ведения образовательной деятельности, а также процедуру государственной аккредитации реализуемых образовательных программ. Одновременно филиалы приобретают право на определенные академические свободы, что дает возможность руководству филиалов адаптировать учебно-воспитательный процесс к местным особенностям и нуждам, своевременно и гибко реагировать на изменения условий в конкретном регионе.

Выращенные университетом филиалы нередко становятся самостоятельными учебными заведениями и, как правило, затем уверенно занимают ведущие позиции в сфере образования своих регионов, как, например, Московская государственная академия водного транспорта и Киевская морская академия – бывшие филиалы СПГУВК.

Говоря об основных направлениях развития профессиональной подготовки специалистов в вертикально-интегрированном учебно-научном образовательном комплексе ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций», необходимо выделить ряд первоочередных задач:

1. Разработка и модернизация учебных планов, основных образовательных программ, учебно-методических комплексов, образовательных ресурсов (учебников, учебных пособий) для бакалавриата, магистратуры и дополнительного образования.
2. Разработка и реализация учебно-методического и программного обеспечения кредитно-рейтинговой схемы организации учебного процесса.
3. Поддержка на конкурсной основе разработок по научно-методическому обеспечению образовательного процесса по приоритетным областям развития СПГУВК.
4. Разработка, внедрение и сопровождение модели социально-практической адаптации выпускников с целью создания на данном основании механизма формирования индивидуальной образовательной траектории обучаемых.
5. Приведение перечня дисциплин национально-регионального компонента образовательных программ в соответствие с потребностями северо-западного региона.
6. Совершенствование курсового и дипломного проектирования в целях решения актуальных задач развития водного транспорта на Северо-западе.
7. Налаживание долгосрочного сотрудничества с зарубежными вузами с целью изучения их опыта по социально-практической адаптации выпускника.
8. Разработка инструментария мониторинговых исследований по определению перспективных потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах.
9. Оптимизация профессиональной ориентации школьников, включающая проведение научных конференций по профильным предметам с участием преподавателей университета, учителей и учащихся школ, а также проведение мастер-классов для учащихся выпускных классов.
10. Повышение эффективности взаимодействия вуза с работодателями и т. д.

Рассматривая перспективы развития учебного процесса в СПГУВК, следует отметить, что одной из актуальных проблем сегодня является *отсутствие в России программ подготовки специалистов по направлению «Круизный туризм»*.

В перечне ФГОС ВПО по направлению 100000 «Сфера обслуживания» среди рекомендованных отсутствует «Круизный туризм», поэтому крупные круизные компании «Инфофлот», «Водоход» вынуждены осуществлять переподготовку сотрудников в собственных центрах повышения квалификации. В связи с этим работодатели выражают мнение о необходимости подготовки выпускников по программам «Круизный туризм» в рамках СПГУВК.

Эту потребность в специалистах по круизному туризму мог бы восполнить вышеупомянутый вертикально-интегрированный учебный комплекс непрерывного образования для водного транспорта, поскольку как в Колледже водного транспорта, так и в университете проводится подготовка по специальности «Туризм». Определенные шаги в данном направлении уже принимаются, т. к. некоторые преподаватели университета (и выпускники) имеют опыт работы на круизном лайнере «Максим Горький», а также ряд студентов проходили практику на речных судах.

В образовательной практике в условиях модернизации Российского образования через основные задачи профессиональной подготовки специалистов реализуется компетентностный подход [2], который является наиболее актуальным и обеспечивает полноценную реализацию на практике требований государственных образовательных стандартов нового поколения [3].

В настоящее время общепризнанно, что именно компетентностный подход позволяет обеспечить полноценную профессиональную подготовку высоко-квалифицированных специалистов (в том числе, и специалистов водного транспорта), способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях модернизации современного общества и развития новых наукоемких технологий на базе фундаментальных и технологических знаний в предметных областях, составляющих содержание их образования в соответствии с профилированной (или моделью профессиональной компетентности специалиста) [4].

Компетентность, например, согласно А.В.Хуторскому [5], – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Одной из ключевых компетенций является коммуникативная, которая представляет набор не менее значимых компетенций, соотносимых с круизным туризмом. Существенным представляется формирование *коммуникативной и языковой компетентности* специалистов, предполагающих работать в сфере круизного туризма.

Используя свой опыт, в частности, преподаватели иностранных языков СПГУВК разработали материалы для внеаудиторной самостоятельной работы студентов, учитывающие специфику работы официантов, барменов, стюардов и дневальных на круизном судне. Рассмотрим содержание этих материалов, способствующих развитию профессиональной компетентности в области языковой и коммуникативной деятельности указанных специалистов на примере немецкого языка.

Основа работы стюардессы – это общение с пассажирами, объяснение правил поведения и безопасности, ознакомление с элементами судового распорядка, разъяснение устройства судна, а также сопровождение пассажиров во время судовых тревог в случае аварийной ситуации на шлюпочную палубу, поддержание чистоты в каютах, участие в организационных и развлекательных мероприятиях, проводимых на судне для туристов. Исходя из вышеперечисленных требований к знаниям стюардов, материалы для самостоятельной работы по немецкому языку содержат следующие темы:

1. Судно.
2. Каюта. Названия частей помещения. Названия оборудования каюты и санузла, наименования предметов мебели.
3. Различные неполадки и их устранение.
4. Учебная шлюпочная тревога.
5. Объяснение работы сейфа.
6. Постельное белье.
7. Одежда. Стирка, глажка, химчистка.
8. Деньги, расчет.
9. Приветствия, общепринятые пожелания.

В тематическую группу, представляющую судно, включены следующие слова и выражения: das Schiff, das Deck, an Bord, an Land, die Gangway, die Treppe, die Steuerbordseite, die Backbordseite, der Bug, das Heck, die Kabine, das Treppenhaus и другие части судна.

Помимо знаний самого устройства судна, расположения кают, общественных помещений, стюарды должны уметь в любой ситуации ответить на вопросы, касающиеся расположения того или иного помещения, например: Wo befindet sich der Friseursalon? Wie komme ich zur Bibliothek?

Кроме того, в обязанности стюарда входит участие в посадке пассажиров, в ходе которого они должны поприветствовать туристов, спросить номер каюты и проводить их туда. Поэтому каждому члену экипажа из этой службы необходимо быстро ориентироваться в числительных, чтобы быстро среагировать на указанный номер каюты.

Официантам необходимы знания иностранного языка для выполнения обязанностей по обслуживанию посетителей, по приему и выполнению заказа, по технике подачи блюд и напитков, по подбору вин к блюдам, по соблюдению уровня гигиены, санитарии, требований безопасности и по культуре поведения.

Официанты должны знать наименования столовых приборов, посуды, классификацию вин, методы приема и выполнения заказов клиентов на иностранном языке, уметь рекомендовать вина гостям в соответствии с выбранными блюдами. Основное внимание в предлагаемых для самостоятельной работы материалах уделяется словарному запасу и терминологии по ресторанному хозяйству и устройству судна.

При усвоении данных материалов курсанты колледжа и студенты университета знакомятся с меню и ингредиентами на русском и немецком языках, с наименованиями и ингредиентами блюд, входящих в меню ведущих международных круизных судов.

Материалы для самостоятельной работы, связанные со специальностью «Официант», которые способствуют развитию *коммуникативно-языковой компетентности* специалиста данного профиля, включают следующие тематические разделы:

1. Столовые приборы/посуда.
2. Еда (мясо и его разновидности, дичь, домашняя птица; рыба и морепродукты; специи/пряности; зелень; овощи/фрукты; ягоды/сведобные грибы; сладости; печенье/выпечка; хлебобулочные изделия; холодные блюда/закуски; первые блюда (супы, бульоны); вторые блюда; гарнир; десерт.
3. Напитки (безалкогольные и спиртные).
4. Приветствие гостей (общепринятое обращение, прощание).
5. Умение вежливо реагировать на рекламации гостей.
6. Общепринятые пожелания;
7. Устройство судна.

Тематическая лексика для обучения официантов представлена следующими группами слов: die Vorspeise, das Hauptgericht, die Beilage, der Nachtisch, kalte Gerichte, kalter Aufschnitt, die Aufschnittplatte, der Fisch in Aspic, gefüllter Fisch, die Fischplatte, die Fleischbrühe, die Gemüseplatte, der Käseteller, der Pudding, gemischter Salat, die Cremesuppe, die Fischsuppe, die Hühnersuppe, die Erbsensuppe, die Tagessuppe, das Beefsteak, das Beef Stroganoff, das Berliner Eisbein, der Bratfisch, die Bulette, der Eintopf, die Fleischklopse, mit Fleisch gefüllte Teigtaschen, die Hachse, der Knödel, der Reibekuchen, die Kohlroulade, die Pilaw, das Ragout, die Plinsen, das Rindersteak, das Rumpsteak, das Schnitzel, der Schweinebraten, das Schweinekotelett, die Vorderhaxe, die Maultaschen, die Bratkartoffeln, der Kartoffelsalat, die Pommes, die Salzkartoffeln, der Reis, die Spaghetti, die Pellkartoffeln, der Quark, die Schlagsahne и другие наименования блюд и их составляющих.

Официанту необходимы также следующие структуры и предложения:

– *чтобы принять заказ*: Bitte, was nehmen/ wünschen Sie? Was kann ich Ihnen anbieten? Was möchten Sie? Haben Sie schon etwas gewählt? Haben Sie sich entschieden? Was darf ich Ihnen bringen?

– *чтобы порекомендовать выбор блюда или напитка*: Wie wär's mit einem Eisbein? Das Eisbein ist heute besonders gut/ausgezeichnet! Ich empfehle es Ihnen. Probieren Sie doch mal ein Eisbein. Vielleicht wird unsere Tagessuppe Ihnen schmecken.

– *чтобы отреагировать на рекламацию*: Ich bedauere, wir tauschen das um. Wir nehmen das zurück. Wirklich? Oh, Verzeihung! Oh, einen Augenblick, ich bringe sofort das Messer.

Материалы по обучению официантов службы бара включают более детальное изучение наименований различных коктейлей, их составляющих, алкогольных и безалкогольных напитков, а также варианты оплаты счета и выставление счета, поскольку выставление счета в баре на судах производится непосредственно после того, как заказ был принесен официантом.

Таким образом, официанты службы бара должны владеть следующим лексическим запасом: der Sprudel, das Weizenbier, das Pils, das Fassbier, das Leichtbier, das Starkbier, dunkles/ helles/ bitteres/ herbes Bier, das Dosenbier, das Bockbier, das Münchener, der Bierdeckel, der Bierkrug, der Aperitiv, der Cocktail, die Maß, der Rotwein, der Weißwein, der Tafelwein, der Sekt, der Champagner, der Sektübel, die Spätauslese, die Beerenauslese, trocken, lieblich, portweinartiges, der Kognak, der Weinbrand, der Likör, der Rum, der Schnaps, der Madeira, der Wacholderbranntwein, die Brause, das Mineralwasser, die Limonade и др.

Таким образом, можно констатировать, что существует настоятельная необходимость разработки ФГОС СПО-ВПО СПГУВК по направлению «Круизный туризм» с учетом требова-

ний северо-западного рынка труда и отдельных работодателей, в рамках этого направления развития деятельности СПГУВК актуальным является и разработка учебного плана для магистратуры, и программ по круизному туризму.

В заключение отметим, что в образовательном комплексе ФГОУ ВПО СПГУВК следует развивать не только преемственность между программами обучения ФГОС ВПО и ФГОС СПО, но и создать концепцию преемственности в нормативном и учебно-методическом сопровождении формирования вариативной составляющей ОПОП; внедрить в учебный процесс преемственные образовательные технологии, обеспечивающие формирование квалифицированного компетентного специалиста.

Содержательная преемственность обеспечивается посредством согласования содержания образования на уровнях среднего и высшего, постдипломного профессионального обра-

зования. Четкое определение содержания учебной работы с обеспечением последующих связей имеет большое теоретическое и практическое значение. Преемственность содержания профессионального образования реализуется в учебной литературе, в методических пособиях и материалах к учебным занятиям, в оборудовании лабораторий и объектов производственной практики преподавателей вуза.

Преемственность в содержании профессиональных образовательных программ предусматривает согласованность технологий, форм и методов обучения. Именно содержательный компонент обуславливает выбор средств, методов и приемов обучения; ориентирует на создание определенных педагогических условий; обеспечивает связь в целях, содержании, средствах, методах и приемах, формах обучения; исключает случайность и стихийность образовательного процесса.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. – М., 2005.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) [Э/р]. – Р/д: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2004.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. – № 1662-р.
5. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения - СПб., 2004.

Bibliography

1. Bayidenko, V.I. Kompetentnostniy podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov viysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): metodicheskoe posobie. – M., 2005.
2. Gosudarstvenniye obrazovatelniye standarty viysshego professional'nogo obrazovaniya (GOS VPO) [Eh/r]. – R/d: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>
3. Kompetentnostniy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaya monografiya / pod red. prof. V.A. Kozihreva i prof. N.F. Radionovoy. – SPb., 2004.
4. Konceptiya dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federacii na period do 2020 goda // Rasporyazhenie Pravitelstva Rossiyskoy Federacii ot 17 noyabrya 2008 g. – № 1662-r.
5. Khutorskoy, A.V. Praktikum po didaktike i sovremennim metodikam obucheniya - SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 08.07.11

УДК 378

Medvedenko M.Y. FEATURES OF ORGANIZATION PRACTICES. According to the fact that today professional competitiveness is the main figure of the level of the professional qualification of any specialist characteristics of the organization of educational, internship and undergraduate practice of students, studying in the faculty of service and tourism of Sakhalin State University (100103.65 «Social-Cultural Service and Tourism») both in Sakhalin region and outside the Russian Federation are described in this article. Also the tasks for each practice are defined and competences that are formed during the passage of each type of practices are described in this article.

Key words: education, higher professional education, standard, competence, contract.

М.Ю. Медведев, ст. преподаватель каф. теории и методики сервисной деятельности и туризма ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: m1m2m3@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ

В связи с тем, что сегодня профессиональная конкурентоспособность выступает основным показателем уровня профессиональной квалификации любого специалиста, в данной статье раскрываются особенности организации учебной, производственной и преддипломной практик студентов, обучающихся на факультете сервиса и туризма Сахалинского государственного университета по специальности 100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм», как в Сахалинской области, так и за пределами Российской Федерации. Также в статье определяются задачи для каждого вида практики и описываются компетенции, формирующиеся при прохождении каждого вида практики.

Ключевые слова: образование, высшее профессиональное образование, стандарт, практика, компетенция, договор.

В условиях параллельного существования государственного и негосударственного (частного) образования складывается конкуренция за качество выпускаемых специалистов, способных занять достойное место на современном рынке труда. Профессиональная конкурентоспособность выступает сегодня стержневым показателем уровня профессиональной квалификации любого специалиста. Требования, предъявляемые к квалификации выпускников, постоянно меняются. Особенно это стало очевидным в последнее десятилетие, когда специалисты все в большей мере нуждаются в междисциплинарных знаниях и умениях, которые дают им возможность анализировать, моделировать, трансформировать и использовать информацию применительно к разным ситуациям и системам. Приемлемы не

общие критерии качества подготовки специалистов («должен быть готов к...», «понимать...», «иметь представление о...», «знать...» и т.д.), а конкретно сформулированные, необходимые в данном квалификационном формате качества специалиста [2, с. 84].

Профессиональная компетентность специалистов сервиса и туризма обеспечивается не только реформированием содержания профессионального образования, но и реформированием организационных методик, когда очевидна необходимость формирования устойчивой взаимосвязи образования с производством. Именно эта взаимосвязь позволяет обеспечить развитие высшего образования, адекватного потребностям производства на современном этапе.

Не секрет, что ни одна, даже самая мощная теоретическая подготовка специалистов не заменит практических навыков, которые, как правило, приобретаются путем проб и ошибок. В целях реализации государственного образовательного стандарта образовательные программы любого учебного заведения включают в себя в том числе и производственную практику (п. 6.1 ст. 9 Закона РФ № 3266-1 от 10.07.92 «Об образовании») [3]. О необходимости прохождения практики говорится также в пункте 5 статьи 5 Федерального закона от 22.08.96 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (далее – Закон № 125-ФЗ) [4].

Требования к организации практики определяются Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, в частности, по специальности 100103.65 «Социально-культурный сервис и туризм».

Основными видами практики студентов факультета сервиса и туризма Сахалинского государственного университета являются:

- учебная;
- производственная;
- преддипломная.

Учебная практика, как правило, проводится на втором курсе.

К основным задачам учебной практики следует отнести:

- знакомство с основами будущей профессиональной деятельности;
- получение сведений о специфике избранной специальности;
- владение первичными профессиональными умениями и навыками.

В процессе прохождения учебной практики происходит формирование следующих общекультурных и профессиональных компетенций:

- готовность к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, толерантно относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способность к межкультурным коммуникациям в гостиничной и туристической индустрии;
- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы в туризме, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;
- способность к работе в трудовых коллективах предприятий гостиничной индустрии и сферы туризма [9].

Производственная практика для студентов факультета сервиса и туризма СахГУ проводится на 2 (3 года обучения) и 3 (5 лет обучения) курсах.

Существенными задачами производственной практики являются:

- закрепление и углубление теоретических знаний, полученных студентами по общепрофессиональным и специальным дисциплинам;
- приобретение необходимых практических умений и навыков, соответствующих требованиям к уровню подготовки выпускника.

В процессе прохождения производственной практики происходит формирование вышеперечисленных общекультурных и профессиональных компетенций:

- готовность к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, толерантно относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способность к межкультурным коммуникациям в гостиничной и тур индустрии;
- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы в туризме, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;
- способность к работе в трудовых коллективах предприятий гостиничной индустрии и сферы туризма, а также:
- готовность к реализации проектов в гостиничной индустрии и сфере туризма;
- готовность к разработке гостиничного и туристского продукта с использованием информационных и коммуникативных технологий;
- готовность к применению инновационных технологий в гостиничной индустрии и сфере туризма [9].

Преддипломная практика подводит итоги всего обучения и, как правило, проводится на 3 курсе (3 года обучения) и 5 (5 лет обучения) курсах.

К основным задачам преддипломной практики необходимо отнести:

- проверку и закрепление теоретических знаний, полученных при изучении специальных дисциплин;
- приобретение практических знаний и опыта работы по специальности;
- проверку профессиональной готовности будущего специалиста в самостоятельной трудовой деятельности;
- сбор материала для выполнения выпускной квалификационной работы.

В процессе прохождения преддипломной практики происходит окончательное формирование вышеперечисленных общекультурных и профессиональных компетенций.

Учебная, производственная и преддипломная практики, предусмотренные государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, осуществляются на основе договоров между образовательными учреждениями и различными предприятиями, организациями.

На основании таких договоров любые организации, независимо от их организационно-правовых форм, обязаны предоставлять места для прохождения практики студентами высших учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию (п. 9 ст. 11 Закона № 125-ФЗ) [4].

Порядок прохождения практики студентами регулируется программой и положением по организации и проведению практики студентов факультета сервиса и туризма Сахалинского государственного университета.

Во время прохождения всех видов практик практикант обязан вести календарно-тематический план и составлять по ее окончании отчет, в котором будут отражены результаты его работы. Форма и вид отчетности определяются методическими указаниями и рекомендациями, разработанными преподавателями кафедры теории и методики сервисной деятельности и туризма факультета сервиса и туризма СахГУ. В разработанных документах специалисты организации, осуществляющие руководство практикой студентов, делают соответствующие записи и оценивают работу студентов. Они отмечают и успехи студентов, и посещаемость и т. д.

Оценка по практике или зачет приравниваются к оценкам (зачетам) по теоретическому обучению и учитываются при подведении итогов общей успеваемости студентов.

Руководители практики высшего учебного заведения:

- разрабатывают тематику индивидуальных заданий;
- принимают участие в распределении студентов по рабочим местам или по видам работ;
- несут ответственность совместно с руководителем практики от организации за соблюдение студентами правил техники безопасности;
- осуществляют контроль за соблюдением сроков практики и ее содержанием;
- оказывают методическую помощь студентам при выполнении ими индивидуальных заданий и сборе материалов к выпускной (квалификационной) работе;
- оценивают результаты выполнения студентами программы практики.

В трудовом договоре устанавливается продолжительность рабочего дня студентов на время практики:

- для получения первичных профессиональных умений и навыков, связанных с выполнением производительного (физического) труда на производственном объекте, студентам в возрасте от 15 до 16 лет – не более 24 часов в неделю, а в возрасте от 16 до 18 лет и старше – не более 35 часов в неделю в силу ст. 92 ТК РФ [7];
- при прохождении практики по профилю специальности и преддипломной практики для студентов в возрасте от 16 до 18 лет – не более 35 часов в неделю, а в возрасте от 18 лет и старше – не более 40 часов в неделю (ст. 91 ТК РФ) [7].

С момента заключения трудового договора на студента-практиканта распространяется трудовое законодательство, и он подлежит государственному социальному страхованию наравне со всеми работниками. Несчастный случай, произошедший с практикантом, подлежит расследованию в установленном ст. ст. 227-230.1 ТК РФ порядке [7]. Также на весь период производственной практики на студента-работника распространяются правила внутреннего трудового распорядка, охраны труда и иные локальные нормативные акты организации.

При решении вопроса о необходимости заключения договора со студентом-практикантом нужно все-таки исходить из того, возникают ли трудовые отношения между организацией и студентом либо студент при прохождении практики только обучается.

Как известно, трудовыми признаются отношения, основанные на соглашении между работником и работодателем о личном выполнении работником за плату трудовой функции, подчинении работника правилам внутреннего трудового распорядка при обеспечении работодателем условий труда, предусмотренных трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами и трудовым договором (ст. 15 ТК РФ) [7].

Таким образом, если при прохождении практики студенту с его согласия поручается выполнение трудовой функции (выполнение работы по какой-либо должности, профессии, специальности; конкретный вид поручаемой работы) и студент обязуется подчиняться правилам внутреннего трудового распорядка, такие отношения должны быть квалифицированы как трудовые и оформлены в соответствии с требованиями действующего законодательства.

Профессиональную подготовку специалистов сферы сервиса и туризма можно рассматривать как процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности и имеющими

целью ускоренное приобретение навыков, необходимых для выполнения работы или группы работ, и не предусматривающими повышение образовательного уровня обучающегося.

Факультет сервиса и туризма СахГУ сотрудничает с 45 предприятиями сферы сервиса и туризма Сахалинской области. Кроме этого, студенты имеют возможность осуществлять все виды практик за пределами Российской Федерации:

- Китай: посещение предприятий сферы сервиса и туризма, туристских объектов городов Харбин, Пекин, Далянь, Выйхай, Байдайхэ;

- Южная Корея: остров Чеджу, города Сеул, Пусан;

- Таиланд: обучение в Азиатском Университете. Данный вид практики осуществляется в летний период, по окончании обучения студенты проходят контрольный тест и получают международный сертификат;

- Южная Корея: обучение в ДОНГСО Университете. Данный вид практики осуществляется в течение шести месяцев (зимне-весенний период). По окончании обучения студенты проходят контрольный тест и получают международный сертификат.

Необходимо отметить, что главной задачей социального взаимодействия традиционно является поддержание баланса интересов работодателей, который постоянно изменяется под воздействием научно-технического прогресса, конкуренции и других основополагающих тенденций современного социального и экономического развития современного рынка труда.

Библиографический список

1. Инструктивное письмо «Рекомендации по организации практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования» от 03.08.2000. – № 14-55-484 ин/15.
2. Медведенко, Н.В. Основные параметры, характеристика и требования к педагогическому контролю будущих менеджеров в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4.
3. Об образовании: Федеральный закон от 10.07.92 № 3266-1: сб. законов РФ.
4. О высшем и послевузовском профессиональном образовании от 22 августа 1996 г. - № 125-ФЗ: сб. законов РФ. – № 36.
5. СТП 1.001-2003 Система вузовской учебной документации. Основные положения.
6. СТП 1.002-2003 Система вузовской учебной документации. Формы организации учебного процесса.
7. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001. - № 197-ФЗ.
8. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сахалинский государственный университет» от 20.01.2011. – № 01/2011.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «бакалавр»).

Bibliography

1. Instruktivnoe pismo «Rekomendacii po organizacii praktiki studentov obrazovatel'nykh uchrezhdenij viysshego professional'nogo obrazovaniya» ot 03.08.2000. – № 14-55-484 in/15.
2. Medvedenko, N.V. Osnovniye parametrih, kharakteristika i trebovaniya k pedagogicheskomu kontrolyu budutikh menedzherov v vuze // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2008. – № 4.
3. Ob obrazovanii: Federal'niy zakon ot 10.07.92 № 3266-1: sb. zakonov RF.
4. O viysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii ot 22 avgusta 1996 g. - № 125-FZ: sb. zakonov RF. – № 36.
5. STP 1.001-2003 Sistema vuzovskoy uchebnoy dokumentacii. Osnovniye polozheniya.
6. STP 1.002-2003 Sistema vuzovskoy uchebnoy dokumentacii. Formih organizacii uchebnogo processa.
7. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federacii ot 30.12.2001. - № 197-FZ.
8. Ustav federal'nogo gosudarstvennogo byudzhnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya viysshego professional'nogo obrazovaniya «Sakhalinskiy gosudarstvenniy universitet» ot 20.01.2011. – № 01/2011.
9. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 100400 «Turizm» (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»).

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 378.1+37.018.46

Melnikova N.S. CONCEPT OF IMPROVING THE QUALITY OF PUBLIC OFFICERS EDUCATION(TRAINING) BASED ON INNOVATIVE POTENTIAL OF THE MOTIVATIONAL PROGRAMM – ORIENTED APPROACH TO MANAGEMENT. The article presents the conceptualizing of quality training improvement of public servants by using the innovative potential of motivational program-oriented approach to management as an integrative result of both global systems in management science directions: behaviorist and rationalistic one. Now it is high time to develop two biggest directions: public service and high education system. Innovative technologies intensify this process and precipitate the successful integration of Russia in the Bologna process. The modern society needs high qualified experts and it gives us an opportunity to use the innovative potential of motivational program-oriented approach to management to profit the both systems.

Key words: motivational program-oriented approach to management, high education system, modernization, the technology, innovative potential, public service, lifelong learning, competence, competent approach, conceptualizing, management technology.

Н.С. Мельникова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: n.melnikova78@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ (МПЦУ)

В статье обоснована концептуализация повышения качества подготовки государственных гражданских служащих посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ. На сегодняшний день необходимо развивать и модернизировать две крупные отрасли: отрасль государственного управления и отрасль высшего профессионального образования. Применение инновационных управленческих технологий в образовательном процессе будет способствовать развитию, совершенствованию и интеграции России в Болонский процесс. Потребности современного общества в высококвалифицированных управленческих кадрах обуславливают целесообразность применения инновационной технологии МПЦУ как результата интеграции двух глобальных направлений управленческой науки: поведенческого и рационалистического¹.

Ключевые слова: мотивационное программно-целевое управление, система высшего профессионального образования, модернизация, технология, инновационный потенциал, государственная гражданская служба, образование в течение всей жизни, компетенция, компетентностный подход, концептуализация, технология управления.

Россия на сегодняшний день переживает эпоху реформ различных сфер деятельности, в первую очередь речь идет о модернизации государственной сферы управления. Государственная служба появилась в системе социальных отношений как необходимое условие для нормальной жизнедеятельности общества и как средство обеспечения соответствующих видов социальной деятельности службы. Современное состояние государственной службы РФ со значительным количеством накопившихся проблем и противоречий, обусловленных становлением государственности РФ и возникновением гражданского общества, а также состоянием экономики страны явились главным толчком (стимулом) проведения мероприятий по реформированию государственной сферы управления. Контекстуальным проблемным полем выступает недостаточно эффективная государственная кадровая политика в сфере подготовки кадров для государственной гражданской службы. В данном случае речь идет о проблеме-айсберге, то есть истинные причины возникновения проблемы скрыты, а следствие проблемы на поверхности. В результате изучения проблемы мы установили следующие причинно-следственные связи:

- отсутствие у большинства государственных гражданских служащих высшего образования по профилю управленческой деятельности «Государственное и муниципальное управление», а значит, большинство участников управленческого процесса не соответствует современным требованиям сформированности базовых компетенций управленца, предъявляемым к государственной гражданской службе;
- наличие несовершенной системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров государственной гражданской службы (устаревшая образовательная модель);
- отсутствие модели непрерывного образовательного процесса («Lifelong Learning»¹[1]) (отсутствие образовательных кластеров² по направлению подготовки кадрового состава государственной гражданской службы);
- наличие недостаточного уровня профессионализма и компетентности государственных служащих;
- высокая текучесть кадров государственной гражданской службы и критическому, а порой и недопустимому уровням мотивационной готовности к профессиональной деятельности;

Мы склонны согласиться с мнением большинства исследователей сферы государственного управления (Н.А. Акимов, М.Ю. Зенков, Е.Р. Метелева, А.В. Новокрещенов, Н.Н. Таушканов, А.З. Фахрутдинова и др.) [2] и констатировать факт, что эффективность и оперативность действий властных структур

зависит от целого ряда факторов, но главное, что определяет успешность их функционирования, а также важность принятия грамотных управленческих решений – это высокая квалификация управленческих кадров. Факторы, определяющие успешность функционирования управленческих структур, напрямую зависят от эффективности функционирования системы профессионального образования [3]. Эффективность же функционирования системы профессионального образования обуславливается модернизацией устаревшей «знаниевой» образовательной системы посредством перевода данной управляемой системы по всем ее процессам из состояния функционирования в состояние постоянного развития (непрерывность образовательного процесса) [4]. Напомним, что согласно Федеральной программе, одной из ведущих целей модернизации государственной сферы является формирование высококвалифицированного кадрового состава государственной гражданской службы [3]. С помощью модернизации профессионального образования посредством внедрения инновационных управленческих технологий в образовательный процесс предполагается обеспечить и повысить уровень эффективности государственного управления, развить гражданское общество и инновационную экономику [3]. Достижение оптимального уровня эффективности государственной сферы управления возможно при условии актуализированной концептуализации повышения качества подготовки государственных гражданских служащих на основе инновационного потенциала МПЦУ. Говоря иначе, повышение эффективности формирования и функционирования управляемой образовательной системы возможно при научно обоснованной последовательности использования интегративных научных знаний и методологий, объединяющих высшие достижения рационалистического и поведенческого направлений управленческой науки, в технологическом цикле МПЦУ [5], разработчиком которого является профессор И.К. Шалаев.

Особый интерес к вопросам образования в последнее время обусловлен тем, что в XXI веке система высшего профессионального образования переживает период серьезных реформ, от результата течения и эффективности которых напрямую зависит будущее современной России. Реформирование одной отрасли (реформирование системы государственной службы) неразрывно связано с реформированием смежной отрасли (реформирование системы высшего профессионального образования), обеспечивающей, в частности, развитие кадрового состава государственной гражданской службы личностных качеств, а также формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО³ [1]. В качестве обязательного условия успешной реализации указанных реформ необходима и достаточная концептуализация повышения качества подготовки государственных гражданских служащих посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ. Методология МПЦУ является уни-

¹ МПЦУ – это наука и практика перевода управляемой системы в новое более высокое качественное состояние на основе построения дерева целей, разработки адекватной дереву целей исполняющей программы и реализации управляющей программы, органично сочетающей в себе социально-психологическую стратегию, социально-психологическую тактику и традиционный управленческий цикл.[4]¹ Lifelong Learning (перев. с англ.) – непрерывность образовательного процесса

² Кластер – (от англ. cluster) – объединение нескольких однородных элементов, которые могут рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами.

³ ФГОС ВПО – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 41

версальной и применимой в различных отраслях: от управления качеством образовательных услуг и управления бизнес-процессами до управления государством. Мы рекомендуем применять методологию МПЦУ для решения следующих задач:

1) повышение качества обучения специалистов в области государственного управления, их подготовки к решению сложных профессиональных, социальных и технологических задач, часто не имеющих однозначного решения, на основе формирования профессиональных знаний и навыков, выбора образовательных целей, стратегии и совершенствования системы профессиональной подготовки посредством ФГОС ВПО, отвечающих реальным потребностям государственной гражданской службы [3].

Решение данной задачи в ракурсе заявленной ранее концептуализации предполагает:

а) опережающую реализацию социально-психологических функций (ц – целевая ориентация коллектива; в – воспитание и профессиональное совершенствование; е – формирование ценностно-ориентационного единства на основании комфортного социально-психологического климата в коллективе; с – стимулирование) по отношению к оперативно-технологическим функциям (анализ – планирование – организация – контроль – регулирование), что является сущностью социально-психологической тактики МПЦУ, обеспечивающей психологическую

почву успешной деятельности всех участников образовательного процесса (реализация модели «на входе»);

б) последовательное применение модели мотивационного управления в виде оптимального мотивационного комплекса $BM > BPM > BOM$ (внутренняя мотивация > внешняя положительная мотивация > внешняя отрицательная мотивация, т. е. факт мотивационной готовности всех участников образовательного процесса к успешной деятельности (реализация модели «на выходе»)) [6].

Выбранная нами модель применения технологии МПЦУ приведет в итоге к переходному процессу от «входов» в «выходы», а значит к достижению генеральной цели нашего исследования – повышение качества подготовки государственных гражданских служащих путем достижения социально-значимой цели средствами определенной программы действий (определенного сценария).

2) тестирование выпускников на профессиональную пригодность посредством технологии картографирования, обеспечивающее прозрачность связей между процессом и результатом деятельности субъекта управления и обуславливающих более эффективное использование имеющихся ресурсов для повышения качества образования. Вышеперечисленное будет способствовать успешному завершению формирования единой системы управления государственной службой.

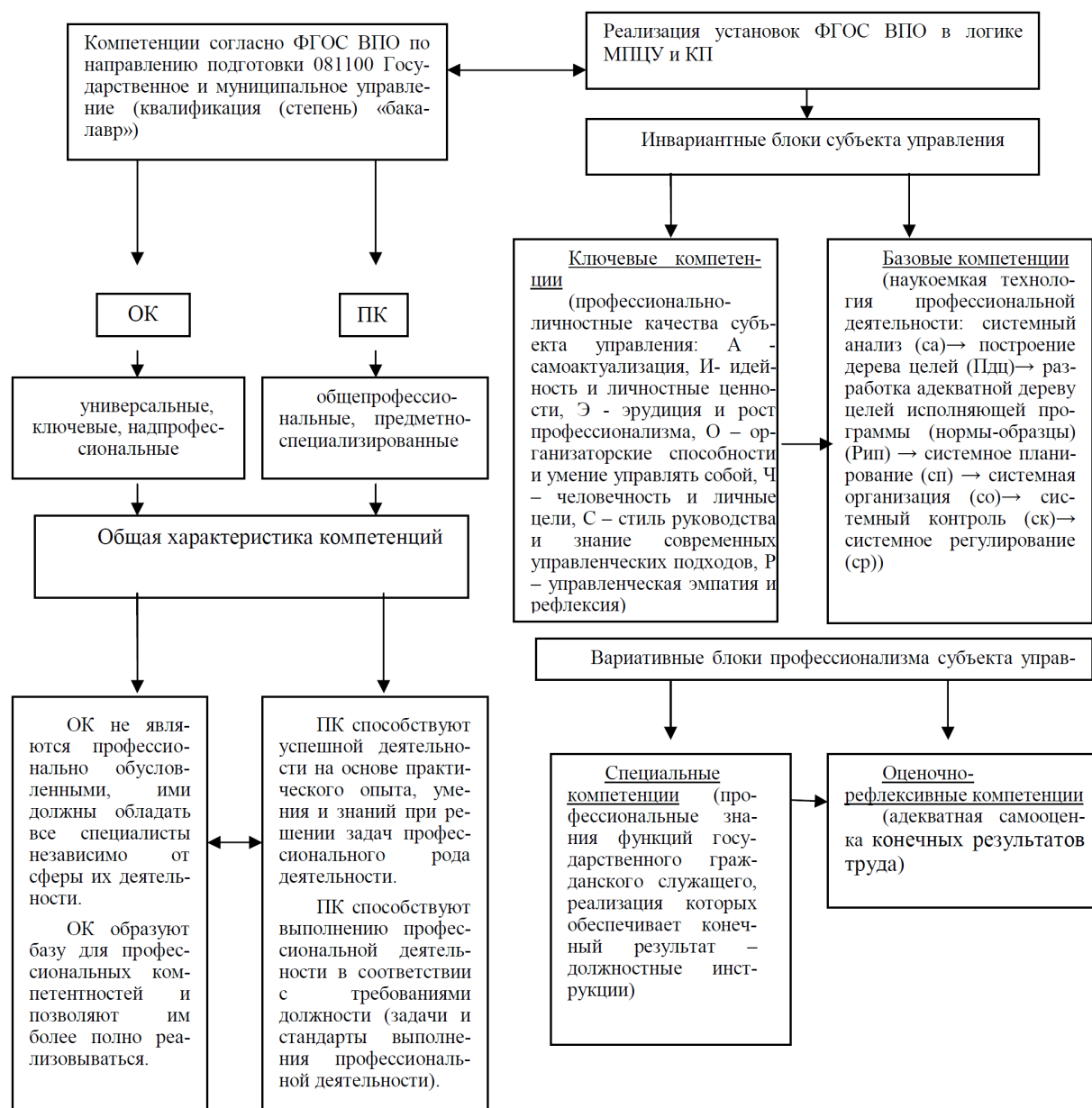


Рис. 1. Реализация установок ФГОС ВПО в логике МПЦУ и КП

Согласно ФГОС ВПО ведущим направлением и фактором достижения оптимального результата образовательной деятельности заявлен компетентный подход (КП) с его подструктурами в виде общекультурных и профессиональных компетенций как базовый элемент в вопросе подготовки кадрового потенциала государственной гражданской службы. Заметим, что своей сущностью КП корреспондируется с МПЦУ в логике «хочу – могу – делаю – получаю», в которой неизбежно реализуется установка ФГОС ВПО. Достижение генеральной цели субъекта деятельности (кадровый потенциал государственной гражданской службы) осуществляется через установление и реализацию специфических для данного направления деятельности компетенций в системе самодостаточного структурно-логического ряда совокупностей: ключевые компетенции (профессионально-личностные качества государственного гражданского служащего, необходимые для овладения базовыми компетенциями); базовые компетенции «хочу» – «могу» (технологический цикл МПЦУ в реализации функций государственного гражданского служащего); специальные компетенции «делаю» (профессиональные знания функций государственного гражданского служащего, реализация которых обеспечивает конечный результат); оценочно-рефлексивные компетенции «получаю» (адекватная самооценка конечных результатов труда) [5, с. 42].

Анализ измеряемых параметров профессиональной деятельности привел к выводу, что функционирующий в технологическом цикле МПЦУ компетентный подход с подструктурами в виде ключевых, базовых, специальных и оценочно-рефлексивных компетенций корреспондируются с заявленными компетенциями в ФГОС ВПО по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квали-

фикация (степень) «бакалавр») общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК) следующим образом: ОК коррелируют с ключевыми и базовыми компетенциями, а ПК – со специальными и оценочно-рефлексивными компетенциями технологического цикла МПЦУ. Концентрированно эти связи представлены на рис. 1.

В результате изучения проблемы были установлены причинно-следственные связи обоснованности актуализированной концептуализации повышения качества подготовки государственных гражданских служащих на основе инновационного потенциала МПЦУ. Потребности современного общества в высококвалифицированных управленческих кадрах обуславливают целесообразность применения инновационной технологии МПЦУ как результата интеграции двух глобальных направлений управленческой науки: поведенческого и рационалистического. Концептуальная модель управляемого процесса перевода образовательной системы из состояния функционирования в состояние постоянного развития (новое качество образования) базируется на логике МПЦУ и корреспондируется с логикой современного КП. Достижение генеральной цели субъекта деятельности (кадровый потенциал государственной гражданской службы) осуществляется через установление и реализацию специфических для данного направления деятельности компетенций в системе самодостаточного структурно-логического ряда совокупностей. Совокупности же измеряемых параметров профессиональной деятельности, выстраиваемых в логической и взаимосвязанной последовательности инвариантных блоков и вариативных блоков профессионализма субъекта управления, неизбежно реализуют установку ФГОС ВПО, что, на наш взгляд, обуславливает перспективность исследования.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011. – № 41.
2. Фахрутдинова, А.З. Основы государственного управления и государственной службы: учеб. пособие. СибАГС / А.З. Фахрутдинова, А.В. Новокрепенов, Н.Н. Таушканов, Н.А. Акимов, М.Ю. Зенков, Е.Р. Метелева. – Новосибирск, 2010.
3. Указ президента РФ о Федеральной программе «Реформирование и развитие системы государственной службы Российской Федерации (2009-2013годы)» – № 261 от 10 марта 2009.
4. European strategy and co-operation in education and training [Э/р]. – Р/д: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
5. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе МПЦУ: монография. – Барнаул, 2010.
6. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца : учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 081100 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie» (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»), utverzhden'nyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 yanvarya 2011. ? № 41.
2. Fakhrutdinova, A.Z. Osnovih gosudarstvennogo upravleniya i gosudarstvennoj sluzhbi: ucheb. posobie. SibAGS / A.Z. Fakhrutdinova, A.V. Novokrethenov, N.N. Taushkanov, N.A. Akimova, M.Yu. Zenkov, E.R. Meteleva. ? Novosibirsk, 2010.
3. Ukaz prezidenta RF o Federal'noj programme «Reformirovanie i razvitie sistemih gosudarstvennoj sluzhbi Rossijskoj Federacii (2009-2013godih)» ? № 261 ot 10 marta 2009.
4. European strategy and co-operation in education and training [Eh/r]. – R/d: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
5. Shalaev, I.K. Povishenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove MPCU: monografiya. ? Barnaul, 2010.
6. Shalaev, I.K. Normih-obrazcih realizacii tekhnologicheskikh funkcij MPCU kak bazovihe kompetencii sovremennogo upravlenca : uchebno-metodicheskoe posobie. – Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 373.1.02:372.8; 378.02:372.8

Ryzhova N.I. MATHEMATICAL GROUNDS OF INFORMATICS AS A COMPONENT OF INFORMATICS TEACHER'S

MATHEMATICAL PREREQUISITE. The work deals with the matters of teaching mathematical grounds of informatics teacher's mathematical prerequisite within the context of his fundamental subject training. As instructional content's components the authors distinguish the following basic notions of mathematical grounds of informatics: the system of formal languages, formal theories' formalization, algorithms and methods, their verification, proving the theory correctness on the basis of axiomatic and genetic methods etc. The authors set up logical structure of mathematical grounds of informatics' instructional content and suggested variants of it's practical realization for teaching future informatics teacher in an institute of higher pedagogical education.

Key words: mathematical grounds of computer science, formal language, formal theories, formalization algorithms and methods, computer science/informatics informal theories, axiomatic and genetic method, verification, proving the theory correctness.

Рыжова Н.И., д-р. пед. наук, проф. СПбГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: nata-rizhova@mail.ru

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ЭЛЕМЕНТ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В работе рассматриваются вопросы обучения математическим основаниям информатики как элемента математической подготовки учителя информатики в контексте его фундаментальной предметной подготовки. В качестве учебных элементов содержания обучения выделены базовые понятия математических оснований информатики – система формальных языков, алгоритмы и методы формализации содержательных теорий информатики, их верификация и доказательство правильности построенной теории на основе аксиоматического или генетического метода и т. д. Построена логическая структура содержания обучения математическим основаниям информатики и предложены варианты практической реализации для обучения будущих учителей информатики в педагогическом вузе.

Ключевые слова: математические основания информатики, формальные языки, формальные теории, алгоритмы и методы формализации, содержательные теории информатики, аксиоматический и генетический метод, верификация, доказательство правильности построенной теории.

В русле проблемы обучения будущих учителей информатики фундаментальным разделам предметной области «Информатика» несомненно лежит проблема обучения ее математическим основаниям, поскольку один из способов фундаментализации образования в любой научной области – это включение в ее содержание обучения определенной формализации, которая, как правило, производится путем построения (или конструирования) языка данной научной дисциплины [1].

Цель обучения математическим основаниям информатики, на наш взгляд, заключается в выработке строгого толкования природы информационных процессов, изучаемых информатикой, что включает в себя формальное определение или представление информационных процессов с помощью математических объектов, в результате чего проясняются их взаимосвязи и становятся понятнее их свойства. Здесь будет уместно (по аналогии с существующим подходом к выявлению оснований математики) использовать формальный аксиоматический метод, суть которого в построении некоторого формального языка, с помощью этого языка определяются основные понятия и формулируются аксиомы, относящиеся к их свойствам. Аксиомы описывают поведение математических объектов, выражающих информационные процессы. Затем теория этих объектов разворачивается в виде последовательности утверждений, выводимых из аксиом с помощью явно заданных дедуктивных методов. Теперь было бы неправильно делать вывод, что математические основания информатики – это первичный фундамент, на котором информатика фактически создана. Искусственность такой точки зрения станет очевидной, если вспомнить о том, что основное содержание информатики существовало и до подведения фундамента. На наш взгляд, аксиоматическое представление служит для описания дедуктивной деятельности по построению некоторой теории, вносит в предмет связность и единство, а также дает общий взгляд на его границы. Систематизация некоторой частной теории может привести к новым результатам (теоремам) или к осознанию аналогий с другими теориями и их последующей унификации.

Таким образом, математические основания информатики служат не столько поддержанию всего здания информатики, сколько освещению принципов и методов, с помощью которых оно было построено. Основания информатики являются научной дисциплиной, которую можно рассматривать как ветвь конструктивной математики, созданную для описания информационных процессов и расположенную несколько в стороне от остальной части математики. Мы будем трактовать понятие *математические основания научной дисциплины* как совокупность: (а) методологических оснований – важнейших философских направлений в математике, оказывающих воздействие на приобретение научных знаний данной дисциплины; (б) формально-логических концепций, на базе которых строится научная дисциплина.

В данной работе мы ставим своей целью не только привести описание математических оснований информатики, но и определить содержание новой учебной дисциплины, их изучающей? или раздел (совокупность разделов) в содержании математической подготовки будущего учителя информатики, который может «стоять» либо особняком или быть «растворен» среди существующих математических дисциплин.

Начнем с *методологических оснований* рассматриваемой отрасли научного знания, которыми являются, на наш взгляд,

структурализм, формализм и конструктивизм (или конструктивное направление) в математике и логике. Заметим, что наше понимание этих терминов совпадает с их энциклопедической трактовкой (см., например, в [2]). Учитывая указанные методологические основания, информатику можно рассматривать как науку о семиотике формальных языков, предназначенных для описания информационных процессов с помощью «формализованного общения» с компьютером (формальных языков со свойствами конструктивности). Тогда информатика как наука может быть «построена» на следующих двух формально-логических концепциях: *первая* – это использование аксиоматического метода для формализации содержательных теорий информатики, и *вторая* – это выделение определенных взаимосвязанных классов формальных языков, предназначенных для описания информационных процессов.

Остановимся на второй концепции. Проанализировав существующие классификации формальных языков, мы построили их иерархию, основанием которой является вложенность алфавитов, т. е. каждый алфавит представляет собой множество букв, представляющее собой подмножество другого. Перечислим классы формальных языков, образующих эту иерархию: языки в алфавите, языки комбинаторной логики, логические (порядковые), логико-математические, алгоритмические, универсальные алгоритмические языки, языки программирования. Охарактеризуем каждый из классов.

Класс языков в алфавите – самый широкий класс формальных языков. Строго говоря, языки в алфавите не являются формальными языками, а фактически представляют собой неинтерпретированные исчисления (напомним, что алфавит любого формального языка – это множество букв, обозначающих только «самих себя»).

Логические (порядковые) языки являются подклассом класса явно заданных языков. Явно заданный формальный язык, согласно работе [3, с. 71], можно определить как язык, выражения которого строятся из конечного множества явно указанных символов по строго фиксированным правилам. Тогда логические (порядковые) языки можно определить как языки с конечными или счетными алфавитами, для которых эффективным образом определены основные синтаксические понятия: «индивидуальная переменная», «терм», «формула». При этом предполагается, что все выражения логического языка представляют собой конечные последовательности символов алфавита.

Логико-математические языки [4] – это символические языки для формализованного изложения логических и математических теорий. Логико-математические языки делятся на логические и собственно логико-математические (или прикладные). Прикладные логико-математические языки, содержащие кванторы, служат для описания наиболее часто встречающихся математических структур. Среди языков первого порядка – языки формальной арифметики и аксиоматической теории множеств; среди языков высших порядков – язык анализа с переменными второго типа. Представителями логических языков являются языки нулевого и первого порядка, а логико-математических – язык формальной арифметики и формальной теории множеств. Еще один пример прикладного логико-математического языка – так называемый информационный язык. Информационный язык [2] – это искусственный язык, используемый в информационно-поисковых и информационно-

логических системах с целью описания семантической информации, фактов и сведений (например, для обработки их с помощью компьютера).

Рассмотрение понятия «алгоритм» как частного случая понятия «исчисление» позволяет тесно увязать теорию алгоритмов с математической логикой, т. е. выделить особый класс формальных языков – алгоритмические языки. Алгоритмическими языками будем называть формальные языки, предназначенные для описания алгоритмов (примеры: языки машины Тьюринга, нормальные алгорифмы Маркова и т. п.). Универсальным алгоритмическим языком будем называть алгоритмический язык, позволяющий описать все алгоритмы, т.е. определяющий все частично-рекурсивные функции. В противном случае язык называется ограниченным алгоритмическим языком (приведём два важных ограниченных алгоритмических языка: язык конечных автоматов Рабина–Скотта и язык примитивно-рекурсивных описаний).

Важно отметить, что мы не рассматриваем класс неявно заданных формальных языков, выражения которых заданы

косвенным теоретико-множественным способом. К ним, например, относятся языки с не рекурсивным определением понятия «формула» и языки с несчётным словарём [5, с. 331]. Для нестандартных языков представление выражений в виде слов некоторого алфавита может оказаться невозможным. Тем не менее языки, используемые для построения формальных аксиоматических теорий, обычно являются явно заданными языками.

Приведем графическую иллюстрацию взаимосвязей и последовательности изучения всех указанных выше формальных языков (рисунок 1), которые были выделены нами и должны быть обязательно включены в содержание обучения математическим основам информатики. Условно эта схема была нами названа «ромашка» формальных языков [6]. На наш взгляд, именно эта «ромашка» формальных языков и формирует взгляд на обучаемых на информатику с точки зрения семиотики, вскрывая общее в семиотической картине мира информатики, указывая ее межпредметные связи и преемственность предметных языков.

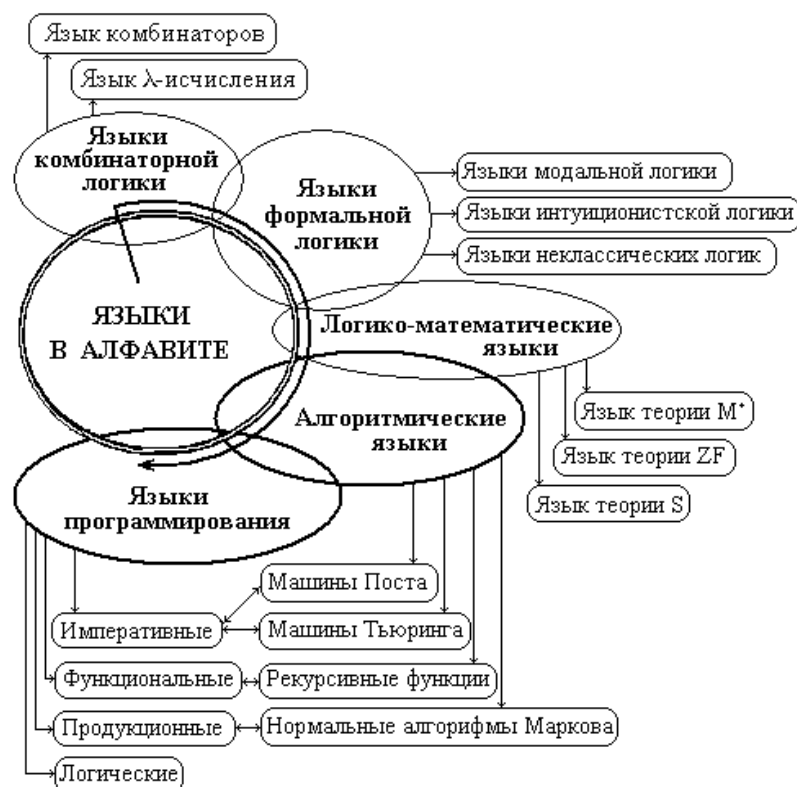


Рис. 1. «Ромашка» формальных языков

Теперь остановимся на содержании новой учебной дисциплины «Математические основания информатики». Поскольку формальные языки представляют собой знаковые системы, то данная учебная дисциплина должна, во-первых, включать семиотику формальных языков, при изучении которой следует выделять два аспекта, вытекающие из определения семиотики (синтаксис и семантику). Подчеркнём, что правила использования знаков для целей, выходящих за рамки семантики (прагматика), обычно не включаются в формальную знаковую систему. В связи с этим приведём важную схему, отражающую наш взгляд на связь семиотики языков программирования с семиотикой языков в алфавите и семиотикой логических языков (рис. 2).

В качестве первого важного вывода из схемы, иллюстрирующей взаимосвязи семиотики языков программирования с семиотикой языков в алфавите и семиотикой логических языков (рис. 2), следует, что прототипами языков программирования являются языки описания вычислимых функций и языки абстрактных вычислительных устройств (автоматов). Во-вторых, учебная дисциплина должна включать анализ с помощью формальных методов таких необычных для классической математики объектов, как, например, «язык программирования», «транслятор», «архитектура вычислительных систем», их топологию, визуализацию, сетевое взаимодействие и многое

другое. Особенность этой «компьютерной» математики состоит в том, что результаты исследований в конечном итоге реализуются в виде программ, которые можно интерпретировать как «очень длинные» формулы некоторого формального языка.

Опираясь на изложенное выше, приведём содержание учебной дисциплины «Математические основания информатики».

Раздел I. «Семиотика»: Семиотика как наука о знаках и знаковых системах.

Раздел II. «Абстрактные знаковые системы (формальные системы)»: Языки в алфавите: алфавит, слова в алфавите, операции над словами в алфавите. Операции над языками в алфавите. Регулярные языки в алфавите. Понятие «исчисление» («формальная система»). Исчисление на словах в алфавите. Порождающие модели. Ассоциативные исчисления. Канонические системы Поста. Нормальные системы Поста. Порождающие, распознающие и преобразующие грамматики. Иерархии грамматик и языков Хомского. КС-грамматики. Обобщение КС-грамматик для увеличения детерминированности вывода: программные и индексные КС-грамматики. Понятия «алгоритм» и «алгорифм». Алгорифм как частный случай исчисления. Вычислительные модели. Нормальные алгорифмы Маркова. Язык примитивно- и частично-рекурсивных описаний. Введение

в теорию абстрактных автоматов. Автоматы Мили и Мура. Автоматы Рабина–Скотта. Магазиновые автоматы. Машины Тьюринга: детерминированные, недетерминированные и линейно-ограниченные. Языки (в алфавите) классов P, NP, P-SPACE. Универсальные алгоритмы: универсальные рекурсивные функции, алгоритмы Маркова, машины Тьюринга.

Раздел III. «Формальные знаковые системы (формальные языки)»: Понятие "формальный язык". Понятие "интерпретация". Комбинаторная логика (λ -исчисление, исчисление комбинаторов). Комбинаторные алгебры, как интерпретация исчисле-

ний комбинаторной логики. Логические языки. Языки нулевого и первого порядка. Язык модальной логики. Динамическая логика. Логико-математические языки. Математические теории: формальная теория групп, формальная арифметика, формальная теория множеств. Теория взаимодействующих последовательных процессов (теория CSP). Языки программирования. Формальный синтаксис. Формальная семантика: операционная, дедуктивная и денотационная. Информатика как наука о семиотике формальных языков, предназначенных для «общения» с компьютером.

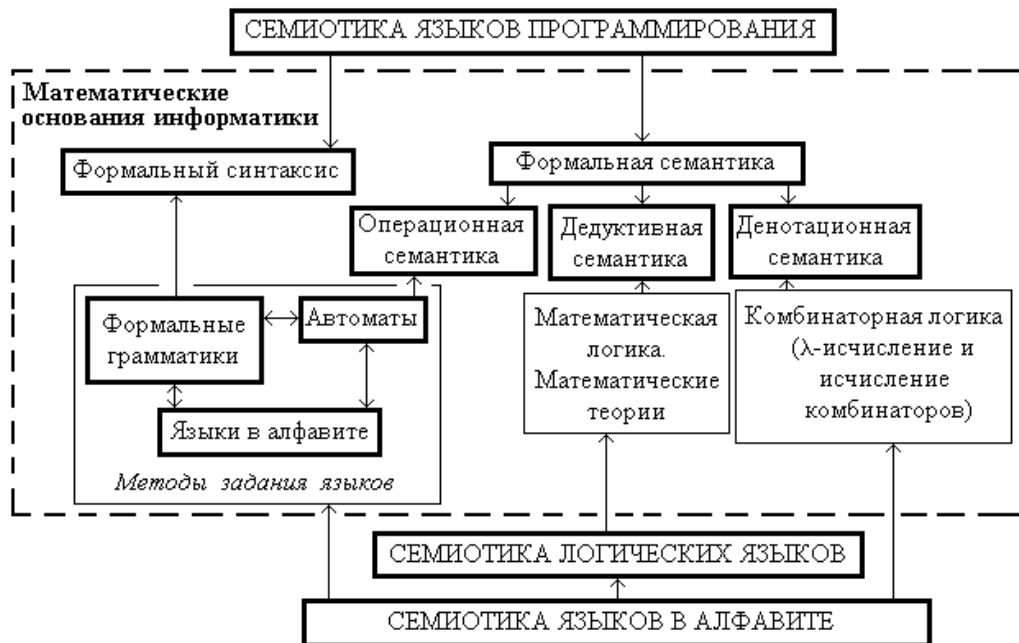


Рис. 2. Взаимосвязь семиотики языков программирования с семиотикой языков в алфавите и семиотикой логических языков

В данном контексте отметим, что при отборе этого содержания обучения нами были учтены и основные положения программы курса лекций «Методы формальной семиотики в информатике», приведенной в книге В.К. Финна [7, с. 142–146], в которой сформулированы принципы формальной имитации информационного поиска. По нашему мнению, эта книга [7] по своему назначению является метатеоретической работой, так как в ней описана логическая методология информационного

поиска, а точнее, формального языка для рассуждений относительно проблем ответов специализированных устройств (автоматов) на вопросы субъекта, адресованные автомату.

Приведём табл. 1, в которой покажем соответствие между формальными языками, указанными выше в нашей иерархии, алгоритмическими языками и языками программирования (подчеркнем важность этой таблицы для ответа на вопрос о количестве известных парадигм программирования).

Таблица 1

Соответствие между формальными языками

Формальные языки	Алгоритмические языки	Языки программирования и парадигмы
Языки в алфавите	Язык нормальных алгоритмов Маркова	Язык Рефал: продукционное программирование
	Язык машин Тьюринга	Языки Pascal, C и т. п.; императивное программирование
Языки комбинаторной логики	Язык примитивно- и частично рекурсивных описаний	Язык LISP; функциональное программирование
Логические языки	Язык хорновского программирования	Язык Prolog; хорновское программирование
Логико-математические языки		

На наш взгляд, описанное выше содержание обучения математическим основаниям информатики позволяет реализовать некоторые идеи А.П. Ершова [8; 9], связанные с обучением программированию системных программистов. Последнее не должно нас настораживать, так как с течением времени информатика развивалась и некоторые из тех идей, которые раньше казались необходимыми для обучения системных программистов, стали актуальными и для обучения информатике будущих учителей информатики.

В работе А.П. Ершова [9] была поставлена задача создания учебного плана подготовки системных программистов, где курс основ программирования стал бы стержнем получаемого ими образования. Учебный план, по мнению А.П. Ершова [9], должен начинаться с годового курса содержательных основ

программирования, который неформально объясняет новичку 200–300 самых главных и наиболее повседневных терминов, употребляемых в программировании. Затем должен идти курс математических основ программирования. «Честно говоря, я еще не знаю, – пишет А.П. Ершов [9, с. 293–294], – как организовать такой курс. Ясно только, что он должен базироваться на дискретном анализе и основаниях математики. Скажу несколько слов о втором компоненте. Основания математики – возможно, не то слово. Этот курс должен быть методологическим, раскрыть сущность математического метода. Такой курс представляется мне очень важным. Сейчас, вообще говоря, сущности математического метода не учат. Профессиональные математики до этого не доходят, а прикладные специалисты получают огромный багаж сведений по математике, зачастую не зная, как

им пользоваться. Нам нужно довести систему законов обработки информации до той же степени стройности и заразительности, какой сейчас обладает курс математического анализа, читаемый в лучших университетах». Следующий курс – языковые основы программирования. Парадокс состоит в том, что обучение этому курсу должно быть внеязыковым. Другими словами, студент должен освоить содержательно и математически основы семантические концепции и уметь их усматривать и использовать в любом конкретном языке программирования. Вслед за этим идут «вторичные» курсы. Из них первым А.П. Ершов называет технологические основы программирования. Этот курс должен интегрировать все то, что нужно знать и уметь программисту, чтобы придумать, написать и отладить свою программу (программирование в малом). Наконец, общий курс завершается системно-организационными основами программирования (программирование в большом). Здесь программирование трактуется, прежде всего, как создание больших комплексов программ (например, программных продуктов, информационных систем), как коллективная работа.

Более того, сказанное нами выше позволяет дополнить столбцом "Формальная математика" известную таблицу А.П. Ершова [8, с. 5], демонстрирующую параллельный ряд некоторых концепций содержательной математики и информатики (табл. 2).

Дополним выше сказанное и обзором содержания раздела «Математические основы информатики и программирования», указанного в проекте программы кандидатского экзамена по специальности «Математическое и программное обеспечение вычислительных машин и систем (физико-математические науки)» на факультете вычислительной математики и кибернетики Московского государственного университета [10]. Отметим, что акцент в программе сделан именно на фундаментальных математических аспектах компьютерной науки, которые фактически совпадают с предложенными нами выше. Важно так же отметить, что Л.Н. Королёвым [10, с. 76] были использованы международные рекомендации по преподаванию дисциплин Computer Science. В этот раздел были включены следующие вопросы: понятие «алгоритм» и его уточнения; понятие «сложность алгоритмов»; исчисление высказываний; исчисление предикатов первого порядка; формальные языки и способы их описания, формальные грамматики; денотационная и операционная семантика; основные понятия модальной логики; основные понятия бестипового λ -исчисления; основные понятия исчисления взаимодействующих систем Р. Милнера (исчисление CCS). Кроме того, программа включает вопросы, относящиеся к булевым функциям, теории графов, сетям Петри, схемам программ, общей и булевой алгебре.

Таблица 2

Соответствие понятий и концепций формальной математики, содержательной математики и информатики

Формальная математика	Содержательная математика	Информатика
Универсальный алгоритмический язык (УАЯ) как некоторый формальный язык	Алгебраическая система (структура)	Исполнитель (робот, ЭВМ, человек в определенной роли)
Множество предметных переменных УАЯ	Носитель как множество значений предметных переменных	Обстановка
Имя элемента множества предметных переменных УАЯ	Элемент носителя	Состояние обстановки
Функциональный символ алфавита УАЯ	Операция (функция)	Действие, меняющее обстановку
Предикатный символ алфавита УАЯ	Предикат	Вопрос к обстановке
Сигнатура как подмножество алфавита УАЯ	Сигнатура алгебраической системы	Система команд
Программа как формула УАЯ	Протокол. Последовательность операций и предикатов с их значениями + начальный элемент	Поведение. Последовательность действий и вопросов к обстановке с ответами, отправляясь от начального состояния
Формула некоторого логико-математического языка (ЛМЯ)	Предикат-предусловие	Условие задачи
Формула некоторого логико-математического языка	Предикат-постусловие	Цель задачи
Доказательство (вывод) программы как формулы УАЯ	Допустимый протокол, реализующий на концах соответствующие предикаты пред- и постусловий	Решение задачи. Поведение, ведущее от состояния, удовлетворяющего условию, к состоянию, удовлетворяющему цели
Формальная спецификация как последовательность (формула ЛМЯ, программа, формула ЛМЯ)	Программа. Субрекурсивное множество, включающее множество допустимых протоколов.	Программа. Конечное предписание, определяющее поведение, ведущее к цели для каждого состояния, удовлетворяющего условию

Заметим так же, что в межправительственной программе по информатике отделения высшего образования Международной федерации по обработке информации (IFIP), подготовленной рабочей группой IFIP под эгидой ЮНЕСКО в 1994 г. [11], названной модульной программой обучения компьютерной науке, где структурированы и иерархически представлены области, которые в настоящее время обычно рассматривают в качестве составных частей компьютерной науки, присутствуют модули, которые содержат вопросы (целиком или частично), являющиеся математическими основаниями информатики. Перечислим их: дискретные структуры; логика для компьютерной науки; математическая логика и формальная семантика; формальные языки и теория автоматов; формальная спецификация и верификация; вычислимость и вычислительная сложность. Нетрудно заметить, что вопросы, указанные в перечисленных выше модулях, входят в выделенные нами и описанные в данном пункте математические основания информатики.

Выполненное нами в данной работе описание исследования и классификации формальных языков и выделение методологических оснований (структурализма, формализма и конструктивизма), а также формально-логических концепций, на базе которых строится семиотика языков программирования, в своей

совокупности может быть квалифицировано как выявление математических оснований учебной дисциплины «Информатика». Другими словами, математические основания информатики включают в себя: основы семиотики; основания математики; основания математической логики и предложенную иерархию формальных языков.

Теперь остановимся на возможных вариантах обучения будущих учителей информатики математическим основаниям информатики в рамках образовательного процесса педагогического вуза: 1 вариант – это введение новой учебной дисциплины с названием «Математические основания информатики»; 2 вариант - включение раздела «Математические основания информатики» в содержание существующей учебной дисциплины «Теоретические основы информатики»; 3 вариант - распределение математических оснований информатики, содержащихся в описанных модулях по учебным дисциплинам «Основы дискретной математики», «Математическая логика», «Теория алгоритмов» и «Теоретические основы информатики».

Высказанные нами в данной статье идеи о математических основаниях информатики и предложенное содержание учебной дисциплины «Математические основания информатики», на наш взгляд, являются элементом математической подготовки

учителей информатики в педагогическом вузе и способствуют фундаментализации образования в области информатики [1]. Апробация описанных идей впервые была осуществлена нами в ходе диссертационного исследования Н.И. Рыжовой [6], проводимого в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена под руководством Академика РАО, профессора В.В. Лаптева, в рамках ряда учебных дисциплин математического факультета (1998-2000 уч. гг.), читаемых как самим автором Н.И. Рыжовой, так и преподавателями М.В. Швециким и А.Б. Михайловым, которым хочется выразить особую благодарность за критические замечания и советы. Так

же обучение элементам математических оснований информатики осуществлялось и в контексте диссертационного исследования С.Д. Каракозова [12] в рамках курса «Математические основания архитектуры и топологии компьютерных сетей» для дисциплин специализации «Системный администратор учебных компьютерных сетей» и в рамках стандартных учебных курсов математической и предметной подготовки учителя информатики – «Дискретная математика», «Математическая логика», «Теория алгоритмов» и «Теоретические основы информатики» (на уровне их разделов или отдельных тем указанных курсов).

Библиографический список

1. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, Швецикий М.В. – СПб., 2003.
2. Большой энциклопедический словарь. – М. - СПб., 1998.
3. Колмогоров, А.Н. Математическая логика. Дополнительные главы. / А.Н. Колмогоров, А.Г. Драгалкин. - М., 1984.
4. Энциклопедия кибернетики. – Киев, 1974. - Т. 2.
5. Френкель, А. Основания теории множеств / А.Френкель, И. Бар-Хиллел. – М., 1966.
6. Рыжова, Н.И. Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000.
7. Финн, В.К. Логические проблемы информационного поиска. – М., 1976.
8. Ершов, А.П. Компьютеризация школы и математическое образование // Информатика и образование. – 1992. – № 5–6.
9. Ершов, А.П. Избранные труды. - Новосибирск, 1994.
10. Королев, Л.Н. Программа кандидатского экзамена по специальности 01.01.10 – «Математическое и программное обеспечение вычислительных машин и систем (физико-математические науки)» // Программирование. – 1995. – № 3.
11. Aiken, R. Modular curriculum in computer science / R. Aiken, A. Balasubrahmanian, W. Brauer. – UNESCO-IFIP, 1994.
12. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.

Bibliography

1. Laptev, V.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike. Aspektih fundamental'noy podgotovki / V.V. Laptev, N.I. Rihzhova, Shveckiy M.V. – SPb., 2003.
2. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M. - SPb., 1998.
3. Kolmogorov, A.N. Matematicheskaya logika. Dopolnitel'nihe glavih. / A.N. Kolmogorov, A.G. Dragalin. - M., 1984.
4. Ehnciklopediya kibernetiki. – Kiev, 1974. - T. 2.
5. Frenkelj, A. Osnovaniya teorii mnozhestv / A.Frenkelj, I. Bar-Khillel. – M., 1966.
6. Rihzhova, N.I. Razvitie metodicheskoy sistemih fundamental'noy podgotovki budutshikh uchiteley informatiki v predmetnoy oblasti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2000.
7. Finn, V.K. Logicheskie problemih informacionnogo poiska. – M., 1976.
8. Ershov, A.P. Kompjuterizaciya shkolih i matematicheskoe obrazovanie // Informatika i obrazovanie. – 1992. – № 5–6.
9. Ershov, A.P. Izbrannihe trudi. - Novosibirsk, 1994.
10. Korolev, L.N. Programma kandidat'skogo ehkzameni po special'nosti 01.01.10 – «Matematicheskoe i programmnnoe obespechenie vihchislitel'nikh mashin i sistem (fiziko-matematicheskie nauki)» // Programmirovaniye. – 1995. – № 3.
11. Aiken, R. Modular curriculum in computer science / R. Aiken, A. Balasubrahmanian, W. Brauer. – UNESCO-IFIP, 1994.
12. Karakozov, S.D. Razvitie predmetnoy podgotovki uchiteley informatiki v kontekste informatizacii obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 001.89:002:004:378

Karakozov S.D., Skurydina E.M., Ovcharov A.V., Wolf A.V., Yurtaev N.I. **INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEM OF SCIENTIFIC WORK OF THE ORGANIZATION OF TECHNOLOGY-BASED WEB-PORTALS.** In work deals with contemporary approaches to designing information and education systems, on which was designed and implemented a management information system research activities of scientific and educational organizations at various levels based on the technology of Web-portals.

Key words: information and education systems, web-portal, the information model, heterogeneous data, research and management system.

С.Д. Каракозов, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;
Е.М. Скурыдина, канд. техн. наук ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: skudem@uni-altai.ru;
А.В. Овчаров, д-р пед. наук ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: oav@uni-altai.ru;
А.В. Волф, ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: aw@uni-altai.ru;
Н.И. Юртаев, ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ni@uni-altai.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB-ПОРТАЛОВ

В работе изложены современные подходы к проектированию информационно-образовательных систем, на основе которых спроектирована и реализована информационная система управления научной деятельностью научно-образовательных организаций разного уровня на основе технологии Web-порталов.

Ключевые слова: информационно-образовательные системы, web-портал, информационная модель, гетерогенные данные, научные исследования, системы управления.

Интерес к использованию информационно-управляющих моделей в образовании не случаен. Он является отражением повышенного внимания к вопросам образования, проявляемого

в современном мире, поскольку практика показывает, что разработка новых средств и методов обучения оказывает весьма незначительное влияние на ход реального процесса обучения,

если их внедрение не обеспечивается соответствующими перестройками в области организации и управления образованием.

Проблема не может быть эффективно решена управленцами, если их работа будет основываться только на их опыте, интуиции и здравом смысле. Будучи необходимыми сами по себе, эти факторы должны дополняться точной, полной и своевременной информацией об управляемой структуре. Люди, принимающие решения, должны иметь возможность:

- пользоваться различными, в том числе и чисто математическими, методами принятия решений;

- моделирования последствий своих решений;
- доступа в режиме реального времени к информации по интересующей их тематике;
- обсуждения принимаемых решений с коллегами и экспертами.

Все это заставляет отказываться от уже существующих локальных моделей управления (не только образованием) и переходить к новым моделям управления, учитывающим возможности распределения работы, информации, динамического формирования и трансформации экспертных групп на основе сетевых технологий, прежде всего INTERNET (рис. 1).



Рис. 1. Изменение моделей управления образованием

Существенную помощь в понимании структуры процесса управления в столь сложной области, как образование, может оказать систематическое использование системного анализа, в частности теории принятия решений. Их успешное использование при создании и внедрении управляющих систем позволяет построить стройную систему проведения подобных разработок.

Информационно-образовательные системы

Начнем с определения некоторых ключевых понятий. Стоит отметить, что многие из базовых терминов имеют множество определений, поэтому постараемся выбрать наиболее распространенные, и находящиеся максимально близко к контексту решаемой в нашем исследовании задачи.

Бизнес-модель – это описание управляемого объекта, как сложной системы, с заданной точностью.

В рамках бизнес-модели отображаются все объекты (сущности), процессы, правила выполнения операций, существующая стратегия развития, а также критерии оценки эффективности функционирования системы. Форма представления бизнес-модели и уровень её детализации определяются целями моделирования и принятой точкой зрения.

Информационная модель – подмножество бизнес-модели, описывающее существующие (в т.ч. не формализованные в документальном виде) информационные потоки, правила обработки и алгоритмы маршрутизации всех элементов информационного поля.

Большинство существующих в настоящее время определений трактует понятие **информационной системы** с функциональной точки зрения, а именно, как систему, предназначенную для сбора, передачи, обработки, хранения и выдачи информации потребителям и состоящую из следующих основных компонентов: программное обеспечение, информационное обеспечение, технические средства, обслуживающий персонал.

Существует много определений понятия "система", но все из них подразумевают единство законов движения (развития) составляющих элементов. Если же мы говорим о системе, построенной человеком, то законы движения должны определяться конкретными целями. Программное обеспечение при отсутствии информационной модели (в контексте рассматриваемого вопроса) лишено собственных законов развития и является не более чем необходимым инструментом для построения системы. Таким образом, при подобном определении информационной системы в стороне остается направленность этих функций, цели, для достижения которых они осуществляются.

Понимая всю ограниченность подобного определения, мы, однако, вслед за [5,6] вводим следующее определение информационной системы:

Информационная система (ИС) – комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку динамической (изменяемой во времени) информационной модели некоторой предметной области для удовлетворения информационных потребностей определенной группы пользователей.

Таким образом, ИС – это вся инфраструктура, задействованная в процессе управления информационно-документальными потоками, включающая в себя следующие обязательные элементы:

- Информационная модель, представляющая собой совокупность правил и алгоритмов функционирования ИС. Информационная модель включает в себя все формы документов, структуру справочников и данных, и т.д.
- Регламент развития информационной модели и правил внесения в неё изменений.
- Кадровые ресурсы, отвечающие за формирование и развитие информационной модели.
- Программный комплекс (ПК), конфигурация которого соответствует требованиям информационной модели.
- Кадровые ресурсы, отвечающие за конфигурирование ПК, и его соответствие утвержденной информационной модели.
- Регламент внесения изменений в конфигурацию ПК и состав его функциональных модулей.
- Аппаратно-техническая база, соответствующая требованиям по эксплуатации ПК (компьютеры на рабочих местах, периферия, каналы телекоммуникаций, системное ПО и СУБД)
- Эксплуатационно-технические кадровые ресурсы, включая персонал по обслуживанию аппаратно-технической базы.
- Правила использования ПК и пользовательские инструкции, регламент обучения и сертификации пользователей.

Исходя из приведенных определений, мы вводим понятие информационной системы управления образованием.

Информационная система управления образованием – комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку динамической (изменяемой во времени) информационной модели системы образования для удовлетворения информационных потребностей руководителей образования.

Иначе говоря, выбирая в качестве предметной области образования, а в качестве точки зрения – точку зрения управленца, мы получаем *информационно-образовательную систему управления*, а при выборе научной компоненты образовательной деятельности – *информационно-образовательную систему управления научной деятельностью* подобных систем.

Специализированный Web-портал управления научной деятельностью образовательных систем

Вслед за И.Д. Гробовым [1], мы будем понимать под *web-порталом* сайт (или группу сайтов), который объединяет в себе разнообразные ресурсы и сервисы в области информации, бизнеса, общения, а также предоставляет своим пользователям возможность продвижения (публикации) собственного контента в рамках портала.

Различают вертикальные (посвященные конкретной теме и предоставляющие различные сервисы в ее рамках) и горизонтальные порталы или порталы общего характера, предлагающие набор сервисов, обслуживающих различные темы.

Вертикальные порталы обычно представляют собой сайты узкой тематической направленности. Вертикальный портал – сайт, связанный с отраслью или конкретной проблемой. Так же

выделяют корпоративные порталы – ресурсы, призванные дать представление об организации и обеспечить взаимодействие сотрудников организации между собой и с ее контрагентами.

Выбирая в качестве базовой информационной технологии информационно-образовательной системы, технологию web-портала, мы получаем информационно-образовательный web-портал. Последнее время образовательные учреждения активно создают и внедряют подобные образовательно-информационные системы.

Главной целью создания web-портала является, обычно, внедрение и развитие информационных, телекоммуникационных и других систем, позволяющих организации предоставлять сотрудникам доступ к корпоративным бизнес-приложениям, а также обрабатывать поступившие от сотрудников сведения.

В ходе создания web-портала «Результаты научных исследований Алтая» были осуществлены проектирование, разработка и апробация web-портала гетерогенных данных научных исследований. Для достижения поставленной цели были выполнены задачи общего назначения:

- формирование и ведение региональных информационных ресурсов в сфере научно-технической деятельности;
- создание информационно-аналитических систем в сфере корпоративного управления;
- проектирование и создание корпоративных информационных технологий в образовании;
- создание и ведение гетерогенных баз данных научных исследований региона и представления развития региона в сфере научно-инновационной деятельности, мониторинговые системы.

Развитие в образовательных учреждениях контента, предназначенного для управленцев, преподавателей и студентов образовательного Web-портала вуза, и число связанных с этим Интернет-проектов растет [2; 3]. Создание инфраструктуры, позволяющей использовать Интернет не только как средство коммуникации, но и как один из основных инструментов ведения научной деятельности, означает возможность предоставления своим сотрудникам актуальную информацию, а зачастую и прямой доступ к наиболее актуальным направлениям научно-технической деятельности, а также возможности своевременно обрабатывать поступившие от них сведения.

При проектировании web-портала управления научной деятельностью было предложено выделить следующие направления:

- создание перспективных информационных, информационно-поисковых, информационно-аналитических систем и автоматизированных систем управления с использованием технологического инструментария собственной разработки;
- создание и эффективное использование электронных информационных ресурсов в интересах обеспечения информационно-аналитических потребностей научно-исследовательского сектора инноваций и экономики региона.

В нашей публикации мы представляем Web-портал, который осуществляет формирование и поддержку регионального библиотечно-информационного фонда Алтайского края в части открытых неопубликованных источников научной и технической информации – отчётов о научно-исследовательской деятельности, а также графического варианта представления полученных данных, разработанных авторами исследований.

Информационно-образовательная система управления научной деятельностью состоит из:

- автоматизированной системы доступа к информации по науке и технике для выполнения задач по комплектованию документов о научно-исследовательской деятельности региона, его внутренней регистрации и учёту, выпуску информационных изданий и информированию в Интернете о нём, обеспечению его постоянного хранения и использования;
- информационно-аналитической системы регистрации и учёта научно-исследовательской деятельности, выполненных образовательными учреждениями региона.

Результатом создания и функционирования портала станет база, которая будет включать значительное количество документов, отражающих достижения ученых и специалистов в различных областях науки и техники региона, и представлять интерес для научной общественности, специалистов и работников различных отраслей промышленности, коммерческих структур, преподавателей и студентов высшей школы.

Кратко остановимся на механизмах формирования порталных данных. Для внесения информации в базу, включающую в себя результаты научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ и выполняемых проектов в разных научных сферах, необходимо создать личный кабинет на сайте <http://science.uni-altai.ru>. В личном кабинете, пользователю предоставляется возможность зарегистрировать свой научно-исследовательский проект в виде информационной карты. Данная карта препровождает информационный документ гетерогенных данных научных исследований. Карта заполняется на русском и частично английском языке (название работы, аннотация, ключевые слова). При заполнении карты регистрации научных исследований в обязательном порядке указываются следующие позиции:

1. Наименование предоставленной работы (на русском и английском языках).
2. Аннотация работы (на русском и английском языках), которая в краткой свободной форме отражает планируемые результаты работы и основные ожидаемые характеристики и параметры объекта исследования или разработки. Аннотация должна быть составлена в соответствии с требованиями межгосударственного стандарта ГОСТ 7.9-95 «Реферат и аннотация. Общие требования». ТВ тексте аннотаций не допустимо использование рисунков и сокращений. Объем аннотации не должен превышать 10 строк (около 800 знаков).
3. Ключевые слова (на русском и английском языках).
4. Руководитель научно-исследовательской работы (проекта) (на русском и английском языках).
5. Организация, выполняющая научно-исследовательскую работу (на русском и английском языках).
6. Коды тематических рубрик: универсальную десятичную классификацию (УДК). Государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ).

Информационная карта, предназначена для:

- функционирования portalной информационно-поисковой системы;
- обеспечения эффективного использования электронных информационных ресурсов в интересах обеспечения информационно-аналитических потребностей научно-исследовательского сектора инноваций и экономики региона.

По окончании работы над научно-исследовательским проектом представляются отчетные документы о завершении работы и достигнутых результатах, которые размещаются в открытом доступе на web-портале.

Для включения отчета в базу гетерогенных данных научных исследований указываются следующие позиции:

1. Название научно-исследовательской работы (на русском и английском языках).
2. Авторы работы, включая исполнителей и соисполнителей (на русском и английском языках).
3. Реферат работы – в краткой свободной форме отражается основное содержание отчета о научно-исследовательской деятельности (результата работы). Описываются объект исследования, разработки или проектирования; цели работы; методы исследования и используемая аппаратура; полученные результаты и новизна; основные конструктивные и технико-экономические показатели; степень внедрения; эффективность; область применения и т.п.
4. Указываются все публикации, посвященные данной работе – опубликованные научные труды (статей, монографий, препринтов и т.п.), подготовленных исполнителями работы в процессе ее выполнения и имеющих к ней непосредственное отношение.
5. Индексы: универсальную десятичную классификацию (УДК). Государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ).
6. Ключевые слова (на русском и английском языках).

После регистрации отчета информация выставляется на web-портале.

В качестве примеров размещения информации на созданном портале можно указать отчеты по реализации проектов по физике конденсированного состояния и качеству образования в Алтайском крае.

В лаборатории «Полуметаллы и полупроводники» проведены экспериментальные исследования гальваномагнитных, термомагнитных и упругих свойств чистого висмута и его сплавов с сурьмой, а также этих материалов легированных оловом,

свинцом и теллуром. По всем исследованным материалам составлены табличные и графические зависимости гальваноманнитных, термомагнитных и упругих коэффициентов от магнитного, электрического, теплового полей и гидростатического давления. При этом разработаны оригинальные методики создания гидростатического давления, измерения термоЭДС, измерения в "смешанном" постоянном и переменном магнитных полях [4; 5]. Используемые Интернет-технологии позволили обеспечить доступ к полученным экспериментальным результатам ученым, работающим в этой научной области.

Web-портал также включает «Атлас образования Алтайского края». Материалы оформлены в виде иерархического списка 2-3 степеней вложенности. Источником информации являются изданные статистические справочники с 2004 года Атлас образования Алтайского края (мониторинг уровня подготовки и условий обучения выпускников школ по итогам единого государственного экзамена 2003-2011 гг.), подготовленные Региональным центром обработки единого государственного экзамена, действующим на базе вуза [6; 7].

Информационный подход позволяет рассматривать портал как единую точку доступа к информационным ресурсам, функ-

циональный – как контейнер для технологических сервисов, объединяющий поиск, новостную рассылку, возможности совместной работы пользователей; управленческий подход предназначен для эффективного использования информационных ресурсов портала и поддержки решений.

Апробация функционирования web-портала «Результаты научных исследований Алтай» реализована посредством размещения данных позволила, используя экспертные оценки и статистику функционирования web-портала результатов научных исследований производится внесение корректирующих изменений в разработанную модель.

Проект реализуется в рамках соглашения между Российским фондом фундаментальных исследований (11-07-98032-р_сибирь_a, соглашение № 11-0954/21 от 27 мая 2011 г.) и Администрацией Алтайского края о проведении совместного (регионального) конкурса проектов фундаментальных исследований № 157 от 11.08.2010 г., решение Совета Российского фонда фундаментальных исследований от 28.03.2011 г., постановление Администрации Алтайского края № 257 от 13.05.2011 г. «Об утверждении перечня направлений и тем научно-исследовательских работ на 2011 год».

Библиографический список

1. Гробов, И.Д. Разработка Web-портала в ASP.NET 2.0 и SharePoint 2007. – СПб., 2008.
2. Кагаловский, М.Р. Перспективные технологии информационных систем. – М., 2003.
3. Каракозов, С.Д. Введение в компьютерные сети. – Барнаул, 1996.
4. Grabov, V.M. Silicon nanocrystals as efficient photosensitizer of active oxygen for biomedical applications / V.M. Grabov, V.A. Komarov, E.V. Demidov, M.M. Klimantov // 5rd International Conference on Materials Science and Condensed Matter Physics. September 13-17. 2010. Chisinau, Moldova, 2010.
5. Грабов, В.М. Явление переноса в монокристаллических пленках висмута / В.М. Грабов, В.А. Комаров, Е.В. Демидов, М.М. Климантов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – 2010. – № 122.
6. Головишников, К.В. Информационно-математические модели тестирования и интерпретация результатов единого государственного экзамена / К.В. Головишников, С.Д. Каракозов // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – Барнаул, 2003. – Вып. 3. – Сер. «Естественные и точные науки».
7. Каракозов, С.Д. Мониторинг качества образования и единый государственный экзамен в Алтайском крае / С.Д. Каракозов, А.Н. Слажнев // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – Барнаул, 2003. – Вып. 3. – Сер. «Естественные и точные науки».

Bibliography

1. Grobov, I.D. Razrabotka Web-portala v ASP.NET 2.0 i SharePoint 2007. – SPb., 2008.
2. Kagalovskiy, M.R. Perspektivniye tekhnologii informacionnykh sistem. – M., 2003.
3. Karakozov, S.D. Vvedenie v kompyuternye seti. – Barnaul, 1996.
4. Grabov, V.M. Silicon nanocrystals as efficient photosensitizer of active oxygen for biomedical applications / V.M. Grabov, V.A. Komarov, E.V. Demidov, M.M. Klimantov // 5rd International Conference on Materials Science and Condensed Matter Physics. September 13-17. 2010. Chisinau, Moldova, 2010.
5. Grabov, V.M. Yavlenie perenosa v monokristallicheskih plenках vismута / V.M. Grabov, V.A. Komarov, E.V. Demidov, M.M. Klimantov // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I.Gercena. – 2010. – № 122.
6. Golovishnikov, K.V. Informacionno-matematicheskie modeli testirovaniya i interpretaciya rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo ehkzamina / K.V. Golovishnikov, S.D. Karakozov // Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Barnaul, 2003. – Vihp. 3. – Ser. «Estestvenniye i tochniye nauki».
7. Karakozov, S.D. Monitoring kachestva obrazovaniya i ediniy gosudarstvenniy ehkzamen v Altay'skom krae / S.D. Kara-kozov, A.N. Slazhnev // Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Barnaul, 2003. – Vihp. 3. – Ser. «Estestvenniye i tochniye nauki».

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 37.016: 004

Balandina I.V. TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE PROFESSIONALLY ORIENTED USING OF TECHNOLOGIES OF COMPUTER VISUALIZATION. In our research we prove that competence of future teachers in sphere of application of technologies of computer visualization of educational information will be formed if we organize the appropriate training with the using of methodological system, developed by the author.

Key words: visibility, visualization, standard, competence, project method, a modular approach, methodological system of training.

И.В. Баландина, ассистент каф. прикладной информатики и экономики Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: piv_vip@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

В работе доказывается, что у будущих учителей информатики компетенция в области применения технологий компьютерной визуализации учебной информации будет сформирована, если соответствующую подготовку организовать с использованием разработанной автором методической системы.

Ключевые слова: наглядность, визуализация, стандарт, компетенция, метод проектов, модульный подход, методическая система подготовки.

Основным органом чувств, через который человек получает наибольший объем информации, является зрение [1; 2]. Поэтому одним из ведущих принципов в обучении является

принцип наглядности. Информатизация в сфере образования подвергла принцип наглядности значительному развитию, и позволила понимать его несколько шире, нежели возмож-

ность зрительного восприятия. Использование компьютера для предъявления учебного материала позволяет воздействовать на несколько органов чувств, что обеспечивает более полное представление образа или понятия и способствует прочному усвоению материала. Это позволяет говорить о новом инструменте реализации принципа наглядности – компьютерной визуализации учебной информации. Применительно к педагогической деятельности под компьютерной визуализацией будет пониматься комплексное представление информации, предназначенной для решения дидактических задач, осуществляемое средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в соответствии с требованиями к учебным материалам.

Визуализация учебного материала с ИКТ позволяет комплексно демонстрировать свойства, функции, параметры, признаки и т.п. изучаемых объектов, систем или явлений, в том числе и тех, которые невозможно или затруднительно в реальности показать в процессе обучения. Использование такого учебного материала дает учителю потенциал для более широкого раскрытия содержания изучаемого предмета. Кроме того, возможность интерактивного взаимодействия с компьютерными визуальными материалами позволяет обучающемуся активно участвовать в процессе обучения, непосредственным образом влияя на него, а не пассивно созерцать предъявляемую информацию. Поэтому овладение ИКТ, в частности технологиями компьютерной визуализации учебной информации, становится для современного учителя необходимым условием его конкурентоспособности, эффективности его профессиональной деятельности. Это доказывает объективную необходимость создания эффективно действующей системы подготовки будущих учителей информатики в вопросах профессионально-ориентированного применения технологий компьютерной визуализации.

Анализ федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [3; 4] показывает, что в перечне выделенных компетенций специалиста отражены только некоторые элементы в области применения технологий компьютерной визуализации. Однако формирование такой компетенции у будущего учителя информатики становится необходимым условием его успешной профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно в подготовке учителя информатики выделить в качестве самостоятельной компетенции в области применения технологий компьютерной визуализации. Для ее формирования в рамках вариативной части вышеуказанных ФГОС может быть введена дисциплина

«Технологии компьютерной визуализации учебной информации».

Содержание данной дисциплины должно включать разделы по технологиям компьютерной визуализации учебной информации и техническим средствам их отображения, что позволит формировать компетенцию в данной области у будущих бакалавров и магистров педагогического образования по направлению «Педагогическое образование». Кроме того, содержание дисциплины целесообразно разбить на логически завершенные блоки информации (модули) по каждой из технологий. Как показывает наш опыт, подготовку будущих учителей информатики в области применения технологий можно осуществлять в рамках следующих модулей.

Модуль «Статическая графика». В этом модуле обучающиеся знакомятся с технологиями, связанными с построением растровых и векторных изображений.

Модуль «Динамическая графика». В этом модуле рассматриваются различные концепции построения анимационных роликов: покадровая анимация, мультипликация, трехмерная и интерактивная анимация.

Модуль «Мультимедиа». В этом модуле рассматривается разработка мультимедийных презентаций, включающих звук, анимацию, а также обладающих интерактивностью; построение гипермедийных приложений.

Модуль 4 «Цифровое видео». В этом модуле обучающиеся с помощью цифровых технологий и современного программного обеспечения знакомятся с созданием и редактированием видеofilмов и видеоуроков.

Модуль 5 «Средства предъявления наглядных материалов». Данный модуль предполагает знакомство учащихся с современными техническими средствами предъявления информации, а также методикой их применения.

Модуль «Методика применения наглядных материалов». В этом модуле рассматривается методика применения визуальных материалов, созданных с помощью технологий компьютерной визуализации в учебной деятельности.

Модульный подход позволяет конструировать разнообразные курсы для разных направлений подготовки специалистов в рамках ГОС ВПО и ФГОС ВПО. Примером такого распределения служит схема включения модулей в дисциплины подготовки будущих учителей информатики, обучающихся по государственному образовательному стандарту второго поколения по специальности 050202 – «Информатика», квалификация «Учитель информатики» (рис. 1).

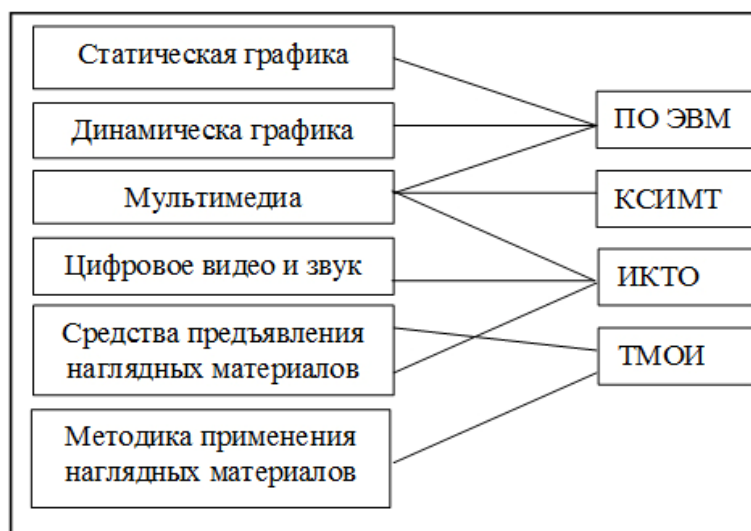


Рис. 1. Схема включения модулей в дисциплины ГОС ВПО

Педагогический процесс организуется с учетом взаимодействия его различных компонентов не изолированно, а в единстве друг с другом и внешней средой. В соответствии с системным подходом все, что подлежит изучению, рассматривается как некоторая обособленная система, и в ее пределах проводится исследование интересующих качеств и характеристик [5]. Только в том случае, когда при принятии решения учитываются все закономерные связи между компонентами системы, можно ожидать, что будет избран оптимальный вариант. Системный

подход к обучению в педагогической научной литературе предполагает использование методической системы обучения.

Основываясь на компонентах (элементах) методической системы обучения (МСО), предложенной в работе А.М. Пышкало [6] в рамках настоящего исследования используется методическая система подготовки (МСП). МСП оказывается некоторой надстройкой, объединяющей множество методических систем обучения конкретным дисциплинам, которые в совокупности обеспечивают подготовку специалистов в вопросах профессио-

нального использования технологий компьютерной визуализации. В структуре методической системы подготовки могут быть выделены следующие компоненты: целевой, содержательный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный, а также специфический для области информационных компьютерных технологий программно-технологический.

Целевой – ставит цели подготовки будущего учителя информатики, а также перечень конкретных знаний, умений и компетенций, подлежащих формированию.

Содержательный – определяет содержание программы подготовки, разработанной на основе ГОС ВПО и ФГОС ВПО.

Операционно-деятельностный – включает средства и методы обучения, которые необходимы для реализации целевого и содержательного компонентов.

Контрольно-регулирующий – обеспечивает текущий контроль процесса подготовки и гибкое реагирование на отклонения в процессе подготовки специалиста.

Оценочно-результативный – включает параметры, отражающие сформированность знаний и умений специалиста, методы их измерения, а также устанавливаемые на основе параметров критерии результативности.

Программно-технологический – включает инструментальные средства и технологии, подлежащие освоению.

Для реализации предложенной методической системы подготовки автором был создан учебно-методический комплекс, содержащий учебные материалы, для всех видов учебной деятельности (как аудиторной, так и самостоятельной).

Для обеспечения теоретической составляющей подготовки были разработаны пособия, лекционные материалы, справочники, видеоуроки, ссылки на Internet-ресурсы по каждой из изучаемых дисциплин в электронном виде. Часть необходимых теоретических сведений студент осваивает на аудиторных занятиях, однако, их доля невелика и основная часть изучается самостоятельно. Формирование умений осуществлялось в ходе прохождения практикума, включающего последовательность лабораторных работ в электронном формате представления, предназначенных для самостоятельного выполнения, как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Составляющей учебно-методического комплекса являются тесты, обеспечивающие проверку степени освоения теоретической части курса и знание инструментария технических средств.

Для проверки результативности предложенной методической системы подготовки на базе факультета информатики ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» был проведен педагогический эксперимент со студентами очной формы обучения. Общий охват обучаемых, участвовавших в опытно-поисковой работе, составил около 300 человек; объем выборки на заключительной фазе исследования составил 146 человек, что обеспечивает достаточную репрезентативность результатов и применимость использованных в работе методов статистической обработки.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы (2004-2005 г.г.) осуществлялся теоретический анализ педагогической, психологической литературы по теме исследования, накапливался материал наблюдений, анализировался опыт преподавания технологий компьютерной визуализации на кафедре прикладной информатики и экономики ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». На этом этапе также было проведено анкетирование учителей г. Шадринска и Шадринского района, результаты которого позволили выявить противоречия, связанные с недостаточной подготовленностью будущих педагогов в вопросах применения компьютерной визуализации для создания наглядных учебных материалов. Это дало основание сформулировать проблему исследования, описать исходные положения работы. Была проведена проработка теоретических оснований исследования, произведен терминологический анализ и сформирован понятийный аппарат.

На поисковом этапе (2005 – 2009 г.г.) была построена модель содержания подготовки будущих учителей информатики к применению в области технологий компьютерной визуализации в профессиональной деятельности. На основе разработан-

ной модели была спроектирована и создана методическая система подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации в учебном процессе. На этом же этапе была обоснована необходимость введения в план подготовки курса «Технологии компьютерной визуализации учебной информации» и разработано его детальное наполнение и структура на основе выделенных модулей.

Целью формирующего этапа (2009 – 2011 г.г.) опытно-поисковой работы являлось проверка результативности применения разработанной методической системы подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации в учебном процессе.

Для доказательства результативности применения предложенной в настоящем исследовании методической системы подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации был выбран подход, используемый иностранными и отечественными исследователями [7] в практике проверки результативности педагогических исследований. На основании данного подхода критерий успешности устанавливается в соответствии с уровнем превышения индивидуальной доли усвоения значения 0,6.

В качестве критериев результативности был принят комплекс показателей, отражающих продуктивность обучения (усвоение теории, сформированность умений и овладение технологией) студентов. По окончании изучения каждой дисциплины, для оценки уровня усвоения теоретических знаний проводилось компьютерное тестирование. Оценки результатов тестирования переводились в шкалу индивидуальных долей усвоения и сравнивались с критериальным значением 0,6. В 2009-2010 г.г. количество студентов, уровень усвоения которых превысил критериальное значение составило 93%; 2010-2011 г.г. – 97%.

Для проверки сформированности практических умений в области технологий компьютерной визуализации учебной информации студентам на завершающей стадии обучения предлагались профессионально-ориентированные проекты. Для оценки студенческих работ были привлечены три эксперта, производивших оценивание по методу поэлементного (пооперационного) анализа с расширенной шкалой баллов и присвоением весовой значимости, выделенным элементам по пятибалльной шкале [8] и сопоставлением полученных данных с показателем 0,6.

Проверка согласованности экспертных оценок осуществлялась посредством *t*-критерия Студента. Усредненные оценки экспертов по каждому проверяемому элементу проектов приведены в табл. 1.

Как видно из приведенных данных, практически по всем элементам среднegrupповой показатель усвоения превысил критериальное значение 0,6. Следовательно, применение методической системы обеспечивает формирование у будущих учителей информатики практических умений, необходимых для применения технологий компьютерной визуализации в профессиональной деятельности.

Следующим показателем результативности применения методической системы является распределение индивидуального показателя овладения технологиями компьютерной визуализации, определяемый по результатам анкетирования методистов – руководителей педагогической и преддипломной практиками обучаемых и анкетирования самих студентов. Получены следующие результаты.

В 2009-2010 г.г. количество студентов, практические умения которых превысили критериальное значение составило 87%; 2010-2011 г.г. – 94%. Устойчивость результатов применения методической системы подготовки проверялась путем сопоставления показателей измеряемых значений для двух лет проведения исследования с помощью *t*-критерия Студента, реализованного стандартными средствами пакета MS Excel.

Таким образом, приведенные результаты опытно-поисковой работы позволяют заключить, что применение методической системы, предложенной автором обеспечивает высокий уровень усвоения теоретических знаний, сформированность практических умений и овладение технологиями компьютерной визуализации у учителей информатики, что подтверждается результатами опытно-поисковой работы.

Таблица 1

Средние по группе доли усвоения элементов за два учебных года

№	Элемент	2009-10 уч.г.	2010-11 уч.г.
Сформированность умений			
1.	Присутствие статических двумерных графических элементов	0,79	0,80
2.	Наличие трехмерных объектов	0,78	0,80
3.	Умение анимировать изображение	0,72	0,69
4.	Умение мультиплицировать	0,73	0,79
5.	Умение создавать интерактивную анимацию	0,77	0,80
6.	Умение использовать гиперссылки	0,76	0,77
7.	Умение создавать интерактивную презентацию	0,83	0,83
8.	Умение создавать простую мультимедийную презентацию	0,81	0,79
9.	Умение осуществлять звуковое сопровождение	0,73	0,77
10.	Умение монтировать видеосюжет	0,77	0,81
11.	Умение монтировать видеоурок	0,75	0,78
12.	Умение использовать технические средства предъявления наглядной визуальной информации	0,81	0,77
Соответствие эргономическим требованиям			
13.	Учет требований цветовосприятия	0,74	0,79
14.	Учет композиционных требований к тексту и изображению	0,76	0,73
15.	Учет шрифтового оформления	0,77	0,82
16.	Учет технических рекомендаций к анимации	0,78	0,78
17.	Учет технических рекомендаций к видео	0,73	0,77
Соответствие методическим требованиям			
18.	Наличие сюжетной композиции	0,83	0,74
19.	Использование наглядных материалов на разных этапах урока	0,79	0,80
20.	Наличие методически грамотно оформленного конспекта	0,78	0,80

Библиографический список

1. Тыщенко, О.Б. Границы возможностей компьютера в обучении / О.Б. Тыщенко // Образование. – 2002. – № 4.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – М., 2007.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование», квалификация (степень) – «магистр» [Э/р]. – Р/д: <http://www.uni-altai.ru/fgos-3/5784-fgos-3-utverzhdvonnve-standarty.html>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование», квалификация (степень) – «бакалавр» [Э/р]. – Р/д: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf
5. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1973.
6. Пышкало, А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе : авт. доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. – М., 1975.
7. Любушкина, Л.М. Модульная технология в обучении студентов-педагогов школьному физическому эксперименту / Л.М. Любушкина, М.С. Павлова // Педагогические технологии. – 2006. – № 4.
8. Стариченко, Б.Е. Методы педагогической статистики в работе учителя / Б.Е. Стариченко, Н.В. Шуняева, // Управление качеством образования: сущность, направления, технологии: материалы научно-практ. конф., Екатеринбург, 6-7 июля 2000 г. – Екатеринбург, 2000.

Bibliography

1. Tihthenko, O.B. Granicah vozmozhnostey komp'yutera v obuchenii / O.B. Tihthenko // Obrazovanie. – 2002. – № 4.
2. Khutorskoy, A.V. Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie. – M., 2007.
3. Federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – «Pedagogicheskoe obrazovanie», kvalifikatsiya (stepenij) – «magistr» [Eh/r]. – R/d: <http://www.uni-altai.ru/fgos-3/5784-fgos-3-utverzhdvonnve-standarty.html>
4. Federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – «Pedagogicheskoe obrazovanie», kvalifikatsiya (stepenij) – «bakalavr» [Eh/r]. – R/d: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf
5. Blauberger, I. V. Stanovlenie i suthnost' sistemnogo podkhoda / I.V. Blauberger, Eh.G. Yudin. – M., 1973.
6. Pishkalo, A.M. Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii v nachal'noy shkole : avt. doklad po monografii «Metodika obucheniya geometrii v nachal'nykh klassakh», na soisk. uch. step. d-ra ped. nauk. – M., 1975.
7. Lyubushkina, L.M. Modul'naya tekhnologiya v obuchenii studentov-pedagogov shkol'nomu fizicheskomu ehksperimentu / L.M. Lyubushkina, M.S. Pavlova // Pedagogicheskie tekhnologii. – 2006. – № 4.
8. Starichenko, B.E. Metodih pedagogicheskoy statistiki v rabote uchitelya / B.E. Starichenko, N.V. Shunyaeva, // Upravlenie kachestvom obrazovaniya: suthnost', napravleniya, tekhnologii: materialih nauchno-prakt. konf., Ekaterinburg, 6-7 iyulya 2000 g. – Ekaterinburg, 2000.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК 159.923

Ippolitova E.A., Shvedenko Y. V. **SPECIFICS THE CRISIS OF THE MEN AND WOMEN IN SITUATION OF COLLAPSE OF A YOUNG FAMILY.** The results of a study specificity of content and correlation of value, emotional, cognitive, time, behavioral and somatic components of men's and women's crisis state going through a divorce at stage of marriage and family cycle from 1 to 7 years were discussed in the article.

Key words: Situation of divorce, young family, value, cognitive, emotional, time, behavioral, somatic components of crisis state

Е.А. Ипполитова, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: ippolitovae@bk.ru; **Ю.В. Шве́денко**, ассистент кафедры социальной психологии Алтайского государственного университета г. Барнаул, E-mail: yulya-shvedenko@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСНОГО СОСТОЯНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СИТУАЦИИ РАСПАДА МОЛОДОЙ СЕМЬИ

В статье обсуждаются результаты исследования специфики содержания и взаимосвязи ценностно-смыслового, эмоционального, когнитивного, временного, поведенческого и соматического компонентов кризисного состояния женщин и мужчин, переживающих развод на стадии брачно-семейного цикла от 1 до 7 лет

Ключевые слова: ситуация развода, молодая семья, ценностно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, временной, поведенческий, соматический компоненты кризисного состояния.

Развод и его психологические следствия представляют актуальную проблему конкретных людей и современного российского общества в целом.

Для общества – это, прежде всего, ухудшение демографической ситуации, обесценивание института семьи, снижение работоспособности людей, переживающих критическую ситуацию, появление неполных семей. Для самих разводящихся распад семьи – результат кризисного развития отношений, сильнейшее эмоциональное и психическое потрясение, которое не проходит для супругов бесследно.

Развод как ненормативный семейный кризис потенциально может стать следствием развития супружеских отношений на любой из стадий брачно-семейного цикла. Вместе с тем, по мнению Н. В. Самоукиной, А.А. Осиповой и других авторов, наиболее опасный, с точки зрения стабильности, так называемый, «молодой брак» или «молодая семья» (1-7 лет) [1]. Наибольшая частота разводов приходится именно на первые 7 лет семейной жизни [2]. Несмотря на большую распространенность ситуаций распада молодых браков, каждый человек по-своему переживает данный ненормативный семейный кризис, испытывает специфические эмоции и трудности, однако, по мнению ряда отечественных исследователей, существуют различные схемы переживания развода, в большей степени характерные для мужчин или женщин [3].

Это позволяет предполагать, что мужчины и женщины, прожившие в браке от 1 до 7 лет, по-разному переживают критическую ситуацию развода. В связи с этим, важным представляется исследования особенностей кризисного состояния женщин и мужчин, переживающих распад молодой семьи. Выявление указанной специфики позволит повысить эффективность социально-психологической помощи, оказываемой разводящимся супругам и членам их семей путем конкретизации задач и методов индивидуального и семейного психологического консультирования и психотерапии.

Необходимо отметить тот факт, что к настоящему моменту в психологии накоплено значительное количество теорий кризисного состояния личности (Е.Ф. Василюк, Дж. Каплан, Ф. Линдемэн, Д.В. Трунов, Дж. Якобсон и др). Кроме того, проблемы, связанные с переживаниями личностью различных видов кризисов, включая возрастные, жизненные, травматические, профессиональные, семейные, разрабатывали Э.Ф. Зеер, В.А. Конторович, Е.И. Крукович, А.А. Осипова, В.Г. Ромек, и др. исследователи.

Обобщая результаты работ зарубежных и отечественных авторов, можно заключить, что кризисное состояние – это актуальное состояние человека, переживающего кризис в данный момент времени. В ситуации развода это состояние является определяющим. В ситуации распада брака кризисный характер данного события (даже если развод осуществляется с согласия обоих партнеров) обусловлен продолжительностью и болезненностью переживаний членов семьи. Личность начинает внутренне осознавать потребность в трансформации тех аспектов собственной жизни, которые связаны с отсутствием брачного партнера и в то же время испытывает разного рода затруднения, как эмоционального, так и когнитивного характера, что замедляет адаптацию к переменам. В этой связи необходимым представляется структурирование реакций человека на ситуацию развода, в основе которого лежит выделение в кризисном состоянии ряд составляющих, а именно, ценностно-смыслового, эмоционального, когнитивного, поведенческого, соматического и временного компонентов. Так, по мнению В.Е. Василю-

ка, кризисная ситуация всегда в той или иной степени приводит к разрушению привычных жизненных ценностей. С точки зрения автора, для преодоления кризиса необходима особая внутренняя работа, направленная на принятие нового смысла жизни, и в этой связи уместно выделение ценностно-смыслового компонента кризисного состояния личности [4]. В свою очередь, согласно Д.В. Трунову, эмоциональный компонент – это самый выраженный компонент кризисного состояния, эмоциональная реакция человека на те или иные события, которая, по мнению А.А. Осиповой, Н.Г. Осуховой и других исследователей, включает депрессию, чувства вины, обиды, тревоги, злости, беспомощности, безнадежности, одиночества. С эмоциональным компонентом тесно связан когнитивный компонент, он проявляется в неспособности человека самому найти выход из создавшейся ситуации [5]. В.А. Конторович, Е.И. Крукович, В.Г. Ромек, Д.В. Трунов и другие полагают, что в кризисном состоянии появляются сложности с концентрацией внимания, запоминанием и воспроизведением информации. Еще один из компонентов кризисного состояния – это поведенческий компонент. Поведенческие особенности отражают психологические проблемы человека и выражаются в дезорганизации деятельности, скованности и в стремлении к избеганию стрессовых ситуаций.

Необходимо отметить, что становится все более очевидной связь кризисных состояний и фактора времени. Так, по мнению Р.А. Ахмерова, А.А. Кроника, Ю.Г. Овчинниковой, И.А. Ясиной и других авторов, изменение хода субъективного времени, его скорости, личностной включенности, насыщенности, глубины временной перспективы, прерывание связи «прошлое-настоящее-будущее» является одним из главных признаков кризисного состояния личности [6]. Данный критерий позволяет не только определить наличие кризиса, но выявить самую его суть, механизм протекания.

Таким образом, теоретически обоснованным представляется комплексный подход к исследованию кризисного состояния личности, включающий анализ содержания и взаимосвязи ценностно-смыслового, эмоционального, когнитивного, временного, поведенческого и соматического компонентов. Опираясь на указанный подход, было предпринято эмпирическое исследование, цель которого – выявление особенностей кризисного состояния мужчин и женщин, переживающих развод на стадии брачно-семейного цикла от 1 до 7 лет (методика «Личностный профиль кризиса» А.Е. Тарас, методика «Тест временной перспективы» Ф. Зимбардо, тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева). В исследовании приняли участие 20 мужчин и 20 женщин в возрасте от 25 до 40 лет, переживающих ситуацию развода (с момента распада семьи которых прошло от 1 месяца до 1 года).

В ходе проведения эмпирического исследования обнаружено, что у разведенных мужчин и женщин наблюдаются изменения смысловых ориентаций. Для них относительно наполнены смыслом предстоящие этапы жизни, пройденный период так же представляется им более-менее осмысленным, но они не видят смысла в настоящем, в текущем моменте.

Сравнительный анализ смысловых ориентаций позволил установить, что в группе разведенных мужчин показатели по шкале «локус контроля - Я» статистически значимо выше, чем в группе женщин. Это свидетельствует о том, что в ситуации переживания распада семьи мужчины в большей степени считают себя независимыми от обстоятельств личности, обладающими свободой выбора, в то время как женщины склонны считать, что от них в данной ситуации мало что

зависит. Возможным объяснением этого является тот факт, что, согласно статистике, у разведенного мужчины больше шансов для вступления в повторный брак, так же у него больше возможностей для профессиональной реализации. В то время как женщина после развода чаще остается одна с детьми, вынуждена брать на себя основные хлопоты по организации их быта, у нее меньше времени и сил на досуг и работу.

Специфика эмоционального компонента кризисного состояния мужчин и женщин, переживающих развод, отражает эмоциональное отношение к случившемуся. Так, в ситуации распада семьи и бывшие мужья, и бывшие жены испытывают такие эмоциональные реакции как тревога, эмоциональное отупение, слабодушие, депрессии. Вместе с тем, применение критерия Манна-Уитни позволило установить наличие достоверных различий ($p \leq 0,05$) по показателям «генерализованные эмоциональные реакции», «эмоциональное отупение» и «слабодушие» между мужчинами и женщинами, переживающими развод.

Так, выраженные генерализованные эмоциональные реакции разводящихся мужчин проявляются как чувства вины и стыда перед детьми и родственниками за свою неспособность сохранить семью. Характерным для них является гнев на себя, жену, окружающих, за которым может скрываться ощущение потери, безвыходности, глубокое чувство горя.

В свою очередь, эмоциональное отупение и слабодушие присущи в большей степени женщинам, а двоякость подобных реакций говорит об их отношении к происходящему. Это отношение может проявляться как эмоциональным обеднением, эмоциональной холодностью к окружающим, оскудением чувств по причине нежелания показывать свои переживания перед родственниками, коллегами по работе. Одновременно выраженной является тенденции тревоги и депрессии, проявляется слабодушие, которое уже характеризуется повышенной плаксивостью, утомляемостью, раздражительностью, что говорит о невозможности сдерживать эмоции по поводу случившегося и делать вид, что всё в порядке.

При анализе содержания когнитивного компонента кризисного состояния разводящихся мужчин и женщин были обнаружены осложнения функционирования внимания, восприятия, мышления, памяти, прослеживающиеся как у мужчин, так и у женщин. Однако, по результатам статистического анализа данных, установлено, что осложнения функционирования внимания и восприятия более выражены у женщин. В свою очередь у мужчин указанные когнитивные затруднения менее выражены.

Анализ содержания поведенческого компонента кризисного состояния позволит выявить поведенческие стратегии, в большей степени присущие мужчинам или женщинам, которые переживают ситуацию развода. Так, применение критерия Манна-Уитни позволило установить наличие достоверных различий по шкалам ($p \leq 0,05$) «попытка уйти от проблем», «проблемы с исполнением служебных и домашних обязанностей» в группах бывших жен и мужей.

Выявлено, что для разводящихся мужчин характерной является стратегия «ухода от проблем» как способ забыть о том, что их беспокоит, защититься от мыслей по поводу развода и переключиться на исполнение служебных обязанностей, либо, возможно использование девиантных форм поведения: алкоголь, наркотики, вступление в беспорядочные сексуальные связи. В группе женщин напротив, высокие показатели по шкале «проблемы с исполнением служебных и домашних обязанностей» свидетельствуют о том, что, возникают трудности в выполнении обычных дел дома и на работе, что может быть тесно связано с описанными ранее когнитивными затруднениями.

Рассмотрим содержание соматического компонента кризисного состояния бывших супругов. Функциональное состояние мужчин и женщин в ситуации кризиса развода различно ($p \leq 0,05$), что проявляется в выраженности таких показателей как «нарушения функционирования вегетативной системы», «нарушения дыхания», «проблемы со сном» в группе мужчин и показателей «нарушения сердечной деятельности», «нарушения функционирования желудочно-кишечного тракта» в группе женщин.

Выявленные различия могут быть объяснены социальными стереотипами, согласно которым мужчина не должен страдать и плакать – это удел женщин. В связи с этим, разведенный супруг не может проявить, вытеснить из души горе, обиду, боль, поэтому данные эмоциональные реакции соматизируются

и проявляются в ухудшении качества сна, может учащаться пульс, нарушаться дыхание и др. У женщин отмечаются нарушения в сердечной деятельности и работе желудочно-кишечного тракта.

Анализ временного компонента кризисного состояния мужчин и женщин позволил выявить сходство профилей их временной перспективы. В данном случае наблюдается дисбаланс восприятия времени жизни, отражающий общую ориентацию разведенных преимущественно на будущее, предстоящие этапы жизненного пути. По мнению Ф. Зимбардо, подобный профиль временной перспективы демонстрирует стремление человека «жить будущим», и в ситуации распада семьи отражает желание отвлечься от грустной действительности, мысленно перенестись в более позитивный, полный надежд период жизненного пути.

Проанализируем взаимосвязь компонентов кризисного состояния мужчин и женщин, переживающих развод на стадии от 1 до 7 лет брачно-семейного цикла. С этой целью обратимся к результатам корреляционного анализа. Рассмотрим связь шкал ценностно-смыслового, эмоционального, когнитивного, поведенческого, соматического и временного компонентов кризисного состояния женщин. Так, шкала «локус контроля - жизнь» отрицательно коррелирует с ориентацией на негативное прошлое ($r = -0,534$, $p = 0,015$) и с наличием проблем с исполнением служебных и домашних обязанностей ($r = -0,458$, $p = 0,042$). Исходя из этого, можно заключить следующее: чем в большей степени разведенная женщина принимает на себя ответственность за происходящее в жизни, тем менее она «застраивает» на случившемся, реже сожалеет о произошедшем. В этом случае у нее меньше проблем в настоящем с исполнением текущих обязанностей.

Кроме того, согласно полученным результатам шкала «локус контроля - я» отрицательно коррелирует с осложнением функционирования восприятия ($r = -0,481$, $p = 0,032$). Полученные данные отражают тот факт, что неверие женщин в собственные силы, свободу выбора связано с искажением восприятия сложившейся ситуации. У разведенных женщин поиск смысла жизни в прошлом отрицательно связан с ориентацией на будущее ($r = -0,693$, $p = 0,001$), положительно – с нарушением функционирования желудочно-кишечного тракта ($r = 0,452$, $p = 0,046$) и с осложнением функционирования памяти ($r = 0,458$, $p = 0,042$). Можно заключить, что концентрация на смыслах пройденного периода жизни не позволяет женщинам, переживающим развод, ставить новые цели, устремляться в будущее, что сопровождается ухудшением состояния здоровья и памяти. Неспособность разведенных женщин найти смысл и получать удовольствие от текущего момента жизни отрицательно коррелирует с ориентацией на фаталистическое настоящее ($r = -0,492$, $p = 0,027$), с осложнением функционирования внимания ($r = -0,55$, $p = 0,012$), и с тревогой ($r = -0,502$, $p = 0,024$). Следовательно, если разведенные женщины не видят смысла в текущем моменте, то у них нет надежды на возможность изменения, повышается тревога и снижается произвольность внимания.

Обобщая результаты корреляционного анализа, можно сделать вывод: если у женщины, переживающей развод, наблюдается деформация смысло-жизненных ориентаций в форме застревания на смыслах прошлого, отсутствия целей, ощущения бессмысленности текущего момента, неверие в свои силы контролировать собственную жизнь, то она испытывает тревогу, появляются затруднения функционирования когнитивных структур, проблемы с исполнением обязанностей.

Рассмотрим взаимосвязь компонентов кризисного состояния мужчин, проживших в браке от 1 до 7 лет. Так, шкала «локус контроля - жизнь» отрицательно коррелирует с ориентацией на фаталистическое настоящее ($r = -0,477$, $p = 0,034$). Можно говорить о фаталистическом, беспомощном и безнадёжном отношении части разведенных мужчин к жизни в целом. С их точки зрения, человек – игрушка в руках судьбы. Шкала «локус контроля - я» отрицательно коррелирует с ориентацией на негативное прошлое ($r = -0,607$, $p = 0,005$) и с нарушением функционирования желудочно-кишечного тракта ($r = -0,546$, $p = 0,013$), положительно коррелирует с ориентацией на позитивное прошлое ($r = 0,539$, $p = 0,014$) и эмоциональными реакциями гнева, вина, стыда ($r = 0,535$ при $p = 0,015$). Таким образом, если в ситуации развода мужчина принимает на себя ответственность за собственные решения, то он больше вспоминает о позитивных событиях прошлого, у него менее выражены соматические нарушения. Однако он чаще испытывает гнев, стыд, чувства вины

в связи с тем, что рассматривает особенности своего характера и поведения как возможные причины распада семьи.

У разведенных мужчин осмысленность пройденного периода жизни отрицательно коррелирует с нарушением функционирования желудочно-кишечного тракта ($r=-0,511$, $p=0,021$) и с ориентацией на негативное прошлое ($r=-0,452$, $p=0,045$), положительно коррелирует с ориентацией на будущее ($r=0,453$, $p=0,045$) и позитивное прошлое ($r=0,538$, $p=0,015$). Можно заключить, что прожитый отрезок жизненного пути разведенного мужчины, в том числе отношения с детьми и распавшийся брак, оценивается им позитивно, прошлое придает смысл всей жизни, включая будущее, что способствует нормальному функционированию желудочно-кишечного тракта. Осмысленность текущего периода жизни отрицательно коррелирует с негативным прошлым ($r=-0,585$, $p=0,007$) и с нарушением функционирования желудочно-кишечного тракта ($r=-0,595$, $p=0,006$). Следовательно, если разведенный мужчина способен находить смысл в ежедневных событиях, происходящих с ним, то он меньше осмысливает о негативных событиях прошлого, смысл распада семьи. Осмысленность будущего положительно коррелирует с ориентацией на будущее ($r=0,489$, $p=0,029$), выраженностью генерализованных эмоциональных реакций ($r=0,464$, $p=0,039$) и с нарушением дыхания ($r=0,478$, $p=0,033$), отрицательно коррелирует с ориентацией на негативное прошлое ($r=-0,605$, $p=0,005$). Мужчины, переживающие кризис развода, всё-таки пытаются найти новые цели, но такие чувства, как гнев, вина за случившееся, могут выбивать из колеи, затруднять адаптацию к новой жизни.

Опираясь на результаты корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что у разведенных мужчин может доминировать беспомощное, фаталистическое отношение к настоя-

щему. В то же время, некоторые мужчины в ситуации развода склонны брать на себя ответственность за происходящее, они видят смысл в будущем, но при этом испытывают чувства стыда и вины. Прожитый отрезок жизненного пути разведенного молодого человека, включая семейную жизнь, оценивается им позитивно, прошлое придает смысл будущему, нет фиксации на негативных воспоминаниях.

На основе полученных результатов можно заключить, что ситуация развода на стадии брачно-семейного цикла от 1 до 7 лет сопровождается деформацией смысловых ориентаций личности, что проявляется в ощущении бессмысленности настоящего и неверии в возможность управления событиями жизни бывших мужей и жен. Специфика содержания эмоционального компонента кризисного состояния проявляется в том, что для женщин более характерны состояния тревоги и депрессии, в то время как мужчины чаще испытывают чувства гнева, вины и стыда. Особенности когнитивного компонента кризисного состояния в ситуации развода у женщин проявляются в том, что у них осложняется функционирование внимания и восприятия. Для мужчин, проживших в браке от 1 до 7 лет, в ситуации развода характерной является стратегия ухода от проблем, в то время как у женщин возникают затруднения с исполнением служебных и домашних обязанностей. Временная перспектива мужчин и женщин, переживающих развод, характеризуется наличием дисбаланса, что проявляется в выраженной ориентации на будущее, которая может выступать ресурсом для продумывания целей предстоящей жизни и выхода из кризиса.

Статья подготовлена при поддержке гранта Президента Российской Федерации (МК-4817.2011.6)

Библиографический список

1. Самоукина, Н.В. Парадоксы любви и брака. – М., 1989.
2. Осипова, А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Д., 2005.
3. Рогов, Е.И. Психология отношений мужчины и женщины. – М., 2003.
4. Васильюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций: монография. – М., 1984.
5. Журнал практического психолога. Специальный выпуск: мастерская психологического консультирования Дмитрия Трунова. – 2006. – № 4.
6. Овчинникова, Ю.Г. Особенности временной перспективы в ситуации кризисов зрелости / Ю.Г. Овчинникова, И.А. Яксина, О.В. Кузема: сб. ст. / под ред. А.К. Болотовой «Человек в ситуации неопределенности». – М., 2007.

Bibliography

1. Samoukina, N.V. Paradoxihs lyubvi i braka. – M., 1989.
2. Osipova, A.A. Spravochnik psikhologa po rabote v krizisnykh situatsiyakh. – Rostov n/D., 2005.
3. Rogov, E.I. Psikhologiya otnosheniy muzhchiny i zhenniny. – M., 2003.
4. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy: monografiya. – M., 1984.
5. Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Special'nyy vypusk: masterskaya psikhologicheskogo konsultirovaniya Dmitriya Trunova. – 2006. – № 4.
6. Ovchinnikova, Yu.G. Osobennosti vremennoy perspektiv v situatsii krizisov zrelosti / Yu.G. Ovchinnikova, I.A. Yaksina, O.V. Kuzema: sb. st. / pod red. A.K. Bolotovoy «Chelovek v situatsii neopredelennosti». – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК 373.1

Pushkina O.V. MODELING OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PEDAGOGICAL FACILITATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS. The article describes the structurally functional model of the school's educational environment, principles of creating an educational environment, which promoting facilitation of professional self-determination of students. It reveals principles of creation and estimation's criteria of model effectiveness, appropriates the component structure of the school's educational environment.

Key words: professional self-determination of students, pedagogical facilitation, educational environment, model of the school's educational environment, principles of creating an educational environment, component structure of environment, estimation's criteria of model effectiveness.

**О.В. Пушкина, аспирант ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»,
E-mail: ovpushkina@rambler.ru**

РАЗВИТИЕ ФАСИЛИТАЦИОННОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье рассмотрены основные способы педагогического взаимодействия в процессе профессионального самоопределения учащихся, раскрываются приемы и техники фасилитационного стиля общения педагога

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, фасилитационный стиль общения, личностные качества и установки педагога, ассертивность, толерантность, атрактивность, профессиональное самоопределение учащихся.

Современный этап развития российской системы образования характеризуется кардинальными переменами. В образовательной стратегии приоритетной становится гуманистическая парадигма, причем акцент ставится на самоопределение лич-

ности. Все более настойчивое обращение исследователей к феномену самоопределения, по-видимому, объясняется не только, и не столько стремлением к констатации существования одного из важнейших характеристических качеств личности,

а скорее продиктовано осознанной необходимостью глубже проникнуть в сущность процесса формирования и развития личности вообще, профессионального развития в особенности. С переходом к гуманистической парадигме образования, направленной на поддержку ребенка в его развитии, саморазвитии и самоопределении, предъявляются качественно новые требования к личности учителя.

В связи с этим, значительный интерес для настоящего исследования представляют гуманистические воззрения К. Роджерса, центральной идеей которых выступает проявление того факта, что в каждом человеке изначально заложен огромный потенциал саморазвития, и становление личности обеспечивается не столько формированием заданных извне норм, целей и ценностей, сколько поощрительной поддержкой имманентных тенденций личности [1, с. 73]. В рамках этой концепции, основной задачей педагога является не преподнесение готовых знаний и оценка их формального усвоения, а фасилитация – инициирование и поощрение осмысленного учения и личностного роста. К. Роджерс [2] подчёркивал, что акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую, по его мнению, нельзя облегчить ни путём совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путём разработки и внедрения в процессе обучения экспериментальных программ и современных тех-

нических средств обучения. Ученым значительное внимание уделялось личности фасилитатора – человека, способного облегчить групповые процессы. По его мнению, являясь участником группы, фасилитатор тем самым способствует решению проблем клиента, его самоопределению.

Также, немаловажным является умение педагога осуществлять фасилитационное взаимодействие. Взаимодействие – одна из основных философских категорий, она отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимообусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Это взаимное влияние различных сфер, явлений и процессов, лиц и общностей, осуществляемое посредством социальной деятельности.

Социология различает взаимодействие внешнее (между обособленными объектами) и внутренне (между объектами, заключенными в систему) и уделяет последнему много места при исследовании. Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную обусловленную связь [3, с. 43]. Здесь же отмечается, что при наличии противоречий в процессе взаимодействия последнее выступает источником самодвижения и саморазвития структур. Фасилитационное взаимодействие осуществляется посредством основных способов взаимодействия: убеждение, подражание, внушение и заражение (рис. 2).



Рис. 2. Основные способы фасилитационного взаимодействия

Как правило, фасилитационное взаимодействие рассматривается также в контексте воздействия. В современной педагогике активное воздействие, присущее авторитарному стилю управления, замещается на взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учеников. Сущность этого взаимодействия состоит в прямом или косвенном (в нашем случае средовом) воздействии субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающем взаимную связь.

Фасилитационное взаимодействие определяется правильно организованными действиями как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Модели педагогического взаимодействия не складываются сами по себе, а имеют социокультурную заданность, а также отражают уровень профессиональной компетентности педагога.

Одним из видов фасилитационного взаимодействия, на наш взгляд, является фасилитационное общение (фасилитационный стиль общения), обуславливающее такой характер межличностных и деятельностных контактов педагога и учащегося, при котором задействуются психолого-педагогические механизмы внушения, заражения и подражания, и на основе обогащения духовно-душевных характеристик, нравственного самосовершенствования, гуманизации ценностно-смысловой сферы личности актуализируется процесс её самоопределения и саморазвития.

Следует отметить, что способность педагога к фасилитационному стилю общению – это имманентное качество личности педагога, позволяющее осуществлять фасилитационное взаимодействие. Причем в качестве основных способов общения

выступают способ речевого общения в доброжелательном, доверительном, выдержанном тоне и т.д., форма общения (совет, просьбы и т.д.), приемы поощрения и наказания, установление определенной дистанции и др.

Развитие способности педагога к фасилитационному общению заключается в осуществлении взаимодействия в учебном заведении на ценностно-личностном уровне, реализации средств, актуализирующих процессы саморазвития педагога, расширении знаний педагога о сущности, механизмах и педагогической значимости фасилитации.

Важными приемами и техниками фасилитационного стиля общения являются:

- уважение и позитивное принятие учащегося как личности, способной к самоизменению и саморазвитию (этот прием основан на идеях А.С.Макаренко о потенциальных возможностях подопечного);
- проявление педагогического такта, основанного на доверии без попустительства, простоте общения без фамильярности, воздействию без подавления самостоятельности, юморе без насмешки;
- создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к ученику по имени, прием «зеркало отношений», оптимистические прогнозы о возможностях и способностях обучаемых.

При изучении вопроса о фасилитационном взаимодействии, возникает интерес к личности педагога – фасилитатора, человека, способствующего проявлению инициативы и обеспечивающего личностное взаимодействие, которое, в свою оче-

редь, содействует профессиональному самоопределению обучающихся. Проще говоря, фасилитатор продумывает процедуры и формат мероприятий, которые дают возможность учащимся накопить совместные знания, структурировать их, затем выбрать курс действий, который поддерживался бы совместными и обоюдными решениями, а также обязательствами по отношению к друг другу.

Рассмотрев различные подходы отечественных и зарубежных психологов, мы попытались выделить личностные качества педагога, которые, на наш взгляд, могут способствовать реализации фасилитационного взаимодействия: аттрактивность, толерантность и ассертивность.

1. Эмпатия, как постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека, экстроверсия, как стремление человека к установлению контактов с другими людьми, коммуникативность и искренность (по мнению Жигиной) и конгруэнтное самовыражение (по К. Роджерсу) являются определяющими для формирования такого качества, как аттрактивность. Аттрактивность – это стремление человека к позитивному отношению к нему со стороны других людей, которое основывается на собственном положительном чувстве к этим людям.

2. Социальный интеллект и безоценочное принятие других (К. Роджерс) формируют толерантность. Толерантность – это способность к безоценочному восприятию мнений и суждений другого человека, терпимое отношение к ним.

3. Лидерство как процесс влияния одних индивидов на других в условиях совместной деятельности, авторитетность, референтность, признанность способствуют развитию ассертивности. Ассертивность – это комплексное чувство уверенности в себе, в собственных силах.

Необходимо подчеркнуть, что предпосылками для формирования всех вышеперечисленных свойств и качеств являются психофизиологические характеристики человека. Однако мы утверждаем, что выделенные нами личностные качества педагога являются основополагающими при фасилитационном взаимодействии.

Библиографический список

1. Ильина, Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007.
2. Rogers, C. Client-centered therapy. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, 1999.
4. Горянина, В.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2005. –

Bibliography

1. Iljina, L.E. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya starsheklassnika v profil'nom obuchenii: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2007.
2. Rogers, C. Client-centered therapy. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1951.
3. Kratkij psikhologicheskij slovarj / pod obsh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – Rostov-na-Donu, 1999.
4. Goryanina, V.A. Psikhologiya obsheniya: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedenij. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК 34.9

Khantseva G.G., Zorina N.S. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH WORK OF FEMALE CONVICTS' RE-SOCIALIZATION ON THE BASIS OF MOTIVATIONAL PROGRAM-ORIENTED APPROACH. Evaluating the effectiveness of the model of female convicts' re-socialization in terms of motivational program-oriented approach was carried on using the technique of examination of the quality of education, developed by I.K. Shalaev and modified by the author.

Key words: re-socialization of female convicts, the staff of the institution, motivational program-oriented approach, motivational readiness, an integrative indicator of efficiency.

Г.Г. Ханцева, доц, канд. пед. наук, Н.С. Зорина, аспирант Рубцовского индустриального института (филиала) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА

Оценка эффективности модели ресоциализации женщин-преступниц с точки зрения мотивационного программно-целевого подхода проводилась с использованием методики экспертизы качества образования, разработанной И.К. Шалаевым и модифицированной автором.

Ключевые слова: ресоциализация женщин-преступниц, сотрудники пенитенциарного учреждения, мотивационный программно-целевой подход, мотивационная готовность, интегративный показатель эффективности.

Экспериментальная проверка эффективности ресоциализации женщин-преступниц проводилась на базе ИУ № 6 (женщины, осужденные в 2005-2006 г.г.). Из отрядов 1 и 2 - 215 человек были объединены в экспериментальную группу ЭГ-1; экспериментальную группу ЭГ-2 составили 196 женщин, из отрядов 3 и 4.

Кроме того, были осуществлены два замера (в 2004 и 2006 гг.) уровня критериальных характеристик измеряемых параметров ресоциализации женщин-преступниц, пребывающих не менее двух лет в четырех отрядах ИУ и освободившихся в 2006 г. Эти женщины составили контрольные группы: КГ-1- 208 женщин из отряда № 1 и отряда № 2; КГ-2 - 192 женщин из отряда № 3 и отряда № 4. При ресоциализации женщин-преступниц

контрольных групп реализовывалась традиционная воспитательная система на основе общепринятых подходов к ресоциализации.

Опытно-экспериментальной работой были охвачены группы женщин-преступниц в возрасте от 18 до 40 лет, впервые совершившие преступления небольшой и средней тяжести. Среди них преобладали лица, имеющие семью или состоящие в гражданском браке, с трудовым стажем более трех лет, с ярко выраженными трудовыми навыками. Все они были трудоспособны и имели срок отбывания наказания - от 4 до 10 лет. Эффективность воспитательной системы оценивалась на основе данных динамики ресоциализации женщин-преступниц отрядов в контрольных точках (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Результаты измерения параметров ресоциализации женщин-преступниц экспериментальных групп в контрольных точках по критерию мотивационной готовности женщин-преступниц к ресоциализации, кол-во чел.

Уровень	Замеры									
	2006 г.		2007 г.		2008 г.		2009 г.		2010 г.	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Оптимальный	15	24	19	27	23	21	27	32	41	58
Допустимый	69	62	72	61	93	78	102	105	118	88
Недопустимый	98	70	94	70	75	61	69	53	47	36
Критический	33	40	30	38	24	36	17	25	9	14

Таблица 2

Результаты измерения параметров ресоциализации женщин-преступниц контрольных групп в контрольных точках по критерию мотивационной готовности женщин-преступниц к ресоциализации, кол-во чел.

Уровень	Замеры			
	2004 г.		2006 г.	
	КГ-1	КГ-2	КГ-1	КГ-2
Оптимальный	22	27	28	35
Допустимый	79	77	74	80
Недопустимый	66	53	75	48
Критический	41	35	31	29

Замеры 2004 и 2006 гг. показали увеличение доли женщин-преступниц контрольных групп, обладающих оптимальным или допустимым уровнем мотивационной готовности к ресоциализации, к концу обучения с 48,6 до 49,0% в КГ-1 и с 54,2 до 59,9% в КГ-2, что ниже значений аналогичных показателей, полученных при диагностике женщин-преступниц экспериментальных групп. То есть замеры уровня развития мотивационной готовности к ресоциализации женщин-преступниц контрольных групп показали, что лишь немногим более половины из них обладали необходимым уровнем мотивационной готовности к ресоциализации, за 2 года пребывания в исправительном учреждении произошло незначительное увеличение доли женщин-преступниц, обладающих оптимальным или допустимым уровнем мотивационной готовности к ресоциализации.

Еще одним показателем, демонстрирующим различия в эффективности процессов ресоциализации, управляемых на основе мотивационного программно-целевого и традиционного

подходов, является доля в численном составе групп женщин-преступниц, обладающих критическим уровнем мотивационной готовности к ресоциализации.

Исследование показало, что в экспериментальных группах к окончанию опытно-экспериментальной работы число таких женщин составило 4,1% - в ЭГ-1 и 7,1% - в ЭГ-2, в то время как в контрольных группах в ходе контрольных замеров было выявлено снижение их числа до 14,9% (КГ-1) и до 15,1% (КГ-2).

Сходство в тенденциях изменения уровня ресоциализации женщин-преступниц ЭГ-1 и ЭГ-2 позволяет утверждать, что повышение эффективности воспитательной системы явилось следствием реорганизации управления ею на основе мотивационного программно-целевого подхода.

Еще одной задачей опытно-экспериментальной работы являлся мониторинг эффективности ресоциализации женщин-преступниц, осуществляемый на основе мотивационного программно-целевого подхода. Для проведения эксперименталь-

ной работы по измерению параметров эффективности ресоциализации женщин-преступниц были приглашены компетентные эксперты: работники уголовно-исполнительной системы, административно-управленческий персонал пенитенциарного учреждения, начальники отрядов.

Эффективность МПЦУ оценивалась по формуле [1]:

$$\text{Ипэ} = \frac{\varphi_1 + 2\varphi_2 + 3(\varphi_3 + \varphi_4 + \varphi_5 + \varphi_6 + \varphi_7 + \varphi_8 + \varphi_9 + \varphi_{10} + \varphi_{11} + \varphi_{12})}{33},$$

где Ипэ – интегративный показатель эффективности ресоциализации женщин-преступниц по параметрам исполняющей программы, адекватной цели и задачам [2];

φ_1 – психологическая готовность – обеспечение целевой ориентации сотрудников пенитенциарного учреждения в соответствии с содержанием и объемом совместной работы, формирование их ценностных ориентаций и психологического климата, осуществление воспитания и профессионального стимулирования их труда [3];

φ_2 – технологическая подготовленность – обеспечение безупречной компетентности сотрудников пенитенциарного учреждения;

φ_3 – формирование мотивационной готовности сотрудников исправительных учреждений и женщин-преступниц к ресоциализации;

φ_4 – стимулирование самоактуализации женщин-преступниц в процессе ресоциализации посредством подключения мотиваторов самопобуждения;

φ_5 – обеспечение познавательной деятельности женщин-преступниц;

φ_6 – обеспечение повышения профессионализма сотрудников пенитенциарного учреждения и его реализации;

φ_7 – разработка программы учебно-воспитательного процесса на основе государственных законодательных нормативных актов;

φ_8 – организация учебного процесса по ресоциализации женщин-преступниц;

φ_9 – обеспечение взаимодействия сотрудников исправительного учреждения и женщин-преступниц в процессе достижения генеральной цели;

φ_{10} – ориентация женщин-преступниц на самоанализ и самодиагностику;

φ_{11} – осуществление женщинами-преступницами планирования в достижении генеральной цели;

φ_{12} – осуществление женщинами-преступницами самоорганизации, самоконтроля и саморегулирования.

В результате проведенного эксперимента, значения показателя Ипэ в экспериментальных группах достигли оптимального уровня. Полученный интегративный показатель эффективности продемонстрировал перспективность использования новой технологии ресоциализации женщин-преступниц.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные позволяют утверждать, что управление ресоциализацией на основе мотивационного программно-целевого подхода является эффективным.

Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул, 2010.
2. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул, 2007.
3. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Shalaev, I.K. Povichshenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya. – Barnaul, 2010.
2. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya: uchebnoe posobie. – Barnaul, 2007.
3. Shalaev, I.K. Normih-obrazcih realizacii tekhnologicheskikh funkciy MPCU kak bazovihe kompetencii sovremennogo upravlenca: uchebno-metodicheskoe posobie. – Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК 371.12

Dubrovina T.L. DESIGN OF BASIC PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SECONDARY AND PRIMARY VOCATIONAL EDUCATION. In this paper, the design principal professional educational program (OPOP) established by a direction of the educational institutions of secondary and primary education to meet the requirements of the federal state educational standards of the new generation. The features of organization design OPOP, marked levels of the organizational structure of the design, the main stages.

Key words: The basic professional educational program, federal state educational standards, pedagogical designing, levels, the basic design stages.

Т.Л. Дубровина, преп. профессионального цикла ГАОУ СПО ТО Тюменский колледж транспорта, аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: Yadrovata@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО И НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы проектирования основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по подготавливаемым направлениям в образовательных учреждениях среднего и начального образования с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Рассмотрены особенности организации проектированием ОПОП, выделены уровни организационной структуры управления проектированием, основные этапы.

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа, федеральные государственные образовательные стандарты, педагогическое проектирование, уровни, основные этапы проектирования.

Понятие «проектирование» пришло в педагогику из технического знания, где оно означало создание опережающей проекции того, что затем будет выполнено в реальности. Новейший

философский словарь трактует данный термин как деятельность по созданию проектов. Исходя из этого определения, можно сказать, что проектирование характеризуется двумя

моментами: идеальным характером действия и его нацеленностью на появление (образование) чего-либо в будущем.

В соответствии с федеральным законом № 260 от 10 ноября 2009 года с 1 сентября 2011 года образовательные учреждения НПО и СПО обязаны перейти к реализации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), основанных на федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, которые трансформируют предмет стандартизации от минимума содержания к минимуму результата как набора компетенций (готовности и способности выполнять профессиональную деятельность). Новые образовательные стандарты коренным образом отличаются от предыдущих двух поколений стандартов: структурой, новым подходом – компетентностным и изменением содержания образования в рамках вариативной части стандарта с учетом требований работодателей, которые рассматриваются как участники образовательного процесса [1].

Проектирование ОПОП ОУ СПО и НПО по подготавливаемым направлениям относится к сфере образовательного проектирования содержания профессионального образования. Субъектами проектирования являются администрация, методисты, педагоги, студенты образовательных учреждений, работодатели. Предметом проектирования становится содержание основной профессиональной программы по подготавливаемым специальностям и профессиям: рабочие учебные планы, календарные

графики, рабочие учебные программы учебных дисциплин, профессиональных модулей, методическое обеспечение [2].

Педагогическому проектированию уделили внимание такие ученые как Н.Г. Алексеев, Б.М. Бим-Бад, Л.И. Гурье, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, В.Е. Родионов, О.Г. Прикот, А.М. Моисеев, Н.М. Сладкова, Г.Б. Корнетов, Ю.С. Мануйлов, В.А.Ясвин, И.Г. Шендрик, В.М. Степанов, Н.Л. Селиванова, Л.И. Новикова, В.А. Ченобытов. Методологические основы осмысления проектной деятельности педагога были заложены в системо-деятельностном подходе, основанном Г.П. Щедровицким и развиваемым О.И. Генисаретским, Ю.В. и Н.В. Громыко, П.Г. Щедровицким и др.

Очевидно, что в процессе перехода на ФГОС нового поколения следовало ожидать депрофессионализацию кадров учреждений СПО и НПО [3, с. 20], связанную с принципиально новыми трудовыми функциями педагогов по проектированию учебно-программной документации при отсутствии примерной, подбору методов, приёмов, педагогических технологий деятельностного подхода для создания условий формирования и развития общих и профессиональных компетенций, их мониторингу, а также по организации образовательного процесса на учебном занятии. Кроме этого, анализ анкетирования педагогов выявил неоднозначное отношение к введению ФГОС нового поколения. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общие результаты опроса педагогов

№ п/п	Вопрос	Ответы	%	Примечание
1.	Ваше отношение к содержанию федеральных государственных образовательных стандартов.	А) положительное	46	
		Б) отрицательное		
		В) нейтральное	54	
2.	Считаете ли вы, что введение ФГОС нового поколения существенно изменить качество подготовки будущих рабочих и специалистов?	А) да	46	
		Б) нет	54	Из них 62 % ответили, что не изменят содержание дисциплины или отношение к преподаванию её с 1.09.11 (введение ФГОС в обр. процесс)
3.	Оцените организацию проектирования основной профессиональной программы в колледже за период с сентября 2010 г. по июнь 2011.	А) 5	8	
		Б) 4	59	
		В) 3	25	
		Нет ответов	8	
4.	Как вы считаете, требуется ли изменить содержание вашей дисциплины с учетом требований ФГОС нового поколения?	А) да	50	
		А) нет	42	
		Нет ответа	8	
5.	Измените ли Вы свое отношение к преподаванию с сентября 2011 года?	А) да	62	
		Б) нет	25	
		Нет ответа	13	

Новые требования к результату образования потребуют профессионального развития административного аппарата и педагогического персонала, а также изменения подходов в управлении, преподавании, перестройки содержательной части образовательного процесса, технологий обучения и воспитания. Следовательно, для педагогов проектная деятельность по разработке рабочей документации в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения становится эффективным средством профессионально-личностного развития, совершенствования окружающей среды и себя. При этом на каждом из этапов, как считает И.А. Колесникова, проектирование обнаруживает разный педагогический потенциал, обуславливая развитие многообразных сторон и творческих проявлений личности [2].

Особая роль и ответственность за своевременность перехода на новое поколение ОПОП СПО и НПО отводится директору колледжа, администрации. Именно им предстояло возглавить процесс проектирования нового поколения ОПОП и оказывать необходимую методическую и иную помощь всем преподавателям колледжа, задействованным в разработке основных профессиональных образовательных программ по подготавливаемым направлениям.

В организационной структуре управления проектированием ОПОП нового поколения нами были выделены следующие уровни:

1) **руководитель проекта** – заместитель директора по научно – методической работе колледжа;

2) **группа управления проектом**, ответственная за проектирование ОПОП в целом – руководители рабочих групп, сформированных по подготавливаемым укрупненным группам специальностей и профессиям; неформальная рабочая группа, созданная для проверки содержания учебно-программной документации;

3) **проектный коллектив** – коллектив преподавателей и мастеров производственного обучения, включающий всех преподавателей-предметников и других сотрудников колледжа, участие которых планировалось в реализации конкретного образовательного процесса по проектируемому ОПОП.

Успешность решения такой комплексной инновационной задачи, какой является проектирование ОПОП нового поколения, связана с эффективной организацией деятельности проектного коллектива, привлеченного к ее выполнению. Особенности организации проектного коллектива ОУ СПО и НПО являются следующие:

1) **относительно высокая численность** членов коллектива (в пределах 30 человек по одной специальности подготовки), что значительно превышает норму управления и требует дробления данного коллектива на малые проектные группы;

2) **разнородность** (в состав проектного коллектива входят преподаватели разных циклов дисциплин), что актуализирует необходимость принятия единого тезауруса работ;

3) **разноподчиненность** (преподаватели разных методических (цикловых) комиссий), что предполагает необходимость

нормативного задания границ данного проектного коллектива (под руководством заместителя директора по научно – методической работе), а также целенаправленной работы по его сплочению [4].

Организация проектирования ОПОП базируется на нескольких принципах. Во-первых, **преемственность** с действующей ПроП. Целесообразно максимальное использование всего нормативного и учебно-методического материала, накопленного в колледже за предыдущие годы подготовки по направлениям в соответствии с ГОС СПО второго поколения. ОПОП не разрабатывается «с нуля», а «перенастраивается» в соответствии с компетентностным форматом ФГОС нового поколения.

Во-вторых, **последовательность действий** в проектировании основных программных документов ОПОП. Данный принцип сопряжен с предыдущим и обеспечивает «мягкое», непрерывное и преемственное развитие как ОПОП специальностей и профессий, так и самого проектного коллектива, осваивающего новую терминологию, новые подходы, а также осмысливающего имеющийся опыт «на новом эволюционном витке». Для реализации данного принципа планировалось постепенное повышение сложности работ: от «минимального формата» (матрица содержания ОПОП, пакет рабочих программ учебных дисциплин и практик, учебный план, календарный график учебного процесса, программа государственной (итоговой) аттестации выпускников), до «продвинутого формата» (включает более полный комплект программных документов) и далее к разработке документов и материалов методического обеспечения реализации ОПОП колледжа. Количество последовательных действий (версий) улучшений ОПОП зависит от приобретенного опыта и квалификации проектного коллектива.

В-третьих, **«От простого к сложному»** в освоении технологий проектирования. Данный принцип выступает поддерживающим по отношению к принципу последовательности действий и реализуется посредством постепенного освоения проектным коллективом подходов к проектированию основных программных документов ОПОП. Этот принцип был реализован, во-первых, посредством проведения в колледже серии обучающих и практических семинаров для всего педагогического коллектива, и, во-вторых, последовательным переходом от разработки ОПОП «минимального» формата к «продвинутому» формату.

И, наконец, **Сопряженность проектирования** основных программных документов ОПОП. Параллельно и во взаимодействии проектировались и будут проектироваться далее основные программные документы интегрирующего характера, обеспечивающие целостность ОПОП (Паспорта и программы формирования компетенций), и дисциплинарно-модульные программные документы ОПОП (рабочие программы учебных дисциплин, модулей, практик).

Основные этапы проектирования ОПОП.

1-й этап – подготовительный (ноябрь 2007 – май 2010 гг.)

1. Изучение проектов ФГОС нового поколения.
2. Знакомство с терминологическим полем ФГОС нового поколения.
3. Анализ требования ФГОС к условиям реализации ОПОП по подготавливаемым направлениям.
4. Формирование и утверждение команды управления проектом и проектного коллектива по специальностям и профессиям.
5. Определение объема проектных работ по созданию ОПОП на основе требований ФГОС СПО и НПО.

2-й этап – проектный (май 2010 – апрель 2011 гг.)

1. Обучение и консультирование разработчиков.
2. Разработка первой редакции ОПОП, реализующих требования ФГОС СПО, в составе: рабочий учебный план с определением видов и форм промежуточных аттестаций студентов,

календарный учебный график, распределение объема времени, отведенного на вариативную часть циклов ОПОП, определение порядка, объема производственной практики, распределения видов практики по курсам и семестрам.

3. Создание рабочих программ учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей.

3-й этап – завершающий (май - июнь 2011 г.)

Прохождение технической и содержательной экспертизы в Экспертном совете ДОН ТО, у работодателей.

Учебно-консультационное сопровождение проектирования ОПОП обеспечивалось комплексом мероприятий, инициированных администрацией и научно-методическим центром колледжа, направленным на поддержку проектирования программ в период с ноября 2007г. по июнь 2011г. Весь перечень проведенных мероприятий по организации проектирования ОПОП представлен в табл. 1 Любое проектирование предполагает работу команды, где под ее формированием понимается процесс целенаправленного «построения» особого способа взаимодействия людей в группе, что позволяет эффективно реализовывать их профессиональный, интеллектуальный и творческий потенциал в соответствии со **стратегическими** целями данной команды. **Команда в этом случае определяется как группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга, обеспечивающая синергетический эффект в ходе достижения поставленных целей.**

В организационной структуре больших **проектов** и в их менеджменте, к которым мы относим проектирование рабочих программ учебных дисциплин, модулей, практик в составе ОПОП, можно выделить, по крайней мере, три типа проектных команд.

1. Команда **проекта** (КП) – организационная структура **проекта**, создаваемая на период осуществления **проекта** либо одной из фаз его жизненного цикла, где задачей руководства команды **проекта** является выработка политики и утверждение **стратегии проекта** для достижения его целей. В команду **проекта** входят лица, представляющие интересы различных участников **проекта**.

2. Команда **управления проектом** (КУП) – организационная структура **проекта**, включающая тех членов КП, которые непосредственно вовлечены в **управление проектом**, в том числе представителей некоторых участников **проекта** и научно-методический, а также технический персонал. В относительно небольших **проектах** КУП может включать в себя практически всех членов КП. Задачей КУП является исполнение всех управленческих функций и работ в **проекте** ОПОП по ходу его осуществления.

3. Команда **менеджмента проекта** (КМП) – организационная структура **проекта**, возглавляемая управляющим (главным менеджером) **проекта** и создаваемая на период осуществления **проекта** или его жизненной фазы. В команду менеджмента **проекта** входят физические лица, непосредственно осуществляющие менеджерские и другие функции **управления проектом**. Главными задачами команды менеджмента **проекта** являются осуществление политики и **стратегии проекта**, реализация **стратегических** решений и осуществление тактического (ситуационного) менеджмента.

Таким образом, проектирование как особый вид коллективной (командной) деятельности, в данном случае проектирование ОПОП, связано с изменениями **культуры** в организации, что невозможно без создания специальных механизмов, позволяющих мотивировать проведение работ в команде по эффективному использованию менеджмента знаний [5]. Это предполагает обмен полученными знаниями в коллективе с целью достижения синергетического эффекта, что требует особых способов мотивации и развития персонала. В этой связи менеджмент знаний может предоставить сотрудникам широкие возможности для повышения квалификации.

Таблица 1

Анализ деятельности по проектированию ОПОП по подготавливаемым направлениям и задачи на дальнейшую деятельность педагогического коллектива по реализации требований ФГОС нового поколения

№ п/п	Мероприятие	Сроки	Участники, ответственный	Место проведения
1 этап. Подготовительный.				
1.	Педагогический совет «Профессиональная компетентность педагога как основа повышения качества профессионального обучения».	Ноябрь 2007	Тюменский колледж транспорта Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта

2.	Повышение качества профессиональной подготовки студентов на основе модульно-компетентностного подхода при разработке учебно – методических комплектов.	Ноябрь 2008 г.	Тюменский колледж транспорта Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
3.	Маркетинговое исследование требований социальных партнеров к выпускникам колледжа.	Сентябрь – ноябрь 2008 г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
	Курсы повышения квалификации «Внедрение современных образовательных технологий (в том числе информационных) как условие для повышения качества образовательных услуг в ОУ НПО и СПО» 72 часа	Февраль 2009 г.	Председатель М(Ц)К	ТОГИРРО
4.	Педагогический совет «Федеральный государственный образовательный стандарт как основа повышения качества образования»	Ноябрь 2009 г.	Тюменский колледж транспорта Зам. по НМР.	Тюменский колледж транспорта
5.	Обучающий семинар «Модульная технология на уроках физики»	15.10.2009г.	Председатель М(Ц)К, прошедший курсы повышения квалификации	Тюменский колледж транспорта
6.	Курсы повышения квалификации «Проектирование образовательного процесса с использованием модульно-компетентностного подхода в условиях перехода на ФГОС нового поколения и профилированные программы общеобразовательной подготовки». 72 часа	Февраль, апрель 2010г.	Зам. директора по НМР, зам. директора по УР, методисты – 2 чел., председатели М(Ц)К	ТОГИРРО
// этап. Проектный				
7.	Разработка функциональных карт с региональными требованиями работников к выпускникам колледжа по подготавливаемым направлениям совместно с социальными партнерами.	Июнь 2010г.	Руководители рабочих групп, зам. директора по УПР, НМР	Тюменский колледж транспорта
8.	Создание рабочих групп и назначение руководителей приказом директора колледжа по разработке ОПОП	Июнь 2010г.	Руководители рабочих групп	Тюменский колледж транспорта
9.	План – график разработки ОПОП колледжа, утвержденный директором колледжа и согласованный ДОН ТО.	Июнь 2010г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
10.	Региональная учебно-методическая комиссия (РУМК) ДОН ТО по направлениям 19000 Транспортные средства, 150000 Металлургия, машиностроение и металлообработка. Состав РУМК: Транспортные средства - 26 Металлургия, машиностроение и металлообработка - 18	Приказ Департамента образования и науки 05 июля 2010 года № 522/ОД	Руководитель РУМК - зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
11.	Анализ соответствия кадров требованиям ФГОС. Обучение отдельных педагогов (Комольцева И.Л., Галай И.А.)	Июнь 2010г	Администрация	Тюменский колледж транспорта
12.	Обучающий семинар «Основы профессиональной педагогики» для педагогов колледжа	15.09.10г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
13.	Практический семинар «Проектирование основной профессиональной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения»	24.09.10г.	Зам. по НМР	ТОГИРРО
14.	Обучающий семинар «Компетентностный подход в разработке программ учебных дисциплин и профессиональных модулей».	27-28.09.10г.	Зам. по НМР	ТОГИРРО
15.	Практический семинар «Проектирование основной профессиональной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения»	29.09.10г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
16.	Повышение квалификации педагогов (36 человек согласно квотам ДОН ТО, из них 15 по информационным технологиям).	В течение 2010 года	Зам. директора по НМР	ТОГИРРО
17.	Стажировка преподавателей спец. дисциплин, мастеров п/о на предприятиях города Тюмени. (4 человека)	Июнь 2010г.	Зам. директора по УПР	ОАО «Сибнефтемаш», ЗАО «Таксомоторный парк», ЗАО «ПАТ».
18.	Практический семинар «Федеральный государственный стандарт нового поколения: термины, содержание, требования».	06.10.10г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
19.	Практический семинар «Требования к разработке рабочих учебных программ УД, МДК, ПМ ОПОП согласно требованиям ФГОС нового поколения».	13.10.10г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
20.	Обучающий семинар «Разработка учебно-программной документации ОПОП на основе ФГОС» (повышение квалификации 32 часа). Группа 32 человека.	Октябрь 2010 г.	Региональный ресурсный центр развития профессионального образования Свердловской области.,	Тюменский колледж транспорта

			зам. по НМР	
21.	Матрица содержания ОПОП на основе ФГОС	Ноябрь 2010 г.	Руководители рабочих групп	Тюменский колледж транспорта
22.	Очное заседание РУМК № 1	11.11.10г.	Руководитель РУМК – зам. директора по НМР	Институт инжиниринга
23.	Очное заседание РУМК № 2	01.12.10г.	Руководитель РУМК – зам. директора по НМР	Тюменский колледж транспорта
24.	Практический семинар «Разработка рабочих программ УД, МДК, ПМ ОПОП»	08.12.10г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
25.	Разработка рабочих программ УД, МДК, ПМ педагогами колледжа.	Декабрь 2010г. – март 2011г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
26.	Разработка рабочих учебных планов по подготавливаемым направлениям	Декабрь 2010г. – март 2011г.	Зам. по НМР, методист	Тюменский колледж транспорта
27.	Очное заседание РУМК № 3	07.02.11г.	Руководитель РУМК – зам. директора по НМР	ТОГИРРО
28.	Создание неформальной рабочей группы по проверке распределения часов в РУП	Март 2011 г.	Зам. по НМР, преподаватели	Тюменский колледж транспорта
29.	Очное заседание РУМК № 4	15.03.11 г.	Руководитель РУМК – зам. директора по НМР	Коммерческо-финансовый колледж
30.	Приобретение учебной литературы 2010-2011 года в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.	В течение уч. года	Директор, зав. библиотекой	Тюменский колледж транспорта
III этап. Завершающий.				
31.	Техническая экспертиза ОПОП в Экспертном Совете ДОН ТО	01.04.11г., 10.06.11г., 17.06.11.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
32.	Педагогический совет: «Мониторинг деятельности педагогов колледжа по разработке ОПОП по подготавливаемым направлениям в условиях перехода на ФГОС нового поколения.	09.06.11г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
33.	Повышение квалификации педагогов (16 человек согласно квотам ДОН ТО, из них 5 по информационным технологиям)	В течении 2011 года.	Зам. по НМР	ТОГИРРО
34.	Техническая и содержательная экспертиза ОПОП по подготавливаемым направлениям внутри колледжа и согласование с работодателями.	Июнь – сентябрь 2011 г.	Зам. по НМР, методист, руководители рабочих групп	Тюменский колледж транспорта
35.	Разработка методического сопровождения ОПОП на основе ФГОС	В течение 2011 – 12 уч. года	Зам. по НМР, методист	Тюменский колледж транспорта
36.	Разработка фонда оценочных средств (ФОС) УД, МДК, ПМ ОПОП	Сентябрь – октябрь 2011 г.	Зам. по НМР, методист, преподаватели, мастера п/о	Тюменский колледж транспорта
37.	Разработка критериев оценки сформированности ОК, ПК.	До декабря 2011 г.	Зам. по НМР, методист	Тюменский колледж транспорта
38.	Организация и разработка методического сопровождения независимой оценки формирования ОК и ПК.	До декабря 2011 г.	Администрация, методист, работодатели	Тюменский колледж транспорта
39.	Анализ содержания рабочих учебных программ УД и их корректировка на основе содержания рабочих учебных программ ПМ.	Сентябрь 2011 г.	Педагоги колледжа, Председатели М(Ц)К, методист, зам. по НМР.	Тюменский колледж транспорта
40.	Анализ содержания рабочих учебных программ и планов по результатам внедрения в образовательный процесс	До апреля 2012 г.	Педагоги колледжа, Председатели М(Ц)К, методист, зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
41.	Анализ содержания рабочих учебных программ УД, МДК, ПМ и их корректировка на основе примерных программ ФИРО (при наличии).	По мере необходимости	Педагоги колледжа Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта
42.	Техническая и содержательная экспертиза рабочих программ УД, МДК, ПМ на основе ФГОС с учетом внесенных изменений	Апрель – июнь 2012г.	Зам. по НМР	Тюменский колледж транспорта

Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования по различным специальностям, утвержденные Министерством образования РФ 2010 г.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М., 2008.
3. Ленская, Е.А. Компетентностный подход в подготовке и переподготовке педагогов // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Материалы 10-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 2004.
4. Подосенов, О.В. Подготовка руководящих и педагогических работников колледжа к реализации требований ФГОС СПО. / О.В. Подосенов, Н.Г. Пундикова. – Сыктывкар, 2010.
5. Махова, Ю.В. Образовательные стандарты нового поколения как фактор повышения квалификации преподавателей // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 2.

Bibliograficheskiy spisok

1. Federalniye gosudarstvenniye obrazovatelniye standartih srednego professionalnogo obrazovaniya po razlichnim specialnostyam, utverzhdeniye Ministerstvom obrazovaniya RF 2010 g.

2. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskoe proektirovanie / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya. – М., 2008.
3. Lenskaya, E.A. Kompetentnostnyy podkhod v podgotovke i perepodgotovke pedagogov // Pedagogika razvitiya: klyuchevye kompetentnosti i ikh stanovlenie. Materialy 10-yj nauchn.-prakt. konf. – Krasnoyarsk, 2004.
4. Podosenov, O.V. Podgotovka rukovodyatkh i pedagogicheskikh rabotnikov kolledzha k realizatsii trebovaniy FGOS SPO. / O.V. Podosenov, N.G. Pundikova. – Sirkhtivkar, 2010.
5. Makhova, Yu.V. Obrazovatelnyye standarty novogo pokoleniya kak faktor povysheniya kvalifikatsii prepodavateley // Srednee professionalnoe obrazovanie. – 2011. – № 2.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378.04

Dyagileva V.V. DIVERSIFICATION OF EDUCATIONAL SERVICES AS THE FACTOR OF FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS OF STUDENTS OF HIGH EDUCATION. The questions of formation of individual educational requirements of students of high school are considered in the article, the essence of concept «educational service» is revealed, necessity of the diversification of educational services as factor of formation of individual requirements of students is proved.

Key words: a diversification, educational services, individual educational requirements.

В.В. Дягилева, аспирант Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы формирования индивидуальных образовательных потребностей студентов вуза, раскрыта сущность понятия «образовательная услуга», обоснована необходимость диверсификации образовательных услуг как фактора формирования индивидуальных потребностей студентов.

Ключевые слова: диверсификация, образовательные услуги, индивидуальные образовательные потребности.

Формирование индивидуальных образовательных потребностей студентов является результатом комплексного взаимодействия многих факторов, не придавать значения которым система высшего профессионального образования как социальный институт, не вправе. Образовательный процесс в вузе (взаимодействие преподавателей и студентов в информационной, технической, интеллектуальной, творческой и др. среде) есть, прежде всего, процесс удовлетворения образовательных потребностей молодежи в обеспечении достойного будущего для себя и для общества. Диапазон факторов формирования индивидуальных образовательных потребностей велик и характеризуется разнонаправленными интересами и ценностями преподавателей, студентов, родителей, социально-экономической среды.

Потребность трактуется как физиологическое или психологическое ощущение недостатка в чем-то или в ком-то, убеждение в том, что чего-то или кого-то не хватает. Потребности делятся на первичные и вторичные. Первичные потребности имеют физиологический характер и, как правило, врожденные, генетические, заложенные природой. Без их реализации человек не может существовать (пища, сон, наличие приюта и пр.). Они почти одинаковые, общие для разных людей. Вторичные потребности психологического происхождения. Они имеют четко выраженный индивидуальный характер. Каждый человек имеет свои, присущие лишь ему моральные качества, запросы, индивидуальные признаки, которые приобретаются с опытом (потребности в общении, контакте, дружбе, уважении; стремления и возможности их реализации).

Образовательная потребность представляет собой обусловленное социокультурными детерминантами активное отношение социального субъекта к сфере знания, являющееся сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации.

На групповом и социальном уровнях потребность в образовании реализует функции социального развития групп, социальных общностей, всего общества; повышения образовательного уровня индивида, отдельных социальных групп и общества в целом; институционализации непрерывного образования; формирования субкультуры социальной группы, общности; средства социокультурной динамики; трансляции культурного наследия и социального опыта поколений; формирования информационного пространства социума; формирования интеллектуальной культуры социальных групп и общества; самоидентификации социальных групп; воспроизводства социальных групп и института профессии; изменения характера общественного труда, повышения его эффективности; регуляции процессов социальной мобильности; адаптации социальных

групп, общностей к изменениям социальных условий в обществе и др.

Образовательные потребности предполагают необходимость рассмотрения процесса индивидуализации личности. Индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению студентом все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию. Необходимым условием индивидуализации является формирование индивидуальной позиции каждого студента относительно избранной профессии, а также способности к самоанализу, мотивации и рефлексии.

Индивидуализация подготовки будущего специалиста в вузе представляет собой динамический, интериоризированный личностью процесс профессионального взаимодействия, адекватный как индивидуально-образовательному потенциалу студента, так и системе социальных ценностей, требований и целей, который обеспечивает овладение способами познания мира, профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

Как отмечает Бурлакова Т.В. [1], тенденция внешней индивидуализации касается реализации идей вариативности и характеризуется совокупностью положений, определяющих способность системы образования предоставлять студентам многообразие полноценных, привлекательных вариантов образовательных траекторий, учитывающих интересы и потребности студентов и специфику будущей специальности. Данная тенденция реализуется посредством расширения спектра образовательных услуг, диверсификации и обновления профессиональной подготовки с учетом индивидуализированных технологий; создания и развития моделей индивидуализации образования, разработки вариативных образовательных программ; конструирования различий в содержании учебных программ и уровне их усвоения; создания системы поддержки студентов при движении по образовательной траектории.

Диверсификация предполагает одновременное внедрение нескольких или многих невязанных продуктов. Диверсификация в образовании может осуществляться в двух формах: горизонтальной, когда происходит одновременное предложение образовательных услуг по многим учебным направлениям, специальностям и специализациям, и вертикальной, предполагающей развитие различных видов образовательных услуг, что в большей степени характерно для сферы дополнительного образования.

Сейчас все чаще вузы рассматриваются как производители образовательных услуг, поэтому, по законам рыночной экономи-

ки, конкурентоспособным на рынке таких услуг становится тот вуз, который стремится предоставить наиболее эффективное и экономичное образование наиболее высокого качества [2].

Следует отметить при этом, что чем выше качество образовательных услуг, тем сильнее оно влияет на формирование и развитие индивидуальных потребностей, которые могут трансформироваться от примитивного «способа избежать службы в армии» и «способа успокоить родителей» до способа удовлетворения потребности в самореализации личности, переоценки процесса получения образования как гарантии профессионального успеха и средства социальной защиты от колебаний конъюнктуры рынка труда. Опираясь на исследования отечественных ученых, можно выделить факторы, влияющие на качество образования, составляющих качества образовательной услуги с точки зрения потребителей и уровня их удовлетворенности.

• **Качество объекта получения образовательных услуг (абитуриент, студент, аспирант, слушатели подготовительных курсов, слушатели курсов повышения квалификации и т.п.).**

• **Качество субъекта предоставления образовательных услуг (школа, средне-специальное учебное заведение, ВУЗ), в том числе:**

- качество программ обучения (структура и содержание);
- качество профессорско-преподавательского состава (квалификация, звание, ученая степень, уровень подготовки);
- качество методов обучения и воспитания (методика и технология преподавания);
- качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуг;
- материально-технического (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы);
- информационно-методического (учебная литература, пособия, сборники задач, макеты, тренажеры и т.п.);
- качество научных исследований.

• **Качество процесса предоставления образовательных услуг, в том числе:**

- качество организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг (форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы);
- качество контроля процесса предоставления образовательных услуг;
- качество результата процесса предоставления образовательных услуг (соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям государственного образовательного стандарта специальности).

• **Степень удовлетворенности потребителей:**

- высокая удовлетворенность потребителей (учащиеся, работодатели и др.) качеством образовательных услуг;
- высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников образовательного учреждения своей работой;
- высокая степень образованности членов общества.

Таким образом, понятие «качество образовательной услуги» включает совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которая придает ему способность удовлетворять ожидаемые и неожиданные образовательные потребности конкретных потребителей [3]. Данное определение легло в основу проведенного нами исследования по выявлению факторов, влияющих на развитие индивидуальных образовательных потребностей студентов.

Удовлетворенность студентов и выпускников качеством образовательных услуг. Опросы студентов 2 - 5-го курсов и выпускников нашего вуза показали, что их мнение о мотивах получения высшего образования практически не изменяется за время обучения. Однако, отвечая на вопрос «Что оказалось

решающим в выборе профессии?», 25% указали, что их выбор был не вполне осознанным, случайным, а на вопрос «Изменилось ли мнение относительно выбранной профессии за время обучения?» 52% ответили, что не изменилось, у 38% опрошенных отношение к сделанному профессиональному выбору укрепилось. Среди студентов, ошибочно выбравших образовательную программу, не все разочаровались в будущей профессии, так, для 5% студентов за время обучения она стала привлекательной.

Оценочные суждения студентов и выпускников относительно условий обучения свидетельствуют о том, что университет имеет хорошую базу для непосредственного обучения и средние условия для того, чтобы студенты проявили свои личностные качества во внеурочное время.

Качество образовательного процесса студенты и выпускники оценили в 3,50 и 3,88 балла, соответственно (максимальный балл – 5). Позитивным является тот факт, что данные исследования демонстрируют характерную для всех факультетов картину высокой оценки студентами и выпускниками качества профессорско-преподавательского состава 4,00 и 4,39 балла, соответственно. Оценка качества результатов обучения в 3,30 и 3,89 баллов косвенно свидетельствует об удовлетворенности студентов учебой в университете, и прежде всего функциональным содержанием учебно-образовательного процесса.

Итоговые оценки свидетельствуют об удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг. Результаты исследования показали, что существенное влияние на развитие индивидуальных образовательных потребностей студентов оказывают следующие качественные характеристики системы высшего образования:

• **организация и реализация применяемых технологий предоставления образовательных услуг (форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы);**

• **контроль процесса предоставления образовательных услуг;**

• **результат процесса предоставления образовательных услуг (соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям государственного образовательного стандарта специальности) качество программ обучения (структура и содержание);**

• **квалификация профессорско-преподавательского состава (звание, ученая степень, уровень подготовки);**

• **использование современных личностно-ориентированных, активных, творческих методов обучения и воспитания (методика и технология преподавания);**

• **ресурсное обеспечение процесса предоставления услуг, включающее:**

- материально-техническое обеспечение учебного процесса (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы);
- информационно-методическое обеспечение (учебная литература, пособия, сборники задач, макеты, тренажеры и т.п.);
- активное участие студентов в научных исследованиях.

Для того чтобы более полно учесть индивидуальные образовательные потребности студентов необходимо формирование новой образовательной парадигмы, более ориентированной на личность, чем на производство. Она характеризует повышение степени диверсификации образовательной системы, ее способность к быстрой перестройке, необходимость учета возросших требований общества к результатам деятельности образовательных систем.

Библиографический список

1. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009.
2. Арутюнова, Г.И. Два аспекта инновационной деятельности вузов: рынок и миссия // Инновации. – 2001. – № 6.
3. Акулич, Ю.В. К вопросу об удовлетворении индивидуальных потребностей студентов [Э/п]. – Р/д: http://libconfs.narod.ru/2002/1s/s1_p3.htm

Bibliography

1. Burlakova, T.V. Individualizaciya professional'noy podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl, 2009.
2. Arutyunova, G.I. Dva aspekta innovacionnoy deyatel'nosti vuzov: rihtok i missiya // Innovacii. – 2001. – № 6.
3. Akulich, Yu.V. K voprosu ob udovletvorenii individual'nykh potrebnostey studentov [Eh/r]. – R/d: http://libconfs.narod.ru/2002/1s/s1_p3.htm

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 37.013.42

Kokin A.B., Lvova A.J. SPECIFICITY OF SOCIALLY-PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH PEOPLE OF ADVANCED AGE. In work the material about features and specificity of welfare activity with people of advanced age is presented, necessity of address work with given categories depending on types and characteristics is presented.

Key words: Advanced age, welfare activity, psychological types, the relation, old age, social integration.

А.Б. Кокин, канд. пед. наук, доц. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: abkokin@mail.ru;

А.Ю. Львова, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: a.u.lvova@gmail.com

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

В работе представлен материал об особенностях и специфике социально-культурной деятельности с людьми пожилого возраста, рассмотрена необходимость адресной работы с данной категорией в зависимости от типов и характеристик.

Ключевые слова: пожилой возраст, социально-культурная деятельность, психологические типы, отношение, старость, социальная интеграция.

Сегодня в наиболее развитых странах наблюдается одна из устойчивых тенденций в сфере статистики населения - рост относительной доли пожилых людей. По прогнозам ООН, к 2025 году численность людей старше 60 лет, по сравнению с 1950 годом, увеличится более чем в 5 раз, а общее население планеты только в 3 раза. Главными причинами «старения» населения являются снижение рождаемости и увеличение продолжительности жизни. Неизбежным следствием этого явления будет возрастание влияния пожилого населения на различные сферы общественной жизни и увеличение значимости проблем пожилых людей в социальной жизни общества.

Общество, государство на различных этапах человеческой истории всегда обращало внимание на социальные проблемы пожилых людей и стремилось к их решению. Исторически сложились два глобальных подхода к решению проблем старости в зависимости от приоритетных задач, выдвигаемых обществом:

1) обеспечить физическое, психическое здоровье и значительную продолжительность жизни;

2) предоставить возможности для максимальной реализации социальной активности и полноценной социальной адаптации.

Естественно, что в различные времена приоритетность задач менялась. Говоря о настоящем времени необходимо отметить следующие достаточно противоречивые моменты.

Во-первых, в современном обществе, ориентированном в основном на молодежную культуру, во многом сложились негативные стереотипы пожилого возраста, старости, что отрицательно сказывается не только на самих пожилых людях как социальной группе, но и на развитии общества в целом. При этом социологи и антропологи склонны относить пожилых людей к «группе риска», отмечая, что член группы, который получает больше, чем дает, исключается и отвергается группой. И один из способов (наиболее естественный) избежать такого отвержения для пожилых людей – это повысить уровень их включения в общественную жизнь (через увеличение социальной активности).

Во-вторых, Генеральная Ассамблея ООН постановила объявить 1999 год годом пожилых людей; разработала и приняла ряд принципов, которые в случае их реализации на уровне государственной социальной политики должны помочь пожилым людям вести полноценную и плодотворную общественную жизнь. Принцип «независимости» подразумевает, что пожилые люди должны иметь свободный доступ к основным благам и обслуживанию, возможность работать или заниматься другими видами приносящей доход деятельности, возможность участия в программах образования, профессиональной подготовки и переподготовки.

Принцип «участия» обозначает вовлеченность пожилых людей в жизнь общества и активное участие в разработке и осуществлении затрагивающей их благосостояние политики, возможность создавать общественные объединения или движения лиц пожилого возраста. Принцип «ухода» отражает проблемы обеспеченности, уходом и защитой со стороны семьи и общины, доступа к медицинскому обслуживанию в целях поддержания или восстановления оптимального уровня физического, психического и эмоционального состояния; а также преду-

ждения заболеваний, доступа к услугам попечительских учреждений, социальным и правовым возможностям, и обязательного соблюдения в социальных учреждениях прав пожилого человека. Принцип «реализации внутреннего потенциала» дает понимание того, что пожилые люди должны иметь возможности для всесторонней реализации своего потенциала, свободного доступа к общественным ценностям в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха. Принцип «достойнства» обозначает недопущение, физического или психологического насилия в отношении пожилых людей, эксплуатации их в любом виде, обеспечения им права на справедливое обращение независимо от возраста, пола, расовой или этнической принадлежности, инвалидности или иного статуса, а также от уровня прошлого материального вклада в общественное развитие.

На практике современное общество предоставляет недостаточно возможностей для полноценной адаптации к новой социальной ситуации, в которую попадают пожилые люди, достигая пенсионного возраста. Следует также отметить, что социальная адаптация пожилых людей – процесс достаточно индивидуальный и во многом зависит от психологических особенностей самих пожилых людей, от особенностей переживания ими своего старения и отношения к своей старости.

Так Д.Б. Бромлей выделяет 5 типов отношения пожилых людей к старости [1].

1. Конструктивное отношение человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими людьми. Они в меру критичны по отношению к себе и вместе с тем весьма терпимо относятся к другим, к их возможным недостаткам. Не драматизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха.

2. Отношение зависимости обозначает, что человек, подчинен кому-либо, зависим от супружеского партнера или от своего ребенка, не имеет высоких жизненных претензий и поэтому достаточно охотно уходит из профессиональной среды. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страха.

3. Оборонительное отношение, которому свойственны излишняя эмоциональная сдержанность, определенная прямолинейность в привычках и поступках, стремление к самодостаточности и «самообеспеченности», нежелание принимать какую-либо помощь от других людей. Люди данного типа отношения к старости избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими проблемами даже с близкими. Люди с оборонительным отношением к наступающей старости с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

4. Отношение враждебности к окружающим. Люди с таким отношением агрессивны, взрывчатые и подозрительны, стремятся «переложить» на других людей вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Они всячески отгоняют мысль о переходе на пен-

сию, так как реализуют механизм разрядки напряжения через активность, склонны к острым реакциям страха, не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Все это может соединяться с враждебным отношением к молодым людям, иногда с переносом этого отношения на весь «новый, чужой мир». Такой своего рода бунт против собственной старости сочетается у этих людей с сильным страхом смерти.

5. Отношение враждебности человека к самому себе. Люди такого типа пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба. Характерным является чувство одиночества и ненужности. Собственное старение оценивается достаточно реалистично; завершение жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

В зависимости от типа, которым характеризуется пожилой человек, должна создаваться программа помощи, поддержки и реабилитации данной категории населения существующая в ряде стран.

И.С. Кон несколько иначе характеризует социально-психологические типы старости [2].

1. Активная творческая старость, когда пенсионеры, уходя на заслуженный отдых, продолжают участвовать в общественной жизни, в воспитании молодежи и т.д., живут полноценной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности.

2. Старость, для которой характерно то, что пенсионеры занимаются делами, на которые раньше у них просто не было времени: самообразованием, отдыхом, развлечениями и т.п. Для этого типа пенсионеров также характерны хорошая социальная и психологическая приспособляемость, гибкость, адаптация, но энергия направлена главным образом на себя.

3. Старость, которая (проявляется преимущественно у женщин) находит главное приложение своих сил в семье. А так как домашняя работа никогда не заканчивается, то женщинам, занимающимся ею, просто некогда болеть, скучать и пр. Однако, как отмечают психологи, удовлетворенность жизнью у этой категории пенсионеров ниже, чем у первых двух.

4. Старость, когда смыслом жизни становится забота о собственном здоровье. С этим связаны и разнообразные формы активности, и моральное удовлетворение. Вместе с этим обнаруживается склонность (чаще у мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенная тревожность.

Наряду с названными, достаточно благополучными, типами старости И.С. Кон обращает внимание и на отрицательные варианты:

а) агрессивные, старые «ворчуны», недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя, всех поучающие и «терроризирующие» бесконечными претензиями;

б) разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делая себя тем самым глубоко несчастными.

Таким образом, одной из важнейших задач социально-культурной деятельности с пожилыми людьми выступает - формирование позитивных тенденций в отношении пожилых людей к собственной старости, к своему изменившемуся социальному статусу и противодействие негативности, что возможно только в случае успешной социальной адаптации через социальную интеграцию. Социальная интеграция – сохранение значимой роли, следование нормам, поддержание референтных групп - компенсируют отрицательные эффекты плохого физического состояния, положительно влияют на поддержание благополучия и сводят к минимуму душевные страдания. Успешное старение связано с поддержанием физической и когнитивной активности и, особенно – вовлеченностью в социальные взаимодействия, занятием продуктивными видами деятельности [3].

С философских позиций можно констатировать, что человек в пожилом возрасте должен выступать не только как объект социальной заботы, но и необходимым образом реализовывать себя в качестве субъекта общественной жизни. Данной точки зрения придерживаются такие организации Санкт-Петербурга как:

- Школа третьего возраста Невского района;
- Университет серебряного возраста;
- Общество «Знание».

К сожалению, в городе не достаточно центров, структур и подразделений, которые бы могли помочь всем желающим людям пожилого возраста заниматься собой, своим развитием передавать уникальный опыт молодому поколению.

Необходимо продолжать развитие данного сектора образования, как на государственном, так и негосударственном, частном уровнях – ведь забота о пожилых людях является важной и приоритетной для всех. От того, как в той или иной стране живут пожилые люди, судят о государстве, о его политике, социальном и экономическом состоянии общества [4].

На одном из международных форумов «Старшее поколение» в ЛенЭкспо, пожилым людям были заданы вопросы, относительно планов на образование. Желающих заниматься, быть общественно полезным человеком составляет 95%. Люди пенсионного возраста хотели бы изучать основы компьютерной грамотности (83%). Но, к сожалению, материальный вопрос в организации социально-культурной деятельности для себя и своих близких остается на первом плане, и очень многие желания остаются нереализованным в связи с платным обучением. Поэтому вопрос о повышении благосостояния пожилых людей должен быть приоритетным при решении рассматриваемых в работе проблем.

Библиографический список

1. Бромлей, Д. Психология старения человека. – М., 1966.
2. Кон, И.С. Постоянство личности: миф или реальность? // Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. - М., 1987.
3. Носко, И.В. Психология развития и возрастная психология. - Владивосток, 2003.
4. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых. Стимулы и мотивы. - М., 1987.

Bibliography

1. Bromley, D. Psikhologiya stareniya cheloveka. – M., 1966.
2. Kon, I.S. Postoyanstvo lichnosti: mif ili realnostj? // Khrestomatiya po psikhologii / pod red. A.V. Petrovskogo. - M., 1987.
3. Nosko, I.V. Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya. - Vladivostok, 2003.
4. Vershlovskiy, S.G. Obshchee obrazovanie vzroslykh. Stimuli i motivih. - M., 1987.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 74.261.3

Krivykh S.V., Aristova T.A. EDUCATIONAL SYSTEM OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL PUPILS BY MEANS SPEECH-THOUGHT ACTIVITIES. The article presents the educational system of intellectual development of young school pupils on the basis of evidence-based discourse, which adapts young school pupils to technology-step algorithm. During mastering speech-thought activity pupils record and overcome the difficulties arising from them, which is possible if PUPIL includes sensory area in the learning process, is aware of the processes that he feels is acquire knowledge through self-discovery.

Key words: activity *rechemyslitel'naya* younger students, demonstrative discourse, reflective skills

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник Учреждения РАО ИПО, г. Санкт-Петербург;
Т.А. Аристова, канд. пед. наук, доц. Академии постдипломного педагогического образования,
 г. Санкт-Петербург, E-mail: k182@km.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена образовательная система интеллектуального развития младших школьников на основе доказательного дискурса, которая адаптирует младших школьников к технологии пошагового алгоритма. Во время овладения речемыслительной деятельностью учащиеся фиксируют и преодолевают возникшие у них затруднения, что возможно, если школьник включает чувственную сферу в процессе обучения, осознает те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность младших школьников, доказательный дискурс, рефлексивные умения.

Разработанная нами образовательная система представляет собой особую развивающую среду, в которой происходит обучение речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса с целью интеллектуального развития младших школьников. При этом школьники учатся рефлексировать. Наряду с другими авторами, мы рассматриваем *рефлексию как особый вид аналитической деятельности, позволяющей индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний.*

Рефлексия начинается с момента прекращения действия и перехода в особое (рефлексивное) отношение к действию. Затем осуществляются процессы: построения картины (знания) о произошедшем в действии, выявления причины затруднения и реконструкции ее появления, перестройки способа действия в зависимости от содержания причины затруднения. Завершается рефлексия возвратом в действие.

Рефлексивное выделение или фиксация способа деятельности и способа участия субъекта в деятельности не только ускоряет формирование механизмов сознания и самосознания, но и позволяет фиксировать характеристики производимого в соответствии с условиями его получения, определять меру новизны и меру завершения, прогноз достижимости того качества, которое на данной стадии представлено в свойствах не до конца произведенного, а также устанавливать саму необходимость продолжения действия.

К сожалению, учебный процесс в школе построен так, что учащиеся приобретают знания с установкой, что их применение в деятельности должно происходить как бы «само собой», а рефлексивная функция не внедряется в сознание и действие, отсутствует как особое и важнейшее содержание образования.

В разработанной нами образовательной системе интеллектуального развития младших школьников во время обучения речемыслительной деятельностью учащиеся не только получают знания, но и овладевают способами добывания этих знаний. Это возможно только тогда, когда школьник опирается на чувственную сферу в процессе обучения, осознает те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя. Сначала ученик, сосредотачиваясь на своих ощущениях, вербализует их, затем на основе чувственного познания речевых звуков учится рассуждать и делать выводы. Такой подход к овладению речемыслительной деятельностью осуществим на основе доказательного дискурса, что позволяет адаптировать к системе обучения пошаговый алгоритм доказательного рассуждения.

Чтобы соединить воедино теорию обучения и само обучение, необходим инструмент, называемый рефлексией. Этот инструмент далеко не всегда закладывается в учебные программы и реальный учебный процесс. В результате типичной является ситуация, когда предлагается одно, говорится другое, думается третье, происходит четвертое, а проверяется и оценивается пятое. Концепция «происходящей» теории обучения А.В. Хуторского призвана решать эту проблему [1, с. 204-207]. На рисунке 1 мы представляем фрагмент образовательной системы интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса.

Традиционно теория обучения позиционируется отдельно от практики обучения. В результате после того, как разработан тот или иной элемент теории обучения (новые цели, новое содержание образования, новая методика), возникает задача его внедрения. Исходя из того, что в начальных классах массовой школы основной канал получения информации – это устная речь, на базе которой продолжают формироваться метаязыко-

вые функции, необходимо обучать младших школьников рассуждению на основе доступных им понятий – чувственного восприятия речевого потока. Актуальность нашей работы заключается в том, что *мы рассматриваем устную речь как способ рассуждения учащегося для раскрытия собственного сенсорного опыта*, то есть на основе сенсорной информации ученики делают определенные теоретические и практические выводы. Рассуждение на основе чувственного познания речевых звуков во время произношения – это «развёрнутый» процесс, который учит детей операционально мыслить в процессе усвоения, что приводит к формированию навыков.

В основе интеллектуальной деятельности младшего школьника лежит звуковой анализ, который формируется у детей еще до школы. После окончания первого класса учащиеся должны овладеть определенными интеллектуальными навыками: анализом, синтезом, сравнением, обобщением и доказательством, то есть овладеть элементарной формой абстракцией (какой звук произносится и почему выбирается та или иная буква).

Звуковой анализ нами рассматривается и как самостоятельный раздел в начальном курсе родного (русского) языка, и как способ развития интеллектуальных навыков учащихся. Анализ звуковой структуры слова (первичная чувственная предпосылка) – это словесное формулирование, то есть речевое мышление: рассуждение, доказательство и вывод. От того, каким образом будет усваиваться учащимися звуковой анализ, зависит образование в дальнейшем устойчивых представлений слого-орфографической структуры слов, а также анализ их лексико-морфологического состава в связи с орфографией.

Мы исходили из того, что развитие интеллектуальных умений письменноречевой деятельности тесно связано как с овладением звуковым и буквенным строем речи, так и с овладением морфемным анализом. Звуковой и морфемный анализы являются базой успешного овладения орфографией, которая и является ориентиром общего интеллектуального развития учащихся. Чтобы выбрать букву, каждому учащемуся требуется произвести анализ, выделить существенные признаки гласного и согласного звуков на основе ощущений мышц-артикуляторов, то есть фонематически эти звуки обобщить. Затем произвести обратную операцию – синтез, мысленное объединение звуков, то есть слить согласный с гласным звуком в единый артикуляторный акт. Нельзя выделить морфему в слове без дифференциации фонем. Необходимы умения выделять в потоке речи, осознавать общие фонологические особенности звуков (фонем), опознавать такие особенности звуковой структуры слова, которые являются признаками орфограмм – общие признаки гласных – (ударные и безударные), общие признаки согласных (звонкие, глухие; твердые, мягкие; парные – общие и различительные их признаки и т.п.). Для усвоения орфографии особенно важно знать, какие звуки и в каком положении могут оказываться орфограммами. Необходимо целенаправленная работа над формированием у детей указанных выше умений, а также усвоением некоторых элементов знаний о природе звуков, их взаимодействии в составе слов, их своеобразии по сравнению с буквами. Темп усвоения знаний, быстрота овладения приемами умственной деятельности при решении учебных задач связаны с определенными особенностями мыслительной деятельности – уровнем анализа и синтеза, обобщения, уровнем соотношения чувственных и абстрактных компонентов этой деятельности, гибкостью мыслительных процессов. Показать младшему школьнику, как нужно оперировать с речевыми звуками, чувствовать произносимый звук в доступной для их возраста форме, раскрыть взаимосвязь звука с буквой – необходимое условие развития мышления учащихся.

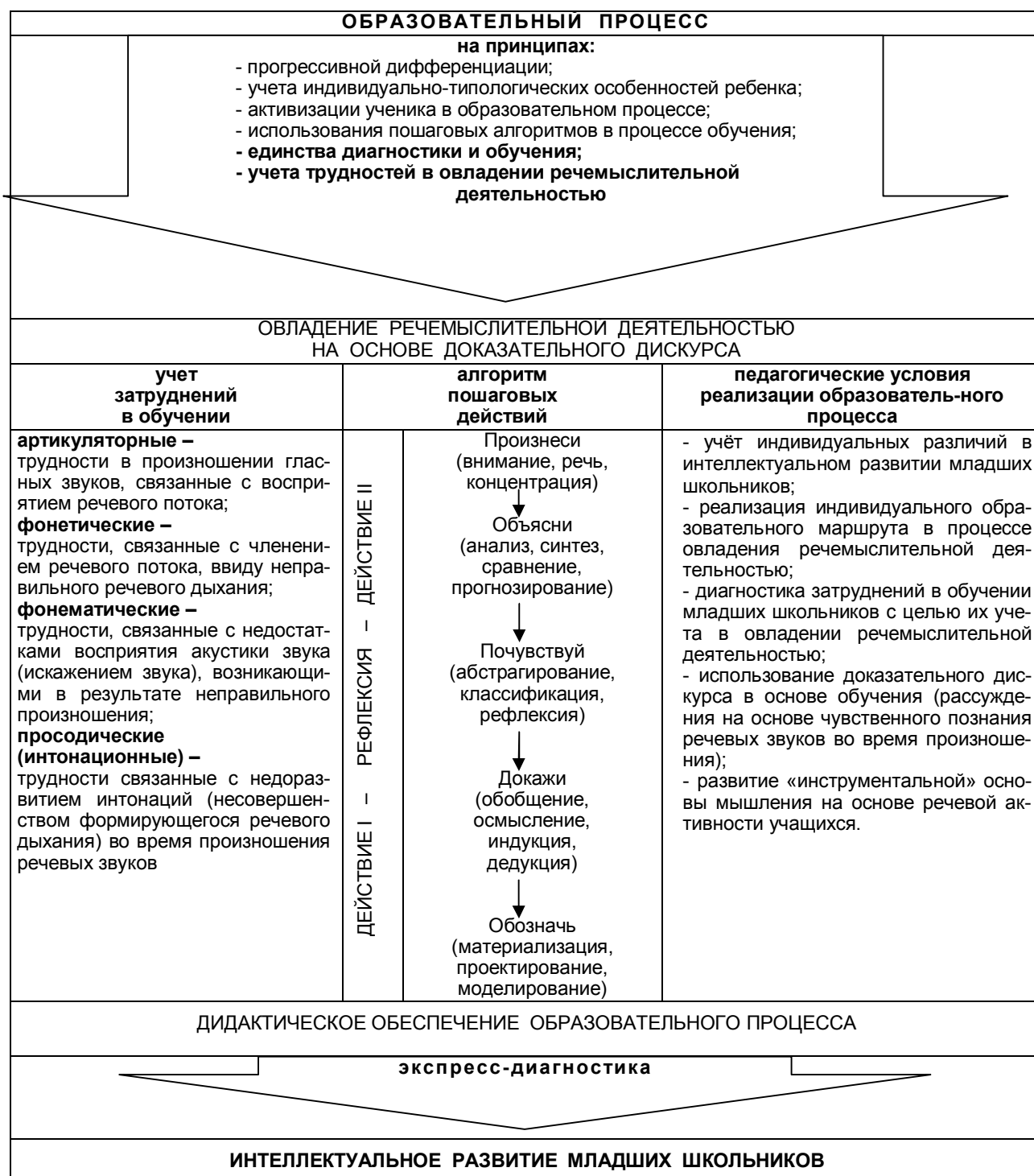


Рис. 1. Фрагмент образовательной системы интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

В настоящее время термины фонетический и фонематический анализ многими специалистами рассматриваются как синонимы. На наш взгляд, эти понятия необходимо различать, определив цель и задачи для каждого анализа. Количество и последовательность произносимых звуков можно рассматривать, как *фонетический анализ*. *Фонематический анализ* нами рассматривается как умственные действия по анализу речевого потока, воспроизведенного в слове – слиянии в одном из своих вариантов. Отличительная особенность фонемы в том, что она является смысловозначителем и зависит от артикуляционных признаков. Необходимо отметить, что Д.Б. Эльконин [2] обращал внимание на последовательную ориентировку звуков только во время чтения. Впоследствии это действие стало применяться и во время обучения детей письму.

Мы опишем последовательное вычленение звуков и слов (этапы дифференциации звукового потока).

1. Чтобы обнаружить, что речь строится из отдельных звуков, дети под руководством учителя интонационно подчеркивают каждый звук в слове, начиная с первого и кончая последним. Справедливости ради надо заметить, что этому первому этапу должен предшествовать еще один: четкое членение предложений-высказываний на отдельные слова. Но в описаниях методики этот этап обычно не упоминается, по-видимому, подразумеваясь как нечто само собой разумеющееся.

2, 3. Дети выделяют и повторяют первый и последний звук в произносимых словах. При этом подбираются слова, в которых выделяемые звуки имеют наименьшую связанность.

4. Дети учатся находить в словах называемые звуки, на каком бы месте они не стояли.

5, 6. Дети учатся различать гласные и согласные звуки, твердые и мягкие согласные, обозначая их фишками разного цвета или какими-нибудь другими условными значками. После овладения всеми предыдущими операциями дети переходят к предпоследней задаче звукового анализа – к определению и схематическому изображению полного звукового состава слов.

7. Последний этап звукового анализа слов: дети начинают изучать буквы как знаки разных звуков. Сначала происходит знакомство с буквами гласных, а затем – согласных звуков.

Однако, как показывает практика, переход умений в навык по предлагаемой системе обучения у широкого контингента учащихся не происходит. Несмотря на затрачиваемое время и усилия учителей и самих учащихся, грамотность многих выпускников школ является низкой. Такое положение дел связано не только с объективной сложностью правил русской орфографии, но и с существующей образовательной системой.

Знакомство с современными системами обучения младших школьников речемыслительной деятельности показывает, что под фонетическим анализом понимается звукобуквенный разбор, который делится на собственно фонетический (или звуковой) и фонетико-графический (или звукобуквенный) разбор. Цель первого – характеристика звуковой структуры слова без обращения к буквам. Цель второго – соотношение звука с буквой. Но ни в одной образовательной системе не сказано, как обучать процессу опознания звуков, как использовать собственный опыт ребенка. Без опоры на предшествующий опыт и умственные действия овладение знаковой системой письма и чтения для многих детей представляет большую сложность.

Идея создания нового подхода к обучению звуковому анализу назрела давно. Ставилась задача: разработать приемы, в которых ребенок мог бы наблюдать за звуками речи, на основе своих наблюдений их обобщать и делать выводы, то есть обучать младшего школьника мыслительным действиям.

Нами была создана система обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса, при которой создаются такие педагогические условия для обучения письму и чтению, при которых учащиеся овладевают системой различных связей в языке и процессами познания этих связей. При этом в отличие от всех существующих систем обучения впервые при звуковом анализе учитывается механизм восприятия и усвоения звуковых сигналов субъектом.

Систему обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса мы делим на три компонента:

- 1) **анализ речевого потока;**
- 2) **анализ речевых звуков;**
- 3) **интеллектуальное развитие (развитие мыслительных операций и рефлексивных умений).**

Наша система обучения речемыслительной деятельности базируется на операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже [3], однако несколько отличается от нее. Согласно этой концепции любая информация воспринимается человеком, проходя 4 естественных этапа.

- I. Сенсорно-моторный (чувственное восприятие).
- II. Символьный или образный (чувственно-логический).
- III. Логический (дискурсивно – логический).
- IV. Лингвистический (аккомодация информации в сознании через речемыслительную деятельность, проработанная на первых трёх этапах).

Рассматривая интеллект как систему скоординированных между собой обратимых операций по Пиаже мы предлагаем свой подход к системе обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса, которую мы излагаем в таблицах 1,2,3 с последующим их разъяснением.

I компонент. Анализ речевого потока при обучении речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

Таблица 1

Развитие анализа речевого потока (фонетический анализ)

сенсорно-моторный		чувственно-логический		дискурсивно – логический	лингвистический
Произнеси	Объясни (смысл)	Почувствуй (кинестезически ощути)	Докажи	Обозначь	Обозначь
Через звуки создается мыслеобраз	Вербализация образа	Чувственный опыт	Логический (доказательный дискурс)	Запись звуков при помощи условных обозначений	Запись звуков при помощи буквенных обозначений

Первый шаг: произнеси

Цель: формировать орфоэпическое произношение

Согласно традиционным взглядам, усвоение устной речи, в том числе и произношения звуков, относится к явлениям сугубо социальным. Следовательно, закономерности овладения произношением могут определяться лишь внешним стимулом, то есть произношение учащихся зависит от той среды, которая их окружала до школы. Известно, что речь у детей формируется на основе восприятия окружающего предметного мира. Речь является одной из основных высших психических функций. Поэтому первый шаг – это понимание того, как у учащегося формируется процесс предметного восприятия и образов. Л.С. Выготский писал, что всякое слово имеет первоначальный образ-представление и рост словаря прямо связан с образованием многочисленных и многообразных связей между предметным образом и словом. Понимание речи также связано с развитием чувственной основы речи. Искажение любого звука в слове приводит к искажению его смысла.

Формирование произношения у ребенка зависит от того, какой стиль речи слышит ребенок, где он воспитывается. Существует три стиля речи: высокий, нейтральный (орфоэпический), разговорный, к которому относят также и диалектную речь. Высокий стиль предполагает «эканье», то есть во время произношения неударный гласный звук в слове, во-первых, произносится, как «э», и во-вторых, этот звук произносится протяжно. В основном этот стиль применяется при обучении актеров чтению классических стихов. Нейтральный стиль требует другого произношения: гласный звук в неударном слоге произносится с модификацией («о» заменяется на «а», а «е», «я» – на «и»)

Ребенок может не владеть орфоэпическим произношением (нейтральным стилем). В основном дети до школы овладевают разговорным стилем, в котором могут быть различные неточности произношения. В разговорном стиле можно услышать речь небрежную, вялую или очень быструю. Отдельные звуки при беглом произношении опускаются, окончания слов «проглатываются», некоторые звуки произносятся неясно или заменяются другими. Эти недостатки делают речь неразборчивой и трудно воспринимаемой не только другими людьми, но и самим говорящим.

Орфоэпическое произношение есть одно из качеств правильной литературной речи. Поэтому произношение учащихся следует подчинять требованиям орфоэпии, то есть системе правил, устанавливающих единообразное произношение (Аванесов Р.И. [4]). Орфоэпический слух ориентирует учащихся на правильно звучащую речь во всем её многообразии и многозначности: без искажения артикуляции и при сохранении последовательности звуков в слове. Развиваются такие умения, как семантический анализ, то есть ребенок начинает осознавать, что звуковая оболочка слова несет определенный смысл. Держать знакомый образ предмета в сознании легче, чем звуковой ряд. Орфоэпический анализ способствует развитию таких функций внимания, как распределение, сосредоточение и концентрация.

Второй шаг: объясни

Цель: формировать умение рассуждать и активизировать словарный запас слов.

Развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления. Л.С. Выготский писал о сущности мышления в понятиях. Понятие – это всегда некое обобщение, абстракция, зна-

чение, смысл, которые сами по себе не содержатся в предмете, образе, слове. Когда ребенок впервые слышит новое слово, он знакомится сначала только как бы с оболочкой, звучащим или зрительным образом, от которого у него возникает некое целостное впечатление. И только дифференцируя это целостное впечатление на отдельные смысловые единицы, объясняя их, постепенно по мере употребления, слово, соединяясь с личным, внутренним опытом ребенка наполняется конкретным содержанием, приобретает смысл и значение, становится понятным и используется произвольно и правильно. Подбирая и объясняя значение слова, дети активизируют свой словарный запас.

От того, как понимается и объясняется смысл, зависит развитие семантического анализа, то есть, какой смысл заключен в той или иной оболочке слова. Так, некоторые учащиеся слово «долина» в большинстве случаев соотносят со словом «даль», не понимая значения слова «дол». Трудно даже представить, какие ассоциации могут возникать у учащихся во время объяснения, некоторые из них могут быть совершенно не связаны со смыслом конкретного слова. Слово сопровождается определенной интонацией, которая уточняет его значение. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры слова. На данном этапе формируются интеллектуальные умения: анализа и синтеза, сравнения и рассуждения.

Третий шаг: почувствуй

Цель: формировать способность опираться на собственные ощущения.

Речевой поток можно разбить на минимальные произносительные единицы, слоги, которые характеризуются слитностью своих компонентов. Существует большое количество определений слога. Так, с античных времен слог определяется как звуковой отрезок, состоящий из одного гласного или из сочетания гласного с согласными, ядром которого является гласный звук.

Иногда определение слога связывается с выдохом (экспираторная теория [Экспираторный - лат. *expiratio* выдыхание]). Слог определяется как группа звуков, произносимая одним дыхательным толчком, то есть за один выдох. Однако это определение не совсем удачно, так как слог можно произнести без выдоха или несколько слогов можно произнести одним выдыхательным толчком.

Л.В. Щерба определяет слог с артикуляционной точки зрения как отрезок речи с нарастанием и последующим ослаблением мускульного напряжения [5]. Смена усиления и спада мускульного напряжения определяет слоговые границы в слове (теория мускульного напряжения). В современной лингвистической литературе распространено определение слога, которое основано на акустическом критерии. Слог – это сочетание более звучного элемента с менее звучным (сонорная теория). Все звуки различаются по степени звучности и делятся на наиболее звучные – гласные и наименее звучные – глухие согласные, между которыми располагаются остальные звуки. Трудность выделения слога объясняется тем, что слог не несет значения; значение слова не меняется в зависимости от того, как слово будет разбито на слоги. Вот почему существуют различные принципы слогаделения.

Для обучающегося чтению и записи слова слогаделение имеет принципиальное значение. Учащихся необходимо научить такому виду анализа, при котором звуки в слове можно распознавать и перерабатывать в потоке речи, исключая смысл или буквы. Этим требованиям отвечают слога-слияния и звуки вне слияния.

Во-первых, слог-слияния и звук вне слияния можно удерживать при помощи дыхания столько времени, сколько необходимо для их опознания. В дальнейшем это поможет при соотношении звука с буквой.

Во-вторых, любой звук или слог – слияние можно произносить на выдохе. Перед вдохом необходимо делать паузу. Чередование выдоха, паузы и вдоха создает темпо-ритм, необходимый как в чтении, так и в письме. Дети, у которых темпо-ритм не сформирован, могут допускать ошибки: пропуски во время записи и искажения во время чтения.

Произвольное положение окологубных мышц соответствует определенному гласному звуку, а напряжение или расслабление мышц языка – согласным: звонкий-глухой, мягкий-твердый. Напряжение одних мышц и расслабление других во время произношения звуков речи создает тот или иной сенсор-

ный образ звука. Мускульное напряжение и его ощущение формирует новое психическое образование – образы звуков. Звуки становятся материей языка, с которыми можно производить определенные действия. Таким образом, формируется сила выдоха, мускульное напряжение, которое способствует четкой артикуляции. В дальнейшем, опираясь на свои ощущения, ребенок соотносит звучание с определенным буквенным обозначением. Как только учащиеся осознают деление слова на слога-слияния и звук вне слияния, можно анализировать слово *любой* звуковой структуры.

На этом этапе формируется основа для таких интеллектуальных умений, как сравнение, классификация, абстрагирование.

Четвертый шаг: докажи

Цель: развивать речемыслительную деятельность на основе доказательного дискурса.

Во многих исследованиях отмечается, что восприятие звуков речи и их воспроизведение – это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Звуковые единицы рассматриваются в трех аспектах: *перцептивном, артикуляторном, акустическом*. Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произнесения артикуляционный аппарат, в результате работы которого образуются единицы данной языковой системы. Артикуляторные позиции звуков речи определяют своеобразие их акустических характеристик. Любое, даже незначительное отклонение положения артикуляторных органов приводит к динамическому изменению акустического образа звука.

Нарушение звукопроизношения гласных звуков обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, отрицательно влияет на формирование фонематической, а также лексико-грамматической сторон речи. Речемыслительная деятельность развивается на разработанных фонематических правилах, в которых сенсорные ощущения произносимых речевых звуков вербализируются. Ребенок рассуждает, что происходит с его мышцами – артикуляторами, и на основании этих ощущений доказывает, какую букву надо писать. Учащиеся делают определенные мыслительные операции, в результате которых они учатся рассуждать и на основе своих рассуждений делать выводы. Умение производить анализ, синтез, сравнивать речевые звуки на основе перцепции и артикуляции развивает у ребенка такие интеллектуальные умения, как классификация, обобщение и абстрагирование. Опора на различные каналы восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический и др.) позволяет заложить информацию в долговременную память, наложить новую информацию на личный опыт учащегося через ассоциативный ряд: чувство – речемыслительная деятельность – логика.

Пятый шаг: обозначь

Цель: подготовить и сформировать графический навык.

Для развития мелкой моторики, зрительного восприятия графики букв, а также для формирования пространственных отношений необходимо психофизиологическую составляющую письма выстраивать адекватно индивидуальным особенностям школьника. Известно, что развитие различных психических функций происходит не одновременно, а в определенной последовательности. На эту последовательность накладываются индивидуальные вариации, проявляющиеся в неравномерности развития функций у данного индивида: одни функции развиты у него лучше, другие – хуже. Такое относительное отставание тех или иных функций обычно не мешает ребёнку адаптироваться к школьным требованиям, оно может проявляться лишь при повышенных нагрузках, то есть при переутомлении.

Навык письма, как и чтения, формируется с введением звуковых схем, в результате которых познание звуков речи осуществляется в двух основных формах: в форме чувственного познания и в форме абстрактного мышления. Учащиеся учатся моделировать структуру слова при помощи квазиписьма (квази - искусственный язык). В этих моделях учащиеся отражают свои перцептивные ощущения, которые они получают во время произнесения того или иного звука. Все это поможет пролить свет на то, как и каким способом можно развивать речемыслительную деятельность на основе доказательного дискурса, в результате чего происходит интеллектуальное развитие детей.

Моделирование структуры слова - это попытка конкретизировать мысль о способах и качестве процессов анализа, синтеза, обобщения и абстракции во время обучения учащегося чтению и письму и развития способностей ребенка на логотипе: «смысл – понимание – запоминание – применение в действии».

II компонент. Анализ и синтез речевых звуков при обучении речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

Таблица 2

Развитие анализа и синтеза речевых звуков (фонематический анализ)

сенсорно-моторный	чувственно-логический	дискурсивно – логический	лингвистический
Произнеси и объясни (смысл)	Почувствуй (кинестетически ощути) и докажи	Доказательный дискурс	Обозначь
Вербализация смысла слова	Вербализация образа звука	Выбор букв по звукам	Запись звуков при помощи: - буквенных обозначений

Первый шаг: произнеси

Цель: формирование перцептивных ощущений.

Чувственное познание является для младших школьников зоной актуального развития, а функция абстрагированного мышления еще только начинает формироваться и становится зоной ближайшего развития. При обучении чтению и письму ребенок с первых же дней сталкивается с огромным количеством абстрактных понятий (звук, буква, согласный, гласный, ударный – безударный гласный, твердый – мягкий согласный, звонкий – глухой согласный). Для того чтобы ребенок смог освоить все эти понятия, необходимо фиксировать его внимание на тех ощущениях, которые наиболее четко передают различия между ними. Такими ощущениями являются артикуляционные кинестезии (ощущения работы мышц – артикуляторов), которые возникают при произнесении слов.

Психика ребенка еще не является законченной зрелой системой. Те навыки и ощущения, которые взрослыми уже не осознаются, воспринимаются как фоновые, в сознании ребенка занимают достаточно много места. Так происходит с ощущением работы мышц-артикуляторов: для взрослого человека они уже не осознаваемы, тогда как ребенок младшего школьного возраста ощущает их еще достаточно ярко.

На начальном этапе обучения младший школьник без опоры на собственные мышечные ощущения будет испытывать затруднения при усвоении абстрактных понятий. Поэтому так важно, чтобы ребенок произносил.

Второй шаг: объясни (смысл)

Дети учатся объяснять слова, находить точные выражения. Примером чувственного познания слова могут служить приемы В.А. Сухомлинского. Он так описывал занятия с детьми. «Сидим на лугу, смотрим, познаем слово «луг». Рисуем луг в своем альбоме. Проникаем в глубину слова. В альбом «наше родное слово» картинку рисует тот ребенок, у которого слово пробуждало самые яркие представления, чувства, воспоминания».

Основоположник нейропсихологии А.Р. Лурия создал учение о мозговой локализации психических функций, где раскрывается связь психической деятельности с работой той или иной структуры мозга. Но у взрослого и у ребенка одна и та же функция реализуется разными областями мозга, а значит, строится по разным законам. Ребенок видит и воспринимает мир по-другому, совсем не так, как воспринимает взрослый. Чтобы увидеть, писал И.М. Сеченов, надо уметь смотреть; чтобы услышать – надо уметь слушать. Для глубокого познания слова необходимо задействовать как можно больше анализаторов.

В настоящее время можно выделить следующие уровни объяснения слов: предъявление предмета, предъявление мультимедиа, предъявление двумерного изображения, словесное описание, описание через символы.

Третий шаг: почувствуй

На этом этапе учащиеся опознают фонологические особенности звуков (фонем), и учатся опознавать такие особенности звуковой структуры слова, которые являются признаками орфограмм – общие признаки гласных звуков (ударные и безударные); звонкие и глухие согласные; мягкие и твердые согласные.

Исследования Л.С. Выготского показали, что на первых этапах развития сложные психические процессы, формируясь,

опираются и зависят от более элементарных функций, лежащих в основе и составляющих как бы «базу» для развития более сложных психических функций. Он придавал решающее значение процессу восприятия для развития речи, считая, что у ребенка не может развиваться речь без развития восприятия, ребенок может говорить и мыслить только воспринимая. Развитие восприятия различной модальности: зрительное восприятие, слуховое и кинестетическое восприятие помогает дифференциации процесса звукообразования. Эта дифференциация создает основу для обобщенного восприятия и для формирования образов реального предметного мира, создает ту первичную базу, на которой начинает формироваться речь. А позже речь в свою очередь начинает оказывать существенное влияние на развитие процессов восприятия, уточняя и обобщая их.

Фонематический анализ рассматривается, как процесс, в котором анализ и синтез акустики звука воспринимается на основе ощущения мышц-артикуляторов: звонкость – глухость; мягкость – твердость.

Четвертый шаг: докажи

Доказательный дискурс должен опираться на физические ощущения детей. Звонкость – глухость согласного опознается по «дрожанию» или «спокойствию» грудно-подъязычной мышцы. Мягкий звук получается или твердый зависит от «работы» языка. При этом в объяснении обращают внимание на положение спинки языка. При произнесении мягких согласных средняя часть спинки языка поднимается к нёбу, при произнесении твердых такого подъема не происходит. В этом вся разница. Сложность заключается в том, что взрослый этот подъем практически не ощущает, так как процесс артикуляции у него уже завершен. А у детей процесс артикуляции находится в стадии развития, поэтому ребенок достаточно хорошо ощущает напряжение или расслабление спинки языка. Если язык поднимается горкой, получается мягкий звук, а горки нет – твердый. Все это ощутимые моменты артикуляции. Для усвоения орфографии особенно важно знать, *какие* звуки и в *каком* положении могут оказываться орфограммами.

Пятый шаг: обозначь

Этот этап направлен на развитие тех психологических основ, которые являются базой для формирования и развития прочных связей в анализаторной системе. Необходимо помнить, что навык письма формируется не отдельными зонами мозга, а всеми его структурами ответственными за письменную речевую деятельность. Каждая структура играет свою особую роль, и недоразвитие одной из них ведёт к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом.

При записи слова важна как последовательность и количество звуков в слове, так и артикуляционные признаки фонем. При фонемном анализе каждый звук необходимо не только услышать, но и почувствовать. Чувственный образ создает определенное понятие. Дифференцированный процесс звукообразования создает основу для обобщенного и дифференцированного восприятия и для формирования образов реального мира.

III компонент. Формирование интеллектуальных умений при обучении речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса.

Таблица 3

Развитие аналитико-синтетической деятельности при обучении младшего школьника чтению и письму

Познавательно-чувственный	Логико-понятийный	Дискурсивный	Результативно - продуктивный
Произнеси и выдели смысл слова	Почувствуй (кинестезически ощути)	Докажи	Обозначь
Умение раскрыть предметный образ через обобщение	Произвольное управление мышцами-артикуляторами	Развитие аналитико-синтетической деятельности	Запись звуков при помощи: - буквенных обозначений

Первый шаг: произнеси и выдели смысл слова

Развитие обобщения у детей идет от обобщения чрезмерно широкого круга признаков и свойств к обобщению все более определенных и существенных признаков. Слово, обобщающее предметы и явления действительности, включается в чувственное восприятие. Вследствие этого школьники относят воспринимаемые предметы и явления к соответствующей группе, объединяют их в систему знаний, осмысливают. И здесь будет уместно вспомнить то, что Л.С. Выготский писал о сущности понятия и мышления в понятиях. Понятие – это всегда некое обобщение, абстракция, значение, смысл, которые сами по себе изначально не содержатся в предмете, образе, слове.

Мыслительная деятельность младшего школьника, обеспечивающая процесс познания, представляет собой единство наглядно-образного, практически-действенного и словесно-понятийного со значительным преобладанием наглядно-образного и практически-действенного мышления. Многочисленные исследования говорят о том, что мышление совершается в речи. Чем более точна и ясна речь, тем выше уровень мышления и тем лучше осуществляется познание и интеллектуальная мыслительная деятельность.

Младший школьник отличается остротой и свежестью восприятия. У него более развита наглядно – образная память, чем словесно – логическая, поэтому и мышление опирается больше на чувственную сферу. Ребёнок может *воспринять*, а затем *представить* только то, что он может сначала *почувствовать*. Интеллект младшего школьника в процессе обучения будет развиваться, если он будет не запоминать полученную информацию, а производить с ней мыслительные операции. Для того чтобы учение проходило не на уровне запоминания, а на уровне активизации мысли, учитель должен не только как можно яснее объяснить материал ученику, но и активней включать его в мыслительную деятельность. Научить младшего школьника мыслить и размышлять можно только с опорой на понятийный ему уровень ощущений. Формирование мышления, воображения, памяти и внимания происходит через ощущение, восприятие. *Нельзя представить себе того, чего никогда не ощущал: не видел, не слышал, не пробовал, не узнал.*

Звуковая оболочка слова рассматривается, как исходное целое, которое, расчленяясь на структурные элементы (слоги, слития и звук вне слития), составляет основу слова, то есть речевого потока. Учащиеся, рассуждая и доказывая, создают самостоятельно схемы слов, обозначая звуки и ставя их в определенной последовательности. Это самое первое общее знание, так как дети пока не знакомы с названиями отдельных букв. Вместе с тем само это целое как определенная структура ещё не дано ребенку непосредственно, а требует определенной работы по его вычленению из нерасчлененных звуковых потоков, соответствующих отдельным словам. Конкретные буквенные обозначения звуков вводятся только после того, как уже достигнуто вычленение звуковой структуры слов. В итоге получается стройная картина все большей и большей дифференциации речевого потока.

Понимание слова – это представление (вижу, слышу, ощущаю и т.д.) учащимися образов тех предметов или явлений, которые оно обозначает. Кроме этого, понимание смысла слова зависит от правильной постановки ударения. Ударение в русском языке разноместное. Оно может падать на любую часть

слова и даже на предлог (во́ поле), на приставку (за́пах), корень (подка́рмливать), на суффикс (рыба́к), на окончание (в лесу́). Такое разнообразие ударения придаёт языку музыкальность, но для многих учащихся создаёт трудность. Долгота гласного звука является смысловоразличителем. Наибольшее количество ошибок в диктанте – это ошибки на безударные гласные, т. к. учащиеся не концентрируют внимание на ударении. Сосредоточиваясь на ударном гласном, младший школьник развивает *концентрацию* внимания. Л.С. Выготский писал, что произвольное внимание играет огромную роль для процесса познания. Учащиеся, сосредоточиваясь на мышцах-артикуляторах, могут обобщать речевые звуки, то есть учатся абстракции. Полное понимание слова есть тогда, когда учащийся не только раскрывает смысл слова, но и функциональные его особенности (к какой части речи оно относится) и его структуру (из каких частей слово состоит).

На этом этапе дети осваивают структуру слова и учатся обобщать:

1. Произнеси слово и скажи, как ты его понимаешь.
2. Произнеси слово по слогам – слияниям и звукам вне слияния.
3. Произнеси слово с разной долготой гласных звуков и выдели ту долготу гласного, которая сохраняет смысл слова.

Второй шаг: почувствуй (кинестезически ощути)

Знакомство с процессом превращения (перекодировки) букв в звуки и звуков в буквы начинается с того момента, когда ребенок учится читать. Существующие закономерности овладения произношением звуков не определяются правилами внешнего стимула. Эти закономерности оказываются внутренними, присущими функции речедвигательного анализатора. Слуховой анализатор в данных условиях играет ведущую роль в том смысле, что в случае его нарушения процесс овладения произношением без специальной помощи значительно затруднен или просто невозможен. Однако слуховой анализатор не диктует своих закономерностей речедвигательному.

Бельтюков В.И. [6] доказал, что процесс овладения произношением обладает определенной спецификой и к его анализу следует подходить не с теми мерками, которые были приняты прежде.

Как известно, произносительная сторона устной речи базируется на более филогенетически ранних функциях речедвигательного анализатора: неречевые голосовые реакции, сосание, жевание и др. Коль скоро последовательность усвоения фонем подчиняется закономерностям развития данного анализатора, естественно предположить, что на эту последовательность могут оказывать влияние определенные комплексы движений, которые связаны с реализацией упомянутых функций. Исследователи детской речи, признающие факт неоднородности звуков по степени трудности их усвоения, единодушны в том, что мягкие согласные сложнее по артикуляции, чем твердые. Дело в том, что палатализация – это главным образом результат присоединения к основной артикуляции того или иного согласного (твердого) дополнительной артикуляции, представляющей собой поднятие средней части спинки языка к твердому нёбу. Следовательно, в процессе произнесения мягких согласных по сравнению с соответствующими твердыми двигательный комплекс усложняется прибавлением дополнительной артикуля-

ции. Кроме того, произнесение мягких согласных требует большей напряженности языка, чем произнесение твердых.

Поскольку овладение произношением детьми осуществляется в общем по определенной программе, эту программу надлежит рассматривать как систему. Какие же основные характеристики рассматриваются, благодаря чему дети овладевают произношением звуков?

Дискретность, или прерывность, которая является всеобщим свойством языка, распространяется на звуковую его систему, или систему фонем, рассматриваемую как частную систему языка. Такого рода свойством обладает система, отражающая процесс усвоения звуков речи: на определенных этапах овладения произношением могут быть зафиксированы звуковые проявления, которые соответствуют тем или иным фонемам. Однако система, отражающая процесс усвоения звуков, в отношении свойств дискретности существенно отличается от эталонной системы фонем.

Прежде всего, важно обратить внимание на то, что код программы овладения произношением не бинарный, а триплетный. Это значит, что звуки речи образуются не путем их противопоставления, перехода от сравнительно грубых дифференцировок к более тонким, а, наоборот, путем перехода от средней артикуляции к двум крайним, т. е. путем разветвления. Например, согласные [р] и [р'] формируются на основе полумягкого звука [р].

Характерным является то, что до перехода к крайним звукам средний по артикуляции звук выступает в качестве их заместителя. При этом средние по артикуляции звуки не всегда адекватны фонемам, составляющим систему языка, которым ребенок овладевает. Система, характеризующая процесс усвоения звуков речи, в сравнении с эталонной системой фонем имеет существенные отличия. Они выражаются в том, что при овладении произношением на определенных этапах становления тех или иных звуков появляются их временные заместители. Однако эти заместители являются структурными элементами данной системы; без них система в целом не может существовать.

Таким образом, система, отражающая процесс усвоения звуков, дискретна. От эталонной системы фонем она отличается тем, что содержит сравнительно большее количество структурных элементов за счет временных заместителей. В этом заключается ключ к разгадке, когда учащиеся делают ошибки, которые воспринимаются, как орфографические. Например: «семячко», вместо «семечко»; «синяе море», вместо «синее море» и т.д.

Развивая произвольную артикуляцию, учащиеся сокращают временной переход от средней артикуляции к крайним звукам. Этот этап важен тем, что младший школьник учится произвольному управлению мышцами-артикуляторами, сосредотачиваясь на них – распределению внимания, переключению и сосредоточению.

1. Выдели слог-слияния. Послушай последний звук и назови его.

2. Произнеси еще раз слог-слияния и дай характеристику согласного звука на основе своих ощущений:

а) по звонкости-глухости, если ощущаешь «дрожь» в горловых мышцах;

б) по мягкости – твердости, если ощущаешь напряжение или расслабление мышц языка.

Третий шаг: докажи

В педагогической практике прочно утвердилось представление об орфографическом навыке как автоматизированном «правилосообразном» действии, предполагающим *знание орфографических правил и умение применять их в процессе письма*. Действительно, образование навыков путем автоматизации действий, опирающихся на правило, возможно, однако обычно этого не происходит. Почти любое орфографическое правило имеет ряд исключений, а очень многие орфограммы вообще не являются никакими правилами. Поэтому путь «от умения, опирающегося на правило, - к навыку» при формировании орфографического навыка оказывается ненадежным и неэффективным. Тем более, известно, что есть немало учащихся, хорошо знающих правила, умеющих их применять при выпол-

нении орфографических упражнений и все-таки допускающих ошибки на те же правила при самостоятельном письме. Вместе с тем не так уж редко встречаются ученики, которые пишут достаточно грамотно, не зная никаких правил или не пользуясь ими.

Второй факт не укладывается в рамки привычных рациональных схем и обычно рассматривается как необъяснимый феномен «природной» грамотности. Между тем его анализ представляет значительный интерес, позволяя надеяться на более глубокое понимание природы орфографического навыка.

Как же возникает орфографический навык, каким образом формируется умение произвольно и осмысленно пользоваться изначально только выученными правилами? Как протекает процесс овладения общими принципами, лежащими в их основе? Какие интеллектуальные операции при этом совершаются?

Когда ребенок выучивает правило, то изначально они являются для него просто конкретным набором слов или символов, за которыми, в общем-то, ничего не стоит. Ученику необходимо превратить его в понятие.

Сила научных понятий – в их системности, осознанности, т.е. потенциальной готовности к произвольному использованию. Усвоение систематизированных научных знаний формирует внутреннюю понятийную структуру, в рамках которой облегчается перенос навыков, приемов, деятельности, усвоенных закономерностей. Слабость научных понятий – в их привнесенности, несвязанности с личным опытом ребенка, в невозможности их использования, пока такая связь с практическим опытом не установится, пока знания не станут «своими».

Спонтанное зачаточное понятийное мышление необходимо как основа для усвоения научных понятий, без нее научные знания лишь заучиваются, но не «превращаются» в понятия. Ребенок не может ими пользоваться, так как отсутствует структура, необходимая для их обобщения и переноса. Пока научные знания не прорастут в житейский опыт ребенка, понятийное мышление будет оставаться неполноценным, поверхностным, редко используемым в практической деятельности, т. е. не будет функционировать как операциональный механизм интеллекта в целом. Изучаемое в школе будет использоваться ребенком только для ответов на уроках и «забываться», едва он окажется вне ее стен.

Согласно существующим программам, орфографический навык активно формируется в начальной школе, в последующие годы он только совершенствуется. Как протекает процесс формирования орфографического навыка? Усваивая знания, учащийся должен сначала соотнести звуковую форму с ее смысловым значением (выделить искомую орфограмму, определить ее значение), затем выстроить связь между графической формой и ее грамматическим значением, переосмыслить данную связь и перенести на новые, еще не изученные слова.

Орфографический навык является сложной системой связей – ассоциаций: от слухо-артикуляционного восприятия – к смысловому или грамматическому значению – к зрительному представлению – к письменной реакции. Таким образом, орфографический навык включает в себя навыки письма, умение осознанно анализировать звуковой состав слова, опознавать орфограмму, используя грамматические знания, применять нужное правило и в результате выбирать правильное написание.

При обучении детей речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса на первых двух компонентах у учащихся формируется сознание грамматической природы орфограммы, которое Д.Н. Богоявленский [7] характеризует как сложное умственное действие (анализ, абстракция, синтез), выполнение которых требует от учащегося применения развернутой системы рассуждений, в процессе которого осознается каждая отдельная операция. Постепенная автоматизация навыка происходит при выполнении упражнений: некоторые отдельные операции системы рассуждений начинают «выпадать».

Однако, автоматизированность навыка не означает полной автоматизации, так как навык может вновь становиться сознательным «на каждом шагу – в частности, при затруднениях».

Применение орфографических правил требует осознания формальных операций. При помощи ударения младший школь-

ник приобретает такие умения, как распределение, переключение, сосредоточение внимания. Любое орфографическое правило должно иметь «широкий или развернутый» характер, чтобы в результате его выполнения приобретались знания оптимальным способом. Это возможно появиться только тогда, когда сам ребенок будет опираться на чувственную сферу в процессе обучения, вербализовать те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя.

В разработанных нами алгоритмах выделяются и анализируются два типа (или уровня) понятийного мышления: интуитивное, формируемое в личном опыте ребенка, и «осознанное» мышление на основе фонематических правил. Речемыслительная деятельность на основе доказательного дискурса предполагает определенные мыслительные операции, производимые школьником до написания букв.

Мыслительные операции, которыми должен овладеть младший школьник на доступном ему уровне – это умение анализировать речевые звуки, сопоставлять их по артикуляционным признакам и обобщать. Новый виток развития мыслительных операций связан с орфографическим анализом. Впервые младший школьник сталкивается с анализом и синтезом при выборе гласной буквы в корне слов. Чтобы выделить безударную гласную, учащийся должен определить долготу всех гласных, то есть применить функцию сопоставления звучания и понятия. Затем исключить долготу того гласного, который придаёт смысл слову. Произнести все звуки, исключая ударный, и снова определить смысл.

Основной прием данного фонематического правила – прием сопоставления. Развитие данной функции – необходимое условие интеллектуального развития младшего школьника.

Четвертый шаг: обозначь

Первоисточник трудностей обучения грамотному письму связан, прежде всего, с тем, что звуковая оболочка языка сменяется графической, и это порождает орфографическую проблему, которая не всегда отчетливо представляется ученику как проблема, которую он должен решить. К тому же русская орфография подчиняется и фонетическому, и морфологическому, и традиционному принципу написания многих орфограмм. К началу изучения родного языка у детей известные им звуки (фонемы) обычно ассоциируются с одинаковыми по названию буквами. Они затрудняются расчленить звуко-букву, абстрагировать звук и сделать его самостоятельным предметом осознания. При дальнейшем обучении такая связь между звуками и буквами закрепляется. Звуко-буквы изучаются отдельно. При этом не раскрываются общие признаки – особенности известных разрядов звуков. В результате такого обучения дети не научаются производить фонематический анализ звучащего слова, словосочетания, не усваивают общих и дифференци-

рующих признаков звуков изучаемых разрядов. Неправомерность такой практики особенно очевидна, если учесть, что уже дошкольники способны выделять звуки и оперировать ими произвольно.

Орфографические действия включают в себя две ступени: постановка орфографической задачи и ее решение. Для того чтобы поставить орфографическую задачу, обучающийся должен:

1. Обладать орфографической зоркостью (на основе фонетических и морфологических признаков).
2. Квалифицировать орфограммы (то есть установить, какое орфографическое правило надо применить в данном случае).

3. Осознать применение правила.

Осознанность действий при выборе орфографического правила базируется на доказательном дискурсе, который развивает речемышление и, как следствие, интеллект. Знания – результат усилий, организованных определенным образом в ходе учебного процесса через произвольные действия, в которые включаются знания. В ходе этих действий происходит процесс реконструкции, и появляется новая ориентировка, при которой умения переходят в навык. Письмо основывается на целой совокупности свойств интеллекта, таких как обобщенность, осознанность, устойчивость.

Обучение учащихся анализу и синтезу предполагает формирование у них умений мыслить практически: разлагать объекты на составные части; выделять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть (сторону) в отдельности как элемент единого целого; соединять части объекта в единое целое. При фонетическом анализе ребенок может определить смысл слова, при помощи которого можно удерживать последовательность звуков в речевом потоке. А при фонемном анализе каждый звук можно не только услышать, но и ощутить при помощи мышц – артикуляторов, какой звук произносится: гласный или согласный; звонкий или глухой; мягкий или твердый.

При первоначальном обучении записи слова важна как последовательность и количество звуков в слове, так и артикуляционные признаки фонемы. Эти два анализа принципиально отличаются друг от друга. При фонетическом анализе у ребенка можно определить лишь нарушение последовательности звуков в потоке речи. А при фонемном анализе каждый звук можно не только услышать, но и прочувствовать, что дает дополнительные компенсаторные возможности для детей, имеющих какие-либо нарушения в речедвижении. Ощущения в сознании ребенка занимают достаточно много места. Особенностью младших школьников является то, что процесс говорения, т.е. построение фраз, подбор слов и артикуляция, не находятся под контролем сознания. Это важное свойство детской психики.

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Современная дидактика. - СПб., 2001.
2. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать. - М., 1976.
3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994.
4. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение. - М., 1972.
5. Щерба, Л.В. Фонетика // Большая советская энциклопедия. - М., 1936. - Т. 58.
6. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). - М., 1977.
7. Боговянский, Д.Н. Психология усвоения орфографии. - М., 1966.

Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Sovremennaya didaktika. - SPb., 2001.
2. Eljkonin, D.B. Kak učitj detej chitatj. - M., 1976.
3. Piazhe, Zh. Izbrannihe psikhologicheskie trudih. - M., 1994.
4. Avanesov, R.I. Russkoe literaturnoe proiznoshenie. - M., 1972.
5. Therba, L.V. Fonetika // Boljshaya sovetskaya ehnciklopediya. - M., 1936. - T. 58.
6. Beljtyukov, V.I. Vzaimodejstvie analizatorov v processe vospriyatiya i usvoeniya ustnoy rechi (v norme i patologii). - M., 1977.
7. Bogoyavlenskij, D.N. Psikhologiya usvoeniya orfografii. - M., 1966.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378.14

Milovanova N.G., Pchelintseva I.G. **IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL ON THE BASIS OF NONLINEAR ORGANIZATION OF EDUCATION.** The article considers some approaches to organization of nonlinear educational process in higher schools. The necessity of nonlinear educational process organization is revealed. The conditions of improvement of educational process in modern higher school are suggested.

Key words: educational process, nonlinear education, principals of nonlinear education, forms of nonlinear education, individual educational programme.

Н.Г. Милованова, д-р пед. наук, проф. Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru; **И.Г. Пчелинцева**, д-р пед. наук, проф. Тюменского нефтегазового университета, г. Тюмень, E-mail: igptmn@gmail.com

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ НЕЛИНЕЙНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются некоторые подходы по организации нелинейного образовательного процесса в вузе. Раскрывается необходимость организации нелинейного образовательного процесса в вузе. Предложены условия по совершенствованию образовательного процесса в современном вузе.

Ключевые слова: образовательный процесс, нелинейное обучение, принципы нелинейного обучения, формы нелинейного обучения, индивидуальный учебный план.

Сложная коммуникативная развивающаяся педагогическая система современного вуза включает в себя информационно-обменное взаимодействие «человек – информация – человек» и способствует нелинейной организации образовательного процесса.

Совершенствование образовательного процесса вуза предполагает системную интеграцию процессов информатизации и гуманизации, обеспечивая максимальное проявление достоинств каждого из процессов при трансформации всех элементов педагогической системы, отвечающих на вопросы: чему учить, кто, кого, как, с помощью чего осуществляется образовательный процесс.

Процесс обучения, как нелинейный, обладает свойством деления на подпроцессы, включающие в свой состав, в частности, следующие – процессы деятельности – преподавание и учение; психические процессы – мыслительные, мотивационные, познавательные; процессы самоорганизации и саморазвития и др. Как отмечает О.В. Акулова, в основе нелинейного процесса – не только соответствующие принципы классической дидактики, но и принципы интерактивности, рефлексии, нелинейности информационных структур и процессов, комбинированного использования различных форм обучения, комплексного использования средств мультимедиа [1].

Принцип интерактивности раскрывает требование дидактики, которое проявляется в предоставлении возможности обучаемым самим выстраивать свой образовательный маршрут, реально участвовать в учении при поддерживающей роли тьютора.

Принцип рефлексии требует, чтобы учебные задания, определяющие содержание и способы учебной деятельности обучающегося, ставили обучаемого перед необходимостью самостоятельного завершения работы по формированию определенной системы знаний, побуждая его, таким образом, активно и сознательно осмысливать те умственные схемы и правила, в согласии с которыми он действует.

Принцип нелинейности информационных структур и процессов предопределяет ведущие нормативные требования к проектированию и реализации технологий обучения в нелинейном обучении. При этом приоритет имеют те из них, которые оказывают непосредственное воздействие на механизмы самоорганизации и саморегулирования систем обучения, продуцированных данной технологией. Один из путей реализации на практике этого принципа связан с нелинейным структурированием процесса обучения на основе разветвленных программ дисциплин, предоставляющих возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося. Это позволяет каждому студенту разработать свой собственный индивидуальный учебный план.

Принцип комбинированного использования различных форм обучения фактически признает нецелесообразным применение в системах нелинейного обучения классических форм организации учебных занятий (традиционных лекций, семинаров и т. д.). Наибольшую эффективность принимает возмож-

ность перехода в течение занятия от одной формы обучения к другой и обратно, что для каждого студента определяется его индивидуальным познавательным потенциалом и успехами в достижении целей занятия.

Принцип комплексного использования мультимедиа требует, исходя из характера учебной задачи, сбалансированного применения на каждом занятии словесных, наглядных и практических методов. При этом преподаватель выстраивает гибкую и мобильную систему обучения, привлекая студентов к выбору вариантов различных форм аудиторной и внеаудиторной работы, поддерживая их самостоятельность и активность интенсивными коммуникациями посредством информационной образовательной среды.

Нелинейная организация учебного процесса с использованием системы кредитно-зачетных единиц предполагает блочно-модульный принцип построения и реализации (освоения и преподавания) основной образовательной программы, при котором студенты имеют возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса в отличие от «линейной» организации, когда все студенты изучают дисциплины образовательной программы строго последовательно в соответствии с логикой обучения, традициями и удобством для вуза.

Для реализации «нелинейной» системы необходимо использовать три формы учебного плана по каждой специальности (направлению) [2]:

- стабильные учебные планы – общие по специальности (направлению), служат для определения трудоемкости учебной работы каждого студента;
- рабочие учебные планы – для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета трудоемкости учебной работы преподавателей;
- индивидуальные рабочие планы – могут быть различными для студентов; эти учебные планы определяют образовательную траекторию обучающихся.

Дисциплины, зафиксированные в федеральном компоненте учебного плана, имеют тип «а» и «б». Дисциплины групп «б» и «в» создают предпосылки для «нелинейной» организации учебного процесса, принципиально отличающейся от ныне действующей в вузах России.

Основными чертами нелинейной системы являются:

- большая свобода выбора обучающимися дисциплин, перечисленных в учебном плане;
- личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана;
- вовлечение в учебный процесс академических консультантов (тьюторов), содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в частности, в выборе изучаемых дисциплин;
- введение системы кредитно-зачетных единиц для оценки трудозатрат студентов и преподавателей по каждой дисциплине;

- широкие полномочия факультета (кафедры) в организации учебного процесса, в том числе, в определении и учете видов педагогической нагрузки преподавателей;

- обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной формах;

- обязательное использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин.

Необходимо подчеркнуть, что кредитная система обучения является нелинейной системой обучения, которая может рассматриваться как способ организации учебного процесса, при котором обучающиеся имеют возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса.

Нелинейное обучение предполагает использование специальных методов обучения, которые формируют у человека способность воспринимать нужную информацию в нужное место и в нужное время. Происходит не механическое накопление знаний «впрок», человек получает лишь необходимые понятия. Остальные знания получает как «информационный пакет», которым он может воспользоваться при необходимости. В некоторых вузах разработаны положения о составе информационного пакета, который включает комплект информационных материалов. Информационный пакет для обучающихся может содержать информацию об образовательном учреждении; информацию о профессиональных образовательных программах с присвоением степеней; описание отдельных курсов образовательных программ. Образовательное учреждение отвечает за все методическое обеспечение учебного процесса. В частности для каждого направления (специальности) должны быть подготовлены:

- программы (содержание образования) по каждой дисциплине;

- материалы для аудиторной работы по каждой дисциплине: тексты лекций, планы семинарских занятий, мультимедийное сопровождение аудиторных занятий;

- материалы для самостоятельной работы студентов: наборы текстов домашних заданий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, типовые модели рефератов и курсовых работ, учебные электронные материалы в электронной библиотеке вуза;

- материалы для контроля знаний: письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине;

- материалы для работы на практиках: планы и программы проведения практик, формы отчетной документации.

Очевидно, что для того, чтобы студент самостоятельно получал знания из различных источников, он должен получить к ним прямой и открытый доступ. Иными словами, вузовские библиотеки должны иметь в своих фондах большое и постоянно пополняющееся количество классической и современной литературы по преподаваемым дисциплинам, причем, сегодня достаточно ясно, что необходима и литература на иностранных языках. Это представляется важным не просто для того, чтобы обеспечить студента литературой, но и для того, чтобы учебные программы российских вузов были приняты ECTS, признаны этой системой адекватными европейским стандартам и, соответственно, адекватными должны быть и списки рекомендуемой студентам литературы [3].

Можно говорить о том, что нелинейное обучение предполагает создание специальной информационно-образовательной среды учреждения, которая обеспечивает в том числе и возможность получения информации в виде неосознанных знаний, умений или навыков, возможность проявления полученной информации.

Основой реализации идей нелинейного обучения можно рассматривать разработку образовательных программ. Разработка образовательных программ дает студентам возможность понимания того, что стандарт (универсальные и профессиональные компетенции в избранной области профессионального образования) могут быть достигнуты различными путями. Выбор пути зависит от особенностей, интересов конкретного студента, а сама образовательная программа, обозначая индивидуальный образовательный маршрут продвижения студента, ориентирует преподавателя на поиск наиболее благоприятных условий, способствующих достижению студентами образовательного стандарта.

Ориентация стандартов на повышение доли самостоятельной работы и самообразовательной деятельности студентов является одним из факторов, требующих совершенствования (интенсификации) образовательного процесса. Поэтому в качестве варианта совершенствования нелинейного процесса обучения могут рассматриваться:

- блочно-модульная организация процесса обучения, которая позволяет осуществить проектирование учебного процесса как системы временных модулей;

- организация проектной, научно-исследовательской деятельности, социально-профессиональных и производственных практик. Использование проектно-исследовательских методов в организации учебной деятельности способствует становлению такой среды, в которой у студентов появляется потребность в обучении за счет погружения, свободы выбора и ответственности за принятое решение; активизируются навыки самоуправления знанием; расширяется спектр и интенсивность взаимодействий внутри области знаний; обеспечивается мобильность в выборе и смене дидактических систем, а сама среда развивается за счет обогащения ее знаниями субъектов образовательного процесса;

- составление динамичного расписания, позволяющего оптимизировать временной режим процесса обучения;

- реализация индивидуально-ориентированного образовательного процесса, которая предусматривает предоставление студентам возможности осваивать профессиональную образовательную программу на основе выбора учебных курсов, дисциплин группы «а» и «в», вариативных модулей; участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана; возможность выбора преподавателем части учебных курсов, дисциплин (необходим документ, определяющий возможность выбора преподавателя); а также сопровождение студента в индивидуально-ориентированном образовательном процессе (академическое консультирование). Здесь необходимо подчеркнуть, что сегодня особо востребованными становятся: способность к самообучению, социализация субъектов образовательного проекта в динамичной и неопределенной социальной и профессиональной среде, повышение собственной ответственности и активности в приобретении и передаче знаний. Поэтому меняются акценты в деятельности преподавателя (усиление функций модератора, консультанта, советчика и др.).

Основными формами обучения в вузе остаются лекции, семинары и практические занятия, групповое и потоковое академическое консультирование, индивидуальные консультации, мастер-классы, защита курсовой и выпускной квалификационной работы, практикумы (лабораторные), самостоятельная работа. В работе казанских ученых [3] дано описание целей и результатов, которые достигаются в результате каждой из перечисленных форм обучения.

Лекция рассматривается как аудиторная форма занятий, предполагающая изложение преподавателем основных тем учебного материала. Конечная цель лекций - достижение студентами необходимой для дальнейшей профессиональной деятельности степени овладения изучаемыми теоретическими знаниями.

Семинары и практические занятия – это аудиторная диалоговая форма занятий по одной из тем курса, предполагающая активное участие студентов (всех или некоторых из них), направленная на формирование у них навыков самостоятельного теоретического анализа рассматриваемых в курсе проблем, в том числе путем изучения текстов первоисточников, накопление практического опыта решения типовых профессиональных задач. Аудиторная диалоговая форма занятий по одной из тем курса, предполагающая активное участие студентов (всех или некоторых из них), направленная на формирование у них навыков самостоятельного теоретического анализа рассматриваемых в курсе проблем, в том числе путем изучения текстов первоисточников, накопление практического опыта решения типовых профессиональных задач.

Групповое и потоковое академическое консультирование. Основная задача академического консультирования - углубленное рассмотрение некоторых тем теоретического курса, освоение которых вызывает затруднение у части студентов. По желанию студентов возможно вынесение на обсуждение дополнительных тем, вызывающих у них особый интерес, которые не получают достаточного освещения в лекционном курсе. Данная форма занятий является обязательной для преподавателя,

студент имеет право не принимать участие в такой консультации в случае, если он самостоятельно успешно освоил данный раздел курса или же обсуждаемая дополнительная тема его не интересует.

Индивидуальные консультации. Внеаудиторная форма работы преподавателя с отдельным студентом, подразумевающая обсуждение тех разделов дисциплины, которые оказались для студента неясными, или же вызванная желанием студента работать над написанием курсовой или выпускной квалификационной работы по изучаемому курсу.

Мастер-класс – это лекция и/или групповое консультирование приглашенного известного и высококвалифицированного зарубежного или отечественного ученого (либо практика в данной области). Задача – показать реальную сторону исследовательской и прикладной работы в науке и демонстрация студентам стандартов мышления профессионала в избранной им специальности.

Защита курсовой и выпускной квалификационной работы. Рецензирование и публичное обсуждение результатов самостоятельного научного или практического исследования студента, выявляющее степень его промежуточной или итоговой (выпускной) профессиональной квалификации (должны быть разработаны Положение о курсовой работе и Положение о выпускной квалификационной работе).

Практикумы (лабораторные). Цель лабораторных занятий – формирование навыков самостоятельного проведения эмпирических исследований.

Учебные практики. Предусматриваются научная (получение навыков проведения самостоятельного исследования), педагогическая (освоение базовых приемов и методов преподавательской работы) и другие виды практик.

Самостоятельная работа. Чтение рекомендованной литературы (обязательной и дополнительной), подготовка к устным выступлениям, подготовка к письменным контрольным работам (рубежным, итоговым испытаниям), написание рефератов, эссе, курсовых и выпускных квалификационных работ, а также иные виды работы, необходимые для выполнения учебной программы.

Библиографический список

1. Акулова, О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. – 2005. – № 3.
2. Ефремов, А.П. Об организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц [Э/п]. – Р/д: <http://www.rudn.ru/files/org.htm>
3. Балашова, Е.Я. Методические рекомендации к организации учебного процесса в Казанском государственном университете в системе зачетных единиц (кредитов) / Е.Я. Балашова, В.С. Бухмин, Л.А. Габдрахманова, С.В. Мокичев. – Казань, 2008.

Bibliography

1. Akulova, O.V. Problema postroeniya nelineynogo processa obucheniya v informacionnoy srede // Chelovek i obrazovanie. – 2005. – № 3.
2. Efremov, A.P. Ob organizacii uchebnogo processa s ispolzovaniem sistemih zachetnikh edinic [Eh/r]. – R/d: <http://www.rudn.ru/files/org.htm>
3. Balashova, E.Ya. Metodicheskie rekomendacii k organizacii uchebnogo processa v Kazanskom gosudarstvennom universitete v sisteme zachetnikh edinic (kreditov) / E.Ya. Balashova, V.S. Bukhmin, L.A. Gabdrakhmanova, S.V. Mokichev. – Kazanj, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 37.012.3

Saurenko N.E. PROJECT MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL. This article describes the functional capacity of the project approach in the Russian high school in case of its practice & theoretic adaptation to contemporary pedagogical situation. Conceptually designated the project management approach, its categorical bases and structural components. Have been identified ways of step-by-step instrumental interaction within the project.

Key words: pedagogy, project approach, project management, high school.

Н.Е. Сауренко, канд. пед. наук, Ростовский филиал ГОУВПО «Российская таможенная академия», г. Ростов-на-Дону, E-mail: nsaurenko@yandex.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассмотрен функциональный потенциал проектного подхода в российской высшей школе с точки зрения его практической и теоретической адаптации к современной педагогической ситуации. Концептуально обозначены подходы к управлению проектами, их категориальные основания, структурные составляющие и способы пошагового инструментального взаимодействия внутри проекта.

Ключевые слова: педагогика, проектный подход, управление проектами, высшая школа.

Образование как необходимый фактор достойного существования современного человека является одним из основных приоритетов в ценностной структуре личности и общества. В современной ситуации в качестве источника прибыли все чаще

К отличительным чертам организации нелинейного учебного процесса с использованием можно отнести следующие:

- большая свобода выбора учащимися дисциплин, перечисленных в учебном плане;
 - личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана;
 - вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в частности, в выборе изучаемых дисциплин;
 - введение системы зачетных единиц для оценки трудозатрат студентов и преподавателей по каждой дисциплине;
 - широкие полномочия факультета (кафедры) в организации учебного процесса, в том числе, в определении и учете видов педагогической нагрузки преподавателей;
 - обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной формах;
 - обязательное использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин.
- Таким образом, для совершенствования образовательного процесса в вузе с учетом принципов нелинейного обучения необходимо выдержать следующие позиции:
- введение кредитной системы является одним из факторов организации нелинейного учебного процесса в вузе, может способствовать академической мобильности;
 - при этом отступления от действующей «линейной» схемы организации образовательного процесса вводятся постепенно, без «революций» и нарушений целостности и качества обучения;
 - факультеты и кафедры получают большую академическую свободу, но несут и большую ответственность (и перед администрацией, и перед потребителями образовательных услуг);
 - студенты получают возможность активно участвовать в формировании своей образовательной траектории и влиять на качество образовательного процесса.

Современный тип экономики и ее темпы развития, существующие в информационном обществе, создают необходимость для специалистов повышать квалификацию и, вполне возможно, не раз менять профессию в течение жизни. Экономическая сфера жизни неразрывно связана со сферой образования, которая является сегодня важнейшей компонентой экономического развития.

Последовательно осуществляющийся в ведущих государствах мира, переход к информационному обществу от общества индустриального осложнит и без того трудное решение задачи борьбы с технологической отсталостью многих стран. Если развитые и развивающиеся страны сохраняют «status quo», нетрудно прогнозировать весомые противоречия в межгосударственных взаимоотношениях таких стран.

Бурный рост информационных технологий за последние десять лет, выявил очевидные признаки кризиса систем образования развивающихся стран, от методов преодоления которого, напрямую зависит их социально-экономическое развитие и решение задачи преодоления отсталости в целом. В сложившейся ситуации в соответствии с тенденциями мирового образовательного пространства насущно требуются способы реорганизации российской образовательной системы в целом и системы высшего образования, в частности.

Нынешнее положение российской образовательной системы, которая, безусловно, является частью современного социума, формирует непосредственный социальный запрос к собственному преобразованию. Российский социум до сих пор переживает болезненный переход к капиталистической модели существования — в каких-то стратификационных нишах этот процесс уже произошел, но некоторые из них до сих пор остаются рудиментарными «отростками» советской социально-экономической схемы. Во многом такой нишей остается и система образования вообще, и система высшего образования в частности. Можно долго рассуждать о преимуществах советской системы образования, которая, безусловно, в определенный исторический период своего существования была одной из лучших в мире, но должно с необходимостью осознавать и тот факт, что пролонгировать ее бытие в качестве остаточного элемента несуществующего общественного строя совершенно непродуктивно. Другими словами, в условиях советского государства система образования (начального, среднего и высшего) была продуктивна и действенна, как на уровне академичности знаний, так и в их практическом применении, но в нынешних российских условиях «дикого» капитализма (которые еще очень нескоро изменятся на условия капитализма «с человеческим лицом», если изменятся вообще) она абсолютно недействительна. Как это не плачевно звучит — необходимо защитить образовательную систему путем ее преобразования. Какой метод защиты может быть наиболее продуктивен? Реструктуризация системы высшего образования должна ставить своей целью интеграцию в общемировое образовательное пространство, коллаборацию с уже существующей и функционирующей системой образования.

Главным онтологическим вопросом реструктуризации нынешней российской системы высшего образования является вопрос социальной адаптивности предлагаемых знаний. Высшее образование не в качестве академического, а в качестве социально востребованного знания является основным запросом современного общества. Это никоим образом не отменяет необходимость фундаментального образования как такового — просто каждое знание должно иметь свой онтологический базис, практикоориентированную составляющую. Главная претензия, предъявляемая обществом образовательной системе — ненужность, невостребованность, неактуальность багажа знаний, получаемых студентом в процессе его обучения. Исходя из этой посылки, государство склонно модифицировать ФГОС в сторону их сокращения, достаточно посмотреть на ФГОС нового поколения для среднего образования.

Тут встает фундаментальная проблема образовательной сферы: прагматическая функция знания. Самым главным аспектом в данном противоречии (академическое знание — непрактично, прагматичное знание — не фундаментально) является следующее: не существует «бесполезного» знания, не найден лишь действенный механизм его использования в современной высшей школе. Российская система высшего образования не выработала до сих пор стра-

тегических приоритетов своей модернизации. Данная модернизация должна целенаправленно в русле постиндустриального глобального инновационного перманентно модифицирующегося образовательного пространства.

В сложившихся условиях необходимым и достаточным модернизационным инструментарием образовательной системы высшей школы в России, по нашему убеждению, должен стать проектный подход в качестве убеждающей реструктуризации, отвечающего всем принципам организации современного образовательного пространства: прагматичность («знание как делание»), открытость, модифицируемость, системность, прозрачность.

При этом, проектный подход рассматривается нами не как исключительно американская образовательная инновация, но и как действующая в европейском сообществе педагогическая схема. То есть, проектный подход в образовательной парадигме неоспоримо способствует адекватному и безболезненному включению российской системы образования в мировую, что является необходимым аспектом продуктивного функционирования данной системы в контексте очевидной общемировой интеграции и интенции российского государства в этой интеграции участвовать. Этим определяется актуальность проектного подхода в российской высшей школе.

На данном этапе мы можем определить категорию проектный подход применительно к рассматриваемой нами проблематике — его использованию в высшей школе. *Проектный подход — это способ организации сущности и структуры образовательного процесса; мониторинга и верификации результативности данного процесса, основанный на новом подходе к системе образования в высшей школе как к практикоориентированной, формирующей набор необходимых компетенций, динамичной (способной к быстрой переориентации) и целостной открытой системе социализации личности.*

Сегодня принципиальное значение имеет адаптация проектного подхода к образовательному процессу в конкретном ВУЗе и развитие схемы его адаптации в условиях автономной высшей школы, поскольку «педагогические системы как объекты проектирования — это сложные образования, состоящие из разнокачественных компонентов. Например, в системы входят люди — педагоги и обучаемые; материально-технические предметы — ТСО, ЭВМ; функции, выполняемые каждым из них. Их природа, внутреннее строение, возможности — все различно. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет собой системное образование» [1].

Основанием проектировочного знания и процесса проектирования является понимание искусственно-технической природы проектирования, осознание его как деятельности феномена и объективное соотношение в пространстве идеального проектирования с действованием. Сочетание этих принципов иллюстрируется изменениями, которые претерпевают понятия о деятельности тесно связанной с проектированием; представления об управлении (в частности, управлении проектами).

Таким образом, учитывая сложность и многообразие объектов проектирования в высшей школе, многомерность и поливариантность самой категории проектного подхода следует остановиться на специфике организации педагогического процесса в рамках проектного подхода как на способе функционирования российской высшей школы.

Главными эффектами применения проектного подхода как способа организации образовательного пространства ВУЗа являются его прозрачность, способность к модулированию, дивергентность в способе организации и конвергентность в способах внедрения, перманентный мониторинг и другие позитивные эффекты, описанные ниже.

Чрезвычайно важной и актуальной проблемой, о чем уже упоминалось, является адаптация парадигмы проектного подхода к условиям высшей школы, поэтому мы приводим обобщенную организационную структуру Проекта как категорию междисциплинарного научно-практического знания и в соответствии с данной структурой тезисно (в связи с объемом публикации) формулируем концепцию проекта «Внедрение проектного подхода в деятельность современного ВУЗа». Таким способом, путем синергетического взаимодействия научного знания, мы формируем методологическую базу парадигмы проектного подхода и обосновываем возможность ее применения в педагогической практике.

Пилотный проект, разработанный на основании вышеозначенной концепции, запускается на базе Ростовского филиала ГОУВПО «Российская таможенная академия»; заинтересованный читатель сможет ознакомиться с развернутой понятийной базой исследования посредством монографии «Инновационный потенциал проектного подхода в высшей школе» (авт. Сауренко Н.Е.), которая принята к публикации и появится

в продаже, а также в ведущих научных библиотеках страны к концу текущего года.

Описательно организационная структура проекта выглядит следующим образом (табл. 1). Терминологический инструментарий разработан на обобщении и аналитике целого ряда исследований педагогико-социологического характера [2; 3; 4] и непосредственно соотносится с инструментарием проектного менеджмента [5].

Таблица 1

Организационная структура проекта и концепция ее применения

Организационная структура проекта	Концепция пилотного проекта
1. Участники проекта – любые лица, вовлеченные в реализацию проекта, а именно:	
Офис проекта – это компактная организация (эксперты, секретариат, базовое «внедренческое» подразделение, менеджеры), обеспечивающая стратегическое и оперативное планирование всех работ по проекту, их взаимную координацию и обеспечение ресурсами.	Тезис: административный персонал ВУЗа, вовлеченный в проект.
Разработчики проекта.	Тезис: ученые, на основании концептуальных методик которых, происходит реализация проекта.
Пилотные субъекты. Пилотные субъекты Проекта непосредственно координируются Офисом Проекта и действуют на основании разработанных соглашений.	Тезис: научные площадки, на которых внедряется новая социальная структура и инфраструктура, отвечающая целям проекта.
2. Субъекты проекта	
2. Субъекты проекта – это те лица, которые должны изменить структуру своей деятельности, подчинившись нормам, выработанным проектом, чтобы адресаты (бенефициары) проекта смогли улучшить свое положение.	Тезис: педагогический и административный персонал ВУЗа, студенческий коллектив.
3. Адресаты (бенефициары) Проекта	
Адресаты (бенефициары) Проекта – это те лица, которые должны улучшить свое положение в результате выполнения проекта.	Тезис: российское общество в целом; в частности, в первую очередь – все субъекты проекта. В этом непосредственное значение внедряемой структуры.

Поскольку проект является величиной процессуальной, то любая структура проекта должна включать в себя не только четкую концепцию самого проекта, но и персонализированную стратегию действий (табл. 2), и организационную схему управления этим конкретным проектом.

Таблица 2

Стратегия действий участников проекта

Общие обязанности участников Проекта	Концепция пилотного проекта
Разработать и утвердить систему норм, задающую новые институты и инфраструктуры в проектной реформируемой сфере.	Тезис: разработка образовательной системы, позволяющей внедрять проектное обучение как форму образовательного процесса.
Снабдить субъектов и адресатов проекта специальными знаниями, необходимыми для практического становления институтов и инфраструктур, позволяющих субъектам проекта выполнять нормы, а адресатам – улучшать свое положение.	Тезис: методологические семинары как для студентов, так и для преподавателей и администраторов по способам функционирования: управление проектами, организация проектной деятельности, проектное планирование.
Создать инфраструктуру, позволяющие субъектам проекта исполнять разработанные в проекте нормы.	Тезис: такая организация образовательного процесса, которая будет способствовать развитию данного вида учебной деятельности.

В проектной деятельности одним из важнейших факторов является управление проектами. Управление проектами – это набор подходов, методов, способов, инструментов и технологий, ориентированных на управление достижением уникальных целей в нужные сроки. Одним из самых актуальных и инновационных подходов в управлении проектами на данный момент является agile-подход (от англ. 'проворный, живой') – «экстремальное управление проектами», в рассмотрении проектного подхода в высшей школе данный способ является весьма перспективным.

Экстремальное управление проектами – от англ. 'extreme project management' (XPM) – метод управления очень сложными или неопределенными проектами [5; 6]. От традиционных методов управления проектами «XPM» отличается открытым, гибким и недетерминистским подходом. Основное внимание уделяется человеческому фактору в управлении проектами, а не следованию запутанным техникам и строгому формализму.

Ниже мы предлагаем рассмотреть основные принципы технологической организации «экстремального управления проектами» и возможность их применения в высшей школе, обозначенную тезисно.

- Управление проектом как «вождение» (основная метафора), а не «выставление руля и кирпич на газ».

Тезис: вариативность системы проектного обучения и управления им.

- Разведение конфликтов интересов в позиционные конфликты.

Тезис: системный принцип организации: объективация сложившихся противоречий в процессе внедрения проектного способа обучения путем позиционирования. Например,

1) интерес педагога в преподавании теоретических основ исследуемого тематике;

2) интерес студента к практическому способу внедрения своего проекта по заданной тематике;

Способ решения – способность педагога дедуктивным способом (от частного проекта обучаемого к общим категориальным основаниям рассматриваемого вопроса) обратить ситуацию.

- Разделение между управлением требованиями (stories в терминах экстремального программирования) и запросами (bugs), которое проводят содержательные лидеры в «пользовательском» языке, и работами и поручениями (tasks), которые проводят разработчики в «техническом» языке [6].

Тезис: строгое разграничение категорий в процессе проектирования: долгосрочные требования (чего хотим добиться-

ся?), непосредственные запросы (что нужно сейчас?) и заданиями (что нужно выполнить для достижения долгосрочных требований?).

- При разработке требований обязательно предусматривается поддержка тестирования: формулировки требований в терминах «конечного пользователя» обязательно сопровождаются описанием того, как эти требования будут проверяться.

Тезис: например, внедрение проекта группой студентов будет тестироваться преподавателем множественно: при организации, при разработке, при внедрении, при первичной защите проекта, при защите после доработки и замечаний и пр.

- «игровой» принцип сессий планирования («ходы по правилам») для снятия эмоциональной составляющей в позиционных конфликтах: первый ход со стороны содержательного лидера – выдвижение требований на этап работы, второй ход – оценка требований, третий ход – выдача ресурсных ограничений, далее процесс продолжается сначала до момента завершения.

- Рефакторинг: постоянная доработка и улучшение рабочих продуктов (результатов) проекта с целью поддержания их непротиворечивости и целостности для последующей возможности легких изменений при необходимости (обеспечение «ремонтопригодности» результатов).

Тезис: выборка достойных продолжения и дальнейшего развития студенческих проектов для доведения до конечной цели проектирования путем совместного анализа на семинарских занятиях.

- Разделение на циклы планирования проектов и их этапов в терминах «требуемых результатов» (позападного удовлетворения целевым, ресурсным и техническим требованиям) и «технологических работ по достижению результатов» в ходе промежуточных итераций (iterations) [6].

Тезис: дана определенная виртуальная ресурсная база для разработки проекта, по достижении положительного результата ресурсная база расширяется.

- Внутриэтапные циклы планирования исключительно на одну итерацию вперед и регулярная переоценка и перепланирование этапов каждые три-пять итераций, чтобы была уверенность в выполнении наиболее значимых на данный момент (а не на момент начала проекта, когда информация была неполной) требований.

Тезис: конечная цель отдельного проекта может варьироваться в течение времени и не соответствовать номи-

нально заявленной, если в ходе мониторинга проекта выявляется его большее соответствие иному целеполаганию.

- Изменение техник контрактации и управления работами в рамках одного проекта, учитывающее необходимость в регулярном уточнении требований к результатам: время и квалификация разработчиков в обмен на согласие непрерывного мониторинга их промежуточных результатов и возможность изменения требований (вместо попытки оценить конечные результаты по неизбежно устаревающему в ходе разработки «стабильному» техническому заданию).

Тезис: проект является не столько самим набором требований, который неминуемо будет меняться, сколько начальным набором требований и регламентом действий при изменении этих требований.

Управление проектом должно предусматривать распределенное по всему жизненному циклу проекта проведение экспертизы, чтобы не возникало циклов по всем контрактам «полгода только работа, полгода только экспертиза». В отношении студенческих индивидуальных и групповых проектов данные виды экспертизы закладываются в самом учебном процессе, на уровне педагогического и административного персонала ВУЗа подобные экспертные действия могут быть обеспечены за счет взаимной экспертизы ВУЗов и особой экспертной комиссии.

При подобной структуре организации любых проектных решений в области образовательного процесса в высшей школе продуктивность внедрения будет максимально обеспечена, однако выполнение проекта подразумевает новую организационную форму управления проектом, поскольку каждый проект является уникальным. Определение, разработка, индивидуализация целей и структуры проекта является основной задачей организационных форм управления проектом. Приведенная нами структура проекта может быть использована как на уровне непосредственно педагогического процесса, так и на уровне его организации и администрирования, то есть проектный подход применим в высшей школе и как форма образовательной программы и как способ организации педагогической практики в целом.

Безусловно, это не означает необходимость использования только такой педагогической формы в ВУЗе, однако проектный подход является современной, функциональной, практико-ориентированной технологией, максимально востребованной на данный момент в российском высшем образовании.

Библиографический список

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург, 1996.
2. Грудзинский, А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза: монография. – Н. Новгород, 2004.
3. Управление проектами / В.Д. Шапиро [и др.]. – СПб., 1996.
4. «Концепция управления государственными программами» по управлению федеральным проектом правительства РФ «Электронная Россия» [Э/р]. – Р/д: <http://elrussia.ru/72101>
5. Roberts Michael H. Project Management [Э/р]. – Р/д: <http://www.hraconsulting-ltd.co.uk/project-management-book-0001.htm>
6. Wysocki Robert K. Effective Project Management: Traditional, Agile, Extreme, Fifth Edition [Э/р]. – Р/д: http://my.safaribooksonline.com/book/software-engineering-and-development/project-management/9780470423677/extreme-project-management/what_is_emertxe_project_management_quest#X2ludGVybmfSx0ZsYXNoUmVhZGVyPy3htbGikPTk3ODA0NzA0MjM2NzcvaXY=

Bibliography

1. Bezrukova, V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: uchebnoe posobie dlya inzhenerno-pedagogicheskikh institutov i industrialno-pedagogicheskikh tekhnikumov. – Ekaterinburg, 1996.
2. Grudzinskiy, A.O. Proektno-orientirovanniy universitet. Professionalnaya predprinimatel'skaya organizatsiya vuza: monografiya. – N. Novgorod, 2004.
3. Upravlenie proektami / V.D. Shapiro [i dr.]. – SPb., 1996.
4. «Konceptiya upravleniya gosudarstvennymi programmami» po upravleniyu federal'nim proektom pravitel'stva RF «Elektronnaya Rossiya» [Eh/r]. – R/d: <http://elrussia.ru/72101>
5. Roberts Michael H. Project Management [Eh/r]. – R/d: <http://www.hraconsulting-ltd.co.uk/project-management-book-0001.htm>
6. Wysocki Robert K. Effective Project Management: Traditional, Agile, Extreme, Fifth Edition [Eh/r]. – R/d: http://my.safaribooksonline.com/book/software-engineering-and-development/project-management/9780470423677/extreme-project-management/what_is_emertxe_project_management_quest#X2ludGVybmfSx0ZsYXNoUmVhZGVyPy3htbGikPTk3ODA0NzA0MjM2NzcvaXY

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 371:351.851

Zyryanova S.V. SOCIAL MATURITY ADDITIONAL EDUCATION TEACHER AND THE VALUE SYSTEM ORIENTATIONS IN PROFESSIONAL COMPETITION SKILL. Analyzed the existing approaches to the problem of social maturity of the teacher further education and a system of value orientations, at different stages of development and their relationship to the formation of the required concepts in a person's life and his teaching activities.

Key words: values, factors of value system, formation of common values, social maturity and the maturity of the individual, mature attitude: an intelligent, action-productive, professional, socially active, moral, aesthetic attitude to life, to his success, co-creative bankruptcy cooperation.

С.В. Зырянова, соискатель ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: mudraya-10@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Анализируются существующие подходы к проблеме социальной зрелости педагога дополнительного образования и системы ценностных ориентаций, на разных этапах становления и их взаимосвязь с формированием искомых понятий в жизни личности и его педагогической деятельности.

Ключевые слова: ценности, система ценностей, факторы формирования ценностной системы, образование единых ценностей; социальная зрелость, зрелость личности, зрелое отношение: интеллектуальное, деятельностно-продуктивное, профессиональное, социально активное, нравственное, эстетическое отношение к жизни, к себе; достижение успеха, совместное творческое конкурсное сотрудничество.

Дополнительное образование детей сейчас ориентировано на раскрытие ценностно-смысловой компоненты мира и развитие самостоятельности детей; на раскрытие личностных интересов и склонностей; на воспитание свободной, самобытной личности. Современные учреждения дополнительного образования детей тесно сотрудничают с заинтересованными общественными организациями. В рамках такого сотрудничества активно используется кадровый потенциал и базы различных учреждений. Духовный потенциал такого сотрудничества приобретает особое значение не только для их жизненного самоопределения, для привлечения общественного внимания к проблемам детства и юности, необходимости поддержки и развития системы дополнительного образования детей, но и для становления ценностных ориентаций воспитанников. На сегодняшний день, когда постепенно утрачивается ценность образования как способа проживания полноценной и духовно наполненной жизни понимание сущности ценностных ориентаций педагога дополнительного образования особенно актуально.

Ценностные ориентиры профессионально-педагогической деятельности педагога и особенно его личностные, существенно влияют на развитие и формирование духовного мира учащихся. Ценностные ориентации педагога – это показатель всей воспитательно-образовательной системы. Процесс подготовки современного педагога в большей степени должен быть направлен не на накопление определенного уровня знаний, а на профессионально – личностное развитие, саморазвитие педагога, на формирование его ценностных приоритетов [1].

Именно личность, ее ценностные ориентации, смыслы, идеалы, определяют сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится учитель, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. В структуру личности педагога входят: мотивация личности (направленность личности и ее виды); свойства личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя. Мотивация личности обусловлена ее направленностью, включающей ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться педагогом, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности педагога проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека [2].

Педагогическая направленность вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, преобразуется в более высокие формы и выражается в создании смысла и целей собственной жизнедеятельности, а также средств, необходимых для достижения этих целей. В структуре деятельности ценност-

ные ориентации тесно связаны с познавательными и волевыми ее сторонами. Ценностные ориентации включают в себя: идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней; способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах, социальных установках и других проявлениях личности [3].

В течение жизни человек много раз себя утверждает или отрицает, достигая вершин самосовершенствования. Ни на миг не прекращается борьба между достигнутым и еще непознанным, между равновесием, творческим подъемом и личностным кризисом. Это закономерный процесс социализации индивида. И каким бы трудным, сложным ни был этап социализации, однако человек всегда имеет возможность остановиться, осмыслить смысл своего существования. При этом социально и психологически обусловленный этап развития личности, который традиционно характеризуется обретением человеком свойств самостоятельности и самодостаточности указывает на его социальную зрелость.

Социальная зрелость, характеризуется как определенный уровень личностного развития индивида, являющийся результатом социализации, в ходе которой индивид интернализует общественные ценности и образцы поведения и адекватно исполняет роли взрослого члена общества. Социальная зрелость личности, это уровень сформированности установок, знаний, умений и этических качеств, достаточный для добровольного, умелого и ответственного выполнения всей совокупности социальных ролей, присущих взрослому. Комплекс личностных качеств субъекта, составляющих его умение взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения целей [4].

Социальная зрелость проявляется в общественной, политической, моральной, эстетической сферах и имеет следующие показатели: развитое чувство ответственности; наличие социального интеллекта (развита способность к пониманию других людей, предвидение развития различных социальных ситуаций); потребность в заботе о других людях; способность к активному участию в жизни общества; эффективное использование своих знаний и способностей; конструктивное решение многих жизненных проблем на пути к самореализации.

Социальная зрелость позволяет человеку быть социально мобильным, то есть свободно перемещаться в социальной структуре общества как по горизонтали (профессиональный рост), так и по вертикали (карьерный рост), быстро и адекватно приспосабливаться к возникающим новым обстоятельствам в различных сферах жизнедеятельности, находить эффективные способы разрешения неожиданно возникающих проблем и нестандартных задач. Социально мобильный человек, обладающий гибкостью, способностью быстро принять изменения, умеющий адекватно и оперативно реагировать на вызовы развития всех возможных условий его существования – это качественно новый человек, способный держать под контролем все составляющие своего качества жизни, сознательно его формировать, контролировать и системно развивать, преодолевая внешние и внутренние конфликтные ситуации [5].

На становление социальной зрелости оказывает влияние окружающая социальная среда в узком смысле (микросреда) –

это непосредственное окружение каждого субъекта образования (семья, учебная группа, коллеги, друзья, ближайшим социум за пределами учебного заведения и др.). Именно эта среда, в том числе ее отдельные компоненты, оказывают решающее воздействие на формирование качества личности, развитие его личности. В то же время микросреда активно изменяется под влиянием деятельности субъектов образования, постоянно изменяя их самих. Установлено, что социально-психологический климат в системе субъектов образования является одним из ведущих факторов достижения ее результативности. Уровень отношений в коллективе дает высокую положительную динамику формирования социального опыта совместной жизнедеятельности субъектов образования, который фиксируется в их знаниях, методах познания, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, ритуалах, представлениях о должном. При этом социальный опыт индивиду формируется только через опыт личного участия в различных видах деятельности и межличностном взаимодействии.

Воспринимая принцип как систему отношений, в соответствии с которым должна развиваться система становления социальной зрелости педагога дополнительного образования, мы выделили принцип повышения мотивированности учения на основе развития ценностных ориентаций субъектов образования, заинтересованности их в достижениях жизненных результатов, улучшения качества жизни для себя, коллектива учащихся, общества в целом [6]. В процессе совместной деятельности, определяющей отношения людей в группах, складываются групповые ценностные ориентации. Совпадение важнейших ценностных ориентаций членов группы обеспечивает ее сплоченность.

Развитие системы ценностных ориентаций личности, подчиняется определенным закономерностям - преобладание на протяжении индивидуального развития действия тех или иных факторов и механизмов, реализующих процессы личностной динамики, определяет доминирование соответствующего уровня в индивидуальной системе ценностей, которое, в свою очередь, формирует аналогичный тип личности. Формирование высшего уровня ценностной системы и выбор соответствующих механизмов ее развития определяется степенью выраженности таких внутренних психологических факторов, как осмысленность жизни, интернальность, позитивная «Я-концепция», низкая тревожность и фрустрационная напряженность, эмоциональная устойчивость. Развитие системы ценностных ориентаций личности является повышение субъективной значимости ценностной ее высшего уровня: ценности социализации, обусловленные ориентацией на других людей; ценности индивидуализации, соответствующие направленности на личностный рост и развитие.

Так как с развитием общества и системы образования изменились педагогические проблемы, способы их решения, а в связи с этим и представления о педагогических достижениях, на сегодняшний день материалы конкурсов имеют большое значение для понимания сущности профессионального мастерства. Конкурсы профессионального мастерства разработаны и являются одним из средств государственных мер, способствующих повышению квалификации педагогов дополнительного образования [7].

Всероссийский конкурс профессионального мастерства педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям» проводится с 1998 г., сейчас конкурсы проходят во всех городах нашей страны. Конкурс проходит в несколько этапов: в образовательном учреждении, региональном, заочно-федеральном и очном финале. Конкурсные номинации соответствуют основным видам деятельности дополнительного образования: художественной, научно-технической, эколого-биологической, туристско-краеведческой, физкультурно-спортивной, социально-педагогической [8].

В толковом словаре конкурс толкуется, как соревнование, имеющее целью выделить лучших участников. Конкурсант, как участник конкурса. Конкурировать, значит вступать в конкуренцию. Конкуренция, как соперничество, борьба за достижения больших выгод, преимуществ. Конкурентоспособный как способный выдержать конкуренцию противостоять конкурентам [9].

Из толкования можно сделать вывод, что конкурс это соревнование, к которому необходимо готовиться, иметь необходимый уровень профессиональной компетентности. Критерий профессиональной компетентности предполагает открытость

педагога не только для обучения, но и распространения своего опыта среди коллег. Педагог, прошедший этот путь будет держать достигнутую «планку», подтверждая свою компетентность и мастерство. На конкурс в дополнительном образовании отбирают лучших специалистов.

Конкурс для педагогов дополнительного образования позволяет выявить ярких представителей и лучшие работы в сфере дополнительного образования. Мы выделили общую составляющую этапов конкурса, которые создают:

1) возможность для дополнительного образования в целом: найти новые педагогические идеи по обновлению содержания в практике воспитания и дополнительного образования детей; сохранить уникальность системы дополнительного образования детей и ее роль в развитии и становлении личности ребенка; привлечь внимание местной администрации к образовательной деятельности этой системы всех заинтересованных организаций, средств массовой информации, педагогической общественности; накопить солидный банк данных разных направлений в системе дополнительного образования детей;

2) панораму передового опыта, позволяют педагогам лучше узнать друг друга; получить объективную оценку своей деятельности, убрать мнимую компетентность; позволяют проявить свою творческую личность, показать свой талант, своеобразие в определенном виде деятельности;

3) серьезную платформу для обобщения и распространения собственного опыта, для предъявления творческой результативности; побуждают педагогов к самообразованию, стимулируют теоретическую и методическую подготовку; повышают профессиональное мастерство, педагогическую квалификацию и престиж труда педагога дополнительного образования.

Как показывает анализ проведенных нами исследований по проблеме становления социальной зрелости в условиях конкурсов профессионального мастерства, современные педагоги дополнительного образования испытывают ряд объективных трудностей: не имеют достаточных методических знаний при составлении дополнительной образовательной программы, не умеют ее модернизировать; не умеют показать свой педагогический стиль, имидж; выстроить сценарий выступления; провести с выгодной позиции открытый урок. Относятся нежелательно к участию в конкурсах, без личной инициативы, иногда формально, как к нежелательному действию.

Движение конкурсов продолжается, предъявляются современные требования. Например: в г. Тюмени профессиональный конкурс «Сердце отдаю детям» в 2010 году и городской межведомственный конкурс «Учитель года-2010» проводились впервые в формате, когда три важных педагогических состязания - «Учитель года», «Воспитатель года» и «Педагог дополнительного образования» стали единым целым. Объединила их общая составляющая одного процесса, которая направлена на формирование личности человека. Продиктовано такое решение было тем, что Организаторам хотелось использовать Год Учителя, как повод для утверждения приоритетов образования в обществе, выявить талантливых и творчески работающих педагогов, а также повысить статус и престиж самой профессии учителя в социуме, стать целостным образованием.

Конкурс проводился в три этапа: проведение учебных занятий со своими и незнакомыми воспитанниками, защита программы, проведение классного часа в виде импровизации, мастер-класс для коллег и мастер - класс «Родительское собрание», «Открытая дискуссия», самопрезентация «Я и мое призвание». Сложность и многоэтапность этого конкурса обусловлено было изучением: работы педагога со всех сторон; наработка и успешной реализации на практике образовательной программы; умений педагога увлечь своими идеями во время проведения мастер-класса; оцениванием его способностей общаться как со своими воспитанниками, так и с незнакомыми детьми, родителями, педагогами; раскрытием личности конкурсанта.

Единая система развития профессионализма педагогов в конкурсах педагогического мастерства обозначена исследователями в три взаимосвязанных этапа и различается по уровням (высокий, средний, низкий):

I этап – вхождение педагога в конкурс, на котором происходит осознание своих возможностей и готовности участвовать в конкурсе профессионального мастерства;

II этап – собственно конкурсный, на котором происходит раскрытие способностей, личностных и профессиональных

качеств конкурсанта, его утверждение в условиях конкурса, подтверждение своего профессионального уровня;

III этап – постконкурсный, на котором происходит прогнозирование дальнейшей деятельности конкурсанта, возможная перспектива изменений профессиональной «Я»-концепции, утверждение профессиональной позиции, более глубокое осмысление гуманистических, социальных, профессиональных ценностей, необходимость роста профессиональной успешности.

Учитываются три уровня профессионализма.

Высокий уровень характеризуется способностью учителя к построению педагогического процесса, направленного на создание условий для достижения успеха учащимися, развития их индивидуальных особенностей, и затрагивает перестройку всех компонентов педагогического процесса: цели, содержания, форм, методов и т. д.

Средний уровень характеризуется принятием гуманистических ценностей, центрацией на интересах детей, но ограничивается только гуманизацией сферы общения, знанием основных категорий, принципов, технологий, но неспособностью применить их в конкретной педагогической ситуации.

Недостаточный уровень. Для этого уровня характерны следующие показатели: деятельность по инструкции, ориентация на четкое исполнение методических рекомендаций; заимствование образов деятельности у других учителей; акцентирование внимания на собственных действиях, без привлечения к решению педагогических задач учащихся [10].

Таким образом, отметим, что конкурс со своими условиями и требованиями направлен не только для проявления, но и на становление социальных и профессиональных качеств педагога дополнительного образования. Конкурс характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом. Такой прорыв дает педагогу возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривая любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчества, возможность выбора. А значит ощущать свободу с одной стороны, и свою ответственность за всё, что происходит и произойдет, с другой. Педагог осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, и пытается активно способствовать и противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменить

ради их достижений себя самого. Такая модель является наиболее продуктивной для творческой личности. Творческая работа, когда действия педагога строятся без прототипа, требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, гибкой личности, и, главное, умение самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами и добиваться их достижения [11].

На сегодняшний день радикально меняется статус педагога дополнительного образования; возросли требования к уровню его профессионализма; особенностью педагогической деятельности стала необходимость заявлять о себе широкой общественности, публично создавать свой профессиональный имидж, который позволяет ему претендовать на повышение профессионального статуса; быть конкурентоспособным. Появилась необходимость поиска новых подходов в решении проблемы становления социальной зрелости педагога дополнительного образования. Положительную роль на становление социальной зрелости педагога дополнительного образования оказывают конкурсы профессионального мастерства.

Анализируя теоретические аспекты данной проблемы, ставя перед собой задачу в данной статье рассмотреть социальную зрелость педагога дополнительного образования и систему ценностных ориентаций в условиях конкурса профессионального мастерства, мы пришли к такому выводу:

1) на становление социальной зрелости педагога дополнительного образования влияет много факторов: объективные, субъективные, внешние, внутренние;

2) под социальной зрелостью педагога дополнительного образования мы понимаем внешние и внутренние ее проявления;

3) формирование системы ценностных ориентаций меняется не только в процессе жизни и профессиональной деятельности, но и на каждом этапе конкурса. Оказывают влияние на эти изменения не только внешние факторы, но и внутренние психологические особенности личности, а также уровень профессиональной компетентности и социальной зрелости.

Суметь сориентироваться и быть мобильным в данной конкретной ситуации; поставить цель, в соответствии с требованиями; осознанно выбрать продуктивное решение педагогической задачи в повышенных условиях сложности конкурса; стремиться к сплочению с группой конкурсантов, образовать единые ценности и пространство, направленные на позитивное и творческое взаимодействие, может личность с достаточным уровнем социальной зрелости и высокими ценностными ориентациями. Результатом, которого является проявление высокого уровня профессионального мастерства, достижение успеха и тем самым оставить след не борьбы, а совместного творческого конкурсного сотрудничества, направленного на достижение общих целей развития общества и качества жизни.

Библиографический список

1. Федоряк, Л.М. Качество жизни субъектов образования и педагогическое мастерство: акмеологический подход: монография. - Тюмень, 2008.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
3. Циркин, С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. - СПб., 2000.
4. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. - М., 2005.
5. Федоряк, Л.М. Качество жизни субъектов образования и педагогическое мастерство: акмеологический подход: монография. - Тюмень, 2008.
6. Федоряк, Л.М. Качество жизни и познавательная активность: монография. - СПб., 2004.
7. Голованов, В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М., 2004.
8. Лебедев, О.Е. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. - М., 2000.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М., 1999.
10. Дубровская, В.А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов. - Кемерово, 2007.
11. Митина, Л.М. Психология развития конкурентно способной личности. - М., 2002.

Bibliography

1. Fedoryak, L.M. Kachestvo zhizni subjektov obrazovaniya i pedagogicheskoe masterstvo: akmeologicheskij podkhod: monografiya. - Tyumenj, 2008.
2. Markova, A.K. Formirovanie motivacii ucheniya. - M., 1990.
3. Cirkin, S.Yu. Spravochnik po psikhologii i psikhiatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta. - SPb., 2000.
4. Rapacevich, E.S. Pedagogika: Boljshaya sovremennaya ehnciklopediya / sost. E.S. Rapacevich. - M., 2005.
5. Fedoryak, L.M. Kachestvo zhizni subjektov obrazovaniya i pedagogicheskoe masterstvo: akmeologicheskij podkhod: monografiya. - Tyumenj, 2008.
6. Fedoryak, L.M. Kachestvo zhizni i poznavatel'naya aktivnostj: monografiya. - SPb., 2004.
7. Golovanov, V.P. Metodika i tekhnologiya rabotih pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya. - M., 2004.
8. Lebedev, O.E. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb. zavedenij / pod red. O.E. Lebedeva. - M., 2000.
9. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazhka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. - M., 1999.
10. Dubrovskaya, V.A. Vliyanie konkursov pedagogicheskogo masterstva na razvitie professionalizma pedagogov. - Kemerovo, 2007.
11. Mitina, L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentno sposobnoj lichnosti. - M., 2002.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 374.1

Manukyan R. **EFFECTIVE INTERACTION CONDITIONS BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN EXTENDED EDUCATION INSTITUTIONS.** In this work new approaches of forming-up effective interaction of subjects of educational process in extended education institutions are presented, also the definition of effective interaction between teachers and students is given, effective interaction forming-up conditions are emphasized, stress is placed on educational opportunities of different kinds of sport in effective interaction development.

Key words: extended education, interaction between subjects of educational process, levels of interaction, levels of effective interaction.

Р. Манукян, аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны современные подходы к построению эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования, дано определение эффективного взаимодействия педагогов и воспитанников, выделены условия построения эффективного взаимодействия, сделан акцент на воспитательном потенциале видов спорта в построении эффективного взаимодействия.

Ключевые слова: дополнительное образование, взаимодействие субъектов образовательного процесса, уровни взаимодействия, условия эффективного взаимодействия.

Для дополнительного образования решение этой проблемы актуально ввиду того, что в настоящее время не завершен процесс теоретического осмысления сущности образовательной функции учреждений дополнительного образования, не в полной мере определены его методологические основы.

Следует отметить, что модернизация внешкольного воспитания и становление методологии образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей должны выстраиваться на идее изучения потенциальных возможностей развития дополнительного образования, следуя при этом принципу сохранения и развития его уникальных традиций и специфических особенностей, берущих свое начало во внешкольных учреждениях.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей – это специально организованная система контактов, влияний, связей и отношений, взаимного согласования деятельности и обмена действиями участниками образовательного процесса, направленного на развитие личности педагога и ребенка.

По мнению большинства исследователей, процесс дополнительного образования имеет свои, присущие только ему характерные черты: осуществляется в свободное время и отличается свободой выбора направлений, видов деятельности, педагога, продолжительности обучения; характеризуется отсутствием жесткой регламентации и жесткого стандарта; направлен на развитие творческих способностей и познавательных интересов, на воспитание и самовоспитание личности; создает условия для получения профессиональной ориентации и предпрофильной подготовки, ориентирован на практическую деятельность.

Для нашего исследования значимым становится решение следующей проблемы: какие нужно разработать условия для обеспечения эффективного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях дополнительного образования.

В ходе исследования понятие образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей мы определили как субъектное взаимодействие всех его участников, организованное на основе свободного выбора направлений и видов деятельности, обеспечивающее решение образовательных задач через последовательный обмен целями, ценностями, действиями, что в свою очередь способствует изменениям в ценностных отношениях, знаниях, умениях, в развитии способностей, в личном опыте и состояниях участников этого процесса. Причем значимая роль в процессе обучения принадлежит ребенку, поэтому он обучающийся, а не обучаемый; процесс обучения организован в виде совместной деятельности, в которой на всех этапах активную позицию занимают и педагог, и ребенок.

Под «субъектами образовательного процесса» мы понимаем педагогов учреждения дополнительного образования, детей и родителей, в центре отношений которых находится личность ребенка. Взаимодействие предполагает взаимную активность субъектов взаимодействия (воспитателя и воспитуемого, коллек-

тива и личности, личности и социума) и происходит в двух основных формах: общение и деятельность. В процессе общения и деятельности складывается отношение человека к окружающему миру, к людям, к самому себе. Индивидуальный рисунок развития личности, ее характера, направленности, способности зависит от той системы отношений, в которых личность развивается и воспитывается.

Анализ практики взаимодействия субъектов образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей позволил определить уровневость данного процесса в зависимости от характера отношений в системе «педагог-тренер - воспитанник». Для настоящего исследования важно то, что сотрудничество в системе «педагог-тренер - воспитанник» рассматривается, как высший уровень взаимодействия, характеризующийся:

- взаимопознанием – объективностью знаний личностных особенностей, интересов, увлечений, стремлением лучше понять и узнать друг друга;
 - взаимопониманием – пониманием общей цели взаимодействия, единства задач, адекватностью оценок и самооценок, совпадением установок на совместную деятельность;
 - взаимоотношениями – проявлением такта и внимания к мнению друг друга, эмоциональной готовностью к совместной деятельности, удовлетворенностью ее результатами, творческим сотрудничеством характером отношений, стимулирующим инициативу и самостоятельность всех субъектов взаимодействия;
 - взаимными действиями – осуществлением постоянных контактов, активностью участия в совместной деятельности, координацией действия на основе согласованности, помощью, поддержкой друг другу;
 - взаимовлиянием – способностью приходить к согласию по спорным вопросам, учетом мнения друг друга при организации работы, действенностью обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний; восприятием воспитанниками своих родителей и педагога как примера для подражания.
- Репродуктивный уровень взаимодействия характеризуется:
- наличием представления о взаимодействии в целом и желанием направлять свои усилия в данном направлении;
 - проявлением у субъектов взаимодействия работоспособности, отдельных форм творческой активности, стремлением к овладению необходимыми психолого-педагогическими знаниями и педагогическими умениями;
 - осознанием важности и необходимости взаимодействия для решения возникающих в образовательном процессе проблемных ситуаций.

Вместе с тем, у субъектов взаимодействия отмечается недостаточная сформированность системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия [1].

Индифферентный уровень взаимодействия характеризуется:

- отсутствием взаимопонимания между педагогами и воспитанниками, ярко выраженным отрицательным отношением к взаимодействию;

- слабым владением методами и приемами воспитания;
- несформированностью системы знаний, умений, необходимых для взаимодействия;
- проявлением у субъектов образовательного процесса явно недостаточной активности к совместной деятельности;
- преимущественно стереотипным подходом субъектов образовательного процесса друг к другу.

И.И. Рыданова выделила ряд ошибок восприятия ребенка, которые приводят к серьезным проблемам во взаимоотношениях ребенка и воспитателя:

- стереотипное восприятие ребенка, когда у педагога формируется стереотипный образ «троечника», «нарушителя дисциплины», «хорошей девочки», и этот стереотип вызывает у педагога эффект ожидания, который довлеет над воспитанниками, так и над педагогом;
- проецирующее восприятие, когда партнера по общению наделяют собственными достоинствами и недостатками;
- восприятия, когда последняя впечатляющая информация становится доминирующей в оценке детской личности, и педагог не воспринимает новую информацию о ребенке;
- инфантильное восприятие, которое основывается на делении партнеров по общению на «хороших» и «плохих» в зависимости от того, как последние к ним относятся [2].

Нами выделены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность взаимодействия учреждения дополнительного образования субъектов образовательного процесса, предполагающие:

- обеспечение субъектной позиции участников взаимодействия;
- совместное проектирование образовательной деятельности;
- организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества и сотворчества.

В качестве первого условия мы рассматривали *обеспечение субъектной позиции участников взаимодействия*, где основной целью считаем смену приоритетов и пересмотр личностных смыслов субъектов взаимодействия на основе рефлексивной самодиагностики и диагностики участников взаимодействия.

Актуальными и значимыми формами работы с педагогами дополнительного образования для реализации целей выстраивания эффективного взаимодействия, как показывает практика, являются: семинары-погружение, актуализирующие интересы педагогов во всестороннем и гармоничном развитии ребенка; семинары-рефлексия, способствующие включению педагогов в рефлексию взаимоотношений с воспитанниками; педагогические мастерские, способствующие освоению педагогами способов и приемов проектирования образовательного процесса на основе ожиданий и предпочтений детей и их родителей, лекции, способствующие накоплению теоретических знаний по проблеме взаимодействия с родителями.

Второе условие – *совместное проектирование образовательной деятельности* – использовалось нами как средство социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов взаимодействия (педагогов, родителей, детей).

В нашем исследовании применялся ситуационный анализ с целью формирования умений совместного проектирования дополнительного образования у педагогов и родителей. Данные умения выражаются в:

- постановке диагностической цели образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей воспитанников;
- прогнозировании ожидаемых результатов педагогического и родительского воздействия;
- обеспечении «видения» целостности содержания образовательного процесса;
- умении отбирать и трансформировать содержание предметного материала в контексте идей гуманитаризации образования;
- анализе образовательной деятельности.

В качестве третьего условия мы выделяем *организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества и сотворчества* [1]. Продуктивность любого общения в системе воспитательных отношений зависит от того, как педагог и дети воспринимают друг друга, какие они при этом испытывают чувства, как они взаимодействуют.

Наше исследование осуществлялось на базе учреждений дополнительного образования, в которых реализуются различ-

ные направления дополнительного образования детей. Следует отметить, что характер взаимодействия педагогов и воспитанников имеет некоторые особенности в детских спортивных школах. Спортивный педагог является носителем знаний, умений и навыков, которые он должен передать своим воспитанникам. Чтобы быть профессионалом в своей области необходимо обладать не только спортивно-практической подготовленностью, но и большим арсеналом методов и средств воспитания и обучения, быть незаурядной личностью, способной привести воспитанников к достижению результатов в спорте.

Все это накладывает большие требования к его профессионально-педагогической культуре, одной из составляющей которой является педагогическое мастерство преподавателя-тренера. Однако в области физической культуры и спорта взаимодействие между педагогами-тренерами и их воспитанниками чаще всего осуществляется на интуитивном уровне, без учета знаний и убеждений рассматриваемого понятия, что и послужило основанием для написания данного параграфа. От педагога-тренера требуется владение умениями педагогической техники.

Например, функция «воспитание культуры», для осуществления которой спортивный педагог должен уметь находить с воспитанниками общий язык, проводить беседы о моральном облике спортсмена, развивать познавательные интересы и способности, воспитывать сознательную дисциплину, находить и применять разнообразные меры поощрения и наказания. Всё это, по сути, и является умениями педагогической техники.

По мнению А.А. Деркача, существует область педагогической техники, которая мало изучена и не обобщена. Это «скрытая педагогическая позиция» педагога. На скрытой педагогической позиции основан метод косвенного воздействия, т.е. создания естественной педагогической ситуации, направляющей воспитанника на самоанализ своего поведения [3]. Исследователь утверждает, что косвенное воздействие на личность при скрытой воспитывающей позиции тренера представляет один из путей преодоления сопротивления воспитанию. Обобщая исследование ряда учёных, Деркач А.А. выделяет некоторые приёмы косвенного воздействия на личность занимающегося:

- переключение деятельности подростков с отрицательной на положительную путём создания увлекательных перспектив;
- самопереключение на вновь организуемые виды деятельности;
- дружеская просьба, которая заставляет подростка поинтересоваться своим поведением;
- подключение к личности, когда она изменяет своё поведение под воздействием определённых лиц, которые незаметно подключаются к ней тренером;
- рассказ об аналогичном поступке;
- обращение по неизвестному адресу;
- мнимое безразличие к поступку;
- мнимое игнорирование недостатков личности;
- ожидание меры воздействия;
- авансирование доверием.

Далее автор утверждает, что эти приёмы косвенного воздействия на личность основаны на общем принципе создания воспитывающей ситуации, побуждающей подростка к улучшению своего поведения. При этом воспитывающая позиция тренера остаётся скрытой. Также он делает акцент на том, что большое значение в применении любого метода педагогического воздействия имеет владение искусством общения. Выбор верного тона и стиля общения с воспитанниками во многом предreshает успех педагогического воздействия на них.

Таким образом, профессионально-педагогическая компетентность спортивного педагога реализуется в его деятельности через владение им компонентами педагогической техники.

Большая значимость педагогической техники и педагогического мастерства, позволяет нам рекомендовать формирование умений педагогической техники по четырём аспектам:

- формирование техники речи;
- формирование умений невербального общения;
- формирование умений словесной коммуникации (вербального общения);
- формирование умений психической саморегуляции.

При разработке экспериментальной части нашего исследования мы учитывали также воспитательный потенциал вида спорта, которым занимается воспитанник.

Так, например, педагогика айкидо, в отличие от спортивной ориентации воспитания в других видах единоборств, является направлением нравственно-физического воспитания подростков, базирующимся на философии айкидо, нравственный смысл которой выявляется через раскрытие ценностно-смыслового содержания техники айкидо, подкрепляемого беседами о сути айкидо как боевого искусства, положительным личным примером педагога, а также системой поясов как символов личностного совершенствования подростка. Основой проведения эффективных нравственно и физически развивающих занятий по айкидо с подростками является резонансное взаимодействие субъектов воспитательного процесса, суть которого заключается во взаимо-со-действии, со-переживании в педагогической нравственно-воспитывающей ситуации, совместном постижении философии нравственности айкидо, соучастии в процессе личностного и физического самосовершенствования, в отличие от широко распространенного авторитарного стиля подготовки отечественных единоборцев. Преобразование трени-

ровок по айкидо с подростками в нравственно-ориентированные занятия происходит на основе установления доверительных взаимоотношений учителя и ученика в ситуациях «со-бытия» как основы успешного воспитательного процесса [4].

Резонансное взаимодействие, как основа нравственного воспитания подростка в данном случае, предполагает включение в воспитательный процесс в айкидо таких педагогических методов и приемов, как беседы, рассказы о нравственных основах айкидо, объяснения нравственного смысла техники айкидо, смысла системы поясов как символов личностного совершенствования, смысла внутринаправленной соревновательности искусства айкидо, личный пример, убеждение, общение педагогов с родителями воспитанников. Занятия айкидо способствуют целостному, разностороннему формированию личности, оказывают положительное влияние на здоровье; воспитывают уважительное отношение к партнерам, педагогам-тренерам, способствуют выстраиванию эффективного взаимодействия в системе «педагог-тренер – воспитанник».

Библиографический список

1. Ларченко, Ю.А. Педагогические условия взаимодействия учреждения дополнительного образования детей с семьей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007.
2. Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания. – Тюмень, 2005.
3. Деркач, А.А. Педагогическое мастерство тренера. / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М., 1981.
4. Чехонин, А.Д. Нравственное воспитание подростка в процессе занятий айкидо: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2010.

Bibliography

1. Larchenko, Yu.A. Pedagogicheskie usloviya vzaimodeystviya uchrezhdeniya dopolnitelnogo obrazovaniya detey s semjey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2007.
2. Emeljanova, I.N. Teoriya i metodika vospitaniya. – Tyumenj, 2005.
3. Derkach, A.A. Pedagogicheskoe masterstvo trenera. / A.A. Derkach, A.A. Isaev. – M., 1981.
4. Chekhonin, A.D. Nravstvennoe vospitanie podrostanta v processe zanyatij aykido: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tyumenj, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 37.08

Peregontseva T.V. **SOCIAL AND PEDAGOGICAL ESSENCE OF CERTIFICATE IN PEDAGOGICAL ACTIVITY.** In the article an interpretation of the concept "successful certification" is given, different levels of institutional regulation are being considered. The author groups social and pedagogical criteria of certification as factors of effective socialization.

Key words: *successful certification, social institute of certification, professional (pedagogical) sociality, social and pedagogical criteria of certification, effective socialization.*

Т.В. Перегонцева, аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: peregontv61@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ АТТЕСТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дается трактовка понятия «успешная аттестация», рассматриваются различные уровни институционального регулирования. Автор группирует социально-педагогические критерии аттестации как факторы эффективной социализации.

Ключевые слова: *успешная аттестация, социальный институт аттестации, профессиональная (педагогическая) социальность, социально-педагогические критерии аттестации, эффективная социализация.*

В эпоху глобальных социальных трансформаций эффективность проводимых инновационных процессов во многом зависит от направления и адекватного соотношения общественных потребностей и личных возможностей каждого человека – субъекта трудовой деятельности. Эта проблема приобрела особое звучание в связи с модернизацией системы аттестации, изменением квалификационных требований и введением новых подходов к оплате труда работников образовательных учреждений.

Аттестация, являясь особой формой социального взаимодействия субъектов образовательного сообщества, позволяет удовлетворить запросы потребителей к качеству педагогического труда и обеспечить позитивную динамику результатов педагогической деятельности. Провозглашаемые цели, задачи и содержание аттестации созвучны современным требованиям общества, модифицированным в виде социального заказа системе образования. С другой стороны, при аттестации, взаимодействуя в группе, сообществе, обществе, педагогический работник существенно расширяет пространство своих возможностей, идентифицирует себя в обществе, осмысливает личные приоритеты, фиксирует и прогнозирует стратегии дальнейшего профессионального развития.

В огромном спектре научных исследований, посвященных повышению производительности труда, мы соотнесем эти двузначные приоритеты и выделим те направления, в которых дифференцируются компоненты трудовой деятельности по уровню сложности и качеству решаемых профессиональных (функциональных) задач. Например, в работах Л.В. Азямовой, А.Л. Дудаевой, И.А. Ереминой, М.И. Магура, М.О. Курбатовой и др. акцентируется особое внимание на взаимосвязи объективных параметров труда, дифференцированных по нормативным признакам (количественные и качественные). Другие исследователи, среди которых К.А. Абулханова, В.М. Анисимов, Т.Н. Березина, Д.И. Зернов и др., указывают ведущую роль субъективных (личностных) факторов, решая проблему «человеческой цены» производительности труда в контексте моральных принципов и норм. Безусловно, эти подходы приемлемы, однако мы считаем, что главным условием повышения качества педагогического труда является наличие адекватного соотношения взаимосвязанных двузначных характеристик: объективных и субъективных факторов, внешних условий и личностных ресурсов, стимулов и побудительных мотивов.

Анализируя особенности аттестации педагогического работника в контексте обозначенной проблемы, исходным пунк-

том рассуждений мы принимаем факт существования незримой границы, разделяющей понятия «аттестуемый» и «аттестующийся» педагог. «Аттестуемый» педагог подвергается внешней, формальной, декларированной оценке, когда устанавливается его служебно-должностное соответствие предъявляемым к службе (занимаемой должности) специальным требованиям квалификационной категории. Специфика действий «аттестующегося» педагога предусматривает самооценку, самостоятельность и самоорганизацию деятельности, когда он, принимая решение, объективно включается в систему новых общественных отношений, овладевает новым социальным опытом и преобразует его в собственные ценности, установки, позиции.

В этой связи, мы раскрываем понятие «успешная аттестация» педагогического работника с двух позиций. В узком смысле успешная аттестация означает установление уровня соответствия работника квалификации (профессиональной подготовки, знаний, навыков), профессиональных и личностных качеств (компетенций, компетентностей) требованиям занимаемой должности (выполняемой работе), при условии достижения высокого качества педагогического труда. В широком смысле *успешная аттестация* отражает особый вид несанкционированного социального взаимодействия, выраженного как широкое публичное признание обществом способностей индивида через присвоенную ему квалификационную категорию, при соблюдении адекватного баланса между личными возможностями и общественно значимыми приоритетами.

Иными словами, *успешная аттестация* предполагает интегрирование социально-педагогических критериев оценки качества педагогического труда. Во-первых, критерии представляют институциональные функции аттестации, регулирующие взаимоотношения субъектов (индивидов образовательного сообщества), включая ориентацию на расширенное воспроизводство кадровых ресурсов системы образования. Во-вторых, аттестация как неформальная, открытая, неофициальная, независимая процедура позволяет педагогу реализовать свои потребности, цели, интересы и расширить диапазон складывающихся социальных связей, ролей, статусов.

Проведенный анализ особенностей нормативно-правового регулирования дает нам основания считать аттестацию *социальным институтом*, имеющим специфическую форму общественного устройства, внутреннюю структуру, систему функций, связей, механизмов. Как известно, социальными «регуляторами» являются функциональные и социальные нормы права, которые отражают институциональные взаимодействия субъектов и воздействуют на поведение людей. Регуляторами аттестации, с одной стороны, выступают декларированные права и гарантии, предоставляемые работникам в виде *альтернативных обязательств* (субъектное право выбора). С другой стороны, обязанности педагога и требования, предъявляемые обществом к его труду, формулируются (от лица работодателя) в виде *солидарных обязательств* (обобщенной ответственности). Мы также отмечаем, что регулирование аттестации осуществляется на нескольких уровнях (федеральном, региональном, муниципальном, уровне образовательного учреждения) и является формальной, бюрократической деятельностью государства. При этом полномочия субъектов аттестации законодательно разделены по степени ответственности: индивидуально-личностный (уровень самооценки), социально-групповой (уровень группы или профессионального сообщества) и социальный (уровень государства).

Аналогичную иерархию социальных компонент аттестации можно проследить и в структуре педагогической деятельности, опираясь на фундаментальные педагогические труды И.А. Зимней, И.И. Калины, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.Г. Молчанова, Л.С. Подымовой, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской. Ученые характеризуют педагогическую деятельность с различных позиций, мы выделим три характерных подхода, являющихся особо важными для нашего исследования.

Во-первых, в фундаментальных педагогических трудах Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина аттестация воспринимается как одно из условий личностного развития педагога. Авторы ведут речь о «педагогических способностях» как доминирующих психофизических факторах в структуре личности, считая главными задатки, одаренность, способность, талант. Эти субъективные параметры, влияющие на качество педагогического труда, мож-

но интерпретировать как *индивидуально-личностные*, присущие конкретному аттестующемуся педагогу.

Второе направление представляют исследования процессов педагогического взаимодействия учителя и ученика, в которых аттестация представлена на уровне группы (общности). Например, в работах И.А. Зимней, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской упоминаются характеристики, связанные с повышением «педагогической квалификации», «уровня профессионализма», «профессиональной компетентности», «педагогического мастерства», «социально-профессиональной компетентности», которые отражают качество педагогического труда. Авторы анализируют последовательность и содержание действий, осуществляемых учителем при подготовке и реализации педагогических взаимодействий. Эти критерии можно назвать *деятельностными* с позиций, имеющих особое значение на уровне социально-групповых взаимоотношений субъектов.

Третья группа ученых, включая исследования В.А. Болотова, И.И. Калины, А.К. Марковой, С.Г. Молчанова, Л.С. Подымовой, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, признают аттестацию особым социально-системным параметром оценки качества педагогического труда. Аттестующийся учитель рассматривается, прежде всего, как субъект педагогической деятельности, профессионал, выполняющий определенную социальную функцию. В этом случае авторы признают «социально-профессиональную позицию», «социально-профессиональный статус», тип «педагогической социальности», уровни «саморазвития», «самореализации» и «личностного роста индивида». Присвоение определенного звания, статуса, роли («стажер», «мастер», «новатор», «методист» и др.) считают неформальной оценкой достижений педагога в сфере исполнения своих должностных обязательств. Критерии аттестации в этом случае можно назвать *системно-функциональными*, характеризующими степень воспроизводства работником функциональных требований, ролевых стандартов, профессиональных норм.

Обобщая выше сказанное, мы отмечаем, что на всех уровнях аттестации (индивидуально-личностном, социально-групповом и социальном) явно или косвенно проявляются особые социально-значимые признаки, которые характеризуют «успешную аттестацию». Этими специфическими признаками являются: позитивная социальная динамика индивида в «пространстве и времени профессионального труда» (Э.Ф. Зеер), адекватное соотношение индивидуальной и социальной идентичности, автономия как творческая свобода и ответственность, закрепление достигаемых статусов и ролей, высокий престиж педагогической профессии.

Для оценки динамики субъектной позиции аттестующегося работника, мы предлагаем использовать феномен *социальности*, характеризующий особое качество, «в котором отражается способность/неспособность личности быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях» [1]. Углубляя это содержание, мы используем введенное В.В. Сериковым понятие «*педагогическая социальность*». Педагогическая социальность, представленная автором как новая личностная парадигма, определяет новое педагогическое мировосприятие, ведущими проявлениями которого являются уважение, понимание, открытость, согласие, сотрудничество и сотворчество с учениками, потребность педагога «в самоутверждении, стремлении к самосуществлению» [2].

Однако мы считаем, что такое понимание педагогической социальности следует еще более расширить, используя феномен *профессиональная (педагогическая) социальность*. В нашей интерпретации – это двустороннее системное качество педагогического работника, которое, с одной стороны, в процессе педагогической деятельности объективно отражает складывающиеся социальные связи, а с другой, – является субъектной характеристикой, позволяющей судить о способности личности быть субъектом социальных отношений, активно реализовывать свою индивидуальность в условиях трансформирующегося общества. Поэтому, мы определяем две стороны профессиональной (педагогической) социальности: *альтернативную автономию* и *личную (персональную) ответственность*. Далее, используя эти проекции, сгруппируем социально-педагогические критерии аттестации, выделяя *контролируемые* и *автономные* параметры оценки качества педагогического труда.

Контролируемые критерии аттестации законодательно определены «требованиями законопослушания» и являются объективными «ограничителями свободы» [3]. Это формальные, декларированные, внешние воздействия аттестации, которые представлены, прежде всего, грамотной управленческой политикой, внедрением экономически целесообразных механизмов дифференциации оплаты труда, развитием инфраструктуры учреждения, созданием удовлетворительных условий для труда и отдыха педагога. С другой стороны, они также характеризуют субъективный аспект педагогической деятельности, проявляющийся как *личная (персональная) ответственность* педагога за качество профессионального труда.

Автономные критерии аттестации являются неформальными, внутренними характеристиками личности аттестуемого работника. Эти субъектные качества (внутренние границы «требований законопослушания») зависят от целей, ожиданий, возможностей самого педагога. Автономные критерии включают психофизические особенности, компетентность, социально-профессиональный статус, спектр выполняемых социальных ролей. В то же время объективная составляющая автономных критериев аттестации, названная нами *альтернативная автономия* субъекта («разумные границы» персональной свободы), охраняется государством как особая разновидность неимущественных прав человека.

Следует указать, что успешная аттестация отражает изменяющееся в системе общественных отношений свойство соци-

альности педагогического работника. Свойство социальности, как известно, формируется и развивается в процессе социализации субъекта. Тогда процесс успешной аттестации обобщенно можно считать движущей силой, особым фактором, определяющим направление и ресурс социализации педагога. Ожидаемым результатом успешной аттестации работника будет являться *эффективная социализация*, означающая осознанное усвоение педагогом профессиональных и социальных норм, необходимого объема культурных ценностей, достаточных для устойчивого профессионального развития. Позитивная динамика профессиональной (педагогической) социальности означает адекватную самоидентификацию и самосовершенствование педагога, целенаправленную самореализацию его потенциала, когда «подлинная индивидуальность» сочетается с автономией и личной ответственностью, сопряженными «с осознанием предмета собственного труда, когда дело превращается в осознанное продуманное действие» (И. Реморенко) [4].

Мы считаем, что использование социализирующего потенциала успешной аттестации педагогического работника предполагает создание особой среды, учитывающей усилия всей системы образования, включая объективные и субъективные, внешние и внутренние условия и компоненты. Тогда полный комплекс реализуемых стратегических решений определит непрерывное профессиональное развитие аттестуемого педагога в контексте требований общества к качеству его труда.

Библиографический список

1. Ромм, М.В. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М.В. Ромм, Т.А. Ромм // Высшее образование в России (электронная версия). - 2010. - № 12.
2. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем. - М., 1999.
3. Шабанова, М. Социология свободы: Трансформирующееся общество. РГИУ [Э/п]. - Р/д: www.i-u.ru/biblio
4. Реморенко, И. Переходим на третий этап // Вести образования. - 2010. - № 24 (168).

Bibliography

1. Romm, M.V. Socializatsiya i professionalnoe vospitanie v vihsheey shkole / M.V. Romm, T.A. Romm // Vihsshee obrazovanie v Rossii (ehlektronnaya versiya). - 2010. - № 12.
2. Serikov, V.V. Obrazovanie i lichnostj: teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nykh sistem. - M., 1999.
3. Shabanova, M. Sociologiya svobodih: Transformiruyutheesya obthstvo. RGIU [Eh/r]. - R/d: www.i-u.ru/biblio
4. Remorenko, I. Perekhodim na tretij etap // Vesti obrazovaniya. - 2010. - № 24 (168).

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378.14

Rojtblat O.V. NEW APPROACHES TO INCREASE OF PROFESSIONALISM OF TEACHERS: MODEL OF INFORMAL EDUCATION. The questions of the organization of informal education in system of continuous improvement of professional skill of teachers are considered in the article, necessity of modernization of system of improvement of professional skill is proved, new approaches to improvement of professional skill of teachers are defined.

Key words: professionalism, informal education, continuous improvement of professional skill of teachers.

О.В. Ройтблат, ректор Тюменского областного государственного института развития регионального образования, канд. пед. наук, доц., г. Тюмень, E-mail: info@togirro.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ: МОДЕЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы организации неформального образования в системе непрерывного повышения квалификации педагогических работников, обоснована необходимость модернизации системы повышения квалификации, определены новые подходы к повышению квалификации педагогов.

Ключевые слова: профессионализм, неформальное образование, непрерывное повышение квалификации педагогов.

Современное социально-экономическое развитие общества – общества экономики знаний – предполагает новые модели образования, профессиональной подготовки, повышения квалификации педагогических работников, которые должны, в соответствии с требованиями времени, иметь непрерывный характер и быть адекватными новым целям школьного образования. Это, в свою очередь, подразумевает неоднократное возвращение людей в той или иной форме в образовательный процесс. Как отмечает Е.Л. Фрумина [1], при получении новых знаний и компетенций ключевую роль начинает играть не *формальное*, устроенное линейно, а *неформальное* образование. Более того, все чаще обучение на протяжении всей жизни реализуется через неформальные механизмы, которые фактически действуют как инструменты самообразования.

Генеральной образовательной стратегией становится стратегия «образование в течение всей жизни», предполагающая модернизацию учебной деятельности; придание практической ориентированности (образование должно менять установки и модели поведения человека) и повсеместности (или максимального приближения знаний к человеку); расширение возрастных границ (вовлеченности в процесс образования не только молодежи, но и взрослого населения).

С.Г. Вершловский [2], обобщая особенности развития образования взрослых в советский период нашей истории, приходит к заключению, что повышение уровня их общеобразовательной и профессиональной подготовки на основе использования жизненного опыта стало одним из существенных принципов социального переустройства общества. Сложилась система

неформального образования, отличавшаяся вариативностью и гибкостью. Идея непрерывного образования под влиянием требований научно-технической революции стала приобретать реальные контуры.

Поэтому естественным становится вопрос о новых подходах, технологиях, методах, моделях повышения профессионализма педагогов на основе учета психолого-педагогических особенностей развития взрослого человека, его потребностей, жизненного и производственного опыта. Особенности процесса обучения взрослых определяются следующими условиями.

- Растущие требования к профессиональной компетентности специалистов сделали образование на протяжении всей жизни условием их конкурентоспособности. Образование позволяет не только расширить сферу самореализации человека, но и преодолеть кризисы профессиональной идентичности.

- Четко обозначившийся процесс старения населения сделал образование одним из наиболее эффективных средств, позволяющих смягчить вступление человека в «третий возраст» и сделать жизнь пожилых людей более насыщенной.

- Миграционные процессы остро поставили вопрос о путях приобщения взрослых к новой социокультурной среде, в которой они оказались.

- Беспрецедентный для прежней исторической эпохи всплеск национального самосознания, связанного с процессом этнической самоидентификации людей (интересом к родному языку, традициям, обычаям и т.д.), стимулировал приобщение к просветительской деятельности национально-религиозных общин.

- Возросла «защитная» роль образования в обществе социальных перемен, вызывающих у человека чувство социальной уязвимости, тревожности, правовой незащищенности, дезориентацию в сфере нравственной жизни [3].

С учетом новых требований, предъявляемых обществом знаний и происходящими модернизационными процессами в сфере образования к профессионализму педагогических работников, все более остро ощущается потребность в подготовке специалистов, работающих со взрослыми, ориентированных на сотрудничество. Сегодня мы говорим о качественном своеобразии функций андрагога, фиксируемых в новых терминах, подчеркивающих своеобразие этого вида деятельности. К их числу относят такие характеристики, как тьютор, обеспечивающий сопровождение индивидуальной образовательной программы в системе повышения квалификации; фасилитатор, облегчающий процесс приобщения взрослого к новым знаниям; модератор, выполняющий функции консультанта, помогающего группе взрослых использовать свои внутренние ресурсы для решения актуальных (в частности профессиональные) проблем.

Преподаватель, работающий со взрослыми обучающимися, должен обладать андрагогической компетентностью. Так, преподаватель должен понимать особенности образования взрослых; рассматривать и принимать особенности взрослого как субъекта образовательной деятельности; владеть образовательными технологиями, адекватными особенностям позиции обучающихся взрослых; быть способным к взаимодействию, основанному на партнерском участии.

Кроме того, как отмечает С.Г. Вершловский [2], андрагог должен уметь:

- обеспечить социально-профессиональную компетентность и мобильность взрослого;

- оказать содействие в осознании процессов, происходящих в нашем обществе и в мире в целом;

- укрепить веру человека в свои возможности;

- формировать ощущение незавершенности и незавершенности образовательного процесса.

При обучении взрослых необходимо учитывать следующие принципы неформального образования.

Обучение с учетом потребностей, означающее ориентацию учебных программ, прежде всего, на удовлетворение актуальных потребностей заказчиков образования. Для того, чтобы реализовать на практике этот принцип и оправдать ожидание взрослой аудитории опытный андрагог перед началом обучения выясняет у слушателей мотивы, побуждающие их к обучению, цели, которые они ставят перед обучением, а также оценивает их предшествующий опыт по самообразованию.

Связь обучения с практикой, которая проявляется в направленности на обучение жизненным навыкам и подготовку к активному участию в жизни общества и применению методов, актуализирующих опыт субъектов, включающих их в деятельность. Действие этого принципа как нельзя лучше воплощает технология наставничества, характерная для обучения на рабочем месте – «от деятельности к знанию», позволяющая успешно решать одну из острых образовательных проблем – проблему мотивации или стимулирования обучающихся к получению все новых и новых знаний.

Связь обучения с активностью обучающихся, достижение которой обеспечивается ориентацией на реальные жизненные ситуации и рассмотрение актуальных (назревших) проблем, требующих разрешения. Не случайно начинать обучение взрослых рекомендуется с объяснения значимости предлагаемой программы. Без встречной активности аудитории неформальный процесс образования обычно прекращается, едва начавшись. Для ее поддержки широко применяются специальные методы формирования и передачи знаний, а процесс обучения включает практические действия.

В своей работе мы опираемся на различные модели повышения квалификации. Например, используемая нами «модель дефицита» П. Джексона позволяет выстраивать индивидуальные программы повышения квалификации с учетом затруднений педагогов. Суть модели состоит в том, что учителям надо давать знания и навыки, которые у них отсутствуют, но становятся необходимыми в конкретной ситуации. Предполагается, что учительский профессионализм растет дискретным образом – от одного дефицита к другому, от одного курса повышения квалификации до другого.

Все более широкое применение в этой сфере находит идея «mentoring» — консультирования на рабочем месте более опытными коллегами или экспертами. Эта идея близка традиционному термину «наставничество», но предполагает более структурированную совместную работу по развитию профессионализма. Акцент делается на «доводку» подготовленных специалистов на рабочем месте с учетом спецификации их трудовой деятельности. При этом предусматривается последующий доступ к ресурсам непрерывного профессионального развития.

С. Сугру [1] рассматривает непрерывное профессиональное развитие педагогов как интеграцию формального, неформального и информального образования (табл. 1).

Таблица 1

Интеграция формального, неформального и информального образования

Формальное учение	Неформальное	Информальное
Курсы, преподавательский состав которых включает преподавателей университетов, экспертов и фасилитаторов, с последующим присуждением степени, диплома или выдачи сертификата.	Акцент на процесс обучения, поиск, фокус на школу. Партнерство школа/университет. Сети по общим интересам, дисциплинам, инновациям. Сообщества практиков. Акцент на процесс обучения, поиск, фокус на школу. Партнерство школа / университет. Сети по общим интересам, дисциплинам, инновациям. Сообщества практиков.	Индивидуальное, частное. Включает: беседы в учительской, разовые лекции, общение в семье, с друзьями, чтение специализированных журналов, телевидение, видео. Незапланированные, случайные беседы, хобби, интересы.

В странах ОЭСР, например, решается задача вовлечения каждого учителя в эти механизмы профессионального развития на постоянной основе.

Необходимо отметить как положительные тенденции в повышении квалификации педагогов – развитие сетевых сообществ; деятельность региональных координаторов, в функции которых входят оказание консультационной поддержки учителям,

расширение сообщества через привлечение новых участников; поддержка реализации проектов тех учителей, которые в данный момент обучаются на курсе, организация неформальных встреч (семинаров) по интересующим учителей проблемам; обмен новостями, методическими разработками, методической литературой.

Библиографический список

1. Фрумина, Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности [Э/п]. – Р/д: <http://www.isras.ru>
2. Вершловский, С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории [Э/п]. – Р/д: <http://www.znanie.org/>
3. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1998.

Bibliography

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378.147

Kagakina E.A. JUSTIFICATION OF THE CONCEPT OF COMPETENCE APPROACH TO TEACHING STUDENTS OF HIGH SCHOOL. The article deals with general scientific methodological and pedagogical approaches to justification of competence-based approach in higher professional education. The essence of the concept of competence as a didactic object within the competence approach is studied.

Key words: competence-based approach, the system of didactic approaches, competence.

Е.А. Казакина, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina 40@yandex.ru

ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются методологические, общенаучные и педагогические подходы к обоснованию компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. Раскрывается сущность понятия компетенция как дидактического объекта в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, система дидактических подходов, компетенция.

Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании, несмотря на большое количество публикаций, – проблема для теории и методики педагогики новая. В научной литературе представлены его отдельные аспекты. Мы исходим из того, что компетентностный подход требует концептуального научно-педагогического обоснования. Разработать концепцию компетентностного подхода – значит дать ответ на следующие вопросы:

1. выявить дидактические и социально-культурные предпосылки его возникновения;
2. определить степень влияния компетентностного подхода на систему высшего профессионального образования;
3. разработать принципы реализации компетентностного подхода в процессе обучения студентов вуза.

Выявление социокультурных и дидактических предпосылок возникновения компетентностного подхода позволит нам охарактеризовать внутренние и внешние по отношению к системе высшего профессионального образования факторы и условия, породившие данный подход. На этой основе можно прогнозировать, насколько противоречат друг другу эти факторы и условия и какого эффекта можно ожидать от реализации компетентностного подхода к обучению студентов вуза. Определение степени влияния компетентностного подхода на систему высшего профессионального образования позволит нам обосновать, что же он представляет собой концептуально: модель, дидактический подход или парадигму современного образования. Разработка принципов реализации компетентностного подхода позволит нам охарактеризовать новые принципы обучения студентов в условиях реализации этого подхода, так как обновление содержания образования, новые критерии оценки его результативности не могут обеспечиваться только системой традиционных принципов. Таким образом, в нашей работе будет соблюдена диалектическая связь между теоретико-методологическим исследованием избранной нами проблемы и проектированием реализации компетентностного подхода на практике. Перечисленные вопросы составляют методологическую программу обоснования концепции компетентностного подхода.

«Слово «методология» понимают по-разному. Часто его трактуют как название науки о принципах построения систем умозаключений, например, систем положений науки. Можно

сказать, что производным этого значения будет другое понимание методологии – как раздела логики, более частного по сравнению с рассматриваемой... логической проблематикой, а именно как исследований применения принципов формальной логики к конструированию и изложению отдельных наук. В этом значении слова «методология» подчеркивается специфичность и прикладной характер методологии по сравнению с формальной логикой, а именно логикой отдельных наук в отличие от общей логики...; с другой стороны, она представляется логикой, применяемой для решения конкретных научных проблем, в противовес чистой, неприкладной логике. Наконец, согласно третьему пониманию, методология является теорией деятельности, особенно умственной, на которой основывается построение наук, в отличие от формальной логики как теории выведения следствий (ибо формальная логика может быть охарактеризована и таким образом)» [1, с. 126].

Подход Т. Котарбиньского позволяет нам структурировать содержание нашего дальнейшего исследования следующим образом:

- определить научные подходы к исследованию проблематики компетентностного подхода в вузе;
- разработать собственный подход к исследованию;
- предложить концепцию компетентностного подхода, включающую его структуру как системного образования; принципы, лежащие в основе его разработки; основы проектирования его реализации в процессе обучения студентов в вузе.

При изучении указанных вопросов мы будем исходить из того, что научный подход может определяться как содержанием и уровнем развития самой науки, так и собственно социокультурной ситуацией, сложившейся в обществе. В данном смысле это не просто традиционный для педагогики вопрос соотношения теории и практики. Проблематика нашего исследования находится в русле соотношения социокультурного и педагогического проектирования образовательных систем разного уровня: от методической системы обучения отдельным дисциплинам до системы образования в целом.

Интерес практики высшего профессионального образования к проблемам формирования компетенций обусловлен динамикой социально-экономической жизни в мире. В работе Е.В. Чуб представлены следующие мировые тенденции развития, имеющие социокультурное значение.

1. Ускорение темпов развития общества.
2. Переход к постиндустриальному обществу.
3. Рост глобальных проблем.
4. Демократизация общества.
5. Изменения в сфере занятости [2].

Первая тенденция ставит перед системой образования задачу подготовки мобильного специалиста, своевременно находящегося требующиеся решения. Вторая, из указанных выше тенденций, актуализирует подготовку высококвалифицированных кадров, умеющих работать с информацией. Третья тенденция обращает внимание высшей школы на формирование лидерства и компетенций групповой работы. Тенденция демократизации общества определяет необходимость формирования готовности делать выбор и нести за него ответственность. Наконец, изменения в сфере занятости требуют формирования универсальных знаний и умений, что привело к принятию ключевых и базовых компетенций студента как специалиста с высшим образованием.

Мы согласны с тем, что «современная социокультурная ситуация ставит перед педагогической наукой задачу выявления условий обеспечивающих ускорение темпов развития готовности будущих специалистов к решению актуальных профессиональных задач» [2, с. 98]. В качестве одного из направлений подготовки студентов вуза к такой деятельности в течение последнего десятилетия рассматривается компетентностный подход.

Разработку концепции компетентностного подхода мы начинаем с анализа теоретико-методологических оснований. В нашем исследовании к ним относятся:

- систематизация реализующихся подходов к обучению студентов вуза;
- обоснование компетентностного подхода к обучению студентов вуза.

Под научным подходом в своем исследовании мы будем понимать основания для получения и представления научного педагогического знания. В качестве указанного основания в науке выступает совокупность методов, приемов, и способов изучения и/или воздействия на избранный для исследования объект. Методология педагогики, как многократно показано в теоретических исследованиях, включает в себя учение о структуре, логике, методах и средствах теории и практики педагогической деятельности, а также о структуре и функциях педагогического знания (теориях, концепциях, гипотезах и методах педагогического исследования).

Данная трактовка соответствует ставшему классическим определению методологического подхода, данному в работе И.Б. Блауберга и Э.Г. Юдина: «принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, заложенный в основу общей стратегии исследования» [3].

В обосновании компетентностного подхода к обучению студентов вуза мы исходим из того, что в качестве его теоретико-методологической основы должна выступать совокупность научных подходов, так как изучаемое явление (как и другие педагогические явления) не может быть исследовано только с позиций какого-то одного подхода.

Методология педагогической науки включает несколько уровней:

- 1) философские знания;
- 2) общенаучная методология (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и др.);
- 3) конкретно-научная методология, включает вопросы применения предыдущих уровней и вопросы, специфические для педагогического научного исследования: соотношение педагогики и психологии, показатели научности работ в области педагогики и др.

Н.В. Бордовская выделяет следующие подходы, составляющие концептуальное пространство педагогического исследования: системный, деятельностный, личностный, контекстный, развивающий, информационный, интегративный [4].

Выделяются также синергетический, аксиологический и другие подходы.

«В психолого-педагогических исследованиях под подходом понимается особая форма познавательной и практической дея-

тельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога» [5, с. 27].

В то же время, И.М. Осмоловская выделяет дидактический подход как «аспект, позицию, «русло» рассмотрения и конструирования дидактических объектов. К дидактическим объектам относятся процесс обучения и его элементы: цель, содержание образования, методы, формы процесса обучения, средства, показатели результативности» [6, с. 36]. «Теоретические положения, составляющие основу того или иного дидактического подхода, по своей принадлежности являются необязательно дидактическими: они могут быть философскими, психологическими, методологическими» [6, с. 37].

К дидактическим подходам И.М. Осмоловская относит следующие: традиционный, компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный. В настоящее время в науке допускается возможность так называемой «множественности истин». Применительно к нашему педагогическому исследованию это означает, что при формировании компетенций студентов вузов можно базироваться на нескольких подходах. Задачей нашего исследования является определение границ и возможностей использования компетентностного подхода в процессе обучения студентов вуза.

В своем исследовании мы отнесли указанные подходы к разным уровням использования в науке. Первую группу составляют общенаучные подходы: системный и синергетический. Ко второй группе мы относим междисциплинарные подходы: деятельностный, личностный, информационный, интегративный, развивающий. В третью группу мы включили педагогические подходы: контекстный, традиционный, компетентностный и личностно-ориентированный.

В.М. Чистикова обобщила сущность системного подхода применительно к педагогическому исследованию: «Системный подход рассматривает все сложные объекты как системы, ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его состава, структуры и многообразных типов связей в нем, сведение их в единую теоретическую картину. Педагогическая система рассматривается на разных уровнях, в том числе на уровне образовательного процесса, комплекса дисциплин, отдельной дисциплины и др.» [7, с. 17].

В данной работе мы не только характеризуем перечисленные выше подходы, но и выделяем в них так называемое «ядро», то есть сущность каждого подхода, имеющую значение для теории и практики компетентностного подхода к обучению студентов вуза. Это ядро связано с сущностью понятия «компетенция».

Первой версией системного рассмотрения сущности компетентностного подхода считать подход М. Кязрста, в котором была показана динамика этого понятия. Сначала его трактовали как понятие, отражающее интеллектуальное соответствие тем задачам, решение которых обязательно для работающего на определенной должности человека. На следующем этапе считали, что оно отражает качество задач поставленных перед работником и решенных им во время работы. Потом его стали рассматривать как один из компонентов личности или совокупности ее свойств, обуславливающих успешность в решении задач. Далее под компетентностью стали понимать систему свойств личности, выражающуюся в результативности решения проблемных задач. Наконец, последнее понимание состоит в том, что это одно из свойств личности, которое проявляется в деятельности и заключается в эффективности решения проблем [8].

Данный подход позволяет рассмотреть системно взаимосвязь понятий «компетенция» и «компетентность» как «целое» и «часть»: компетенция является частью компетентности. Традиционная дидактика рассматривает компетенцию как дидактический объект, характеризующий сформированность универсальных умственных и практических действий.

Системный подход также позволяет определить соотношение понятий «компетентностный подход» и «формирование компетенций» как целого и части. Помимо формирования компетенций компетентностный подход включает в себя такие компоненты педагогической системы, как целеполагание, отбор содержания и методов реализации, ресурсно-технологическое обеспечение, контрольно-измерительные материалы, методическое обеспечение, педагогическое сопровождение и др. Анализ литературы свидетельствует, что к настоящему моменту

в определенной степени разработаны лишь результаты (компетенции перечислены в ФГОС ВПО третьего поколения) и частично методы формирования компетенций. Все остальное компоненты нуждаются в теоретическом обосновании и практической проверке.

Таким образом, системный подход позволит нам в дальнейшем рассмотреть состав и структуру компетенций, с одной стороны, и, с другой стороны, их формирование на уровнях: основной и дополнительной образовательной программ высшего профессионального образования, воспитательно-образовательного процесса в вузе; комплексов общепрофессиональных, специальных дисциплин и дисциплин специализации; отдельных дисциплин учебного плана; вариативную и инвариантную части основной образовательной программы.

Компетенции студентов формируются в деятельности и для деятельности. Как сформулировано в одной из образовательных программ Кембриджа, группа ключевых компетенций используется в повседневной жизни, при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки.

Деятельностный подход, по мнению П.Г. Щедровицкого, предполагает два плана описания: объективно-объектный, или логико-социологический (задачи – операции – средства) и субъективно-психологический план (понимание – способности – рефлексия – развертывание способностей). В психолого-педагогических исследованиях наиболее полно представлен объективно-объектный план применительно к профессионально-педагогической деятельности. В наиболее общих чертах он может быть представлен следующим образом. Сначала в общеметодологическом деятельностном принципе выделяется педагогический аспект. Он заключается в создании системы внешних ситуаций, детерминирующих деятельность развивающейся личности. Педагогическая деятельность рассматривается как последовательное моделирование педагогически целесообразных ситуаций и в управлении деятельностью ребенка в них. Объектом управления в педагогической деятельности является целостная педагогическая система: система изучения учебного предмета, воспитательная система школы, система воспитательной работы в классе и др.

Если формировать готовность студентов к решению профессиональных педагогических задач на основе логико-социологического (в терминах П.Г. Щедровицкого) освоения профессии у них может быть сформирована субъектная позиция. Субъектная позиция студента – это необходимое условие реализации компетентностного подхода, так как она (позиция) позволяет субъекту преобразовывать свою деятельность, знания и собственное мышление.

Субъектно-психологический вариант деятельностного подхода представлен в работах Г.И. Аксеновой, Н.А. Аминова, Е.Г. Балабасовой, Н.В. Кузьминой, В.Г. Кузнецова, В.А. Крутецкого, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др. В работе Е.Г. Юдиной [9] развиваются идеи Л.С. Выготского о существовании в любом акте деятельности или общения специфически человеческого звена, их опосредствующего. Таким звеном для Л.С. Выготского было значение, для А.Н. Леонтьева – смысл или система смыслов. В этом контексте Е.Г. Юдина рассматривает систему профессиональной деятельности педагога следующим образом: человек – смысл – человек. Эффективность (компетентность) взаимодействия в системе «человек – человек» / «учитель – ученик» зависит от того, какой смысл субъект педагогической деятельности придает акту деятельности в целом, и каждому составляющему ее элементу взаимодействия.

С данным вариантом деятельностного подхода тесно связан аксиологический подход. Он позволяет исследователю выделить мотивационно-ценностный аспект формирования компетенций студентов как субъектов деятельности.

В связи с необходимостью обосновать внутренние, системные основы компетентностного подхода мы считаем целесообразным остановиться подробнее на учении Г.Л. Тульчинского о нормативно-ценностных системах общественной практики, которые определяют ценностным компонентом (включающим предмет и цели деятельности с этим предметом); правилами этой деятельности (собственно нормативом) и характеристиками субъектов деятельности. Исходя из этого, автором предлагается достаточно оригинальная точка зрения на сущность со-

циализации. В процессе жизни человек осваивает различные нормативно-ценностные системы (языковые, профессиональные, групповые, социальных институтов). Именно этим путем и осуществляется социализация личности как реализации социальных значений в процессе его формирования и развития. Социальные значения не присваиваются личностью в готовом виде, они формируются как освоенные личностью виды и формы, способы деятельности.

В связи с этим, важнейшей для нашего исследования характеристикой теории системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова является то, что деятельность в ее рамках понимается диалектически, как тонкое взаимодействие способностей личности и деятельности. Свойства личности, считает автор, приспосабливаются к требованиям деятельности. Одновременно идет и противоположный процесс – приобретение деятельностью индивидуального лица. В этих положениях содержатся основания для понимания процесса формирования мастерства, компетенций и компетентности, профессионализма как личностных, деятельностных или субъектных характеристик. Отличительной чертой современного специалиста является потребность человека в такой деятельности, в которой бы полно раскрылись его способности. Встречный со стороны работодателя процесс – добиться от сотрудника наибольшей эффективности. Внедрение на предприятия и в учреждения социальной сферы системы менеджмента качества показало, что традиционный функциональный подход переставало устраивать и работника, и работодателя. Внимание исследователей и практиков сосредоточено в настоящее время на процессном подходе, но он интересен не только сам по себе, но и с позиций организации в учреждении таких основных и вспомогательных процессов, которые направлены на развитие организации и достижение ее целей и на развитие способностей сотрудников. Психология, теория и методика профессионального образования предлагают различные способы обеспечения эффективности процесса обучения, формирования общих и специальных способностей, развития личности и профессионализма будущих специалистов.

Таким образом, теория системогенеза является междисциплинарным компонентом в обосновании концепции компетентностного подхода к обучению студентов вуза

Для дальнейшего обоснования важным является положение теории системогенеза о том, что в деятельности выражаются не только индивидуальные качества, но и отношения субъекта деятельности к ее целям, к другим людям, к самому себе, проявляются мотивы и ценностные установки, характер и этическая направленность. Для реализации такой характеристики процесса обучения, как двусторонность, важно, что в теории системогенеза профессиональной деятельности намечены методические требования к способам описания и представления нормативно одобряемого способа деятельности (НОСД) обучаемому: оно должно максимально учитывать опыт обучаемого и способствовать его актуализации. Это позволяет перейти к практическому действию. Именно переход к практическому действию является центральным моментом в формировании психологической системы деятельности, так как в нем уточняется цель, детализируется программа, раскрывается информационная основа деятельности, отрабатываются процедуры принятия решения. Как явствует из сказанного выше, готовность студентов к практическому действию на всех этапах процесса обучения – характеристика компетентностного подхода, основа его профессиональных компетенций.

В данной работе рассмотрены методологические, общенаучные и педагогические основания концепции компетентностного подхода к обучению студентов вуза. На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Первым этапом в развитии компетентностного подхода была компетентностная модель высшего образования.

2. На сегодняшний момент компетентностный подход входит в систему дидактических подходов.

3. В настоящее время компетентностный подход не является образовательной парадигмой, так как он обеспечивает социально, психологически, философски и дидактически обусловленные изменения отдельных дидактических объектов, а не полную перестройку системы образования на всех уровнях: от цели до результатов.

Библиографический список

1. Котарбинский, Т. Элементы теории познания, формальной логики и методологии наук. – М., – 2000.
2. Чуб, Е.В. Интенсификация обучения как фактор подготовки компетентного специалиста // Инновации в образовании. – 2008. – № 8.
3. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1973.
4. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология. – М., 2009.
5. Львов, Л.В. Конкретно-научный уровень исследования качества управления подготовкой педагогов профильного обучения / Л.В. Львов, М.В. Чернышева // Инновации в образовании. – 2010. – № 5.

6. Осмоловская, И.М. Представление об учебном предмете в современной дидактике // Инновации в образовании. – 2008. – № 2.
7. Чистикова, В.М. Основы интегративного подхода к содержанию профессиональной подготовки // Инновации в образовании. – 2008. – № 3.
8. Кязрст, М. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров промышленности // Научное управление обществом. – М., 1976. – Вып. 10.
9. Юдина, Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1.

Bibliography

1. Kotarbinskiy, T. Elementy teorii poznaniya, formalnoy logiki i metodologii nauk. - M., – 2000.
2. Chub, E.V. Intensifikatsiya obucheniya kak faktor podgotovki kompetentnogo spetsialista // Innovatsii v obrazovanii. – 2008. – № 8.
3. Blauberger, I. V. Stanovlenie i sushnost' sistemnogo podkhoda / I.V. Blauberger, E.G. Yudin. – M., 1973.
4. Bordovskaya, N. V. Pedagogicheskaya sistemologiya. – M., 2009.
5. Ljvov, L.V. Konkretno-nauchnyy urovenj issledovaniya kachestva upravleniya podgotovkoy pedagogov profilnogo obucheniya / L.V. Ljvov, M.V. Chernihsheva // Inovatsii v obrazovanii. – 2010. – № 5.
6. Osolovskaya, I.M. Predstavlenie ob uchebnom predmete v sovremennoy didaktike // Innovatsii v obrazovanii. – 2008. – № 2.
7. Chistikova, V.M. Osnovy integrativnogo podkhoda k soderzhanuyu professionalnoy podgotovki // Innovatsii v obrazovanii. – 2008. – № 3.
8. Kyahrst, M. Rol' obrazovaniya v povyshenii kompetentnosti rukovodyayikh kadrov promyshlennosti // Nauchnoe upravlenie obshchestvom. – M., 1976. – Vyp. 10.
9. Yudina, E.G. Professionalnoe soznanie pedagoga: opyt postanovki problem v sovremennoy obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2001. – № 1.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378.046:[316.613+159.92/95]

Popova L.A. SPIRITUALLY-MORAL QUALITIES OF ENGINEERS OF RESCUERS. In article spiritually-moral qualities of the person of the engineer of the rescuer which define success of performance by it of the professional duty are considered and are a necessary condition of its professional suitability.

Key words: **rescuer, spiritual values, morality, culture of personality, spiritual-moral qualities.**

Л.А. Попова, аспирантка каф. социологии и социальной работы ГОУ ВПО Северо-Кавказского государственного технического университета, г. Ставрополь, Email: kempf-13@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРОВ СПАСАТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены духовно-нравственные качества личности инженера спасателя, которые определяют успешность выполнения им своего профессионального долга и являются необходимым условием его профессиональной пригодности.

Ключевые слова: **спасатель, духовные ценности, нравственность, культура личности, духовно-нравственные качества.**

Техногенная опасность и ущерб, наносимый техногенными чрезвычайными ситуациями, стали соизмеримыми с природными катаклизмами и в настоящее время безопасность в природно-техногенной сфере стала глобальной проблемой человечества.

В связи с тем, что на потенциально опасных объектах используются современные технологии, так же аварийно-химические опасные вещества инженеры спасатели должны быть качественно подготовлены и адаптированы для принятия решений в случае возникновения чрезвычайных ситуаций. Появилась и с каждым днем нарастает необходимость в специалистах по проблемам безопасности, снижения рисков чрезвычайных ситуаций и защищенности химически опасных объектов.

Спасатель – это гражданин, подготовленный и аттестованный на проведение аварийно-спасательных работ [1]. Профессиональная деятельность спасателей – один из наиболее важных и гуманных видов человеческой деятельности. Главной целью выполнения спасателями своих профессиональных обязанностей является спасение людей и материальных ценностей, а также ликвидация чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени. Основным вид их профессиональной деятельности – проведение аварийно-спасательных работ.

В процессе этих работ спасатели подвергаются воздействию поражающих и психотравмирующих факторов ЧС. Их деятельность связана с угрозой для жизни и здоровья, а ее результаты имеют высокую социальную значимость. Кроме того, содержание работ, необходимость оперативного принятия решений в ходе их, сложность используемых технических средств, другие специфические факторы, возникающие при ЧС, определяют высокие требования к уровню знаний, умений, навыков и духовно-нравственным качествам спасателей [2].

Духовно-нравственное развитие личности, осуществляемое в процессе социализации, – это способность человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [3].

Определяя роль духовности в развитии личности, Б.С. Братусь указывает, что она придает смысл жизни человека; в ней он черпает ответы на волнующие его экзистенциаль-

ные проблемы: о смысле жизни, о критериях добра и зла, истины и заблуждения, красивого и безобразного. Она открывает человеку доступ к любви, совести, чувству долга, к правосознанию и государственности, к искусству, науке и религии, указывает человеку, что является для него главным и наиболее ценным, дает ему то, ради чего стоит жить [4].

Необходимость обращения к данной проблеме обусловлена и сугубо практическими обстоятельствами, и, прежде всего, кризисом духовности и самоидентификации человека, связанных с утратой смысла жизни, высшего предназначения в мире. Обращение к проблеме духовно-нравственных качеств личности спасателя в современном образовании связано со спецификой профессии, заключающейся, прежде всего, в ее нравственном аспекте. В деятельности спасателя многое зависит от нравственности избранных средств деятельности, так как для сохранения жизни населению, выполнения приказов и поставленных задач необходимы не только профессиональная компетентность, но и гуманизм, взаимовыручка, бескомпромиссность и определенное мужество. Именно поэтому проблема исследования духовно-нравственных качеств личности спасателя, ее духовной готовности к служению Родине и своему народу, выполнения профессионального долга по обеспечению безопасности общества и государства должны рассматриваться как важное звено формирования нового облика современных спасателей.

Учитывая специфику профессиональной деятельности спасателя, можно определить духовно-нравственные качества личности спасателя как социально значимые характеристики сознания, поведения, общения и взаимоотношений в процессе жизнедеятельности, отмеченные нравственной доминантой и позволяющие ему реализовывать свой внутренний потенциал, статус и роль в обществе.

Основой личности спасателя должна являться нравственность как внутреннее, духовное качество человека, его потребность поступать в соответствии с требованиями этики и морали, способность творить добро, приносить людям благо, а самое главное – прийти им на помощь, даже с риском для своей жизни. Нравственность формируется на базе соответствующей ей

потребности, которая представляет собой наивысшую степень нравственного сознания спасателя, характеризующуюся наличием моральной потребности в соблюдении требований этики. Стабильность и содержательность духовно-нравственных качеств определяют его нравственное здоровье, характер действий в условиях морального выбора.

К числу важнейших духовно-нравственных качеств будущего спасателя относится общая культура личности. Общая культура включает в себя также общетехнические знания, навыки и умения, принятую для всех членов общества культуру поведения. Во взаимосвязи с культурой профессиональной она образует культуру личности спасателя и является показателем количественно-качественного уровня развития «сущностных сил» человека, то есть интеллектуальных, эмоциональных, волевых и физических потенций в профессиональной деятельности спасателя и его общения. Она формируется и развивается в зависимости от особенностей личности, воспитания, условий окружающей среды.

Также для профессии спасателя, характерна ответственность:

- за выполнение профессиональной задачи;
- за свои здоровье и жизнь [5].

Под ответственностью, одним из базовых свойств личности, О.В. Мухомынина понимает гарантирование субъектом достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести. Для эффективности профессиональной деятельности важно, чтобы будущий спасатель принял эту ответственность на себя (интернальный локус контроля), а не приписывал эту ответственность внешним обстоятельствам, условиям и субъектам (экстернальный локус контроля). Ответственность в совокупности с такими качествами, как самоконтроль, профессиональная самооценка и несколько более специфичных - эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску относятся к универсальным профессиональным важным качествам личности [6].

Особый интерес в рамках проводимого исследования представляют такие свойства личности будущих спасателей, которые способны регулировать уровень их функционального состояния при несении службы. Наиболее часто таким качеством выступает эмоциональная устойчивость, позволяющая работнику пожарно-спасательной службы сохранять необходимую физическую и психическую работоспособность в чрезвычайных условиях.

Эмоциональная устойчивость позволяет более эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени. Устойчивые к стрессу лица характеризуются как активные, неимпульсивные, настойчивые в преодолении трудностей. Эмоциональная устойчивость обусловлена мотивацией и уровнем притязаний на достижение высоких результатов, а также знаком эмоционального переживания, его длительностью, глубиной [7].

Важную роль в профессиональной деятельности играет самооценка, ее неадекватность уменьшает надежность работы в нестандартных условиях, во внезапно возникшей сложной обстановке. Самооценка во многом определяет формирование других профессионально важных качеств [8].

Следует отметить, что спасатели подвергаются повышенному риску [9]. Они сознательно идут на опасность, и успех здесь часто зависит от уровня развития моральных и волевых качеств человека, сознания ответственности, долга, самообладания, мужества и мастерства. Однако в минуты реальной опасности часто возникает нервное возбуждение, свойственное переживанию опасности. Оно мобилизует спасателей на активные действия и помогает выйти из этой ситуации [7].

Кроме того, важнейшими духовно-нравственными качествами будущих спасателей являются тактичность – это качество предполагает умение спасателя предвидеть все объективные последствия своих поступков или действий и их субъективное восприятие товарищами, сослуживцами и другими людьми. Тактичность как качество личности спасателя необходима ввиду того, что его поведение всегда требует одновременного соблюдения множества нравственных правил, которые могут противоречить друг другу.

Умение выстроить свои действия таким образом, чтобы не поставить невольно кого-либо в неловкое положение, не задеть самолюбие личности, не унижить ее, достигается путем всесторонней оценки противоречивой ситуации, а также тенденций и динамики ее развития. Спасателю в силу профессиональной специфики приходится иметь дело с людьми различного склада характера и самолюбия, поэтому соблюдение тактичности особенно необходимо.

Совость спасателя проявляется как чувство моральной ответственности за свое поведение, потребность поступать в соответствии со своими личными представлениями о добре, благе и справедливости и содержит в себе как рациональные, так и эмоциональные компоненты. Совость выполняет функцию регулятора поведения, побуждая человека к творческим поискам решения и предостерегая его от чисто формального подхода к выполнению моральных и профессиональных норм. Когда ситуация (совокупность условий внешних по отношению к личности или внутренних) оказывается достаточно сложной или нестандартной, совость индивида подсказывает ему верное решение. Справедливость должна постоянно присутствовать во взаимоотношениях спасателя с его окружением: коллегами, подчиненными.

Для анализа духовно-нравственных качеств личности спасателей было проведено исследование, на базе филиала государственного казенного учреждения «Противопожарная и аварийно-спасательная служба Ставропольского края» - «Аварийно-спасательная служба Ставропольского края». В качестве респондентов выступили 35 спасателей Аварийно-спасательной службы Ставропольского края, возрастная категория которых от 24 до 30 лет. Для выявления системы жизненных ценностей спасателей и выявления иерархической системы ценностей была проведена методика М. Рокича. Исследование ценностных ориентаций спасателей осуществлялось посредством ранжирования ценностных ориентаций М. Рокича. По результатам обследования мы разделили терминальные ценности спасателей в соответствии с рангами. В эту группу вошли ценности, занявшие ранговые места с 1-го по 10-е. Эти ценности отражают отношение испытуемых к жизни и являются главными, смыслообразующими. Данные о классификации терминальных ценностей спасателями отражены в таблице 1:

Таблица 1

Предпочитаемые терминальные ценности спасателей

Блоки ценностей	Место в жизни
Здоровье (физическое и психическое)	1
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	2
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	3
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	4
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	5
Счастливая семейная жизнь	6
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	7
Наличие хороших и верных друзей	8
Интересная работа	9
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	10

Анализ таблицы 1 показывает, в структуре терминальных ценностей спасателей преобладают индивидуальные, конкретные ценности, связанные с их физическим, материальным благосостоянием, сферой межличностных отношений. Такие ценности как жизненная мудрость, счастье других; возможность творчества отвергаются спасателями. Данная тенденция связана с возрастными особенностями. Дифференцирующими являются ценности активной, деятельной жизни, познания, интересной работы. Спасатели отмечают высокую значимость счастливой семейной жизни, любви, активной, продуктивной, деятельной жизни, ее полноты и эмоциональной насыщенности, что обусловлено деятельностью специалистов экстремального профиля, связана с влиянием на них стресс-факторов, так как осуществляется она в условиях возникновения различных проблемных ситуаций, которые определяют высокий уровень

сложности, опасности и ответственности выполнения профессиональных заданий.

Современные социально-экономические условия профессиональной деятельности способны формировать у спасателя социально-весомые черты, способствовать её гармонизации, повышать уровень её социальной адаптивности, но, вместе с тем, существует возможность и негативного влияния профессиональной деятельности на личность. Актуальность приобретают проблемы ощущения безопасности, большого физического и эмоционального напряжения, стресса. В данном контексте особо значимыми выступают вопросы сохранения физической, функциональной и, самое главное, психологической надёжности специалистов экстремального профиля деятельности, в первую очередь, спасателей.

Результаты оценки предпочтений инструментальных ценностей спасателей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Предпочитаемые инструментальные ценности спасателей

Блоки ценностей	Место в жизни
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	1
Исполнительность (дисциплинированность)	2
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	3
Честность (правдивость, искренность)	4
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	5
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	6
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	7
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	8
Смелость в отстаивании своего мнения	9
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	10

Полученные результаты таблицы 2, свидетельствуют о разнообразии инструментальных ценностей спасателей. Для спасателей наиболее значимыми являются профессиональные, интеллектуальные ценности. Необходимо также отметить конформистский характер предпочитаемых ценностей. Выявленные особенности обусловлены адаптацией спасателей к профессиональной деятельности, характеризующимся высоким уровнем интеллектуальных, эмоциональных нагрузок, что требует от спасателей дисциплинированности, высокого уровня самоконтроля, волевых усилий. То есть спасатели владеют чувством долга, умением держать свое слово, не отступать перед трудностями, честностью, воспитанностью и исполнительностью. Выбранная специальность для спасателей эта важная и значимая ценность. Спасатели мечтают самоутвер-

диться через профессиональную деятельность, повысить свой культурный уровень, статус, возможность расширения своего образования уже в ближайшей перспективе.

Для диагностики мотивации профессиональной деятельности спасателей мы использовали методику К. Замфир в модификации А. Реана. В основу методики положена концепция внутренней и внешней мотивации. Спасателям было предложено оценить мотивы профессиональной деятельности по их значимости для каждого по пятибалльной шкале: 1 балл - в очень незначительной мере; 2 балла - в достаточно незначительной мере; 3 балла - в небольшой, но и не в малой мере; 4 балла - в достаточно большой мере; 5 баллов - в очень большой мере. Результаты оценки профессиональной мотивации спасателей представлены в таблице 3:

Таблица 3

Профессиональная мотивация спасателей

	Спасатели
Внутренняя мотивация	51,23%
Внешняя положительная мотивация	29,36%
Внешняя отрицательная мотивация	19,41%

По результатам нашего исследования у 51,23% опрошенных спасателей определяется наилучший мотивационный комплекс, что позволяет предположить, что большая часть спасателей при выборе профессии ориентировалась на интерес к ее содержанию, а также на будущую профессиональную деятельность. Это свидетельствует о том, что активность спасателей в овладении профессией мотивирована самой профессиональной деятельностью, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, возможностью наиболее полной самореализации именно в данной деятельности. При этом у этого числа спасателей определяется низкий уровень эмоциональной нестабильности. У 19,41% спасателей наихудший мотивационный комплекс, то есть деятельность спасателей обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впро-

сак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой профессиональной деятельности).

На основании полученных данных можно предположить, что преобладание внутренней мотивации определяет выбор профессиональной деятельности или же научно-исследовательской деятельности. Преобладание же внешней положительной мотивации определяет предпочтение организаторской деятельности, построение вертикальной карьеры. Можно предположить, что спасатели с внешней отрицательной мотивацией вряд ли смогут продолжать свою дальнейшую профессиональную деятельность.

Таким образом, оценка полученных данных по критерию «направленность на выбор специализации спасателя» позволяет констатировать, что спасатели характеризуются преобла-

данием профессиональных мотивов и познавательных мотивов, а также внутренней мотивацией. Преобладание внешней мотивации в дальнейшем приведет к формированию конфликта между реальными мотивами спасателей и мотивами, релевантными содержанию их профессиональной деятельности. Кроме того, преобладание у спасателей внутренней мотивации свидетельствует о сформированности их профессиональной мотивации.

Таким образом, духовно-нравственные качества личности спасателя во многом определяют успешность выполнения им своего профессионального долга и являются необходимым условием его профессиональной пригодности. Формирование

духовно-нравственных качеств происходит путем усвоения духовных ценностей общества и профессии, превращения их в процессе деятельности в убеждения и потребности. Эти качества личности спасателя, проявленные им по отношению к себе, окружению и всему обществу, способствуют повышению уровня общественной нравственности и тем самым решению целого ряда социальных проблем.

Все названные духовно-нравственные качества личности взаимосвязаны, взаимодополняют друг друга и присутствуют в поведении и действиях спасателя постоянно, в любых ситуациях и отношениях, формируя в общественном мнении облик спасателя как высоконравственной личности.

Библиографический список

1. Федеральный закон № 151-ФЗ от 22 августа 1995 года «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей»: офиц. текст. – М., 1995.
2. Колпачников, В.В. К вопросу об ответственности специалиста в связанных с риском профессиях // Материалы международной конференции. Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора. – Екатеринбург, 2008.
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Вестник образования. – 2009. – № 17. – сентябрь. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации [Э/п]. – Р/д: www.vestnik.edu.ru/project.html
4. Братусь, Б.С. Начало Христианской психологии: учеб. пособие для вузов. – М., 1995.
5. Корнейчук, Ю. Психологическая подготовка. Учебный предмет в системе боевой подготовки войск ГО / Ю. Корнейчук, В. Глебов, Ю. Соловов [и др.] // Гражданская защита. – 2002. – № 11.
6. Мухлынина, О.В. Ответственность как профессиональное качество личности. Материалы международной конференции. Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора. – Екатеринбург, 2008.
7. Шленков, А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: дис. ... д-ра псих. наук. – СПб., 2009.
8. Марьин, М.И. Профессиографическое описание основных видов деятельности сотрудников ГПС МВД России / М.И. Марьин, И.Н. Ефанова, М.Н. Поляков. – М., 1998.
9. Арапов, Е.Д. Программа тактической подготовки начальствующего состава пожарной охраны. – М., 1972.

Bibliography

1. Federal'nyy zakon № 151- FZ ot 22 avgusta 1995 goda «Ob avariynno-spasatel'nykh sluzhbakh i statuse spasateley»: ofic. tekst. – M., 1995.
2. Kolpachnikov, V.V. K voprosu ob otvetstvennosti specialista v svyazannykh s riskom professiyakh // Materiali mezhdunarodnoy konferencii. Aktual'nye voprosy psikhologii v oblasti chelovecheskogo faktora. – Ekaterinburg, 2008.
3. Danilyuk, A.Ya. Konceptiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii: proekt / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov // Vestnik obrazovaniya. – 2009. – № 17. – sentyabr. Oficial'noye spravochno-informacionnoye izdanie Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii [Eh/r]. – R/d: www.vestnik.edu.ru/project.html
4. Bratusj, B.S. Nachalo Khristianskoj psikhologii: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 1995.
5. Korneychuk, Yu. Psikhologicheskaya podgotovka. Uchebnyy predmet v sisteme boevoy podgotovki voyjsk GO / Yu. Korneychuk, V. Glebov, Yu. Solovov [i dr.] // Grazhdanskaya zashita. – 2002. – № 11.
6. Mukhl'nina, O.V. Otvetstvennost' kak professional'noye kachestvo lichnosti. Materiali mezhdunarodnoy konferencii. Aktual'nye voprosy psikhologii v oblasti chelovecheskogo faktora. – Ekaterinburg, 2008.
7. Shlenkov, A.V. Psikhologicheskoe obespechenie professional'noy podgotovki sotrudnikov Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhbi MChS Rossii: dis. ... d-ra psikh. nauk. – SPb., 2009.
8. Marjin, M.I. Professiograficheskoe opisanie osnovnykh vidov deyatel'nosti sotrudnikov GPS MVD Rossii / M.I. Marjin, I.N. Efanova, M.N. Polyakov. – M., 1998.
9. Arapov, E.D. Programma takticheskoy podgotovki nachal'stvyuthego sostava pozhar'noy okhrani. – M., 1972.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 37.032

Filatova M.N. THEORETICAL BASIS FOR THE MODEL OF SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN AN OUT-OF-SCHOOL ACTIVITY INSTITUTION. The subject of the article is sociocultural development of schoolchildren, which is essential for the theory and praxis of the modern pedagogics. The author proposes a model of sociocultural development of schoolchildren in the out-of-school activity institutions, which are an important part of the educational infrastructure in modern Russia.

Key words: sociocultural development of schoolchildren, out-of-school activity institution, model of sociocultural development of schoolchildren.

М.Н. Филатова, соискатель МПГУ, г. Москва, E-mail: filatova_mn@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещена проблема социокультурного развития учащихся, которая особенно актуальна в современной педагогической теории и практике. Автором предложена модель социокультурного развития учащихся в учреждениях дополнительного образования, которые являются важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе.

Ключевые слова: социокультурное развитие учащихся, учреждение дополнительного образования детей, модель социокультурного развития учащихся.

Проблема социокультурного развития подрастающего поколения в нашей стране особенно актуальна в реально существующих условиях и обусловлена возникшей в России в начале XXI века сложной социокультурной ситуацией, которая сопровождается остротой политических, социально-экономических

и духовно-нравственных проблем, что свидетельствует о глубоких переменах в моральной атмосфере общества, вызывает различные асоциальные и деструктивные явления. Образование во многом утратило свою основную составляющую – деятельность по развитию культуры личности, системы духовно-

нравственных ценностей. В то же время позитивным явлением современности является тот факт, что в обществе начали признаваться индивидуальные цели личности, включающие в себя уникальность каждого человека, его право на личностную стратегию развития и освоение культурного богатства общества.

В проекте новой концепции стандартов общего образования отмечено, что процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащихся, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей [1, с. 59]. Эти ценности, являющиеся основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности, определены как базовые национальные ценности и выступают одним из мощных регуляторов жизнедеятельности человека и общества, воздействуя непосредственно на его поведение во всех сферах – политике, экономике, праве и т.д. Традиционными источниками нравственности, базового основания культуры, являются патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, искусство и литература, природа, человечество. Система базовых национальных ценностей имеет ключевое значение не только для образования, она определяет самосознание человека, характер его отношений к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни, составляет приоритеты общественного и личностного развития.

Все вышесказанное дает нам основание выделить основные составляющие социокультурного развития личности: личностную и социальную культуру. Данные понятия представляют комплекс характеристик воспитанника: знания, которыми он обладает, его качества и привычки, ценностные ориентации и творческие успехи, – все это в совокупности создает определенный облик человека как гражданина, имеющего конкретный социальный опыт в различных сферах деятельности. В связи с этим социокультурное развитие учащихся предполагает формирование и развитие культуры личности, становление индивидуально-личностных характеристик и выступает потенциальным носителем субъектности ребенка (подростка) в процессе социализации и воспитания. Представляя собой философский, социальный и психолого-педагогический феномен, **социокультурное развитие учащихся рассматривается как динамичное интегративное личностное качество, определяющее потребность, готовность и возможность самореализации и саморазвития воспитанников в окружающем социокультурном пространстве. Данное качество проявляется в совокупности личностных способностей, знаний, умений, убеждений, ценностных ориентаций, отношений к основным жизненным ценностям: семье, Отечеству, природе, миру, труду, культуре, знаниям, к людям, отношению к представителям иной национальности, к здоровью, к своему внутреннему миру, которые позволяют жить в гармонии с общечеловеческой национальной культурой.** Таким образом, социокультурное развитие учащихся проявляется в их личностном развитии, включающем интеллектуальное развитие, развитие личностно-мотивационной и духовно-нравственной сферы.

Введением понятия «социальный» отражается общественный характер этого процесса – ориентированного на интересы общества, значимого для общества, востребованного обществом и осуществляемого в обществе.

Существующие различные подходы к трактовке культуры, как важнейшего социального явления, позволяют рассматривать процесс развития личности как процесс творческого освоения социального опыта, зафиксированного в достижениях общечеловеческой культуры, как процесс самореализации личности, ее становления в качестве субъекта культуры. В основе формирования социального опыта лежит ряд инновационных идей, которые направлены на формирование новой системы ценностей и ценностных ориентиров, на обеспечение инновационного, социально ориентированного развития России, на изменение социального статуса педагогических работников, выступающих в качестве работников «духовного производства». Понятие «культура» будет рассматриваться нами как определенная система ценностей и качество деятельности учащихся в различных сферах социальной практики. Ценностно-ориентационный, духовный уровень культуры определяет жизненные ценности и идеалы личности, социальные ориентации и стандарты поведения, процесс общения (коммуникация), индивиду-

альное самоопределение личности (понимание смысла жизни, представление о чести и достоинстве и т.д.). Учитывая вышесказанное, следует отметить, что социокультурное развитие воспитанника – это восходящее изменение, закрепляющее приобретенные позитивные качества; это процесс расширения и углубления опыта активной жизнедеятельности. Таким образом, развитие личности в данном контексте можно рассматривать как процесс количественного и качественного изменения, исчезновения старого и возникновения нового, источник и движущие силы которого скрыты в противоречивом взаимодействии как природных, так и социальных сторон личности. Природная сторона развивается и изменяется на протяжении всей жизни. Эти изменения носят возрастной характер. Источник же социального и культурного развития воспитанника находится во взаимодействии личности и общества.

В современной системе образования России именно учреждения дополнительного образования детей являются наиболее подготовленными для реализации культурного компонента, для формирования социального опыта учащихся, базовых национальных ценностей, являющихся основой социокультурного развития, поскольку традиции, стиль и методы работы этих учреждений максимально учитывают особенности социума. Дополнительное образование детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Дополнительное образование решает задачи социокультурного развития посредством приобщения детей и подростков к культуре и вовлечения их в активную социально-значимую деятельность на основе личного, самостоятельного выбора. Оно социально востребовано детьми, родителями, педагогами и обществом в целом, сочетает в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка [2]. Это подчеркивается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Федеральной программе развития образования. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Учреждения дополнительного образования детей создают равные «стартовые» возможности каждому ребенку, реагируя на быстро меняющиеся потребности детей и их родителей, оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым детям, поднимая их на качественно новый уровень развития. Учреждения дополнительного образования детей располагают уникальными социально-педагогическими возможностями по развитию творческих способностей обучающихся в области научно-технической, художественно-эстетической, эколого-биологической, спортивно-технической, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой, военно-патриотической, социально-педагогической, культурологической, естественно-научной и других видов образовательной деятельности [3, с. 93]. Педагогическая деятельность при этом направлена на поддержку учащихся, поиск в воспитаннике того внутреннего потенциала, которым он обладает, на создание оптимальных условий для развития, самореализации, социализации учащихся, а также условий для культурного самоопределения подростка.

Социокультурное развитие учащихся в системе дополнительного образования происходит в системах отношений: «человек – искусство», «человек – история», «человек – социум», «человек – человек», «человек – природа», «человек – политика», «человек – здоровье», «человек – труд» и осуществляется через активную социокультурную деятельность воспитанников. Социальная деятельность – это целеориентированная активность, содержание которой задано ролью. Культурная деятельность – это активность смысло- и ценностно-ориентированная. Таким образом, «социальное» и «культурное» растворены друг в друге, так как в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей. Сущность социума – делать человека общественным, обеспечив его набором необходимых ролей и технологиями их исполнения. Сущность культуры – способствовать формированию духовно целостной личности, преодолению социально-ролевой ограниченности воспитанника.

Одной из ведущих образовательных парадигм в учреждениях дополнительного образования детей является культурологическое (культуроформирующее) образование, которое означает

- вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие его творческих способностей;
- образование через «культуру», через освоение базовых понятий культуры;
- образование как средство формирования личностной культуры человека.

Реализация в образовательном процессе культурологического подхода, ориентированного на новое содержание образовательного процесса и рассматривающего культуру как системообразующий фактор развития личности и общества в целом, предполагает не только освоение детьми готовых знаний, умений и навыков, но и самостоятельную активную творческую деятельность. Это актуализирует необходимость создания образовательного пространства, в котором будут созданы условия для социокультурного развития учащихся, стимулирования познавательной, исследовательской и творческой деятельности.

Ценностные ориентиры **дополнительного образования детей** направлены на развитие:

- природных особенностей воспитанников (здоровье, способности мыслить, чувствовать, действовать);
- социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником)
- свойств субъекта культуры (свободы, творчества, гуманности, духовности).

Теоретический анализ научных исследований по проблеме показал важность изучения особенностей социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования в аспекте возрастающих требований к подрастающему поколению, к их личностной и социокультурной компетентности, выраженной в наличии комплекса индивидуальных качеств и свойств, повышающих социальную мобильность, востребованность и т.д.

В педагогической науке имеется ряд исследований в сфере развития потенциала личности учащихся (Г.С. Альтшуллер, И.В. Дубровина, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.Ю. Козырева, М.В. Колосова, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, В.И. Макасова, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Н.Ф. Радионова, Б.М. Теплов, А.П. Тряпицына, Н.А. Гаркуша и др.), исследования по проблеме развития личности (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, С.В. Кривых, Н.Б. Крылова, В.С. Мухина, Л.М. Куликова, А.А. Макаренко, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Л.И. Божович и др.); исследования социальной активности учащихся (И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, А.В. Мудрик и др.); исследования социального становления личности учащихся в процессе приобщения к человеческой культуре (М.М. Бахтин, И.А. Ильева, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, О.С. Газман, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.); исследования в области дополнительного образования детей как социально-культурной и социально-педагогической системе (Е.Б. Евладова, В.А. Березина, Куприянов Б.В., Серякова С.Б., Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, Н.А. Морозова, Н.Н. Михайлова, А.В. Егорова и др.). Проблеме социокультурного развития учащихся посвящены работы К.И. Чижовой, В.П. Волошиной, Н.Е. Зыбиной, А.Н. Чачиной.

Однако обзор педагогической литературы показал, что проблема социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования не получила достаточного отражения в педагогической теории и практике. В современных научных исследованиях еще недостаточно внимания уделяется способам организации учебно-воспитательного с учетом специфики современной социально-экономической ситуации. В соответствии с вышеизложенным автором предложена модель социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования детей. Концептуальной основой настоящей модели является идея усиления социальной адаптации подростков, духовно-нравственного и культурного возрождения человека. Это особенно актуально в современных условиях падения нравственности молодежи в результате воздействия различных факторов, в том числе средств массовой информации. В процессе разработки и реализации модели учитываются социально-культурные проблемы, которые являются основой формулировки целей и задач культурологического характера, т.е. задач, связанных с гармонизацией культуры личности, с формированием профессиональной, художественной, духовно-нравственной, гражданской культурой личности учащихся.

Модель социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования мы рассматриваем как соци-

ально-воспитательную систему, которая создана на основе нововведений в содержании, технологиях, организации, управлении процессом обучения и воспитания. В основу практико-ориентированной модели положены идеи, которые направлены на формирование у воспитанников системы духовно-нравственных ценностей и ценностных ориентиров, на изменение социального статуса педагогических работников, выступающих в качестве работников духовного производства. Основной акцент направлен на поиск способов и методов воспитания и развития подрастающего поколения на идеалах добра, ценностях справедливости и милосердия, ненасильственного разрешения социальных конфликтов.

Ключевой особенностью данной модели является переход к модели вариативного личностно-ориентированного образования, в основе которого лежит процесс, направленный:

- на рост социальной и профессиональной мобильности личности;
- на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути;
- на саморазвитие личности и ее социокультурного потенциала;
- на формирование социокультурной компетентности учащихся.

Условия реализации модели социокультурного развития учащихся

Процесс социокультурного развития учащихся в системе дополнительного образования требует создания комплекса специальных условий: педагогических, методических, кадровых, организационных.

Педагогические условия:

- в образовательном процессе реализуется культурологический подход, ориентированный на новое содержание образовательного процесса и рассматривающий культуру как системообразующий фактор развития личности и общества в целом;
- уделяется внимание духовно-нравственному воспитанию как основе социокультурного развития личности;
- проводится систематический мониторинг образовательного процесса (педагогическое наблюдение за учащимися, диагностика учащихся на разных этапах обучения);
- осуществляется гуманистическая направленность образовательного процесса, которая проявляется в уважении личности учащегося и содействии ее развитию (организация педагогической поддержки, создание ситуации успеха, моральное поощрение, презентация образовательных результатов);
- учащиеся вовлекаются в различные виды учебной и культурно-досуговой деятельности с целью интенсивного проживания различных социальных ролей, обогащения индивидуально-жизненного опыта.

Методические условия:

- реализуются вариативные образовательные программы (по видам деятельности, уровням сложности, срокам реализации, предметно-практической или теоретической направленности, творческому характеру), ориентированные на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов и потребностей учащихся;
- внедряются современные образовательные технологии в практику работы каждого педагога, используются методы и формы обучения для детей разных уровней развития и с разными интересами, которые будут направлены на включение субъектного опыта воспитанников в процесс познания мира и осмысление личностного «Я»;
- используется практико-ориентированный подход к дополнительному образованию, уход от чисто репродуктивных методов обучения;
- реализуется программа педагогического наблюдения за воспитанниками;
- разрабатываются программно-методические материалы (планы открытых занятий, программы, планы и сценарии различных мероприятий и т.д.).

Кадровые условия:

- наличие в общеобразовательном учреждении соответствующих категорий специалистов: педагоги-организаторы, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования и др.
- осуществляется подготовка педагогических кадров в рамках программ, направленных на расширение их профессионально-педагогической культуры и социальной компетентности.

Организационные условия:

- создается комфортная образовательная среда, обеспечивающая развитие и самоопределение личности учащихся;
- обеспечивается свобода выбора при получении дополнительного образования, дифференцированный подход к личности воспитанника;
- предоставляется возможность получения основ профессионального образования и сертификация результатов обучения по образовательным программам.

Функции модели

1. Учебно-познавательная (овладение учащимися универсальными учебными действиями, расширение общего кругозора воспитанников).
2. Воспитательная (усвоение основных понятий о социальных нормах отношений, в том числе об общечеловеческих ценностях, воспитание общей культуры личности).
3. Развивающая (социально-нравственное, общеинтеллектуальное, общекультурное развитие учащихся).
4. Ориентационная (создание условий для профессионального самоопределения воспитанников).
5. Релаксационная (через систему дополнительного образования детей создаются условия для эмоционального восстановления учащихся);
6. Рекреационная (создание благоприятной среды для отдыха учащихся).

Организация учебно-воспитательного процесса

Основу организации учебно-воспитательного процесса учреждения дополнительного образования детей в представленной модели составляет социально-педагогическое взаимодействие, сущностью которого является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. При этом субъектность каждого участника такого взаимодействия проявляется через его активность.

Базовыми составляющими социально-педагогической поддержки являются:

- создание в коллективе образовательного учреждения благоприятного эмоционального климата;
- подготовка и проведение проектов, социальных тренингов, позволяющих учащимся «отработать» разнообразные формы социально-значимой деятельности и взаимодействия с другими её участниками;
- организация ценностно-смыслового диалога, помогающего воспитанникам осуществлять поиск единомышленников и оппонентов, устанавливать взаимопонимание, проводить коллективное обсуждение;
- содействие воспитаннику в самоопределении, содействие в проявлении инициативы и осуществлении самостоятельных действий, направленных на гармонизацию отношений с окружающими;
- работа с воспитанниками, ориентированная на разработку и реализацию индивидуального плана действий; текущий анализ и коррекцию деятельности; рефлексии произошедших изменений; определение последствий и перспектив развития индивидуальной ситуации обучающегося.

Организация учебно-воспитательного процесса в данном направлении способна оказывать наибольшее влияние на становление **когнитивного, мотивационного, поведенческого, социокультурного компонентов в структуре личности** подростка. Основой когнитивного компонента является мировоззрение, включающее как научную картину мира, так и знания, стандарты, правила поведения, жизненные позиции человека, его убеждения, идеалы, ценностные ориентации. Ядро мотивационного компонента составляет ответственность за самую главную ценность - жизнь (жизнь человека и человечества). Поведенческий компонент включает определенные тактики поведения и жизненные стратегии. Его проявление выражается в выборе высоконравственных позиций, в утверждении социально значимых действий, в высоко развитом самосознании.

Социокультурный компонент

- Способствует формированию у воспитанников эмоционально-ценностного отношения к действительности, самостоятельности, развитию творческих способностей.

- Позволяет осознавать социальные проблемы, искать пути их решения, использовать творческие черты своей индивидуальности;

- Предполагает развитие сотрудничества, таких качеств личности, как коммуникативность, толерантность, предприимчивость, необходимых для самореализации в обществе, в социуме, в труде.

Условиями эффективности педагогического влияния на процесс социокультурного развития учащихся могут рассматриваться следующие факторы:

- наличие возможности для осуществления учащимися социального выбора, достижение ими творческого самоопределения и успеха;
- развитие системы ценностных ориентаций учащихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции и личностные качества (усвоение нравственных и духовных ценностей как составной части культуры, развитие этических чувств как регуляторов морального поведения через воспитание комплекса качеств личности: целенаправленность, ответственность, гуманность, доброта, толерантность, гражданственность и т.д.);
- овладение обучающимся разнообразным опытом самостоятельной, разносторонней, социально значимой деятельности;

- обогащение социально-ролевой составляющей среды образовательного учреждения через применение личностных программ социально-культурного развития учащихся;

- организация продуктивного взаимодействия педагогов и родителей по расширению социального пространства поведенческой активности обучающихся;

- организация совместной деятельности взрослых и учащихся (ребенок-родители-педагог) с целью формирования социального опыта и развития воспитанников;

Основным результатом реализации модели социокультурного развития воспитанников в учреждениях дополнительного образования детей является создание такой образовательной системы, которая позволит рассматривать учреждение дополнительного образования как альтернативу современным информационно-коммуникационным технологиям – прежде всего, телевидению и Интернету. В идеале конечный результат реализации модели социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования - человек будущего, в сознании которого должны прочно войти понятия: «культура», «гуманизм», «добро», «любовь», «красота», «творчество», как главные приоритеты современности. Живущий в современном мире ребенок, подросток, юноша (девушка) должны уметь самостоятельно строить и преобразовывать свою жизнь, неся ответственность за нее и транслируя гуманистические ценности. Это предполагает, что воспитанник:

- **владеет** нормами поведения в обществе;
- **стремится** к самообразованию, самовоспитанию, самосозданию своего «Я», сохранению и преумножению традиций и здоровья нации;
- **умеет** принимать решения и достигать высоких творческих результатов в соответствии с поставленной целью;
- **обладает** способностью к организации и планированию, психологической совместимостью, способностью к сотрудничеству, ответственностью и компетентностью, готовностью принимать решения и осуществлять их, предприимчивостью и инициативностью;

Эти качества обеспечивают мобильность человека, его активное включение в экономическую, общественную и политическую жизнь. Следствием этого является накопление детьми опыта гражданского поведения, основ демократической культуры, самооценности личности, осознанного выбора профессии, получение квалифицированной помощи по различным аспектам социальной жизни, что влияет на социальную адаптацию детей и молодежи к изменяющимся условиям жизни.

Библиографический список

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2010.
2. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей до 2010 года (утв. Министерством образования и науки РФ 16 апреля 2007 г. и Министерством культуры и массовых коммуникаций РФ 30 августа 2007 г.) Приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 24 сентября 2007. - № 06-1549.
3. Буйлова, Л.Н. Дополнительное образование: нормативные документы и материалы / Л.Н. Буйлова, Г.П. Буданова. – М., 2008.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Бюллетень Министерства образования РФ. Высш. и ср. проф. образование. – 2000. – № 11.
5. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. – М., Воронеж, 2000.
6. Кабкова, Е.В. Развитие культуры личности в современном образовательном пространстве / Е.В. Кабкова, О.В. Стукалова // Педагогика искусства. – 2008. – № 2.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. – Ростов- на-Дону, 1997.
8. Крылова, Н.Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей. – М., 2007.

Bibliography

1. Fundamentalnoye yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. – М., 2010.
2. Mezhdvornostvennaya programma razvitiya sistemih dopolnitel'nogo obrazovaniya detey do 2010 goda (utv. Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF 16 aprelya 2007 g. i Ministerstvom kul'tur i massovihh kommunikatsiy RF 30 avgusta 2007 g.) Prilozhenie k pis'mu Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 24 sentyabrya 2007. – № 06-1549.
3. Buylova, L.N. Dopolnitel'noye obrazovanie: normativniye dokumenti i materialy / L.N. Buylova, G.P. Budanova. – М., 2008.
4. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii // Byulleten' Ministerstva obrazovaniya RF. Vyssh. i sr. prof. obrazovanie. – 2000. – № 11.
5. Astashova, N.A. Uchitel': problema vkhora i formirovaniya cennostey. – М., Voronezh, 2000.
6. Kabkova, E.V. Razvitiye kul'tur i lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve / E.V. Kabkova, O.V. Stukalova // Pedagogika iskusstva. – 2008. – № 2.
7. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnoye posobie. – Rostov- na-Donu, 1997.
8. Krihlova, N.B. Svobodnoye vospitanie v seme i shkole: kul'turniye praktiki detey. – М., 2007.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 378

Basargina E.V. PEDAGOGY AND CULTURAL STUDIES AS A BASIS FOR NATIONAL EDUCATION. Conceptual sense of problems, which stop pedagogic efforts on development of morality, is shown in the article. A role of culture forming factors in a structure of a pedagogic process is represented; actual operational definition of a series of key pedagogic categories is given. Compatibility and contingency of pedagogy and cultural studies are shown as a basis for national education.

Key words: pedagogic process, education, development, formation, teaching, a symbol, values, value orientations, value relations, ethic categories, culture, a cultural tradition, national education.

Е.В. Басаргина, заместитель директора по учебной работе ФГОУ СПО «Горно-Алтайский государственный политехнический колледж», почетный работник СПО, E-mail: basargina_atts@mail.ru

ПЕДАГОГИКА И КУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущностный смысл проблем, которые блокируют педагогические усилия по развитию нравственности. Представлена и показана роль культурообразующих факторов в структуре педагогического процесса, дано актуальное операциональное определение ряду ключевых педагогических категорий. Показана совместимость и сопряженность педагогики и культурологии как основы национального образования.

Ключевые слова: педагогический процесс, воспитание, формирование, развитие, научение, символ, ценности, ценностные ориентации, ценностные отношения, смыслы, этические категории, культура, культурная привычка, национальное образование.

Кардинально изменившаяся социальная структура российского социума объективно и безотлагательно потребовала новой организации общественных отношений на линейном уровне и, естественно, существенных, адекватных XXI веку изменений в методологии «взращивания» юного поколения граждан России.

Современный институт образования рассматривается как определяющий фактор прогрессивного развития страны. Именно в образовании, в первую очередь, в профессиональном, сегодня сосредоточен весь смысл современных социальных противоречий. Речь идет не только о качестве профессиональной подготовки кадров, необходимой для прогрессивного развития общества, но и, в большой мере, о характере социокультурного базиса, определяющего всю воспитательно-образовательную политику профессиональной школы. «Стратегическое значение, – отмечает известный социолог С.И. Григорьев, – при этом имеет культуроцентричность образования, его духовно-идеологическая ориентированность, воспитательная роль» [1, с. 13].

Культуроцентричность современного профессионального образования выражается, прежде всего, в интеграции национально-культурного и научного, его ориентации на ценности и смыслы коллективных действий на благо Отечества, благополучие всего народа. Именно на национально-культурной основе образование формируется как мощная общественная система по воспроизводству новых социальных отношений субъектов общественной жизни России, жизненных сил нации.

Обретенная молодежью индивидуальная свобода, не ограничиваемая значимыми для общества принципами, затрудняет восприятие мира в его истинной полноте. Жизнь человека и многие другие ценности культуры при таком положении не осмысливаются, ибо неразвитыми остаются способности ценностно-смыслового восприятия. Это значит, что не складывается целостный баланс личности и общества. Личность оказыва-

ется в сложнейших лабиринтах социального движения без определенных ценностных ориентиров, что провоцирует многообразие социальных рисков, экстремальных форм и способов бессмысленного самовыражения. При этом в обыденной жизни в межличностных отношениях накапливаются бездуховность, безнравственность, бесчеловечность.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский (1824-1870) основной задачей образования считал подготовку человека к жизни, при этом прилагал много усилий для того, чтобы образование отвечало духу народа: «Дух школы, ее направления, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» [2, с. 167].

Давно установлено, что ничто так не укрепляет социальную стабильность, как традиции. Время, когда не работают традиции, по которым складывался и развивался этнос, называют смутным временем, которое необходимо просто пережить. Сегодня мир спешит избавиться от традиций. Инновационность есть определяющая характеристика времени. Мера инновационности и традиционности нарушена. Общество – живой организм, имеющий детство, юность, зрелость, которые творились традициями. Без прошлого у общества нет и будущего, об этом написано и сказано немало.

Национальные традиции определяют судьбу человека, этноса, страны. Н.А. Бердяев (1874-1948) писал: «Национальный человек – больше чем просто человек, в нем есть разные черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [3, с. 73].

Каждый народ по-своему талантлив и уникален. Все они прошли трудный эволюционный путь становления и развития как социокультурное образование и при этом накопили огромный потенциал национальных традиций, являющихся бесценным культурным наследием земной цивилизации. И.А. Ильин

очень трепетно относился к категории «национальное», он писал: «Национальное обезличение есть великая беда и опасность в жизни человека и народа. С ним необходимо бороться настойчиво и вдохновенно. И вести эту борьбу необходимо с детства» [4, с. 252].

Согласно этимологии понятие «педагог» переводится с греческого как «детоводитель», «ведущий за руку», «руководитель», мы бы сказали «другое значимое лицо, способное влиять на сознание и поведение ребенка».

Сложной по своей сути и целям является деятельность педагогов как культуuroобразующий процесс. Пока традиционное педагогическое образование не обладает в достаточной полноте требуемым сегодня объяснительным потенциалом относительно того, что необходимо воспитывать, смыслы каких понятий прояснять подопечным, чтобы последние прочно их усвоили для определенного мировосприятия, миропонимания и мироотношения.

Несмотря на богатство теоретических изысканий и практических инноваций, педагогическая теория остается неэффективной в формировании у воспитуемых способности совершать экзистенциальный выбор, в оптимальной организации индивидуального и общественного сознания.

Педагоги-теоретики и практики по-прежнему опираются на факт, событие, которые и составляют предметную область педагогического взаимодействия. Анализ и интерпретация передается актуальная ситуация. При этом преобладают методы назидания, ограничения, принуждения. Но как мудро заметил Сенека, трудно привести к добру нравов учениями. Ибо в сознании и поведении индивида при таком подходе ничего не меняется, характер его остается подверженным влиянию педагогически не осмысливаемых стихийных факторов, не происходит развития ценностно-смыслового восприятия, ценностно-ориентационного движения. Личность оказывается не способной в пучине рыночных отношений к достойному человеческому жизнеосуществлению, к достойным ценностным отношениям, ибо не владеет необходимыми смыслами своего бытия и, естественно, не способна руководствоваться ими как ориентирами.

Но прикладная часть, а именно процесс развития сугубо человеческих качеств (тех, что отличали бы человека от индивида), процесс культуры творения человека (становление его духовности и нравственности) – это прерогатива педагогики.

Сегодня педагогика развивает и обогащает интеллект. Усилия педагогов акцентируются на преподавательско-информационной деятельности. При таком положении собственно педагогические функции минимизируются. Педагог становится скорее мастером, обладающим необходимыми компетенциями. При этом проблемы обучающегося утрачивают для него свою актуальность.

Следовательно, если мы хотим, чтобы общество стало гуманным, гражданским, необходимо педагогическую деятельность сделать полноценно ориентированной на обучающегося – на развитие в нем человечности. Тогда предметом деятельности стало бы воспитание ценностных отношений, развитие способностей благородно мыслить, чувствовать; формирование культурной привычки благородно, нравственно поступать.

Так, понятие «педагогический процесс» нами рассматривается как процесс взаимодействия взаимно значимых субъектов. Структура педагогического процесса складывается как единство воспитания, научения и веры (Платон, Аристотель) в их неразрывности.

Понятие «воспитание» целесообразно определять как сложный многогранный процесс, в котором педагогами-профессионалами и другими значимыми лицами, выступающими в роли педагогов, должна обеспечиваться определенная информационно-энергетическая и организационная стороны природной, социальной, языковой, материальной и знаково-символической реальности человеческого бытия [5]. В процессе воспитания задается вектор общего восприятия, оказывается содействие в постижении смыслов воспринимаемого, при этом обогащается когнитивная, эмоционально-чувственная и волевая сферы личности. Именно в таком контексте можно говорить, что целью воспитания является разностороннее развитие личности.

Говоря о формировании личности, целесообразно иметь в виду, что формироваться должны, прежде всего, культурные привычки, которые в последующем образуют ее характер. Процесс формирования осуществляется через научение, почву кото-

рого должны составлять личностные – фундаментальные ценности: любовь, мужество, добро, мудрость, умеренность и др.

Когда речь идет о **развитии** личности, целесообразно понимать педагогическое разворачивание способностей индивида быть человеком, возвышаться способом своего существования над другими живыми существами – облагораживанием, одухотворением мышления, поступков, действий, отношений через категории добро, совесть, стыд, умеренность, милосердие, благоразумие – с верой в высшие смыслы человеческого бытия.

Таким образом, структура педагогического процесса складывается как трехсоставный, но целостный процесс воспитания, научения и веры.

Целью педагогического процесса при таком проходе должно быть познание этических категорий, их усвоение, научение их восприятию и применению в качестве ориентационных, коммуникационных и контрольных механизмов – принципов, программ. И на этой основе – формирование культурной привычки. А привычка, согласно А. Амиелю, важнее, чем правила, ибо привычка – живое правило, ставшее инстинктом и плотью... Жизнь же – не более как ткань из привычек. Привычки, скорее всего, переходят в обычаи, традиции.

Кроме того, педагогу любого уровня должны быть ясны смыслы понятий **духовность** и **нравственность**, должно быть понятно их разнофункциональное, хотя и сопряженное друг с другом положение в бытийном контексте.

Нравственное воспитание – это погружение в мир межчеловеческих отношений. Человек по своей природе дуален – одновременно принадлежит миру природы и миру культуры. Он сохраняет в себе животные начала и одновременно, «окультуриваясь», «одухотворяясь» смыслами этических понятий свои чувства, эмоции, желания, интересы и потребности, все более совершенствует человечность. Человечность – продукт культуры. Мир человека – это мир культуры, мир ценностей. Но ценности бывают разные, существует многообразие их классификаций.

Для педагога важно выделить ценности трех уровней: **личностные, общезначимые и государствообразующие** [5]

Личностные ценности – это высшие смыслы человеческого бытия, которые содержатся в особых символах – этических категориях, определяющих свойства души человеческой. Следование им отличает достойное жизнеосуществление. Об этих ценностях – любви, мужестве, человекопочитании, благочестии, умеренности, мудрости, чести писали Аристотель, И.А. Ильин, А.Н. Лосский, С.Н. Трубецкой, Г.П. Федотов, С.Л. Франк.

Ценности общезначимые организуют совместную жизнь – добро, стыд, совесть, благонравие, долг, ответственность, помощь, поддержка, участие, почтительность, признание, доверие, справедливость, права, обязанности, толерантность, согласие, понимание, признание. Они имеют общечеловеческое значение, формируют общественное сознание, образуют взаимопонимание, согласие, единство, сплоченность общества.

Ценности государствообразующие – демократия, социальное равенство, социальная ответственность, политика, экономика, экология, наука, искусство и прочие, образующие социальную систему – нацию, государство, страну.

Мир не хаотичен, он целостен и сложен, он предполагает ценностно-ориентированное движение человека в своем бытии, сформированность ценностного сознания, ценностно-смыслового восприятия картины мира, ценностных отношений – на такой основе формируется и крепнет гражданское общество.

И в этом смысле постулируемый в педагогическом дискурсе личностный подход предполагает ценностное отношение к обучающемуся не просто как к субъекту воспитательного взаимодействия, а как к юному гражданину России. Данный подход, следовательно, актуализирует ценностно-ориентационную помощь воспитаннику в его социальном движении, в осознании высших смыслов совместного жизнеустройства, ценностных межчеловеческих отношений, в разворачивании его способностей быть великодушным, щедрым, умеренным в своих потребностях и в выражении своих чувств к согражданам. При этом неважно, какой будет избираемая форма того же взаимодействия, важно наполнение ее этическим содержанием М. Шелер, Н. Гартман, И.А. Ильин, Э. Фромм).

С позиции культурологического подхода духовность нами определяется как особая категория, сущностный смысл которой состоит в **структурировании сознания высшими смыслами этических категорий и тем самым** – в образовании ценностного сознания. Такими категориями являются добро, стыд, совесть,

благоговение, благочестие, любовь, надежда, вера и др. Способность к постижению высших смыслов человеческого бытия, заложенных в этических категориях, как собственно и сами этические категории, дарована человеческому индивиду свыше. Осознание высших смыслов и делает человека способным к трансценденции – выходить за рамки актуального и возможного опыта. Постигание высших смыслов дает путь к овладению и управлению энергией животных страстей, желаний, инстинктов, возможность ориентироваться в социальном движении.

Специфика духовного воспитания – специфика отношений организации энергии человеческого индивида. Организованная таким образом энергичность личности характеризует крепость ее духовной стороны.

Сегодня, рассуждая о содержании образования, мы не должны забывать и его воспитывающую функцию. Содержание среднего профессионального образования включает знания, умения, навыки, нормы, идеалы, определенные профессиональные смыслы, компетенции, т.е. все то, что необходимо человеку для вхождения в профессиональный мир, специальность. Обозначенные структурные составляющие несут определенные качественные характеристики, которые как раз и зависят от тех ценностных основ, идей, принципов, вкладываемых в мыслительно организуемые конструкции подаваемого материала: народность, духовность, природосообразность, культуросообразность, культуросоцентричность, др.

Для российской системы образования, впрочем и для любой другой, стратегическое значение имеет культуросоцентричность содержания образования, его духовно-идеологическая ориентированность, национально-воспитательная роль.

Культуросоцентричность содержания образования позволяет создать особое образовательное пространство, в котором творится человек культуры, человек духовности. Культуросоцентричность предполагает включение в содержание образования материала, способствующего воспитанию эмоционально-ценностного отношения к миру, формированию нравственных ценностей, норм на основе национальной культуры.

Каждому типу культуры соответствует определенный тип образования, несущий определенный тип содержания образования, определяющий формирование определенного типа личности.

Отличительной чертой современного мира является неустойчивость, нестабильность и одновременно технологичность, что существенно влияет на процесс формирования сознания человека, его мировоззрения. Реальность современного мира дискретна. Размываются основы, рушатся традиции. Новая реальность свидетельствует о критическом состоянии социокультурной организации человечества, о фазе, за которой следует переход в новое качественное состояние. В настоящих условиях большое значение приобретают традиции, ценностные установки, этнические и социальные стереотипы, соответ-

ствующие социокультурному геному народа, которые начинают играть роль стабилизирующих сил.

В контексте этих рассуждений организация содержания образования предполагает обязательное включение ценностей и смыслов русской культуры, культуры народов России, позволяющих гармонично соединить интеллектуальные, технологические знания и гуманитарную подготовку в профессиональном образовании. Именно такая подготовка позволит человеку ориентироваться в изменяющемся обществе, делать правильный выбор, не разрушая ни свои ресурсы, ни окружающее пространство. Прочная духовно-нравственная основа профессиональной подготовки выступает гарантом психологической и социальной устойчивости личности и общества, основой, которая соединяет людей в единое социокультурное национальное сообщество.

Образование формирует психологические и социальные структуры личности, пробуждает генетический социокультурный архетип, свойственный определенному этносу, в конечном итоге определяет ее социальное положение, предопределяет место в социальных структурах, позволяет реализовывать индивидуальную психосоциальную субъектность, порождая чувство удовлетворения, нужности и социальной необходимости, счастья в простом человеческом понимании. Значение системы образования в социально-психологическом и социокультурном развитии общества трудно переоценить.

Суждения о национальном образовании сосредоточены в золотом правиле: без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа как исторической личности. «И действительно, – писал И.А. Ильин, – человек, утративший доступ к духовной воде и к духовному огню своего народа, становится безродным изгоем, бесплодным и бесплодным скитальцем по чужим духовным дорогам, обезличенным интернационалитетом. Горе ему и его детям: им грозит опасность превратиться в исторический песок и мусор» [4, с. 252].

Как видим, проблемы нравственного становления личности – это и проблемы педагогической теории, ключевые категории которой сегодня нуждаются в определенном культурологическом осмыслении. Для полноты реализации педагогического процесса, для эффективности процесса «взращивания» молодого поколения граждан совершенно очевидна выстраданная веками и созревшая в XXI веке закономерность, согласно которой необходимо понимание педагогами – учеными и практиками нераздельной целостности культурологических знаний и педагогического дискурса. Ибо, как показывает жизнь, культурология без педагогики бесполезна, а педагогика без культурологических знаний бессмысленна. Образование только в том случае будет способствовать возрождению русского, российского народа, его культуры, если оно будет по сути национальным.

Библиографический список

1. Григорьев, С.И. Культуросоцентричность и компетентность в современном социальном образовании / С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова. – М., 2009.
2. Ушинский, К.Д. Принципиальные вопросы русской педагогики / Приложение к журналу «Советская педагогика». – 1946. – Вып. 3.
3. Бердяев, Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – М., 1990.
4. Ильин, И.А. Основы христианской культуры. – СПб., 2004.
5. Егоричев, А.М. Национальное образование как основной фактор социального развития России: традиции и современность. // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. – 2009. – № 4.
6. Вернадский, В.И. Задачи высшего образования нашего времени // Вестник воспитания. – 1913. № 5.
7. Капустина, З.Я. Гражданственность как правильно организованный дух нации // Электронный журнал «Новые российские гуманитарные исследования»: Педагогика. – 2009. – № 4.
8. Капустина, З.Я. Педагогика и культурология: гносеологические проблемы применения // Инновации в образовании. – 2010. – № 11.
9. Сластенин, В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие. – М., 2001.

Bibliography

1. Grigorjev, S.I. Kuljturocentrichnostj i kompetentnostj v sovremennom socialjnom obrazovanii / S.I. Grigorjev, L.G. Guslyakova. – M., 2009.
2. Ushinskiy, K.D. Principialnihe voprosih russkoj pedagogiki / Prilozhenie k zhurnal «Sovetskaya pedagogika». – 1946. – Vihp. 3.
3. Berdyayev, N.A. Sudjba Rossii. Opihtih po psikhologii vojnih i nacionaljnosti. – M., 1990.
4. Iljin, I.A. Osnovih khristianskoj kuljturih. – SPb., 2004.
5. Egorichev, A.M. Nacionaljnoe obrazovanie kak osnovnoj faktor socialjnogo razvitiya Rossii: tradicii i sovremennostj. // Vestnik Uchebno-metodicheskogo objehdineniya vuzov Rossii po obrazovaniyu v oblasti socialjnnoj rabotih. – 2009. – № 4.
6. Vernadskij, V.I. Zadachi vihsshego obrazovaniya nashego vremeni // Vestnik vospitaniya. – 1913. № 5.
7. Kapustina, Z.Ya. Grazhdanstvennostj kak praviljno organizovannij duk nacji // Ehlektronnij zhurnal «Novihe rossijskie gumanitarnihe issledovaniya»: Pedagogika. – 2009. – № 4.
8. Kapustina, Z.Ya. Pedagogika i kuljturologiya: gnoseologicheskie problemih primeneniya // Innovacii v obrazovanii. – 2010. – № 11.
9. Slastenin, V.A., Kashirin V.P. Psikhologiya i pedagogika: ucheb. posobie. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 371:351.851

Bazhenova N.G. PROPAEDEUTIC WORK OF THE MATHEMATICS TEACHER WITHIN THE LIMITS OF THE SUBSTANTIAL LINE OF "FUNCTION". In article various author's offers on carrying out of propaedeutic work on studying of functions in 1-6 classes are described; the idea of propaedeutic study of a functional line throughout all course of algebra is stated; the theory of mechanisms of strong storing as implementers of propaedeutic work on school section of "Function" is shown; "scheme" of diagnosing of degree of readiness of schoolboys to effective studying of a certain kind of function is developed.

Key words: propaedeutic work, functions, levels of mastering of abilities, degree of readiness of schoolboys to studying of a new "functional" material.

Н.Г. Баженова, канд. пед. наук, доц. ДВГСГА, г. Биробиджан, E-mail: n-bazhenova@yandex.ru;

Т.А. Михайлова, магистрант ДВГСГА, г. Биробиджан, E-mail: mihtanya@list.ru

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В РАМКАХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ «ФУНКЦИИ»

В статье описаны различные авторские предложения по проведению пропедевтической работы по изучению функций в 1-6 классах; изложена идея пропедевтической проработки функциональной линии на протяжении всего курса алгебры; продемонстрирована теория механизмов прочного запоминания как средства реализации пропедевтической работы по школьному разделу «Функции»; разработана «схема» диагностирования степени готовности школьников к эффективному изучению определенного вида функции.

Ключевые слова: пропедевтическая работа, функции, мнемические приемы, уровни усвоения умений, степень готовности школьников к изучению нового «функционального» материала.

Вопросами превентивных мер занимаются в различных областях: медицина (пропедевтика внутренних болезней, основы диагностики, профилактика - предварительная подготовка, которая обеспечивает некоторую надежность при наступлении определенного события); экология (подготовка специализированных программ, позволяющих реализовывать профилактическую проработку исчезновения редких видов растений, животных); метеорология (прогноз, предупредительные действия, приводящие к повышению надежности, прочности, отчасти гарантирующие лучший сценарий); маркетинг (предварительное изучение рынка с целью повышения эффективности будущих продаж); социология (социологические исследования получения результатов с целью корректировки действий, программ); хореография (пропедевтическая роль танца); философия (философская пропедевтика) и др.

Приведенные примеры объединены одним инвариантом – предварительная работа для обеспечения возможного получения наиболее благоприятного исхода.

Вопросы обучения школьников, выстраивания методики, отбора методического репертуара имеют своей актуальной генеральной целью получение лучшего результата – повышение качества знаний школьников. В этом смысле пропедевтическая работа учителя является той превентивной мерой, способствующей достижению цели.

Понятие «пропедевтика» вошло в науку в связи с возникновением определенных трудностей в периоде первоначального ознакомления с каким-либо понятием и вопросами, связанными с ним. Пропедевтическую проработку Виноградова Л.В. называет «опережающим обучением» [1]. Селькина Л.В. описывает пропедевтику как подготовительный курс, представляющий собой введение в какую-либо науку или учебный предмет и отличающийся элементарной формой изложения [6]. Егелская Л.А. убеждает, что «...пропедевтический курс – это новая методическая система обучения, построенная на основе инновационных педагогических технологий...» [3, с. 5]. Потребность в пропедевтической работе может возникнуть при наличии в содержании изучаемого материала более сложных разделов; неумении школьниками видеть и использовать взаимосвязь между имеющимися и новыми знаниями; отсутствии в арсенале у учащихся приемов и методов долговременного сохранения в памяти необходимой информации и др. В связи с этим, качество обучения во многом зависит от использования пропедевтики в школьном образовании, в частности – при изучении математики.

Важным стержнем в обучении школьников математике является содержательная линия «Функции». С помощью умения применить свойства и график функции решаются многие уравнения и неравенства, а также задачи практического плана.

Повышением степени качественного усвоения учениками школьного раздела «Функции» занимались многие ученые. Так, Макаренко М.Г. для более успешного изучения функций указывает на необходимость установления взаимосвязи между понятиями «Функция», «Уравнение», «Неравенство» и их совместного изучения. Быстрова Н.В. в изучении функций особое внимание уделяет преобразованию их графиков. Ряд исследователей обуславливают необходимость проведения внеурочных занятий по теме «Функции и их графики» в целях повторения пройденного материала (Шкляр Н.Е., Казинец В.А.), подготовки учащихся к конкурсным экзаменам по математике в учебные заведения (Никифорова М.А., Поличка А.Е.), подготовки школьников к обучению в рамках естественно-математического профиля (Петухова Е.А.), повышения эффективности и качества математической подготовки выпускников колледжей и школ (Мохит Кумар) и т.д.

Вышеописанные авторские предложения по повышению продуктивности изучения функций в школе частично решают проблему прочного усвоения учащимися этого раздела. Ввиду чего, некоторыми учеными-исследователями была проработана концепция пропедевтической работы по изучению функциональной линии.

Гуськов В.А. основой для построения системы функциональной пропедевтики в 4-5 классах считает вычислительные упражнения с графическим контролем, с помощью которых школьники на интуитивном уровне должны овладеть идеей соответствия [2]. Цыдыпова Е.Д. предлагает изучать вопросы, связанные с рассмотрением изменений результатов арифметических действий в зависимости от изменения одного из компонентов, считает знакомство младших школьников с различными зависимостями (в виде формул, таблиц, диаграмм, рисунков) полезным [7]. Марушенко Л.Ю. указывает на то, что учебные задания, способствующие формированию функциональных представлений и понятий, необходимые для осознанного усвоения понятия функции, должны характеризоваться: вариативностью; неоднозначностью решений; нацеленностью на формирование приемов умственной деятельности; отображением разнообразных закономерностей и зависимостей; включенностью их в содержательную линию курса математики 5-6 классов [5]. Репьев В.В., рассматривая функциональную линию в школе, говорил о значимости правильного первоначального знакомства с функциями, в частности, с их графическим заданием. Автор считал полезным для функциональной пропедевтики составление таблиц. Гончаров В.Л. также указывал на важность ранней и длительной функциональной пропедевтики, предлагал использовать упражнения, заключающиеся в выполнении ряда заранее указанных числовых подстановок в одном и том же заданном буквенном выражении.

Подчеркнем, что подобные исследования проводились применительно к начальной школе и к 5-6 классам, тем самым, предусматривалась пропедевтическая работа по освоению функции, изучающейся первой (линейной).

Очевидно актуальным, но тем не менее вне рамок внимания исследователей, остался вопрос системной организации пропедевтической работы при изучении функций по всему курсу алгебры (5-11 классы). Этот факт и очертил границы исследовательской задачи: сконструировать дидактическое пространство пропедевтической работы учителя математики по изучению содержательной линии «Функции».

Принимая во внимание ряд имеющихся место в общей школьной практике ситуаций (заданные рамки урока, плотность и большой объем текущего учебного материала, необходи-

мость непрерывного повторения опорных востребованных «здесь и сегодня» знаний школьников, ...), видится целесообразным организация пропедевтической работы в виде специально организованного внеурочного спецкурса, отдельные элементы которого жестко увязаны и согласованы.

Эскизно схема пропедевтической работы по изучению функций может быть выстроена с учетом:

- этапизации;
- методически смонтированных содержательно-блочных связанных конструкций, разработанных по типу «вложенных» заданий или «матрешки» с предусмотренным расширением (рисунок 1);
- типологической преемственности блоков заданий (рис. 2).

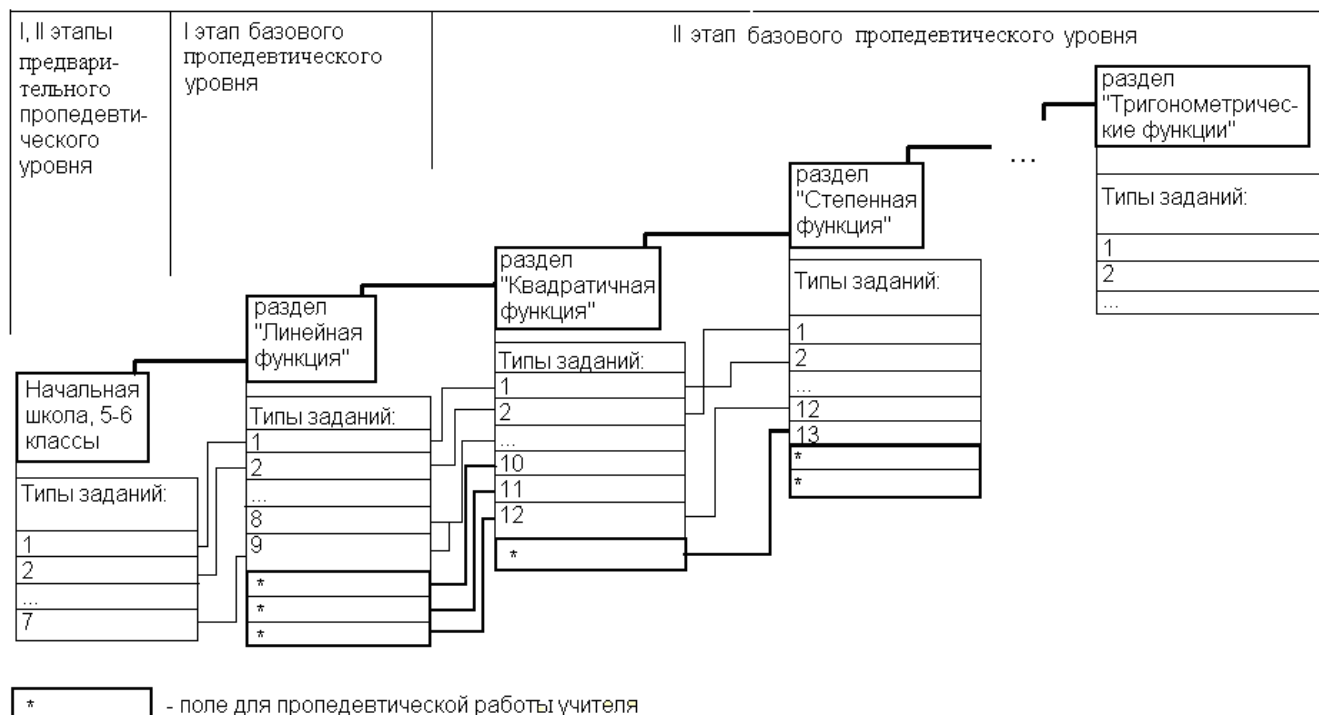


Рис. 1. «Схема» выстраивания системы пропедевтической работы

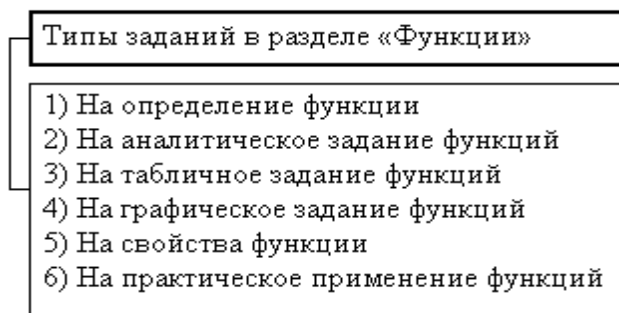


Рис. 2. Типы заданий в разделе «Функции»

Концентрическое построение обучения требует от учащихся удержания в памяти определенных порций материала длительное время. И при новом обращении к теме, но на новом уровне, необходимо умение школьников как воспроизводить имеющуюся базу знаний, так и «наращивать» содержание в разрезе раздела. Имеющиеся достаточно длительные разрывы (согласно Программе) в изучении отдельных модулей единой содержательной линии «Функции» актуализирует проблему удержания в долговременной памяти материала (определения понятия «Функция», свойств функций, подходов к разрешению указанного противоречия). Обозначенное побуждает к осмыслению проблемы и разработке методических подходов к разрешению указанного противоречия, используя теоретический арсенал механизмов памяти.

Вопросы о мнемотехнике широко проработаны в науке (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина, Л.Г. Айзенварг, М.Л. Айзенварг,

А.Н. Леонтьев, А.В. Хорев, К.П. Мальцева и др.). Также существует ряд техник прочного сохранения в памяти информации (М.А. Зиганов, В.А. Козаренко, М.М. Иванов, А. Калинина, Т. Бьюзен, Т.В. Ллусия, Р.П. Рубио и др.).

Таким образом, используя в системе пропедевтической работы учителя математики теоретический арсенал, существующий в науке по механизмам запоминания, можно добиться длительного удержания в памяти определенных сведений, необходимых для прочного усвоения школьного раздела «Функции».

Одним из звеньев системы пропедевтической работы является выстраивание диагностирующего компонента, определяющего степень готовности школьника к изучению определенной функции.

В авторском замысле рассматривается идея соотношения уровней усвоения учебных умений (которые достаточно полно прописаны и представлены в работах Лаврентьева Г.В., Лав-

рентьевой Н.Б., Неудахиной Н.А., Королева А.А. [4], Красиковой В.С. и других) и степени готовности учащихся к освоению нового вида функции (рисунок 3).

Основные учебные умения школьников по усвоению каждого вида функции заданы программными требованиями и обязательному минимуму знаний по теме «Функции».

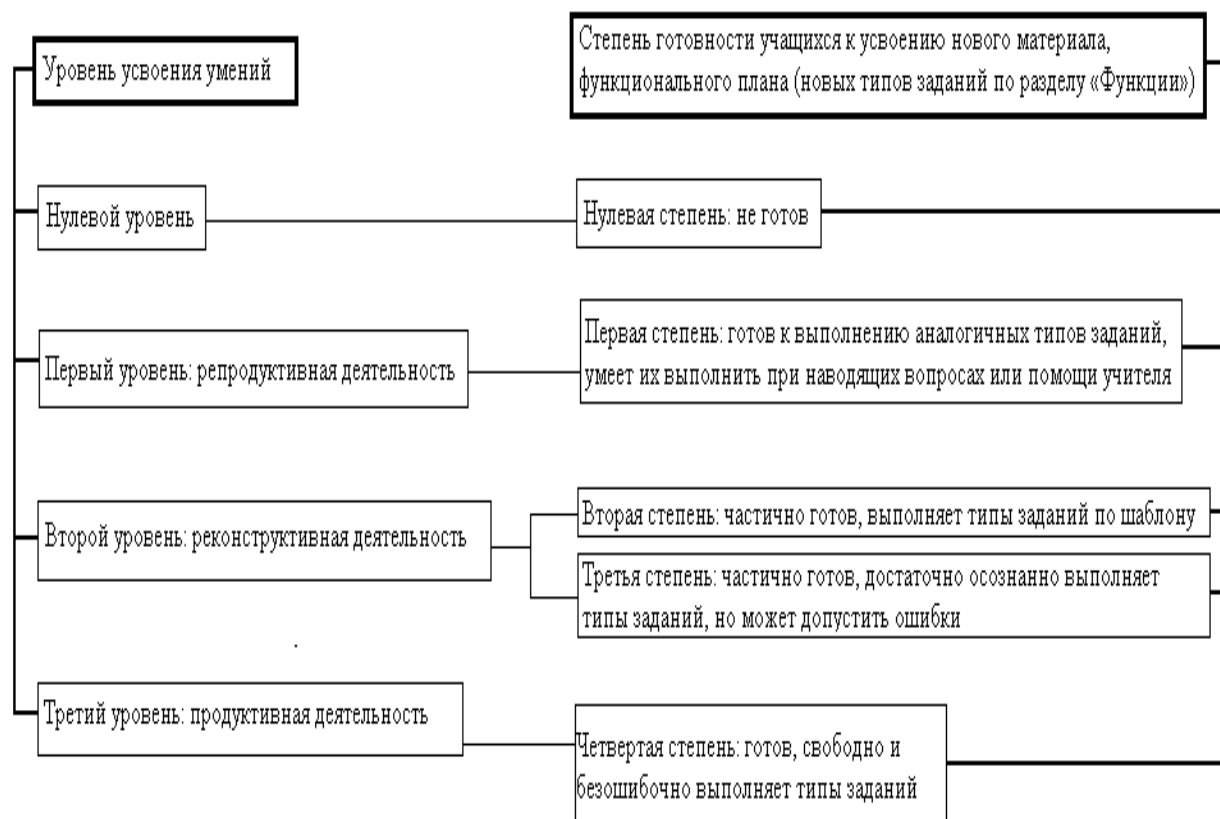


Рис. 3. Взаимосвязь между уровнями усвоения учебных умений и степенью готовности школьника к выполнению новых типов заданий раздела «Функции»

Степень готовности может зависеть от многих факторов:

- уровня сформированности учебных умений по конкретной функции, непосредственно после изучения темы;
- долговременной памяти учащихся;
- системы работы учителя в рамках классно-урочной системы;
- реализации системы пропедевтической работы;
- ...

На наш взгляд, именно пропедевтическая работа имеет одно из ключевых значений в плане эффективного усвоения

основных знаний по каждому новому виду функций и действенными регулятивами здесь могут выступать послылы:

1. системность пропедевтической работы, выстроенной в едином концептуальном подходе;
2. применение теории памяти, механизмов запоминания в качестве психолого-педагогической основы организации методической работы учителя;
3. надежность и гибкость диагностирующего инструментария, позволяющего определять степень готовности школьников к усвоению нового вида функции и соответственно позволяющего скорректировать работу.

Библиографический список

1. Виноградова, Л.В. Методика преподавания в средней школе. – М., 2005.
2. Гусков, В.А. Функциональная пропедевтика и трактовка понятия функции в восьмилетней школе: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1984.
3. Егелская, Л.А. Диссертация на присуждение ученой степени кандидата педагогических наук «Продедевтический курс физической химии в техническом университете». – Курск, 2000.
4. Королев, А.А. Рекомендации по организации разноуровневого мониторинга качества знаний, умений и навыков обучающихся в условиях внешней и внутренней дифференциации. – М., 2011.
5. Марушенко, Л.Ю. Организация учебной деятельности учащихся 5-6 классов, направленной на подготовку к формированию понятия функции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
6. Селькина, Л.В. Функциональная пропедевтика в начальном курсе математики Л.Г. Петерсон. – Пермь, 2009.
7. Цыдыпова, Е.Д. Функциональная пропедевтика в курсе математики начальной школы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.

Bibliography

1. Vinogradova, L.V. Metodika prepodavaniya v sredney shkole. – M., 2005.
2. Gusjkov, V.A. Funkcionalnaya propedevtika i traktovka ponyatiya funkcii v vosmjiletney shkole: diss. ... kand. ped. nauk. – M., 1984.
3. Egeljskaya, L.A. Dissertaciya na prisuzhdenie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk «Propedevticheskiy kurs fizicheskoy khimii v tekhnicheskoy universitete». – Kursk, 2000.
4. Korolev, A.A. Rekomendacii po organizacii raznourovneвого monitoringa kachestva znaniy, umeniy i navikhkov obuchayutikhhsya v usloviyakh vneshney i vnutrenney differenciacii. – M., 2011.
5. Marushenko, L.Yu. Organizaciya uchebnoy deyatel'nosti uchastikhhsya 5-6 klassov, napravlennoy na podgotovku k formirovaniyu ponyatiya funkcii: avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
6. Seljkina, L.V. Funkcionalnaya propedevtika v nachal'nom kurse matematiki L.G. Peterson. – Perm, 2009.
7. Cihdihpova, E.D. Funkcionalnaya propedevtika v kurse matematiki nachal'noy shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК 371 : 351.851

Karpykova G.U. THE PROBLEM OF FORMING OF VALUABLE ORIENTATIONS OF YOUNG GENERATION IN KAZAKH PEDAGOGICAL THOUGHT. In this article it is spoken about the problems of forming of valuable orientations of a young generation in the pedagogical thought of the Kazakh people. Evolution of the ideas about the children's and youth's moral orientations in oral folk work, Kazakh philosophical, historical and pedagogical literature are given.

Key words: valuable orientations, moral, bringing up, folk pedagogics.

Г.У. Карпыкова, зам. директора регионального научно-практического центра по работе с одаренными детьми «Костанай дарыны», Казахстан, г. Костанай, E-mail: galina_karp@inbox.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КАЗАХСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения в педагогической мысли казахского народа. Дается эволюция представлений о воспитании духовно-нравственных ориентиров детей и молодежи в устном народном творчестве, в казахской философской, исторической и педагогической литературе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, духовно-нравственное воспитание, народная педагогика.

История казахской педагогической мысли своими корнями уходит вглубь веков. Связанные с историко-эволюционным процессом идеи о формировании ценностных ориентаций подрастающего поколения восходят к моменту сотворения мира, свидетельствуя о сложности и диалектическом развитии человеческого сознания. На каждом историческом этапе измерители человеческого развития менялись вместе с жизненной эволюцией, совершенствовались вместе с потребностями человека. Но изначально была идея – смысл и творец всех вещей. Поэтому вопросы, как измерялся индекс человеческого развития вместе с поступательным движением истории, как осуществлялся генезис идей, не случайно вызывает научный интерес. В ходе нашего исследования изучение этих вопросов позволило выстроить определенную логику суждений, проследить глубинные истоки проблемы, так или иначе связанные с идеей воспитания подрастающего поколения.

Одной из важных отправных точек отсчета историко-культурологического процесса являются мировые религии как один из весомых изобретений человеческого сознания. В процессе исследования мы убедились, что фундаментальной идеей существовавших религиозных учений является формирование духовно-нравственных ценностей человека. К примеру, ислам призывает всех быть добродетельными, не пить алкогольных напитков, не лгать, не красть чужого, не прелюбодействовать, заботиться о своих детях и престарелых родителях. Очень строгий, но имеющий огромный воспитательный потенциал пост «Рамазан» запрещает лгать, сквернословить, обязывает быть гуманным.

Историко-системный метод исследования позволил раскрыть идеи формирования ценностных устоев в различных мировоззренческих системах. Такой подход правомерен. Без ее реальных основ, представленных Авестой, культурой саков и гунов, орхон-енисейскими письменными памятниками, не было бы центрального звена содержательной истории казахской педагогической мысли. Именно здесь сконцентрирован колоссальный запас знаний о формировании ценностных ориентаций молодежи, который подпитывал целую плеяду педагогической школы казахских акынов и жырау. Констатация глубинных истоков проблемы духовно-нравственного воспитания свидетельствует об историческом, этнокультурном и национальном богатстве казахского народа.

Благодатной почвой, на которой произрастала казахская культура является сакская цивилизация (первое тысячелетие до н. э.). Здесь сложилась определенная система взглядов бережного отношения к окружающему миру, заботы о ближнем, равноправия женщин и мужчин, защиты своей Родины, утверждались в социуме духовные ценности, что подразумевало нравственные нормы взаимоотношений, занятия спортом, обучение разным видам искусства и ремесла [1].

Каждая историческая эпоха, помимо сложившихся определенных педагогических систем, характеризуется появлением на исторической арене выдающихся личностей. Идеи Анахарсиса Скифского, Аттилы отличаются энциклопедичностью, глубиной философских взглядов, свидетельствуя о прогрессе кочевой цивилизации.

Наши представления об исторических предпосылках развития идей формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения расширяются орхон-енисейскими памятниками. Высеченные на каменных стенах надписи в честь Кюль-Тегина, Тоньюкука и Бильге-Кагана представляют научную ценность в широком методологическом плане. Прогрессивная идея национальной целостности, воспитание патриотических чувств, осознание ведущей роли народа, уважение к нему и множество других позитивных мыслей овеяны нравственными идеями [1].

Ценностные ориентации древних цивилизационных структур граничат с гуманистическими идеями степных философов, доказывая преемственность поколений, родственность народов, близость педагогических идей, созвучие культур. Ранний этап развития педагогических мыслей характеризуется многоаспектностью проявления идей воспитания молодежи. Явно преобладает нравственно-философская тематика.

Ретроспективный анализ показывает, что в истории развития педагогической мысли особая историческая миссия принадлежит X-XIII векам. Именно в этот период на обширной территории Центральной Азии происходят знаменательные события, которые вошли в историю человечества как эпоха Ренессанса. Расцвет культуры, развитие науки, письменной авторской литературы, градостроительство и многие другие достижения явились признаками Возрождения. Но главным достижением эпохальных событий было обращение «к человеку», декларирование его ценности в социуме. Такой поворот истории мог произойти только в том обществе, в котором, гуманизм выступает как определенная ценностная система взглядов. Торжество принципа гуманных отношений было значимым подспорьем для «возрождения» тех событий, которые выдвинули на историческую арену великих ученых и мыслителей аль-Фараби, Ибн Сина, Юсуфа Баласагуни, Махмуда Кашгари, Омар Хайяма и других эпохальных личностей. Обстоятельный анализ источниковедческой литературы в направлении исследуемой нами проблемы позволил прийти к выводу о том, что в творческом наследии великих гуманистов Степи превалирует не только идея, но и указаны реальные дидактические пути по формированию ценностных ориентиров молодежи. Взгляды мыслителей отличаются высотой философских суждений. Идеи о воспитании подрастающего поколения сконцентрированы в целостном учении: воспитание нравственных ориентиров начинается в семье.

Великие энциклопедисты единодушны во мнении, что гармония жизни заключается в объединении четырех начал – справедливость, счастье, разум и умеренность. Только при этом условии, человек может достичь духовного и физического здоровья [2]. Одним из условий формирования ценностных ориентаций является приобретение человеком этических добродетелей – справедливости, милосердия, щедрости. Без воспитания этих добродетелей не может существовать ни одно человеческое общество. Принцип нерушимой справедливости Юсуф Баласагуни возводил в ранг самого важного принципа в жизни рода человеческого [3]. Достаточно аргументированные суждения позволили прийти к выводу о том, что уже в средневековый период отчетливо ставилась проблема формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения. Она разра-

батывается как на теоретическом, так и практическом уровнях, что позволило нам представить панорамную картину научного мира. Духовно развитую личность с полным основанием можно представить в образе личности, обладающей вышеперечисленными качествами – справедливости, щедрости, благородства души и светлого разума.

Исключительное значение восточные мыслители придавали духовному совершенству человека. Отчетливо это прослеживается в следующих выводах аль-Фараби: душе, так же как и телу свойственно быть здоровым и нездоровым.

Для нашего исследования, как и для всей восточной педагогики, значимость программных идей Юсуфа Баласагуни о воспитании подрастающего поколения, интерпретируемые в знаменитой поэме «Кутадгу билиг», представляли чрезвычайный интерес. Широкомасштабное произведение, состоящее более чем из тринадцати тысяч строф, привлекает ученых, исследователей из разных областей наук и просто читателей разнообразием рассматриваемых вопросов, актуальностью проблем, красивым поэтическим звучанием стихов. И, главное, в ней, идеи нравственного воспитания подрастающего поколения, получения знаний, физического и духовного совершенствования, стремления к благим делам: «Не лживый, а праведный выбери путь, Будь прям и правдив, и строптивым не будь» [3].

Фундаментальная точка зрения великого ученого аль-Фараби о Добродетельном городе, концептуальны идеи Юсуфа Баласагуни об утверждении в обществе четырех начал: справедливости, разума, счастья и довольства: «Стремись к добродетели, (а) приобрета (ее), не будь гордым». Бесспорным остается факт, что достижению этих идеалов способствуют ценностные ориентации, которые должны носить только нравственный характер. Поэтому на всем историко-эволюционном пространстве социального развития воспитание, основанное на нравственных постулатах, всегда занимало главенствующее место [3].

Созвучные идеями характеризуется педагогическое наследие Махмуда Кашгари, Ахмеда Яссауи и других [2].

Собственно-педагогическая мысль казахского народа – это время становления казахского ханства (XV-XVIII вв.). Все события государственного масштаба разворачиваются именно в этот исторический отрезок. На арену выходят выдающиеся личности. Системный анализ по проблеме исследования показал, что процесс духовно-нравственного воспитания в период казахского ханства был тесно связан с этнокультурными и социальными событиями, происходившими на обширной территории нового государства. Образование нового этноса выразилось, прежде всего, в том, что представители тех или иных этнических групп стали осознавать себя членами единого этноса, связанных общностью территории проживания, языка, культуры, психологии, хозяйственной деятельности, что явилось фактором консолидации племен и родов в единый этнос.

В XVI веке проведены государственные реформы Касым хана. Идея формирования гражданского самосознания казахской молодежи занимают определенное место. В целом, ценность этого документа в воспитательной ориентации, что упорядочивало существовавший социальный строй, призывала молодежь поддерживать в обществе братскую взаимопомощь, соблюдать нравственные нормы.

В государственных документах XVII века регламентировалась идея воспитания нравственного, духовно обогащенного человека. Есим хан дает установку молодым людям избавляться от вредных привычек, заниматься физическим трудом, закалять организм.

XVIII век характеризуется грандиозными историческими событиями. Казахскому народу приходилось защищать не только свою территорию, но и независимость. Борьба с джунгарами требовала, в первую очередь, смелых и нравственных воинов. На историческом пространстве появляется целая плеяда казахских батыров. Подвиги Карасай батыра, Райымбек батыра, Бөгембай батыра, Наурызбай батыра и многих других исторических личностей – пример патриотического, гражданского, физического, умственного воспитания подрастающего поколения. Именно в этот исторический период как никогда растет национальное самосознание народа. Духовность является мерилом совершенной личности.

Обобщая исторические реалии XV-XVIII веков, необходимо отметить, что в основу документальных источников положены законы, составленные еще во время Чингисхана. Закон «Вели-

кий Джасак» на первое место ставил проблему воспитания детей и молодежи. «Воспитание упорядочивает все в человеке, народе, стране, во всем мире» [1].

Целенаправленный ретроспективный и историко-системный анализ по проблеме исследования позволяет констатировать, что педагогическая мысль казахского народа в рамках рассматриваемого нами периода была представлена воспитательными системами, структурными элементами которой выступали мощные пласты – народный педагогический опыт, деятельность биев и аскалов, наследие казахских мыслителей, акынов и жырау и др. Это был совокупный разум нации. В концентрированном народном опыте значительное место занимали идеи, направленные на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения. Разработка этой проблемы позволила выделить следующие социальные институты воспитания: институт биев (мудрецов) и аскалов (старейшин), институт акынов (поэтов) и жырау (сказителей), ана мектебі (школа матери). Прочно утвердившиеся в социокультурной жизни народа, вышеперечисленные институты воспитания осуществляли свою высокую и важную миссию в этих направлениях. В целом, их основная роль состояла в том, чтобы осуществлять преемственность поколений, доносить и передавать молодежи ценные идеи и опыт народа, прививать уважение к сложившимся вековым традициям, культурным истокам, систематизировать на этой основе свою прогрессивную точку зрения. Принципы, на которых строилась система воспитания, следующие: учет возрастных, индивидуальных и половых особенностей ребенка, взаимосвязь человека и окружающего мира, развитие личности по законам природного естества, единство духовного и физического в человеке.

Одна из особенностей воспитательных институтов в том, что каждый из них опирался на ведущий принцип Жеті Ата (принцип семи колен). Глава нашего государства Н. Назарбаев отмечает «...действуя по принципу «Жеті ата» потомки знали не только перечень своих дедов, но и узнавали об их выдающихся делах, подвигах, характере своих «баба» и их современников. В результате формировался единый разум нации как одной семьи, в которую как живые входят не только ныне живущие, но и все, кто сохранился в памяти через много поколений» [4]. Таким образом, принцип «семи колен» главой государства закономерно определяется как «могучее определяющее ядро, сердце этнической целостности на основе семейно-родовой любви».

Народ как творец педагогической культуры обладал мощным воспитательным потенциалом. Идеи формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения накапливались веками и отражались, главным образом, в двух направлениях: через устное народное творчество и традиционную культуру. Народные пословицы гласят: «Человек – достойное человека имя», «Три дела человеку делают честь: колодец, вырытый в пустыне; мост, проложенный через реку; дерево, посаженное у дороги», «Землю украшают нивы, человека – знания», «Стремись изучить язык семи народов и семь разных наук» [5].

Исключительная значимость формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения на современном этапе позволяет исследовать как теоретико-прикладные, так и историко-педагогические направления проблемы. История педагогической мысли казахского народа своими корнями уходит вглубь веков, развивается в русле всего мирового историко-эволюционного процесса, в котором зарождаются первоначальные идеи духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. На заре существования человечества они трансформировались вместе с совершенствованием физических и духовных сил личности, укреплялись в сознании. Историческими предпосылками развития идей формирования ценностных ориентаций личности являются древние цивилизации. Казахская культура произрастала на фундаментальных идеях зорастризма, цивилизации саков и гуннов, в которых сложилось определенное мировоззрение по воспитанию подрастающего поколения в духе любви к родной земле, к своим предкам, семье, служения на благо всех, достижения счастья. Педагогическая мысль в период раннего средневековья развивалась в контексте методологических учений аль-Фараби, Ибн Сина, Юсуфа Баласагуни, Кейкауса и других мыслителей. Идеи о воспитании раскрывались через такие понятия как справедливость, щедрость и благородство души, светлый разум. Человек, воспитанный на этих добродетелях, наделен нравственностью [6].

Образец уникальных самобытных идей по воспитанию подрастающего поколения представляет история педагогической мысли периода Казахского ханства. Идея национальной целостности, благополучия и гуманизма отражалась в деятельности социальных институтов воспитания – институт биев, институт акынов и жырау, ана мектебі, которые опирались на принципы Жеті Ата, родственных связей, народно-педагогический опыт воспитания подрастающего поколения, идеи развивались в наследии мыслителей.

В распространении идеи формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения, воспитания его в духе патриотизма и интернационализма большую роль сыграли казахские просветители XIX века, последовательные поборники просвещения, отстаивавшие гуманные принципы и идеалы общественного развития Ш. Уалиханов, Ы. Алтынсарин, А. Кунанбаев. Ыбырай писал: «Знания человека являются результатом познания действительности. Они приобретаются людьми в жизненном опыте». В «Словах назидания» [7]. Абай, обращаясь к подрастающему поколению, призывал: «Сила человека заключается в его разуме и знаниях. Справедливость – мать всех благодетелей. Понятия совесть и честь исходят от справедливости. Стремление к благотворительности порождается умением довольствоваться малым. Не теряйте чувства справедливости,

не уставайте творить добро. Без справедливости нет ни веры, ни человечности.

Искусство – вот подлинное, неиссякаемое богатство, учиться ему – самое благородное дело. Знания должны служить справедливости. Человек обязан быть благодетельным и не только восхищаться благотворительностью других, но и самому неустанно творить добро» [8].

Идеи беспримерного служения Родине, науке, стремления к достижению истины нашли отражение в научных трудах Шокана Уалиханова, выдающегося казахского ученого-просветителя [9].

В современных условиях вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство, разработки и внедрения национальной модели образования необходимо сохранение уникальности отечественной педагогической мысли и использование ее воспитательного потенциала в формировании ценностных ориентаций детей и молодежи.

В целях обеспечения духовного развития народа, в практике формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения целесообразно использовать основы принципа Жеті Ата и родственных связей, опираться на прогрессивные идеи народно-педагогического опыта.

Библиографический список

1. «Тарих» - История Казахстана - школьникам - www.tarih.spring.kz
2. Малов, С.Е. Памятники древнетюркской письменности: тексты и исследования. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951.
3. Юсуф Хас-Хаджиб Баласагунский. Наука быть счастливым. – М., 1971.
4. Назарбаев, Н.А. К экономике знаний через инновации и образование. Лекция в Евразийском Национальном Университете им. Л.Н. Гумилева. – Астана, 2006.
5. История казахской литературы. – Алма-Ата, 1968-1971. – Т.1.
6. Антология педагогической мысли Казахстана. – Рауан, Алматы, 1999.
7. Алтынсарин, И. Избранные произведения. – Алма-Ата, 1957.
8. Абай. Слова назидания. – Алма-Ата, 1982.
9. Валиханов, Ч.Ч. // Собр. соч.: в 5 т. – Алма-Ата, 1984-1985. – Т. 2.

Bibliography

1. «Tarih» - Istoriya Kazahstana - shkol'nikam - www.tarih.spring.kz
2. Malov, S.E. Pamjatniki drevnetjurkskoj pis'mennosti: teksty i issledovaniya. – M.; L.: Izd-vo AN CSSR, 1951.
3. Jusuf Has-Hadzhib Balasagunskij. Nauka byt' schastlivym. – M., 1971.
4. Nazarbaev, N.A. K jekonomike znanij cherez innovacii i obrazovanie. Lekcija v Evrazijskom Nacional'nom Universitete im. L.N. Gumileva. – Astana, 2006.
5. Istoriya kazahskoj literatury. – Alma-Ata, 1968-1971. – T.1.
6. Antologija pedagogicheskoj mysli Kazahstana. – Rauan, Almaty, 1999.
7. Altynsarin, I. Izbrannye proizvedeniya. – Alma-Ata, 1957.
8. Abaj. Slova nazidanija. – Alma-Ata, 1982.
9. Valihanov, Ch.Ch. // Sobr. soch.: v 5 t. – Alma-Ata, 1984-1985. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 01.11.11

УДК 371 : 351.851

Burbaeva S.B. THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL ACTIVITY OF THE YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE PUBLIC ASSOCIATION. The article is devoted to the social activity of youth in the conditions of the public association. The problems and directions of the social activity of the youth are described in this work. Here also are underlined the principles directed for forming civil qualities, structural elements of the social activity of a person, actual problems of forming of social activity of youth.

Key words: social activity, public association, civil position, youth policy, social subject, the system approach

С.Б. Бурбаева, начальник Управления образования Костанайской области, Казахстан,
г. Костанай, E-mail: kost_dar@inbox.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Статья посвящена развитию социальной активности молодежи в условиях общественного объединения. В работе описаны задачи и ориентиры развития социальной активности молодежи, выделены принципы направленные на формирование гражданских качеств, структурные элементы социальной активности личности, актуальные задачи формирования социальной активности молодежи.

Ключевые слова: социальная активность, общественное объединение, гражданская позиция, молодежная политика, социальная субъектность, системный подход.

Сегодня как никогда актуален вопрос участия молодого поколения в проводимых в Казахстане преобразованиях, реализации стратегии развития страны, так как от уверенности и активной гражданской позиции молодежи в будущем зависит успех проводимых реформ и процветание Казахстана.

Молодежь, как стратегический потенциал современного государства, требует государственного отношения к себе. Молодое поколение казахстанцев выросло в новых условиях – в период обретения и укрепления независимости, рыночных преобразований и демократических реформ. Поэтому пути ре-

шения проблем формирования социальной активности в области молодежной политики требует принципиально новых по содержанию, адекватных реалиям мира шагов. Государственная молодежная политика основывается на признании за молодыми людьми всей полноты социально-экономических, политических, личных прав и свобод, закрепленных Конституцией, другими нормативными правовыми актами, действующими на территории РК [1].

Гражданская и социальная активность является устойчивым свойством личности и реализуется в совокупности социально значимых действий, направленных на интенсивное и осознанное взаимодействие с социальной средой, которое осуществляется в процессе внешней и внутренней (практической и психической) деятельности по преобразованию личности и социума с учетом задач общественного развития [2].

Социальная активность присуща в первую очередь тем, кто обладает богатой и разносторонней общей культурой, высоким профессиональным мастерством, сознательно стремится к творческому проявлению своих способностей. Она тесно связана с соответствующим ожиданием людей, чтобы их предложения и личная инициатива как можно полнее учитывались при решении производственных и общественных вопросов.

Реальные проявления социальной активности весьма многообразны. Это изобретения и рационализации, практический совет и моральная поддержка, критика ошибок, конструктивные предложения о путях их преодоления, действия направленные на изменение ближайшего социума, разработка и внедрение молодежных проектов, программ и авторских инициатив, имеющих гражданское значение. Богатство форм проявления социальной активности определяется единством их содержания.

Социальная активность представляет собой особое качество личности, которое проявляется в разнообразной деятельности и показывает отношение человека к труду, обществу, общественно-политической деятельности. Активность личности находит выражение в жизненной позиции, которую человек занимает, осознавая свое положение и место в жизни.

Для развития социальной активности молодежи необходимо знание психолого-педагогических особенностей молодых людей и той среды, которое способствует успешной педагогической поддержке и содействию развитию социальной активности в рамках молодежных общественных объединений.

Осуществление молодежной политики, стимулирующей общественно значимую активность отдельных личностей и организованных молодежных структур, дает возможность подготовить молодое поколение к умению самостоятельно принимать решения, делать осознанный выбор, быть готовыми и способными творить на благо общества. Целенаправленное воздействие позволяет формировать личность, ищущую собственный путь в быстроменяющемся мире, отстаивающую свои интересы, поддерживающую общечеловеческие ценности созидания и социального творчества. Потребность и умение с юных лет проявлять социально значимую активность не смогут оставить человека безучастным к проблемам общества, к необходимости помогать ближнему и в более зрелом возрасте [3].

Современные детские и молодежные общественные объединения являются добровольными, самостоятельными и независимыми формированиями. Общественные объединения выполняют гражданскую миссию: готовить гуманных, социально активных и информированных граждан. Общественные объединения и организации ориентированы на гуманистические, общечеловеческие и национальные ценности, такие как мир, жизнь, здоровье, добро, милосердие, труд, культура, национальные традиции и т.д.

Большинство молодежных объединений основной целью своей деятельности признает содействие формированию гражданской позиции и развитию целостной личности как высшей ценности, личности, способной самостоятельно и творчески мыслить, имеющей чувство собственного достоинства, понимающей свое предназначение, умеющей жить и действовать в реальных условиях окружающего мира.

В основе устройства и функционирования общественных объединений лежат принципы, направленные на формирование гражданских качеств личности. Так, принцип самореализации способствует осмысленному включению личности в объединение; принцип самоорганизация является механизмом, образующим общественное объединение молодежи; принцип само-

деятельности является ведущим способом существования объединения;

принцип самоуправления - средством, обеспечивающим функционирование объединения; принцип социальной реальности является содержательным источником организованной молодежной самостоятельности и сферой реализации их социальной активности.

Главным условием и способом формирования позитивного и эффективного опыта развития социальной активности молодежи выступает коллективно организуемая, общими усилиями осуществляемая совместная деятельность. При этом социально значимая деятельность, с реально достигаемыми результатами, выражающимися в изменении к лучшему социальной сферы жизнедеятельности молодых людей, усиление их активной гражданской позиции, установки на практическую востребованность и полезность общественного характера их деятельности, положительное восприятие социумом тех действий и мер предпринимаемых молодежью в общественном объединении.

Назовем структурные элементы социально активной личности, основные качества: целеустремленность, настойчивость, активность, любознательность, самостоятельность и др. как внутренние составляющие активности; качества, направленные на общество: лидерство, динамичность, мобильность, оригинальность, общительность, коллективизм и взаимопомощь, восприимчивость к новому и креативность; а также качества, направленные на государство (ответственность, включенность в политическую практик, реализация социально значимых инициатив. Совокупным интегральным качеством личности при этом выступает инициативность.

Поскольку молодежь является одним из общественно-активных слоев населения, особенно значимым для государства в перспективе в силу своих возрастных, демографических и социальных характеристик, все обозначенные проблемы требуют более пристального внимания со стороны исполнительных органов. Молодежную политику следует рассматривать на уровне вопросов стратегического развития общества. Необходимо наращивать творческий потенциал молодых людей в интересах страны. При этом необходимо учитывать их увлечения, различные сферы самовыражения, инициативы, и социальную активность [4].

Среди актуальных задач формирования социальной активности молодежи выделим следующие:

- закрепление знаний о нормативно-правовых основах, содержании, программах, методах и формах деятельности детских и молодежных общественных объединениях Республики Казахстан;
- приобретение знаний о лидерстве и организаторской деятельности в детских и молодежных общественных объединениях;
- систематизация представлений о ценностных ориентирах и социально одобряемых качествах лидера и организатора детского, молодежного общественного объединения;
- формирование умений конструктивно общаться и сотрудничать в коллективе сверстников;
- выработка лидерских, организаторских, коммуникативных умений и навыков.

Становление личности молодого человека невозможно без его гражданской самоидентификации. Развитие патриотизма, гражданского самосознания - серьезный воспитательный фактор, которому необходимо уделять пристальное внимание. Любовь к своей стране, государству рождается из любви к малой Родине - месту, в котором родился и вырос. В этой связи необходимо развивать «хозяйское» отношение молодежи к месту проживания - постоянно вовлекать ее в мероприятия по очистке и облагораживанию территорий, развивать систему и формы влияния молодежных организаций и инициативных молодежных групп на принятие решений по вопросам развития инфраструктуры и благоустройства мест проживания.

Фундаментальным основанием социальной активности выступает социальная субъектность юношества. Социальная активность и молодежное общественное движение как социальное явление выступают при этом проявлением одного и того же сущностного основания. Субъектность достигается через самодетельность группового юношеского субъекта и через самодетельность этого субъекта обеспечивается преемственностью, т.е. молодые граждане участвуют в процессе смены поколений.

Системный подход к исследованию деятельности молодежных общественных объединений позволяет осуществить целостное изучение этой деятельности на основе эмпирических и теоретических данных и выстроить структурно-функциональную модель деятельности, где деятельность может быть представлена как система. Поиск путей совершенствования данной системы обуславливает необходимость более глубокого ее анализа, который позволит достоверно обосновать связи ее основных элементов, закономерность зависимостей в этих связях; определить целостность, динамичность функционирующего образования; установить влияние взаимосвязи его компонентов на формирование новых интегративных свойств, новых деятельностных аспектов социальной активности личности.

На современном этапе развития общества личностная причастность и проявление активной жизненной позиции приобретает все большую - популярность у молодежи. Возможность объединяться с учетом своих интересов, реализовать их, а также получить возможность проявить свою активность, приложить свои силы молодежь получает именно в добровольных гуманно-ориентированных общественных объединениях. Цель участия в деятельности объединения можно рассматривать в двух аспектах: цель, которую ставят перед собой учащиеся и студенты, работающая молодежь и социально - воспитательная цель, которую ставят перед собой координаторы-взрослые, наставники, участвующие в работе объединения. Необходимо отметить, что добровольное объединение возможно лишь тогда, когда молодежи видит в нем перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих интересов. Важно, чтобы объединение повышало социальную значимость их дея-

тельности, делало их граждански актуализированными. Этот аспект предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется дальнейшая взрослая социализация личности молодых людей, результатом чего является желание и готовность к выполнению социальных функций в обществе.

В молодежных объединениях «инициативным ядром» реализации социально значимых проектов и программ молодежных инициатив, волонтерских акций и проектов, их обширной социальной базой могут выступать различные ученические и студенческие общественные объединения или органы ученического или студенческого самоуправления. В ходе организации деятельности молодежных общественных объединений в организациях образования преследуется достижение следующих педагогических задач:

1) воспитание у обучающихся активной гражданской позиции, формирование лидерских и нравственно-этических качеств, чувства патриотизма и др.;

2) вовлечение обучающихся в проекты, связанные с оказанием социально-психологической и социально-педагогической поддержки различным группам населения;

3) поддержка инициатив обучающихся в реализации программ профилактической и информационно-пропагандистской направленности.

4) активное участие в общественно значимых мероприятиях в регионе и Республике.

Таким образом, развитие социальной активности в условиях общественного объединения способствует гражданскому воспитанию молодого поколения.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан от 7 июля 2004 года № 581-II «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан». – Астана, 2004.
2. Концепция государственной молодежной политики Республики Казахстан. – Алматы, 1997.
3. Послания Президента страны народу Казахстана "Казахстан - 2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев". – Астана, 2006.
4. Послание Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Построим будущее вместе!». – Астана, 2011.

Bibliography

1. Zakon Respubliki Kazahstan ot 7 iyulya 2004 goda № 581-II «O gosudarstvennoy molodezhnoy politike v Respublike Kazahstan». – Astana, 2004.
2. Kontseptsiya gosudarstvennoy molodezhnoy politiki Respubliki Kazahstan. – Almaty, 1997.
3. Poslaniya Prezidenta strany narodu Kazahstana "Kazahstan - 2030. Protsvetanie, bezopasnost' i uluchshenie blagosostoyaniya vseh kazahstantsev". – Astana, 2006.
4. Poslanie Prezidenta RK N.A.Nazarbaeva narodu Kazahstana «Postroim budushee vmeste!». – Astana, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.11.11

Раздел 7

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 614.777;658.265(571/575)

Shchuchinov L.V., Kats V.E. PROSPECTS OF USE OF UNDERGROUND WATERS IN THE ALTAI REPUBLIC. This article highlights the problem of a condition and use of underground waters by the population of the Altai Republic, the characteristic of mineral waters and prospect of their use is given.

Key words: underground water sources, the republican target program «Pure water of the Altai Republic for 2010-2012», look-ahead resources of underground waters, mineral waters.

Л.В. Щучинов, руководитель Управления Роспотребнадзора по Республике Алтай, г. Горно-Алтайск, E-mail: rpn_ra@mail.gornyu.ru, **В.Е. Катс**, руководитель территориального центра «Алтайгеомониторинг», с. Майма, E-mail: altaigeo@mail.gornyu.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДЗЕМНЫХ ВОД В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ

В работе дан анализ состояния и использования подземных вод населением Республики Алтай, характеристика минеральных вод и перспективы их использования.

Ключевые слова: подземные водоисточники, республиканская целевая программа «Чистая вода Республики Алтай на 2010-2012 годы», прогнозные ресурсы подземных вод, минеральные воды.

Питьевая вода является необходимым элементом для жизни и здоровья человека. Вода участвует во всех ключевых для жизнедеятельности процессах, а вещества, входящие в её состав, оказывают существенное воздействие на здоровье населения. Уровень потребления воды и ее качество служат показателями санитарно-эпидемиологического благополучия территории [1; 2], поэтому Правительство Республики Алтай и Управление Роспотребнадзора уделяют большое внимание водоснабжению населения республики и качественному составу потребляемой воды.

Республика Алтай расположена на юге Западной Сибири и граничит с тремя государствами, на юге – с Китаем, Монголией и Казахстаном на западе. На её территории имеется один город – Горно-Алтайск и 11 административных районов, где размещается 244 сельских населенных пункта. Общее количество населения Республики Алтай составляет 210725 человек.

Основным источником питьевого водоснабжения населения города Горно-Алтайска и сельских пунктов республики являются подземные воды (91,5% населения). В хозяйственном ведении предприятий жилищно-коммунального хозяйства Республики Алтай находятся 680 водозаборных скважин и 428,1 км водопроводных сетей. Ежегодно осуществляется строительство новых водопроводных сетей: если в 2000 году их протяженность составляла 316,4 км, то к концу 2009 года она составила уже 428,1 км. Вводятся в эксплуатацию новые водозаборные скважины, что позволило обеспечить 56% населения доброкачественной питьевой водой (тогда как в 2003 году доброкачественной питьевой водой пользовалось лишь 38% населения).

В сельских населенных пунктах республики удельный вес населения, использующего воду для питьевых и хозяйственно-бытовых целей из подземных источников, остается низким (46,1%). Сельское население для питьевых целей использует, как правило, воды из родников, колодцев, индивидуальных колонок, а в ряде сел только поверхностные воды (села Улаганского района). Удельное водопотребление по административным районам республики варьирует от 43,2 л до 65 л в сутки в сельской местности и до 135 л в сутки в г. Горно-Алтайске. Это значительно ниже, чем в Российской Федерации, где удельное потребление воды среди городского населения составляет 326 л в сутки, а среди сельского – 84 л [3]. Правительство Республики Алтай предпринимает определенные меры по изменению ситуации. Во всех административных районах республики разработаны либо разрабатываются местные программы по улучшению условий водоснабжения населения, утверждены планы по обеспечению населения районов доброкачественной питьевой водой. С 15.04.2010 г. действует республиканская целевая программа «Чистая вода Республики Алтай на 2010-2012 годы».

Республика Алтай обладает значительными ресурсами подземных вод: по последней оценке, проведенной Гидрогеологической экспедицией 15 района [4; 5], они могут составить 7403,8 тыс. м³/сут. без учета площадей охраняемых территорий, составляющих 22%. На 01.01.2010г. на территории Республики Алтай разведано 9 месторождений и 4 автономных участка пресных подземных вод. Общая сумма разведанных запасов оценивается в 222,747 тыс. м³/сут. (менее 3% ресурсов).

По материалам многолетних исследований ТЦ «Алтайгео-мониторинг» и Роспотребнадзора по Республике Алтай, в целом подземные воды Республики Алтай характеризуются удовлетворительными, с санитарно-гигиенической точки зрения, показателями. Гидрохимический и микроэлементный состав подземных вод в значительной степени определяется ландшафтно-климатическими условиями, характером рельефа, типом водовмещающих пород и металлогеническими особенностями региона.

Исходя из химического и микроэлементного состава подземные воды республики, по нашему мнению, и с определенной долей условности, их можно разделить на 4 группы.

I. К первой группе, относится основной объем добываемой воды, в которой согласно [4; 5] отсутствуют показатели, которые превышают или равны ПДК. Это вода, которая добывается из водозаборных сооружений населенных мест для хозяйственно-питьевых целей.

II. Ко второй группе можно отнести объекты подземных вод, в которых согласно [6] гидрохимический состав вод отвечает нормам физиологической полноценности, т.е. имеет оптимальный гидрохимический состав и их можно использовать для целей разлива (слабо минерализованные воды) [7]. Оптимальный состав, по мнению ряда исследователей, имеет структурированная вода («живая вода»). Эта вода близка клеточной воде и способна повышать генетическую устойчивость нашего организма. Такая «живая вода» характерна для горных районов, где она насыщается «кноосферными» гравитонами, способствующими повышению биологической активности воды. Несмотря на малую минерализацию, этот тип подземных вод представляют собой достаточно сложные многокомпонентные гидрогеохимические системы с широким спектром микроэлементов. В этих водах в различных концентрациях обнаруживаются эссенциальные (биогенные) элементы, концентрации которых в питьевых водах нормируются в зависимости от их биохимической значимости (селен, серебро и др.). Одним из таких элементов является селен. Для селена характерно участие в окислительно-восстановительных процессах организма человека, в синтезе специфических функциональных белков. Селен входит в состав ферментов, участвует в детоксикации тяжелых металлов, обладает антиоксидантными и радиопротекторными свойствами [8]. На сегодняшний день, для профилактики селенодефицита используются питьевые воды с добавкой селена в форме селената или селенита натрия. Однако наиболее ценными являются воды с нативным (природным) содержанием селена. В подземных водах концентрация селена изменяется в соответствие с геохимическими особенностями самих вод. Главным фактором, определяющим распределение селена в подземных водах, является их окислительно-восстановительная среда. Имеются сведения об осаждении селена гидроксидами железа, глинами и органическими соединениями [9]. В Республике Алтай мониторинговые исследования ОАО «Алтай-Гео» за качественным составом подземных вод показали, что концентрации селена имеют весьма широкий диапазон от 0,11 мкг/л до 11 мкг/л. При этом наиболее «обогащены» селеном подземные воды в северной и центральной части территории республики (Усть-Канский, Шибалинский и Усть-Коксинский районы). При курортологическом обследовании Усть-Коксинского района ФГУ «Томским НИИ курортологии и физиотерапии» в пределах Уймонской котловины оценены слабоминерализованные воды источников (Асонов ключ, Ануфриев ключ, Чичкодинский), содержащие селен в различных концентрациях (до 10 мкг/л) [6].

Согласно «Классификации минеральных вод и лечебных грязей для целей их сертификации» [10] воды этих объектов являются минеральными природными столовыми водами имеющие общую минерализацию до 1 г/л и представляющие ценность как нативные пресные воды, которые могут употребляться для питья, для целей разлива без специальной реагентной подготовки. К этой группе, по нашему мнению, можно отнести большую часть родников-аржанов («Святых ключей») в большом количестве имеющихся на территории Республики Алтай и почитаемых местным населением.

III. К третьей группе (условно элитные питьевые воды) мы относим водные объекты, в которых помимо оптимального гидрохимического состава присутствуют биологически активные компоненты (железо, марганец, метакремниевая кислота, органическое вещество, сероводород и т.п.), количество которых не достигает бальнеологических норм, но оказывают определенный лечебный эффект. К этой группе относятся локальные скопления подземных вод в определенных гидрогеологических структурах разных районов Республики Алтай.

IV. К четвертой группе относятся минеральные питьевые лечебно-столовые воды, в которых минерализация составляет от 1 до 10 г/дм³. В этих водах содержатся биологически активные вещества, массовая концентрация которых не ниже бальнеологических норм [11]. К этим водам относятся минеральные лечебно-столовые воды, аналогичные кисловодскому, азовскому и другим типам – находятся в Кош-Агачском, Онгудайском, Турочакском и Улаганском районах. Выявлены также на территории республики локальные скопления радоновых вод в Кош-Агачском районе (Джумалинские родники), являющиеся аналогом слабо-радоновых азотных, кремнистых Белокурихинских вод.

Из всех известных на данный момент изученных минеральных источников в Республике Алтай наиболее перспективным представляется Пыжинский участок минеральных вод, где выявлены напорные минеральные воды, относящиеся по составу к гидрокарбонатно-хлоридным натриевым водам с минерализацией 3,2-5,4 г/дм³. Такая вода показана при лечении заболеваний: хронические гастриты нормальной секреторной функцией желудка; гастриты с пониженной секреторной функцией желудка; хронические колиты и энтероколиты; хронические заболевания печени и желчевыводящих путей; хронические панкреатиты; болезни обмена веществ.

Минеральные воды кисловодского типа выявлены в Кош-Агачском районе, где в скважинах и родниках урочища Джегитай находятся сульфатно-гидрокарбонатные, гидрокарбонатно-хлоридные кальциево-магниевые воды с минерализацией 1,9-3,2 г/дм³, содержащие в бальнеологических количествах органическое вещество (11,4 мг/дм³).

Заслуживают внимания минеральные питьевые лечебно-столовые железистые воды источника «Железистый» (Чемальский район, с. Чемал), расположенного в зоне глубинного разлома. Гидрокарбонатные магниевые-кальциевые воды источника в качестве условного аналога могут быть отнесены к марциальному типу, и содержат в бальнеологических количествах железо (10 и более мг/дм³). Этот тип вод можно использовать при заболеваниях желудочно-кишечного тракта, болезнях сердца и болезнях системы крови (анемии).

Таким образом, в Республике Алтай есть все условия как для обеспечения населения доброкачественной водой, а также и для использования лечебных минеральных вод. В перспективе возможно строительство собственной бальнеологической базы, что особенно важно, так как большинству населения Республики Алтай в условиях экономического кризиса недоступно санаторно-курортное лечение за пределами республики.

Библиографический список

1. Амплеева, Г.П. Оптимизация методических основ санитарного надзора за условиями хозяйственно-питьевого водоснабжения: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 1997.
2. Богданов, М.В. Гигиенические основы современной концепции водоотведения в крупных промышленных центрах / Богданов М.В., Королев А.А. // Гигиена и санитария. – 1998. – № 4.
3. Онищенко, Г.Г. Состояние питьевого водоснабжения в Российской Федерации: проблемы и пути решения // Гигиена и санитария. – 2007. – № 1.
4. СанПиН 2.1.4.1.074-01 «Питьевая вода. Гигиенические требования к качеству воды питьевого водоснабжения. Контроль качества». – М., 2001.
5. СанПиН 2.1.4.1175-02 «Гигиенические требования к качеству воды нецентрализованного водоснабжения. Санитарная охрана источников» – М., 2003.
6. СанПиН 2.1.4.1116-02 «Гигиенические требования к качеству воды, расфасованной в емкости. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы». – М., 2003.
7. Кац, В.Е. Оценка качества питьевых вод на предмет их физиологической полноценности (на примере Республики Алтай) / В.Е. Кац, М.С. Достовалова // Проблемы поисковой и экологической геохимии Сибири. Всероссийская геохимическая конференция. – Томск – 2003.
8. Волкотруб, Л.П. Роль селена в развитии и предупреждении заболеваний / Л.П. Волкотруб, Т.В. Андропова // Гигиена и санитария. – 2001. – № 3.

9. Крайнов, С.Р. Геохимия подземных вод. Теоретические, прикладные и экологические аспекты / С.Р. Крайнов, Б.Н. Рыженко, В.М. Швец. – М., 2004.
10. Джабарова, Н.К. Возможности использования слабоминерализованных подземных вод Горного Алтая для оздоровления населения / Н.К. Джабарова, А.А. Коханенко, В.Е. Кац // Питательная вода Сибири. – 2010. – Барнаул, 2010.
11. Адильов, В.Б. Классификация минеральных вод и лечебных грязей для целей их сертификации. Методические указания // Российский научный центр восстановительной медицины и курортологии. – М., 2000.

Bibliography

1. Ampleeva, G.P. Optimizaciya metodicheskikh osnov sanitarnogo nadzora za usloviyami khozyaystvenno-pitjevoogo vodosnabzheniya: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – М., 1997.
2. Bogdanov, M.V. Gigienicheskie osnovy sovremennoy koncepcii vodootvedeniya v krupnykh promyshlennnykh centrakh / Bogdanov M.V., Korolev A.A. // Gigiena i sanitariya. – 1998. – № 4.
3. Onitshenko, G.G. Sostoyaniye pitjevoogo vodosnabzheniya v Rossiyskoy Federacii: problemi i puti resheniya // Gigiena i sanitariya. – 2007. – № 1.
4. SanPiN 2.1.4.1.074-01 «Pitjevaya voda. Gigienicheskie trebovaniya k kachestvu vodih pitjevoogo vodosnabzheniya. Kontrol' kachestva». – М., 2001.
5. SanPiN 2.1.4.1175-02 «Gigienicheskie trebovaniya k kachestvu vodih nentralizovannogo vodosnabzheniya. Sanitarnaya okhrana istochnikov» – М., 2003.
6. SanPiN 2.1.4.1116-02 «Gigienicheskie trebovaniya k kachestvu vodih, rasfasovannoy v emkosti. Sanitarno-ehpidemiologicheskie pravila i normativy». – М., 2003.
7. Kac, V.E. Ocenka kachestva pitjevykh vod na predmet ikh fiziologicheskoy polnocennosti (na primere Respubliki Altay) / V.E. Kac, M.S. Dostovalova // Problemy poiskovoy i ehkologicheskoy geokhimii Sibiri. Vserossiyskaya geologicheskaya konferenciya. – Tomsk – 2003.
8. Volkotrub, L.P. Rol' selena v razviti i preduprezhdenii zabolevaniy / L.P. Volkotrub, T.V. Andropova // Gigiena i sanitariya. – 2001. – № 3.
9. Kraynov, S.R. Geokhimiya podzemnykh vod. Teoreticheskie, prikladnye i ehkologicheskie aspekty / S.R. Kraynov, B.N. Rihzenko, V.M. Shvec. – М., 2004.
10. Dzhabarova, N.K. Vozmozhnosti ispol'zovaniya slabominalizovannykh podzemnykh vod Gornogo Altaya dlya ozdorovleniya naseleniya / N.K. Dzhabarova, A.A. Kokhanenko, V.E. Kac // Pitjevaya voda Sibiri. – 2010. – Barnaul, 2010.
11. Adilov, V.B. Klassifikatsiya mineralnykh vod i lechebnykh gryazey dlya tsely ih sertifikatsii. Metodicheskie ukazaniya // Rossiyskiy nauchniy tsentr vosstanovitel'noy meditsiny i kurortologii. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК [546.76]:582/475.4(574.42)

Sibirskina A.R. THE MAINTENANCE OF Cu AND Zn IN THE GRASS OF PINE FORESTS NEAR THE IRTYSH RIVER IN SEMEY IN KAZAKHSTAN REPUBLIC. In work learn maintenance Cu and Zn in the grass of pine forests near the Irtysh River in Semey. It is revealed that Cu for grass is an element of the strong, and Zn of the eager accumulation. The Source of the arrival Cu and Zn in grass is ground and atmospheric soil.

Key words: copper, zinc, grass, pine forests, the Irtysh River in Semey.

А.Р. Сибиркина, канд. хим. наук, доц. кафедры геоэкологии Челябинского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: sibirskina_alfira@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ CU И ZN В ТРАВАХ СОСНОВОГО БОРА СЕМИПАЛАТИНСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ

В работе изучено содержание Cu и Zn в травах соснового бора Семипалатинского Прииртышья. Выявлено, что Cu для травянистых растений является элементом сильного, а Zn энергичного накопления. Источником поступления Cu и Zn в травы соснового бора Семипалатинского Прииртышья является почва и атмосферное загрязнение.

Ключевые слова: медь, цинк, травы, сосновый бор, Семипалатинское Прииртышье.

Травянистая растительность оказывает большое влияние на физико-механические параметры почвы. Осуществляемые травянистыми растениями процессы поглощения и нейтрализации токсичных компонентов техногенных эмиссий не менее значимы, чем их почвозащитные и водорегулирующие функции [1; 2]. Участие растений в формировании биогенных циклов химических элементов определяется рядом факторов: концентрацией элементов в надземных и корневых органах, их биомассой и скоростью процессов ее минерализации [3; 4] и зависит не только от уровня химического загрязнения среды (прежде всего почвы) и особенностей накопления химических элементов различными видами, но и от состава сообщества, обилия и массы его компонентов [5].

Данных по содержанию тяжелых металлов (ТМ) в растениях соснового бора Семипалатинского Прииртышья (СП) очень мало, хотя они служат основой для оценки региональных биологических ресурсов и масштабов их нарушения. Ферментативная активность меди и цинка и слабая изученность их содержания в травянистых растениях, произрастающих в реликтовом сосновом бору СП, послужили основанием для проведения данного исследования.

Отбор проб проводили в летне-осенний период (август-сентябрь) 2007 года на различных участках семипалатинского равнинного и бугристого песчаных лесных районов: в окрестностях г. Семей с углублением в лес на 500-1500 м к западу и северо-западу от города, в Бескарагайском районе (в районах сел Бегень и Сосновка), в Бородулихинском районе.

Сосновые боры Семипалатинского Прииртышья (СП) – это травянистые боры, большей частью ксерофитизированные [6]. В исследуемых районах было обнаружено 52 вида травянистых растений из 18 семейств. При отборе, транспортировке, хранении и подготовке растительных проб для анализа были использованы методические указания, инструкции, опубликованные во многих научных работах и утвержденные в стандартах [7-11]. Латинские названия растений даны по Арыстангалиеву С.А. и др. [12].

Для определения валовых форм ТМ озолялась навеска 10 г, золу переводили в раствор ускоренным методом с применением концентрированных минеральных кислот и перекиси водорода [10]. Всего было проанализировано 78 почвенных и 417 растительных проб. Наряду с анализом валовых форм ТМ в почвах, были изучены и их подвижные формы: кислоторастворимая (1н раствор HCl), обменная (ацетатно-аммонийный буфер с pH 4,8), водорастворимая (бидистиллированная вода).

Был вычислен коэффициент биологического поглощения (КБП), характеризующий распределение элементов между живым веществом и абиотической средой, который представляет отношение концентрации химического элемента в золе к его в валовому содержанию в почве [13]. Для оценки тесноты биогеохимической связи состава живого организма с биосферой был рассчитан показатель биотичности элементов (ПБЭ), раскрывающий отношение содержания элемента в растениях к кларку земной коры. По аналогии с КБП, элементы со значениями ПБЭ, равным 0,3 и выше, играют наиболее существенную роль в биологическом круговороте веществ в экосистеме [14].

Для характеристики распределения элементов между живым веществом и окружающей средой были вычислены коэффициенты накопления (КН1) [14] и (КН2) [15]. Коэффициент накопления (КН1) – количественный показатель перехода химических элементов из почвы в растение, т.е. отношение концентрации элемента в воздушно-сухой массе органов растения (мг/кг) к концентрации валовой и подвижных форм соединений элемента в почве (мг/кг). КН1 близок к КБП, но поглощение является физиологическим процессом, а накопление – результат, как поглощения, так и внутреннего перераспределения химических элементов. Если КН1 меньше 1, то превалирует загрязнение растений из почвы, если больше 1, то кроме поступления в растительную продукцию металлов из почвы, имеет место загрязнение из атмосферы.

Коэффициент накопления (КН2) выражает отношение содержания элемента в корнях к таковому в почве: $KH2 = \frac{СКОРНИ}{СПОЧВА}$, где СКОРНИ – содержание элемента в корнях, СПОЧВА – содержание элемента в почве. Коэффициенты накопления были рассчитаны относительно валового со-

держания элемента в почвах и его подвижных форм. Для характеристики процессов перехода ТМ из корней в надземную часть растений рассчитывали коэффициент перехода (КП), равный отношению содержания элемента в надземной фитомассе к таковому в корнях [15]: $KП = \frac{СНАДЗ}{СКОРНИ}$, где СНАДЗ – содержание элемента в надземной части, СКОРНИ – содержание элемента в корнях. Полученные экспериментальные данные были обработаны вариационно-статистическими методами, которые описаны в руководстве Плохинского Н.А. с помощью программы Microsoft Excel [16].

В растительном покрове соснового бора СП преобладают осоковые, степные дерновинные злаки и разнотравье. Количество видов, принадлежащих разным семействам, можно ранжировать в следующем убывающем порядке: Злаковые (10 видов) = Сложноцветные (8 видов) = Бобовые (4 вида) = Лилейные (3 вида) = Крестоцветные = Розоцветные = Норичниковые = Гвоздичные (2 вида) = Лютиковые = Осоковые (1 вид) = Маревые = Зонтичные = Ворсянковые = Мареновые. Данные о содержании ТМ в травах соснового бора СП представлены в табл. 1.

Таблица 1

Содержание меди и цинка в травах соснового бора
Семипалатинского Прииртышья по пунктам отбора, мг/кг сухого вещества

Пункты отбора	Си	Zn
1	2	3
В районе с. Бегень, n = 90	6.84 ± 0.4 (51.6) 3,21-14,02	55.12 ± 3.2 (19289,3) 12,90-156,56
В районе с. Бегень, n = 45 (горельник 2007 г.)	5.36 ± 0.3 (62.9) 2,48-9,17	36.49 ± 1.9 (731.9) 10,63-74,87
В районе с. Сосновка, n = 108	6.60 ± 0.4 (91.7) 0,72-24,24	35.72 ± 2.1 (1080,1) 0,65-190,92
В районе г. Семей, n = 120	5.89 ± 0.4 (208,2) 0,76-31,09	38.29 ± 1.9 (532,5) 5,23-241,47
В Бородулихинском районе, n = 54	8.47 ± 0.5 (292) 4,62-10,80	38.35 ± 2.2 (414,7) 12,24-59,51
Среднее	6.71 ± 0.4 (88,7) 0,72-31,09	40.79 ± 2.3 (4631,3) 0,65-241,47
Региональный кларк в дикорастущих растениях Семипалатинского Прииртышья [17]	4,60	29,20
Фоновое содержание в растениях [18]	14,1	35,3
Среднее содержание в сухой фитомассе растительности континентов [19]	10,00	50,00

По всем пунктам отбора, содержание Си и Zn превышает их региональные кларковые значения для дикорастущих растений СП для Си в 0,8-1,8 раза и для Zn в 1,1-1,9 раза. Относительно фоновых значений данных элементов для растений, превышений по Си не обнаружено. Содержание Zn в травах по всем пунктам отбора выше фоновых его значений в 0,4-1,6 раза, максимальные концентрации Zn зафиксированы в травах, произрастающих в сосновом бору в окрестностях г. Семей. В среднем содержание Си и Zn в 1,5 и 1,3 раза, соответственно, ниже их концентрации в растительности континентов по Добровольскому В.В. [19].

Известно, что Си и Zn относятся к металлам с высокой биохимической активностью. В растительном организме эти элементы присутствуют в основном в комплексных соединениях с низкомолекулярными органическими веществами. Играют значительную роль в процессах фотосинтеза и дыхания, участвуют в окислительно-восстановительных реакциях, ферментативном переносе. Си имеет меньшую подвижность в растениях

по сравнению с другими элементами [3]. Извлечение Си растениями из почвы ничтожно мало, так как этот элемент образует с органическим веществом почв устойчивые комплексные соединения [20; 21]. Интенсивность поглощения Zn растениями из почвенного раствора зависит от содержания органического вещества, концентрации углекислоты и солевого баланса почв [22]. В пределах ленточных боров располагаются равнинные и бугристые боровые пески, своеобразные лесостепные осолоделые слабогумусированные рыхлопесчаные почвы, промытые от карбонатов на большую глубину. Почвообразующими породами являются древнеаллювиальные песчаные отложения, перевеянные в районах с бугристым рельефом. В работах А.П. Виноградова [23] указывается, что для песчаных аллювиальных отложений ложбин древнего стока характерен низкий уровень содержания ТМ, что связано с их минералогическим и гранулометрическим составом. Сведения о содержании Си и Zn в боровых песках соснового бора представлены в табл. 2.

Таблица 2

Валовое содержание и подвижные формы Си и Zn в боровых песках соснового бора Семипалатинского Прииртышья (глубина 1-20 см, n=78), мг/кг

ТМ	Валовое содержание	Подвижные формы		
		Кислоторастворимая	Обменная	Водорастворимая
Си	11.04 ± 0.45 (503,2) 3,09-29,60	0.33 ± 0.03 (103,8) 0,09-0,90	0.047 ± 0.003 (64,8) сл. - 0,08	0.005 ± 0.0002 (31,6) 0,003-0,007
Zn	61.78 ± 3.43 (1293,4) 29,67-147,44	2.14 ± 0.20 (111,4) 0,30-7,80	0.73 ± 0.04 (503,5) 0,10-3,40	0.08 ± 0.0003 (256,2) 0,04-0,19

Соотношение подвижных форм исследуемых ТМ к их валовому содержанию, а, следовательно, и доступность для растений невелики и составляют 1,6% для Zn и 1,1 % для Cu. Информацию о содержании в почве подвижных форм соединений химических элементов можно использовать для оценки степени техногенного загрязнения почв. В частности нами выявлено, что по отношению кислоторастворимых форм к их валовому содержанию Zn – 3,5% и Cu – 3,0%, изученные пески относятся к категории фоновых почв.

Зависимость содержания элемента в растении от количества его в почве определяется генетическими и экологическими факторами. Стабильность химического состава растений и особенности соотношения химических элементов в тканях разных видов растений обеспечивает генетический фактор, который в

условиях фонового содержания металлов в почвах и при невысоком уровне загрязнения становится доминирующим фактором стабильности [24]. Растения регулируют поглощение элементов в зависимости от характера строения и химического состава клеточных мембран. Под токсическим действием ТМ в них происходит изменение проницаемости, замещение необходимых макрокатионов токсикантами. В настоящее время имеются многочисленные данные, свидетельствующие о том, что разные виды растений проявляют различную устойчивость к действию загрязняющих веществ [25]. Кроме того, растения суши способны к повышенному накоплению отдельных элементов в определенных органах и тканях. Уровни содержания Cu и Zn в корнях и надземной части травянистых растений, относящихся к различным семействам, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень накопления Cu и Zn в корнях и надземной части травянистых растений, мг/кг

Семейства растений	Медь		Цинк	
	корни	надземная часть	корни	надземная часть
Осоковые, n=9 Cyperaceae J. St. Hill	<u>7.48±0.4(38.7)</u> 5,07-9,96	<u>5.47±0.3(20.0)</u> 4,79-6,67	<u>44.59±2.6 (166.0)</u> 31,93-55,32	<u>33.60±1.9(40.5)</u> 27,80-36,94
Злаковые, n=33 Gramineae Juzz.	<u>5.41±0.3(51.9)</u> 1,79-8,31	<u>4.17±0.2(127.3)</u> 0,72-18,14	<u>57.78±3.4(1279.0)</u> 17,54-89,60	<u>36.52±2.1(2374.5)</u> 7,01-190,92
Лилейные, n=9 Liliaceae Hall	<u>7.44±0.4(25.6)</u> 6,51-7,58	<u>6.23±0.4(35.4)</u> 4,84-7,62	<u>46.24±2.4 (75.5)</u> 38,33-50,91	<u>36.90±2.1(59.8)</u> 36,53-45,21
Маревые, n=12 Chenopodiaceae Less.	<u>2.95±0.2(19.8)</u> 2,00-5,68	<u>4.46±0.3(73.3)</u> 1,98-7,64	<u>22.58±1.3(28.8)</u> 20,41-36,87	<u>43.72±2.5(1162.1)</u> 21,33-82,13
Гвоздичные, n=12 Caryophyllaceae Juzz.	<u>5.89±0.3(49.2)</u> 1,66-7,91	<u>6.60±0.4(64.0)</u> 0,99-12,88	<u>31.92±1.8(343.6)</u> 8,10-48,24	<u>30.85±1.8(550.8)</u> 5,22-71,52
Лютиковые, n=15 Ranunculaceae Juzz.	<u>7.64±0.4(60.4)</u> 3,04-12,92	<u>8.66±0.5(106.2)</u> 2,55-24,24	<u>40.43±2.3(687.8)</u> 16,60-76,00	<u>44.06±2.6 (538.2)</u> 13,73-77,60
Крестоцветные, n=36 Crucifera Juzz	<u>2.33±0.1(7.1)</u> 2,214,32	<u>2.78±0.2(61.1)</u> 0,76-5,22	<u>17.86±1.0 (6.0)</u> 17,09-22,32	<u>23.11±1.3 (214.1)</u> 5,89-40,28
Розоцветные, n=21 Rosaceae Juzz	<u>5.54±0.3(34.6)</u> 3,14-7,25	<u>5.79±0.3(45.6)</u> 2,39-8,16	<u>70.18±4.1 (242.3)</u> 59,66-80,69	<u>43.52±2.5 (701.9)</u> 28,80-72,81
Бобовые, n=30 Leguminosae Juzz.	<u>6.14±0.4(20.2)</u> 5,32-7,86	<u>6.05±0.4(54.5)</u> 4,11-9,28	<u>23.25±1.3 (193.0)</u> 13,20-36,40	<u>19.5+ 1 (68.4)</u> 11,89-26,82
Зонтичные, n=12 Umbelliferae Mcris.	<u>2.65±0.2(25.8)</u> 2,59-5,36	<u>5.16±0.3 (29.5)</u> 3,57-6,29	<u>17.84±1.0 (9.8)</u> 16,72-24,14	<u>38.44±2.2 (7.8)</u> 32,45-40,56
Сложноцветные Compositae (Vaill.) Adans., n=132	<u>8.12±0.5(63.0)</u> 3,96-14,02	<u>7.87±0.5(48.2)</u> 2,85-11,80	<u>26.34±1.5 (210.2)</u> 12,24-46,12	<u>28.41±1.6 (266.4)</u> 0,65-53,40
Ворсянковые, n=12 Dipsacaceae Lindl.	<u>5.48±0.3(38.9)</u> 4,52-6,87	<u>3.36±0.2 (34.8)</u> 3,52-5,67	<u>31.92±1.9(66.6)</u> 35,86-58,65	<u>29.32±1.8(29.6)</u> 25,56-38,35
Мареновые, n=12 Rubiaceae Juzz.	<u>5.82±0.3(2.6)</u> 5,76-6,25	<u>5.87±0.3(1.5)</u> 5,78-5,93	<u>52.48±3.0 (125.2)</u> 36,89-63,95	<u>32.02±1.9 (28.75)</u> 20,92-48,97
Норичниковые, n=36 Scrophulariaceae Lindl.	<u>10.08±0.6(23.6)</u> 9,85-10,47	<u>6.19±0.5(75.2)</u> 3,68-10,53	<u>31.62±1.8 (54.5)</u> 25,62-45,68	<u>32.61±1.9 (307.9)</u> 16,00-48,10
Тутовые, n=12 Moraceae Lindl	<u>5.05±0.3 (32.3)</u> 4,45-6,25	<u>3.65±0.2 (2.6)</u> 3,15-5,65	<u>58.85±3.4 (141.5)</u> 48,44-72,53	<u>24.34±1.4 (151.5)</u> 18,23-52,77
Хвощевые, n=6 Equisetaceae Rich.	<u>5.99±0.3</u> (24,8)4,25-6,58	<u>4.65±0.3 (29.8)</u> 3,25-5,88	<u>36.38±2.1 (88.9)</u> 28,84-56,34	<u>22.28±1.3 (58.9)</u> 20,54-36,33
Заразиховые, n=6 Orobanchaceae Lindl	"	<u>3.65±0.2 (36.7)</u> 1,26-5,24	"	<u>34.36±2.0 (65.7)</u> 28,65-69,56
Подорожниковые, n=12 Plantaginaceae Lindl	<u>5.62±0.3 (65.9)</u> 4,88-15,26	<u>2.80±0.2 (58.7)</u> 2,58-10,14	<u>76.52±4.4 (133.6)</u> 66,56-121,36	<u>46.46±2.7 (143.8)</u> 36,54-108,08
Среднее для 18 семейств, n=417	<u>5.86±0.3(33.2)</u> 1,66-15,26	<u>5.19±0.3 (54.1)</u> 0,72-24,24	<u>40.40±2.3 (226.6)</u> 8,10-121,36	<u>33.34±1.9 (376.1)</u> 0,65-190,92

Среднее содержание Cu и Zn в изученных 18 семействах травянистых растений значительно варьирует. Химические элементы через клеточные мембраны входят в органические соединения клеток, образуя биоконплексы, либо могут связываться на поверхности клеток в концентрациях, в десятки и сотни раз превышающих их содержание в среде. Адаптация к высоким концентрациям элементов приводит к появлению видов – концентраторов (и сверхконцентраторов) отдельных элементов [26]. Так, содержание Zn выше фона выявлено для

трав всех изученных семейств, содержание Cu выше фона в 1,1-2,2 раза отмечено для трав из семейства Сложноцветные, Лютиковые, Злаковые и Подорожниковые. Концентрации близкие к аномальным значениям Cu в растениях (28,2 мг/кг) [18] выявлены у представителей семейства Сложноцветные, Zn (84,6 мг/кг) – у трав из семейства Злаковые и Подорожниковые. Известно, что растения семейства Сложноцветные, являясь эволюционно более продвинутыми, обладают широкой нормой реакции, что способствует их более полной адаптации

к условиям химического стресса [15]. Вероятно, к сверхконцентрациям Zn можно отнести представителей семейств Злаковые и Подорожниковые. Кроме того, Zn может накапливаться в высоких концентрациях в тканях растений при поступлении из атмосферного воздуха [27].

По способности накапливать Cu и Zn, исследованные семейства трав образуют следующий убывающий ряд, мг/кг: Подорожниковые (60,53) > Розоцветные (58,63) > Лютиковые (51,17) > Мареновые (48,49) > Лилейные (48,20) > Злаковые (46,87) > Осоковые (45,58) > Маревые (41,97) > Гвоздичные (41,53) > Сложноцветные (40,49) > Норичниковые (39,52) > Заразиховые (38,01) > Зонтичные (35,73) > Ворсянковые (34,74) > Тутовые (33,00) > Хвоцевые (31,90) > Бобовые (29,16) > Крестоцветные (24,25).

В ряде работ указывается, что концентрации ТМ в надземных органах, как правило, меньше, чем в корнях тех же видов [4; 15]. Предполагается, что поступающие в корни элементы могут прочно фиксироваться, не переходя полностью в надземную часть. В то же время, по данным А. Кабата-Пендиас

и Х. Пендиас, Zn способен перемещаться из старых листьев в генеративные органы и из корней в надземные части растений [3]. По нашим данным (таблица 3), более высокие концентрации Cu и Zn в корнях по сравнению с надземной частью зафиксированы для растений семейств Осоковые, Злаковые, Лилейные, Бобовые, Ворсянковые, Норичниковые, Тутовые, Хвоцевые и Подорожниковые. Для трав из семейства «Сложноцветные» характерно максимальное накопление в корнях меди, а из семейств «Гвоздичные», «Розоцветные» и «Мареновые» - цинка. Для трав остальных изученных семейств максимум концентраций Cu и Zn наблюдается в надземной части. Мы предполагаем, что, во-первых, у этих растений происходит нарушение или ослабление барьерной функции корня по отношению к соединениям Cu и Zn, во-вторых, происходит активная аккумуляция химических элементов не только из почвы, но и из атмосферного воздуха.

Использованные нами различные расчетные показатели позволили выявить уровни накопления Cu и Zn в растениях разных семейств (таблица 4).

Таблица 4

Коэффициенты накопления относительно содержания меди и цинка в борных песках, n=78

Показатели	Валовое содержание в почве CnZiL. мг/кг	Подвижные формы, мг/кг		
		Кислоторастворимая	Обменная	Водорастворимая
	11.04/61.78	0,33/2,14	0,047/0.73	0.005/0.08
КН ₁	0.5,0.6	16,4/16,9	115,1/49,7	1082,0/453,1
КН ₂	0.5/0.7	17.8/185	124,7/55,3	1172.0/505.0

Выведенные коэффициенты перераспределения (КПСu = 0,9, КПZn = 0,8) свидетельствуют о том, что значительная часть соединений Cu и Zn фиксируется в корнях, т.е. срабатывает механизм корневого барьера. А коэффициенты накопления показывают, что валовое содержание Cu и Zn в почве не является главным источником данных элементов для растений, основное поглощение этих металлов идет за счет их подвижных, более доступных для растений форм, а так же за счет их поступления из атмосферы. По показателю КБП, согласно рядам биологического поглощения, разработанным А.И. Перельманом [28], для травянистых растений соснового бора СП медь (7,6) является элементом сильного, а цинк (679,7) энергичного накопления. Согласно ПБЭ цинк (ПБЭZn = 0,4), в отличие от меди (ПБЭCu = 0,1) играет существенную роль в общем круговороте веществ в лесной экосистеме.

ВЫВОДЫ

1. Выявлено, что содержание Cu и Zn в травах соснового бора превышает их региональные фоновые значения для дикорастущих растений Семипалатинского Прииртышья.

2. Для трав из всех изученных семейств зафиксировано содержание Zn выше фона, превышение фона для Cu обнару-

жено в травах из семейства Сложноцветные, Лютиковые, Злаковые и Подорожниковые. Концентрации близкие к аномальным значениям Cu в растениях выявлены у представителей семейства Сложноцветные, Zn – у трав из семейства Злаковые и Подорожниковые.

3. В пределах ленточных боров располагаются равнинные и бугристые борные пески, слабогумусированные рыхлопесчаные почвы, промытые от карбонатов на большую глубину. По отношению кислоторастворимых форм к их валовому содержанию изученные пески относятся к категории фоновых почв.

4. Для растений из семейств Осоковые, Злаковые, Лилейные, Бобовые, Ворсянковые, Норичниковые, Тутовые, Хвоцевые и Подорожниковые зафиксированы более высокие концентрации Cu и Zn в корнях по сравнению с надземной частью. Большее концентрирование Cu происходит в корнях трав из семейства Сложноцветные, а Zn – в корнях трав из семейств Гвоздичные, Розоцветные и Мареновые.

5. Согласно рядам биологического поглощения для трав соснового бора Семипалатинского Прииртышья Cu является элементом сильного, а Zn – энергичного накопления.

Библиографический список

- Сергейчик, С.А. Экологическая физиология хвойных пород Беларуси в техногенной среде. – Минск, 1998.
- Терехина, Т.А. Антропогенные фитосистемы. – Барнаул, 2000.
- Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
- Воробейчик, Е.Л. Экологическое нормирование техногенных загрязнений наземных экосистем / Е.Л. Воробейчик, О.Ф. Садыков, М.Г. Фарфонов. – Екатеринбург, 1994.
- Безель, В.С. Химическое загрязнение среды: вынос химических элементов надземной фитомассой травянистых растительности / В.С. Безель, Т.В. Жуйкова // Экология. – 2007. – № 4.
- Карипбаева, Н.Ш. Влияние загрязнения атмосферы на растительность ленточного бора Семипалатинского Прииртышья / Н.Ш. Карипбаева, В.В. Полевик // Вестник СГУ им. Шакарима. – 1997. – № 1.
- Геохимия окружающей среды. – М., 1990.
- Жидеева, В.А. Особенности распределения различных форм агротехногенной меди в почвах яблоневых садов Курской области / В.А. Жидеева, И.И. Васенев, А.П. Щербаков // Агрохимия. – 1999. – № 9.
- Ринькис, Г.Я. Методы анализа почв и растений. / Г.Я. Ринькис, Х.К. Рамане, Т.А. Куницкая. – Рига, 1987.
- Методические рекомендации по проведению полевых и лабораторных исследований почв и растений при контроле загрязнения окружающей среды металлами. – М., 1981.
- Фурсов, М.Р. Глобальные проблемы окружающей среды. – М., 1995.
- Арыстаналиев, С.А. Растения Казахстана / С.А. Арыстаналиев, Е.Р. Рамазанов. – Алма-Ата, 1977.
- Ильин, В.Б. Химические элементы в системе П-Р. / В.Б. Ильин, М.Д. Степанова. – Новосибирск, 1982.
- Глазовский, Н.Ф. Биогеохимический круговорот веществ в биосфере. – М., 1987.
- Безель, В.С. Структура ценопопуляций одуванчика и специфика накопления тяжелых металлов / В.С. Безель, Т.В. Жуйкова, В.Н. Позолотина // Экология. – 1998. – № 5.
- Плохинский, Н.А. Биометрия. – М., 1975.
- Панин, М.С. Аккумуляция тяжелых металлов растениями Семипалатинского Прииртышья. – Семипалатинск, 1999.

18. Панин, М.С. Эколого-биогеохимическая оценка техногенных ландшафтов Восточного Казахстана. – Алматы, 2000.
 19. Добровольский, В.В. География микроэлементов. Глобальное рассеяние. – М., 1983.
 20. Xingfu, X. Chemical partitioning of cadmium, zinc, lead, and copper in soils near smelter // *Environmental Science and Health*. – 1987. – V. 22. – № 6.
 21. Luo, Y. Zinc-copper interaction affecting plant growth on a metal contaminated soil / Y. Luo, D. Rimmer // *Journal Environmental Pollution*, 1995. – V. 88.
 22. Кашин, В.К. Свинец в почвах юго-западного Забайкалья / В.К. Кашин, Г.М. Иванов // *Почвоведение*. – 1998. – № 12.
 23. Виноградов, А.П. Геохимия редких и рассеянных химических элементов в почвах. – М., 1957.
 24. Ильин, В.Б. Буферные свойства почвы и допустимый уровень ее загрязнения тяжелыми металлами // *Агрохимия*. – 1997. – № 11.
 25. Калимова, И.Б. Токсическое действие тяжелых металлов и устойчивость к ним проростков: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – СПб., 2009.
 26. Ловкова, М.Я. Почему растения лежат. / М.Я. Ловкова, А.М. Рабинович, С.М. Пономарева [и др.]. – М., 1989.
 27. Лесные ландшафты Беларуси: структурно-функциональная организация и устойчивость к техногенным нагрузкам / под ред. Е.А. Сидоровича. – Минск, 1992.
 28. Перельман, А.И. Геохимия: учеб. для геол. спец. вузов. – М., 1989.
- Bibliography**
1. Sergeyichik, S.A. *Ehkologicheskaya fiziologiya khvoynykh porod Belarusi v tekhnogennoy srede*. – Minsk, 1998.
 2. Terekhina, T.A. *Antropogennye fitosistemy*. – Barnaul, 2000.
 3. Kabata-Pendias, A. *Mikroelementy v pochvakh i rasteniyakh* / A. Kabata-Pendias, X. Pendias. – М., 1989.
 4. Vorobeychik, E.L. *Ehkologicheskoe normirovanie tekhnogennikh zagryazneniy nazemnykh ehkositsem* / E.L. Vorobeychik, O.F. Sadihkov, M.G. Farafontov. – Ekaterinburg, 1994.
 5. Bezely, V.S. *Khimicheskoe zagryaznenie sredy: vzhnos khimicheskikh ehlementov nadzemnoy fitomassoy travyanistikh rastitel'nosti* / V.S. Bezely, T.V. Zhuykova // *Ehkologiya*. – 2007. – № 4.
 6. Karipbaeva, N.Sh. *Vliyeniye zagryazneniya atmosferi na rastitel'nost' lentochno bora Semipalatinskogo Priirithshya* / N.Sh. Karipbaeva, V.V. Polevik // *Vestnik SGU im. Shakarima*. – 1997. – № 1.
 7. *Geokhimiya okruzhayuthey sredy*. – М., 1990.
 8. Zhideeva, V.A. *Osobennosti raspredeleniya razlichnykh form agrotekhnogennoy medi v pochvakh yablonevnykh sadov Kurskoy oblasti* / V.A. Zhideeva, I.I. Vasenev, A.P. Therbakov // *Agrokhimiya*. – 1999. – № 9.
 9. Rinjks, G.Ya. *Metodiy analiza pochv i rasteniy*. / G.Ya. Rinjks, Kh.K. Ramane, T.A. Kunickaya. – Riga, 1987.
 10. *Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu polevnykh i laboratornykh issledovaniy pochv i rasteniy pri kontrole zagryazneniya okruzhayuthey sredy metallami*. – М., 1981.
 11. Fursov, M.R. *Global'niye problemy okruzhayuthey sredy*. – М., 1995.
 12. Arikhtangaliev, S.A. *Rasteniya Kazakhstana* / S.A. Arikhtangaliev, E.R. Ramazanov. – Alma-Ata, 1977.
 13. Iljin, V.B. *Khimicheskie ehlementy v sisteme P-R*. / V.B. Iljin, M.D. Stepanova. – Novosibirsk, 1982.
 14. Glazovskiy, N.F. *Biogeokhimicheskiy krugovorot veshchestv v biosfere*. – М., 1987.
 15. Bezely, V.S. *Struktura cenopopulyatsiy oduvanchika i specifika nakopleniya tyazheliykh metallov* / V.S. Bezely, T.V. Zhuykova, V.N. Pozolotina // *Ehkologiya*. – 1998. – № 5.
 16. Plokhinskiy, N.A. *Biometriya*. – М., 1975.
 17. Panin, M.S. *Akkumulyatsiya tyazheliykh metallov rasteniyami Semipalatinskogo Priirithshya*. – Semipalatinsk, 1999.
 18. Panin, M.S. *Ehkologo-biogeokhimicheskaya otsenka tekhnogennikh landshaftov Vostochnogo Kazakhstana*. – Almaty, 2000.
 19. Dobrovolskiy, V.V. *Geografiya mikroelementov. Global'noye rasseyaniye*. – М., 1983.
 20. Xingfu, X. Chemical partitioning of cadmium, zinc, lead, and copper in soils near smelter // *Environmental Science and Health*. – 1987. – V. 22. – № 6.
 21. Luo, Y. Zinc-copper interaction affecting plant growth on a metal contaminated soil / Y. Luo, D. Rimmer // *Journal Environmental Pollution*, 1995. – V. 88.
 22. Kashin, V.K. *Svinec v pochvakh yugo-zapadnogo Zabaijkal'ya* / V.K. Kashin, G.M. Ivanov // *Pochvovedenie*. – 1998. – № 12.
 23. Vinnogradov, A.P. *Geokhimiya redkiy i rasseyannykh khimicheskikh ehlementov v pochvakh*. – М., 1957.
 24. Iljin, V.B. *Bufernnye svoystva pochv i dopustimiy uroven' ee zagryazneniya tyazheliymi metallami* // *Agrokhimiya*. – 1997. – № 11.
 25. Kalimova, I.B. *Toksicheskoye deystvie tyazheliykh metallov i ustoychivost' k nim proroostkov: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk*. – SPb., 2009.
 26. Lovkova, M.Ya. *Pochemu rasteniya lezhat*. / M.Ya. Lovkova, A.M. Rabinovich, S.M. Ponomareva [i dr.]. – М., 1989.
 27. *Lesnye landshafty Belarusi: strukturno-funktsional'naya organizatsiya i ustoychivost' k tekhnogennym nagruzkam* / pod red. E.A. Sidorovicha. – Minsk, 1992.
 28. Perel'man, A.I. *Geokhimiya: ucheb. dlya geol. spec. vuzov*. – М., 1989.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 612.017.2:616.12-008.331(1-17)

Hasnulin V.I., Hasnulina A.V. THE IMPORTANCE OF PSYCHOSOCIAL FACTORS IN THE FORMATION OF ADAPTIVE RESISTANCE TO HUMAN ENVIRONMENT-RELATED NORTHERN STRESS. It is shown that the negative socio-economic factors increase the effects of chronic environmentally caused by the north stress. Considered a contribution to the negative impact of social factors: the impact of working conditions, the strength of family relations, the availability of housing problems, the presence of chronic fatigue, violation of the regularity and quality of food, the frequency of drinking alcohol and smoking. Offers innovative approaches to increase the adaptive resistance to the north of stress in modern conditions.

Key words: adaptation, dysadaptation in the North, psychosocial factors, psychoemotional stress, northern stress.

В.И. Хаснулин, д-р мед. наук, проф. НЦКЭМ СО РАМН;

А.В. Хаснулина, канд. мед. наук НЦКЭМ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЧЕЛОВЕКА К ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННОМУ СЕВЕРНОМУ СТРЕССУ

Показано, что негативные социально-экономические факторы усугубляют последствия хронического экологически обусловленного северного стресса. Это проявляется в значительном увеличении заболеваний сердечно-сосудистой, пищеварительной, нервной, эндокринной, иммунной систем, частоту онкологических и психических заболеваний. Нарастающая неадекватность социальных условий жизнедеятельности ведет к повышению потребления алкоголя. Соответственно повышается смертность от этих причин. Рассмотрен вклад в негативное влияние социальных факторов: влияния условий труда, напряженности семейных отношений, наличия жилищных проблем, наличия хронического утомления, нарушения регулярности и качества питания, частоты употребления алкоголя и курения. Выявлены индивидуальные фенотипические механизмы сохранения устойчивости к сочетанному экологически обусловленному и социальному стрессу у населения Севера и рассматриваются инновационные подходы к увеличению адаптивной устойчивости к северному стрессу в современных условиях.

Ключевые слова: адаптация и дизадаптация в высоких широтах, психоэмоциональное напряжение, психосоциальные факторы, северный стресс.

Социальная среда является одним из важных экологических элементов, составляющих среду жизнедеятельности человека [1]. О важном вкладе социальных факторов в формирование среды обитания человека, в том числе социальной, свидетельствуют многие исследования [2; 3]. Анализ состояния здоровья населения в течение двух десятилетий после распада Советского Союза подтверждает, что сложная социально-экономическая обстановка в стране и, особенно, на Севере изменила картину здоровья населения. Картина схожая во всех регионах Российского Севера. В то же время можно проследить эту картину на примере одного из наиболее характерных северных промышленных центров – Норильском промышленном районе.

В 2006 году на сайте <http://visit-siberia.ru/whattosee/norilsk> отмечалось, что продолжительность жизни в Норильске на 10 лет меньше, чем в среднем по России. Более подробно описываются проблемы здоровья Норильска на сайте <http://lurkmore.ru>, где подчеркивается связь резкого увеличения смертности норильчан с изменением социально-экономического статуса населения после 1991 года: «в городе стали чаще умирать – если в сравнительно благополучном 1989 году в Большом Норильске было зарегистрировано 864 смерти, то начало «гайдаровских» реформ ознаменовалось небывалым резким скачком смертности – 1412 смертей в 1992 году! В следующем году умерло уже 1711 человек, а дальше смертность продолжала расти, установив в 1995 году очередной демографический рекорд – 2072 смерти за год». При этом среди современных социальных проблем Норильска выделяются: рост продолжительности рабочего дня вместе с ростом безработицы, снижение цены труда, сворачивание социальных льгот, большая зависимость населения города от экономического состояния одного градообразующего предприятия-монополиста.

В Норильске на 2010 год более четверти домов с истекшим сроком эксплуатации находятся в аварийном состоянии (по России – чуть более 3%) (<http://www.neo.n.ru/blog/relax/208858.htm>). Маленькие норильчане обеспечены детскими садами всего на 55,3 %. Уже в 1994 году о нарастающих социально-экономических проблемах Севера России предупреждал в своих работах В.Р. Кейль [4; 5]. Среди сегодняшних социальных проблем населения промышленных предприятий Севера он выделяет низкие доходы, неполноценные рационы питания, некомфортный уровень жизни. Р.В.Бузинов [6] также считает, что среди социальных проблем жителей Севера необходимо обратить внимание на доходы населения, безработицу, высокие расходы на продукты питания (соответственно – проблема нерационального питания), на жилищные условия и состояние жилого фонда.

Все сказанное требует целенаправленного исследования значения социальных факторов в обеспечении сохранности здоровья человека, проживающего в экстремальных климато-экологических условиях высоких широт.

Материалы и методы исследования. Проанализированы данные статистики заболеваемости и смертности в норильском промышленном районе в 1990-1999 гг. Кроме этого была обследована случайная выборка из 749 практических здоровых пришлых жителей в возрасте 20-59 лет в Норильске. От каждого обследованного человека получено информированное согласие на использование материалов в научных обобщениях. Проведено комплексное клиничко-лабораторное, функциональное, биохимическое и иммунологическое обследование. У всех обследованных людей производилось разовое определение

параметров ЭКГ, общих клинических анализов крови, также производилось взятие крови на биохимические анализы в одни и те же утренние часы. О величине психоэмоционального стресса судили по уровню психоэмоционального напряжения (ПЭН) и других психо-физиологических характеристик, дизадаптивных и патологических состояний, определяемых с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (НЦКЭМ СО РАМН).

Для уточнения степени влияния социальных факторов на состояние здоровья жителей Севера мы провели анализ результатов опроса жителей г. Норильска в процессе комплексного выборочного медико-экологического обследования. Обследованные люди были разделены на группы, отличающиеся по степени выраженности негативных реакций на социальные факторы среды. Первая группа состояла из людей, не высказывающих жалоб на состояние здоровья, без негативных реакций на социальные факторы. Во вторую группу вошли люди, не отмечающие каких-либо отклонений в самочувствии, ответившие положительно менее чем на 25% вопросов о наличии в их системе жизнеобеспечения неблагоприятных социальных факторов и употребляющие алкоголь реже одного раза в месяц. В третью группу были включены люди, ответившие положительно об ухудшении на Севере их здоровья и самочувствия, а также давшие положительный ответ не менее чем на 25, но не более чем на 50% вопросов о наличии неблагоприятных социальных факторов и употребляющие алкоголь не более одного раза в месяц. Четвертая группа включила в себя людей, отмечающих ухудшение самочувствия, повышенную утомляемость, ответивших положительно не менее чем на 50% вопросов о наличии у них неблагоприятных социальных факторов и принимающих алкоголь раз в неделю. Наконец, 5 группа объединила людей с плохим самочувствием, повышенной утомляемостью, которые ответили положительно не менее чем на 60% вопросов о наличии у них неблагоприятных социальных факторов и принимающих алкоголь чаще 1 раза в неделю. В процессе опроса для уточнения влияния социальных факторов среды на формирование стресс-реакции у жителей г. Норильска мы объединили данные исследования по разделам: а) негативное влияние условий труда, б) напряженность семейных отношений, в) наличие жилищных проблем, г) наличие хронического утомления, д) нарушения регулярности и качества питания, е) частота употребление алкоголя.

Статистическую обработку данных проводили с использованием стандартного пакета статистических программ STATISTICA (StatSoft, США) версии 7.0. Количественные данные представлены как M±m при нормальном распределении показателей. Достоверность различий определяли по t-критерию Стьюдента для независимых выборок, достоверность присваивалась при значении $p < 0,05$. Корреляционный анализ проводился по методу Пирсона.

Результаты и их обсуждение. Анализ заболеваемости и смертности в г. Норильске показал, что смена социально-экономической формации в стране при практически неизменном действии экстремальных высокоширотных климато-экологических факторов Норильского промышленного района оказывает существенное влияние на рост сердечно-сосудистой патологии, психических расстройств и заболеваний нервной системы, новообразований, иммунной и связанной с ней инфекционной патологии, болезней органов пищеварения, а также травматизм (табл.1).

Таблица 1
Заболеваемость в Норильском промышленном районе с 1986 по 1994

Нозология	1986 г.	1990 г.	1994 г.
Кишечные инфекции	0,40	0,90	0,82
Активный туберкулез органов дыхания	0,06	0,10	0,14
Психические расстройства	0,91	2,10	4,12
Болезни нервной системы	0,33	0,40	0,61
Гипертоническая болезнь	1,43	2,60	3,13
Язвенная болезнь желудка и 12-перстной кишки	0,53	1,10	1,90

Болезни печени и желчевыводящих путей	0,57	1,20	1,67
Несчастные случаи на производстве	0,98	1,20	1,69
Несчастные случаи и травмы в пути	1,87	2,70	3,60
Травмы в быту	2,69	5,00	6,40

Наиболее характерными признаками экстремальности социально-экологических факторов оказались показатели смертности от патологии сердечно-сосудистой системы, а также патологические расстройства эндокринной и центральной нервной систем. Представленные данные позволяют отнести к социально зависимым на Севере: психическую патологию (в том числе и наркологическую патологию), патологию нервной системы, артериальную гипертензию, язвенную болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, болезни печени и желчевыводящих путей, инфекционную патологию, а также рост злокачественных новообразований и эндокринной патологии.

Статистика говорит, что число болезней, зависимых от степени негативного социально обусловленного стресса, в 90-е годы росло примерно на 16,5% в год. Похожая картина наблюдалась и при анализе показателей смертности. В целом негативный стресс увеличил общую смертность примерно на 26%. Эта цифра похожа на изменение показателей смертности по всей стране за эти же годы.

Рассматривая наиболее частые заболевания, ставшие причиной смерти на Севере, мы можем выделить наиболее зависимые от социальных факторов среды гомеостатические системы. Прежде всего, это сердечно-сосудистая система, рас-

стройства которой приводят к более чем 40% случаев всех смертей среди пришлого населения. На втором месте по напряженности функционирования на Крайнем Севере находятся органы пищеварения и печень – около 15%. Третье место занимает смертность от заболеваний органов дыхания – 10%. Наконец, по данным корреляционного анализа, социальные факторы отражаются на состоянии сердечно-сосудистой ($r = 0,34$) и мочеполовой систем ($r = 0,14$), печени ($r = 0,30$), органов дыхания ($r = 0,12$) и кожных покровов ($r = 0,25$). Прослеживается и зависимость от социально обусловленного стресса на Крайнем Севере высокой распространенности смертей от злокачественных новообразований (более 18% всех смертей по причине болезней).

Обследование случайной выборки практически здоровых норильчан позволило уточнить степень зависимости состояния здоровья и адаптивной устойчивости от негативных социальных факторов жизнедеятельности на Севере. Итак, результаты обследования норильчан в пяти группах, разделенных по степени увеличения числа неблагоприятных социальных факторов (табл. 2), позволяют говорить о том, что негативное влияние социальных факторов среды отражается на усилении проявлений северного стресса.

Таблица 2

Метаболические и эндокринные показатели у жителей г. Норильска в зависимости от степени негативного влияния социальных факторов среды

Показатели	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
Сахар крови (ммоль/л)	4,7±0,1	5,1±0,1 *	5,0±0,1 *	5,1±0,1 *	5,2±0,1 *
Холестерин (ммоль/л)	4,8±0,1	5,3±0,1 *	5,7±0,1 *	5,7±0,1 *	5,8±0,1 *
Билирубин (ммоль/л)	12,6±0,2	16,9±0,5 *	16,5±0,7 *	17,9±0,4 *	20,2±0,3 *
Бета-ЛП (ммоль/л)	3,2±0,07	3,8±0,1 *	3,9±0,1 *	4,0±0,1 *	4,6±0,1 *
Триглицериды (мг%)	102,9±2,7	111,5±6,4	110,9±3,3 *	116,2±3,4 *	125,9±4,1 *
Альфа-холестерин (%)	47,9±0,8	52,8±1,4 *	55,9±1,6 *	54,9±0,7 *	56,8±0,5 *
Гамма-ГТ (МЕ)	17,4±0,1	18,8±0,6	21,8±0,8 *	23,4±0,4 *	26,4±0,3 *
АсаТ (ммоль/л)	16,2±0,8	17,0±0,4	18,0±0,4	18,1±0,3	20,5±0,2 *
АлаТ (ммоль/л)	16,8±0,3	17,7±0,2 *	18,6±0,2 *	19,7±0,4 *	22,1±0,3 *
ПОЛ (усл.ед.)	0,089±0,005	0,125±0,007*	0,161±0,006*	0,162±0,008*	0,181±0,006*
АоА (□мл/г)	166,2±10,4	140,0±9,1 *	120,9±10,6 *	123,3±9,2 *	123,4±8,7 *
CD3+ (%)	46,8±0,3	42,6±0,3 *	38,3±0,7 *	38,5±0,4 *	36,3±0,5 *
CD3+CD4+ (%)	32,2±0,7	34,2±0,1	31,3±0,7	31,8±0,4	28,2±0,3 *
CD3+CD8+ (%)	14,6±0,3	8,4±0,3 *	7,0±0,3 *	6,7±0,2 *	8,1±0,2 *
ЦИК (усл.ЕД)	57,8±2,6	70,2±2,1 *	69,2±2,5 *	70,5±2,4 *	71,7±1,3 *
Ig E (МЕ)	42,7±1,4	78,8±1,4 *	103,9±1,6 *	134,0±1,5 *	66,0±1,3 *
Инсулин (мкЕд/мл)	12,1±0,4	15,2±0,3 *	16,8±0,6 *	17,9±0,5 *	19,0±0,3 *
Кортизол (нмоль/л)	351,9±18,3	424,0±23,3*	521,9±12,5*	585,1±12,6*	507,0±11,3*
ТСГ (нмоль/л)	23,1±0,8	38,1±2,5 *	26,8±1,1 *	29,3±0,9 *	24,1±0,6
T3 (нмоль/л)	1,50±0,04	1,64±0,04 *	1,76±0,09 *	1,93±0,07 *	2,16±0,04 *
T4 (нмоль/л)	132,5±2,6	136,6±3,8	116,5±3,4 *	125,3±2,7	161,2±2,2 *
Тиреотропин (нмоль/л)	1,89±0,11	2,71±0,12 *	2,83±0,10 *	2,82±0,11 *	3,43±0,09 *
РИ печени (усл.ед)	0,87±0,02	0,74±0,02 *	0,69±0,02 *	0,63±0,02 *	0,57±0,02 *

Примечание: * помечены достоверные различия с 1 группой ($p < 0,01-0,001$)

По мере увеличения отрицательного действия социальных факторов выявляется напряжение функций печени, нарастание функционального иммунодефицита, напряжение эндокринной системы, снижение функциональной активности полушарий мозга, нарастание интенсивности свободнорадикальных процессов на фоне снижения антиоксидантной защиты клеточных мембран. Все выявленные изменения вполне соответствуют известной картине стресс-реакции. Это увеличение стресс-гормонов кортизола и инсулина; изменения концентрации ти-

реонидных гормонов; нарастающий окислительный стресс, а также связанные с этими процессами метаболические и иммунные нарушения.

Для уточнения влияния социальных факторов среды на формирование стресс-реакции у жителей г. Норильска мы объединили данные опроса по разделам: а) негативное влияние условий труда, б) напряженность семейных отношений, в) наличие жилищных проблем, г) наличие хронического утомления, д) нарушения регулярности и качества питания (табл. 3).

Таблица 3

Зависимость возникновения стресс-реакции у жителей г. Норильска от негативного влияния социальных факторов среды
(в процентах от количества обследованных в группе)

Показатели	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
Негативное влияние условий труда (%)	15,0±0,2	25,0±0,3*	23,0±0,2*	30,0±0,4*	26,0±0,2*
Напряженность семейных отношений (%)	40,0±0,5	80,0±0,6*	80,0±0,7*	80,0±0,6*	70,0±0,9*
Наличие жилищных проблем (%)	12,0±0,3	24,0±0,2*	27,0±0,5*	20,0±0,2*	28,0±0,5*
Нарушение регулярности и качества питания (%)	10,0±0,2	27,0±0,7*	92,0±0,9*	70,0±1,2*	90,0±1,4*
Индекс АоА/ПОЛ (усл.ед)	1,86±0,03	1,12±0,04*	0,73±0,07*	0,75±0,03*	0,67±0,04*
Кортизол (нмоль/л)	351,9±18,3	424,0±23,3*	521,9±12,5*	585,1±12,6*	507,0±11,3*
Психозомоциональное напряжение (балл)	7,1±0,2	9,3±0,4*	12,5±0,5*	10,2±0,4*	17,9±0,8*

Примечание: * помечены достоверные различия с 1 группой ($p < 0,01 - 0,001$)

Как видно из представленных цифр существует определенное влияние социальных факторов на степень проявления стресс-реакции. При этом, по сравнению с людьми, живущими в социально благоприятных условиях, повышенный уровень социального стрессирования человека отражается не только на нарастании такого показателя стресса как психозомоциональное напряжение, но и на повышении в крови концентрации стресс-гормона кортизола на 20-66%, а также на снижении показателя индекса соотношения антиоксиданты – перекисное окисление липидов (АоА/ПОЛ), отражающего степень защиты клеточных и субклеточных мембран от окислительного стресса.

Вполне понятно, что социальные проблемы встречаются обычно в сочетании и, поэтому действуют в зависимости от имеющегося комплекса этих воздействий в большей или меньшей степени. Так наибольший уровень психозомоционального стресса у пришлых жителей г. Норильска был выявлен при сочетании неблагоприятных условий труда, напряженных семейных отношений и ухудшения качества питания. При сочетании наличия семьи с отсутствием благоустроенного жилья обнаружены наибольший подъем уровня психозомоционального стресса и максимальное повышение концентрации в крови стрессового гормона кортизола. При этом сочетание наибольшего числа неблагоприятных социальных факторов вызывает соответственно наибольшие проявления стрессовой реакции. Хотя очевидно, что неблагоприятные условия труда, сочетающиеся с низкой оплатой труда, отсутствием благоустроенного жилья, способствуют усилению напряжения в семейных отношениях, ухудшению качества питания и нарастанию как психозомоционального напряжения, так и, в целом, нарастающему напряжению функции эндокринной системы, нарушению обменных процессов и стресс реакции на уровне клеток практически всех органов и тканей организма (окислительный стресс).

Однако следует отметить, что по данным корреляционного анализа довольно большой вклад социальных факторов в формирование стресса не настолько значим, как влияние климато-геофизических условий Севера. Так корреляционный вклад в формирование стресса проблем на работе составляет – 0,17, семейных проблем – 0,18, жилищных проблем – 0,20, качества питания – 0,23. Выявлено, что уровень дизадаптивных нарушений зависит от суммы неблагоприятных социальных факторов в меньшей степени, чем выявляется зависимость от суммы климато-геофизических факторов высоких широт, но в большей степени, чем влияние техногенных факторов (рис.1). Подтверждением этому служит и тот факт, что среди людей с выраженными дизадаптивными расстройствами оказались лица с северным стажем на 74% превышающим пребывание в высоких широтах людей с высокой адаптивной устойчивостью.

Еще одним важным фактом результатов исследования оказалась выявленная зависимость от степени социальной напряженности частоты потребления алкоголя. Так среди людей с выраженным уровнем дизадаптации число людей потребляющих алкоголь чаще одного раза в неделю было на 13% больше, чем в группе адаптированных людей. Коэффициент корреляции частоты употребления алкоголя с уровнем социально обусловленного психозомоционального напряжения у обследованных жителей г. Норильска, находящихся под воздействием негативных социальных факторов, составил 0,90.

Меньшая, но достоверная взаимосвязь выявляется между частотой потребления алкоголя и уровнем повышения кортизола в крови ($r = 0,70$). На 20% в группе людей с высоким уровнем дизадаптации было и число курящих.

Выявленное влияние социальных факторов на степень стрессирования человека, живущего под постоянным негативным воздействием экстремальных климато-геофизических и антропоэкологических факторов Севера, требует выявления механизмов обеспечивающих адаптивную устойчивость к комплексу этих факторов. Тем более, что нашими предыдущими исследованиями и работами других северных ученых были обнаружены ряд особенностей функционирования человеческого организма, позволяющих длительно сохранять высокий уровень здоровья в условиях высоких широт [7; 8]. Оказалось, что наиболее эффективно адаптируются к северным природным условиям люди с определенным фенотипически обусловленным адаптивным типом, который зависит от индивидуальных возможностей поддержания функциональной активности полушарий головного мозга; от возможности организма человека мобилизовать в единицу времени психические, энергетические, пластические и информационные резервы жизнеобеспечения как в период выполнения работы так и в период обеспечения эффективных восстановительных процессов; от способности конкретного организма переключать свой обмен веществ на белково-жировой тип, от функциональных возможностей печени; от индивидуальной способности поддержания иммунной защиты, от типа реагирования эндокринной системы (нормоадаптация, гипер-адаптация, гипоадаптация), от степени устойчивости к тканевой гипоксии, а также от ряда других физиологических возможностей организма, появившейся у части жителей Земли в результате естественного отбора при проживании в тех или иных экстремальных климато-географических природных условиях.

Именно эти индивидуальные биологические психофизиологические возможности человека и определяют его способность длительного безболезненного проживания в экстремальных регионах планеты. Такой адаптивный тип присущ всем представителям коренных народов, живущих в циркулярных регионах. Что же касается пришлого населения, то только около 30% людей, переживающих для работы на Север, обладают подобным адаптивным типом, обеспечивающим безболезненное пребывание в высоких широтах до старости. Остальные же 70% мигрантов может безболезненно проживать на Севере 3-5 лет (30%), либо не более 15-20 лет (40%). Но этот вывод касается только устойчивости человеческого организма к экстремальным природным факторам высоких широт.

Механизмы устойчивости к сочетанному влиянию климато-географических факторов Севера с негативными социальными условиями не изучены. Перечисленные в данной статье факты свидетельствуют о том, что неблагоприятные социальные факторы усугубляют хронический климатогеографический северный стресс. Вместе с тем, известно, что адаптивная устойчивость к экстремальным климато-геофизическим факторам обеспечивается индивидуальными возможностями высокой функциональной активности правого полушария мозга, тогда как за эффективность социальной адаптации отвечает левое полушарие мозга (табл. 4).

Таблица 4

Показатели функциональной активности полушарий головного мозга
(РСИ -реографический систолический индекс кровенаполнения полушарий мозга в % к норме)
и психоэмоциональное напряжение в зависимости от уровня социально обусловленного стресса у жителей г. Норильска

Показатели	Группы				
	1	2	3	4	5
РСИ правого полушария (%)	100,0	104,0	97,9	88,8	93,9
РСИ левого полушария (%)	100,0	109,7	103,2	91,2	98,9
Психоэмоциональное напряжение (балл)	7,1±0,2	9,3±0,4 *	12,5±0,5*	10,2±0,4 *	17,9±0,8 *

Как следует из таблицы 4, усиление негативного действия социальных факторов в большей степени активизирует функциональную активность левого полушария мозга. При этом даже при наибольшем уровне социальной напряженности (4 и 5 группы обследованных нами северян) функция правого полушария оказалась более высокой, при некотором торможении функции правого полушария. Превалирование функции левого полушария обнаруживается во всех группах, подвергшихся негативному влиянию социальных факторов среды. Важно отметить, что уровень психоэмоционального напряжения при негативном действии социальных факторов находился также в достоверной обратной зависимости от функции левого полушария ($r = -0,60$) и почти не зависел от функции правого полушария мозга ($r = -0,2$). Среди людей с высоким уровнем дизадаптации на Севере снижение уровня функциональной активности левого полушария мозга достигало 10% по сравнению с северянами, сохранившими достаточный уровень адаптивных резервов, тогда как снижение функции правого полушария доходило лишь до 5% от группы с высокой адаптивной устойчивостью.

Высокой устойчивостью к неблагоприятным колебаниям погодных и геофизических факторов Севера обладают также люди с адаптивным типом «стайер», характеризующимся более экономным и медленным использованием ресурсов организма в единицу времени. Данный тип людей на стрессовую ситуацию реагирует постепенным нарастанием мобилизации ресурсов центральной нервной системы, эндокринной системы, обменных процессов, систем кровообращения и дыхания, иммунной защиты, выделительных и барьерных функций. Но активация всех психических, пластических, регуляторных, энергетических ресурсов при этом не достигает максимально возможных величин. Регуляторные системы жизнеобеспечения организма ставят ограничения на использование всех ресурсов организма в короткие промежутки времени. Организм сохраняет постоянный резерв адаптивных ресурсов, который уже в процессе использования начинает пополняться. У таких людей траты и восстановление приспособительных ресурсов идут одновременно. Люди с подобным типом мобилизации адаптивных резервов хорошо приспосабливаются к длительному действию стрессорных факторов не очень высокой интенсивности. Представители этого типа адаптивного поведения переносят первые месяцы адаптации с существенными осложнениями со стороны функционирования основных гомеостатических систем, снижением работоспособности и отличаются в этот период негативным состоянием психики (высокий уровень тревожности, заторможенность нервных процессов, агрессивность, депрессия). Вместе с тем, эти люди не могут приспособиться к стрессовым ситуациям большой величины, особенно происходящие в короткие сроки. Значительные экстремальные ситуации могут вызывать у таких людей срыв адаптации и, часто, патологические состояния. Эти люди более склонны к развитию хронической патологии, которая протекает доброкачественнее. Именно эти люди имеют меньшую склонность к острым заболеваниям и, в целом, их адаптивные механизмы имеют преимущества для выживания на Севере длительное время. Для «стайеров» необходимость быстрого реагирования на постоянно меняющиеся социально-экономические условия жизнедеятельности становится дополнительным мощным стрессорным фактором, быстро истощающим адаптивные резервы. Поэтому необходимо понять, какие качества человеческой физиологии могут обеспечить высокую адаптивную устойчивость на Севере при нарастании напряженности социальной обстановки.

При сопоставлении среди обследованных «стайеров» и «спринтеров», живущих в напряженных социальных условиях

на Севере, мы обнаружили, что у «спринтеров» на 4,5% ниже психоэмоциональное напряжение, на 9% меньше концентрация в крови атерогенных жиров, на 26% меньше проявления дизадаптации, на 4% меньше проявления десинхронизации, на 12% выше уровень восстановительных процессов и на 17% ниже уровень субъективного реагирования на изменения погодных и геофизических факторов.

Результаты исследования показывают, что адаптивный тип, совмещающий в себе возможность более высокой активации левого полушария мозга, а также способность мобилизовать максимум внутренних резервов организма на действие мощного стрессорного фактора в короткое время («спринтер») имеет большую устойчивость к увеличивающейся социальной напряженности в условиях северного стресса.

Разделение обследованных пришлых жителей северного промышленного центра на 2 группы: группу 1 – нормально переносящих адаптацию к сочетанному воздействию негативных социальных и экстремальных природных факторов Севера (221 человек), и группу 2 – плохо переносящих адаптацию к сочетанному воздействию негативных социальных факторов и экстремальных природных факторов Севера (52 человека), позволило нам выявить зависимость уровня дизадаптации от увеличения в крови атерогенных липидов, сахара, снижения уровня антиоксидантной защиты, снижения функциональной активности печени, увеличения экскреции в кровь стрессовых гормонов. При этом среди людей с высоким уровнем дизадаптации болезненная реакция на колебание метеорологических и геофизических факторов на 53% превышала подобную реакцию у северян с высокой адаптивной устойчивостью. Следует отметить, что адаптивная устойчивость была выше у людей регулярно и полноценно питающихся, предпочитающих углеводам жирную пищу. Эти люди хорошо переносили холодную погоду и не реагировали на геомагнитные возмущения.

Обсуждение результатов: Результаты наших исследований позволяют сделать заключение о том, что данные заболеваемости и смертности жителей Севера, а также данные выборочного клинико-физиологического обследования северян свидетельствуют о значимом влиянии негативных социальных факторов среды на формирование качества жизнедеятельности человеческого организма в условиях хронического экологически обусловленного северного стресса. Неблагоприятные социальные факторы, включающие ухудшение условий труда, низкую заработную плату, неудовлетворительные жилищные условия, неуверенность в завтрашнем дне, а отсюда невозможность обеспечения рационального в условиях северного стресса питания, напряженность семейных отношений, вынужденный отказ от восстановительного отдыха, оказываются дополнительным негативным фактором, усугубляющим стресс реакцию на экстремальные климато-геофизические факторы Севера и ускоряющим истощение адаптивной устойчивости пришлых жителей высоких широт, ускоряющим приход хронических болезней и преждевременной старости. Как выяснилось с социально обусловленным психоэмоциональным стрессом у северян связана повышенная потребность в употреблении алкоголя и в курении.

Вместе с тем, данные представленной работы позволяют выделить наличие фенотипически закрепленных индивидуальных механизмов, позволяющих сохранять жителям Севера высокую адаптивную устойчивость к действию негативных социальных факторов на фоне уже существующего влияния экстремальных климато-геофизических и техногенных факторов. Это индивидуальные возможности высокой функциональной активности полушарий мозга, способность моби-

лизации энергетических ресурсов в единицу времени, возможность эффективного переключения на белково-жировой обмен, высокие функциональные возможности печени по обеспечению необходимого на Севере уровня обменных процессов и её возможности по детоксикации эндогенных и экзогенных токсических веществ и лекарств. В этот же перечень следует включить индивидуальные возможности иммунной системы, а также способность организма восстанавливать резервы антиоксидантной защиты.

Как позволяют данные результаты исследований защитить человека на севере от сочетанного неблагоприятного влияния социальных, климато-геофизических и техногенных факторов на здоровье? Прежде всего, в инновацию системы охраны здоровья северян на основе научных выводов должна быть внедрена система медицинского отбора для проживания и работы на Севере с учетом всех выявленных физиологических особенностей человека, обеспечивающих высокую адаптивную устойчивость в высоких широтах. Во-первых, это высокая функциональная активность обоих полушарий мозга, обеспечивающая эффективность приспособления, как к экстремальным природным факторам, так и к негативным социальным факторам. Во-вторых, принадлежность к адаптивному типу, способному переносить хроническое действие стрессорных воздействий среды обитания и другие особенности функционирования жизнеобеспечивающих систем организма, перечисленные нами ранее. Методические рекомендации с критериями медицинского отбора на Север разработаны нами несколько лет назад и опубликованы. Необходимо лишь, чтобы Минздравсоцразвитие РФ и другие заинтересованные органы практического здравоохранения обратили внимание на необходимость внедрения этих рекомендаций в качестве элемента своей инновационной деятельности на Севере.

Библиографический список

1. Агаджанян, Н.А. Проблема адаптации и экологии человека // Экология человека. Основные проблемы. – М., 1988.
2. Commoner, B. The closing circle. Nature, man, technology. – New York. – 1971.
3. Лещенко, Я.А. Мониторинг здоровья человека. Теоретико-методологические аспекты. – Новосибирск, 1998.
4. Зайфудин, П.Х. Социальная реабилитация населения российского севера. – М., 1994.
5. Кейль, В.Р. Здоровье трудящихся промышленных предприятий Севера: Стратегия разработки оздоровительных программ / В.Р.Кейль, И.Ю. Кузнецова, И.М. Митрофанов [и др.]. – Новосибирск, 2005.
6. Бузинов, Р.В. Социально-гигиенический мониторинг в Архангельской области: достижения и перспективы / Р.В. Бузинов, Т.Н. Зайцева, Н.К. Лазарева, А.Б. Гудков. – Архангельск, 2005.
7. Хаснулин, В.И. Медико-экологические основы формирования, лечения и профилактики заболеваний у коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа. Методическое пособие для врачей / В.И. Хаснулин, В.Д. Вильгельм, М.И. Воевода [и др.]. – Новосибирск, 2004.
8. Хаснулин, В.И. Этнические особенности психофизиологии коренных жителей Севера как основа выживания в экстремальных природных условиях // Проблемы сохранения здоровья в условиях Севера и Сибири: труды по медицинской антропологии. – М., 2009.

Bibliography

1. Agadzhanian, N.A. Problema adaptatsii i ehkologii cheloveka // Ehkologiya cheloveka. Osnovniye problemih. – M., 1988.
2. Commoner, B. The closing circle. Nature, man, technology. – New York. – 1971.
3. Leshenko, Ya.A. Monitoring zdorov'ya cheloveka. Teoretiko-metodologicheskie aspektih. – Novosibirsk, 1998.
4. Zayifudin, P.Kh. Social'naya reabilitatsiya naseleniya rossiyskogo severa. – M., 1994.
5. Keyilj, V.R. Zdorov'ye trud'yatshih promyshlennihkh predpriyatij Severa: Strategiya razrabotki ozdorovitel'nykh programm / V.R.Keyilj, I.Yu. Kuznetsova, I.M. Mitrofanov [i dr.]. – Novosibirsk, 2005.
6. Buzinov, R.V. Social'no-gigienicheskij monitoring v Arkhangel'skoy oblasti: dostizheniya i perspektiv / R.V. Buzinov, T.N. Zayceva, N.K. Lazareva, A.B. Gudkov. – Arkhangel'sk, 2005.
7. Khasnulin, V.I. Mediko-ehkologicheskie osnovih formirovaniya, lecheniya i profilaktiki zabolevaniy u koren'nogo naseleniya Khandit-Mansiyskogo avtonomnogo okruga. Metodicheskoe posobie dlya vrachej / V.I. Khasnulin, V.D. Viljgel'm, M.I. Voevoda [i dr.]. – Novosibirsk, 2004.
8. Khasnulin, V.I. Etnicheskie osobennosti psikhofiziologii korennihkh zhitel'ey Severa kak osnova vizhivaniya v ehkstreimal'nykh prirodnykh usloviyakh // Problemih sokhraneniya zdorov'ya v usloviyakh Severa i Sibiri: trudih po medicinskoj antropologii. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК 574.587(571.15):574.633

Koveshnikov M.I., Krylova E.N. TYPOLOGY OF BENTHIC INVERTEBRATES COMMUNITIES OF LAKE TELETSKOYE AND ASSESSMENT OF WATER QUALITY BY ZOOBENTHOS. Using the literature and field data (1996-2004) on Lake Teletskoye, six major types of benthic invertebrate communities were identified. The data on spatial and temporal changes in the composition and trophic structure of the biomass of the dominant complex provide the basis for typing. Based on the established patterns of distribution of zoobenthos within different parts of the lake, the indices that reflect the composition of a particular community and possible changes in its structure in case of contamination were chosen. The water quality was evaluated, and the recommendations for environmental monitoring were given.

Key words: zoobenthos, community, typology, water quality.

М.И. Ковешников, канд. биол. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: koveshnikov@iwep.asu.ru,
Е.Н. Крылова, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: ken71@iwep.asu.ru

ТИПИЗАЦИЯ СООБЩЕСТВ ДОННЫХ БЕСПОЗВОНОЧНЫХ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ ПО ЗООБЕНТОСУ

На основании литературных и натурных (1996-2004 гг.) данных для Телецкого озера были выделены шесть основных типов сообществ донных беспозвоночных. В основу типизации положена информация по пространственно-временному изменению состава и трофической структуры доминирующего по биомассе комплекса. С учетом установленных закономерностей распределения зообентоса для различных участков озера были выбраны индексы, отражающие состав конкретного сообщества и возможное изменение его структуры в случае загрязнения. Оценено качество воды и даны рекомендации к организации экологического мониторинга.

Ключевые слова: зообентос, сообщество, типизация, качество воды.

Телецкое озеро относится к котловинным озерам тектонического происхождения, его максимальная глубина – 323 м [1]. Это одно из 50-ти глубочайших озер мира, включенное в список мирового наследия ЮНЕСКО [2]. Озеро слабо минерализованное, холодноводное, олиготрофное, богатое кислородом, димиктическое. Придонная температура изменяется в литорали (до 10 м) в пределах 1,8-11,7°C, в сублиторали (до 40 м) – 1,4-7,6°C, в профундали – 2,1-4,2°C [3]. Характерные черты: большая волновая активность, обратно-трапециевидная форма котловины с обширной заиленной профундалью, наклонной сублиторалью и незначительной литоралью. Меридиональная (большая) часть озера состоит из глубокого плёса с отвесными скалистыми бортами и песчано-галечникового южного мелководья, включающего Кыгинский залив. Широтная часть озера состоит из северо-западного мелководья и Камгинского залива, она характеризуется более плавным нарастанием глубин, наличием зарастающих илистых или галечниковых мелководий.

Большая часть береговой линии Телецкого озера (на восток – от р. Ойор и на юг – до р. Чулышман) входит в состав Государственного природного заповедника «Алтайский». Озеро представляет интерес как эталонный участок для фоновой мониторинга состояния окружающей среды [4]. Исследование водных объектов, не испытывающих в настоящее время значительной антропогенной нагрузки даёт ценный материал для решения теоретических и практических вопросов экологии, таких, как изучение естественной структуры гидробиоценозов и организация экологического мониторинга пресноводных объектов.

Потенциальные источники антропогенного загрязнения Телецкого озера сосредоточены на его северо-западной и северной оконечностях (это туристические базы и населенные пункты: Артыбаш, Иогач и Яйлю), а также по кордонам заповедника и в локальных очагах рекреационного использования [5]. Горно-промышленные разработки, несмотря на свою локальность, в отдельных местах оказали существенное влияние на трансформацию естественной структуры ландшафтов и на осадконакопление в донных отложениях озера. В месте впадения в озеро р. Самыш могут наблюдаться последствия горнопромышленной разработки ее русла, проводимой в середине XX века [6], а вблизи устья р. Тевенек – последствия строительства дороги и моста, проводимого в 1999-2000 гг.

Целью нашей работы являлось определение качества воды различных участков Телецкого озера по результатам исследований сообществ донных макробеспозвоночных и разработка рекомендаций для организации экологического мониторинга.

Материалы и методы

Пробы глубоководного зообентоса отбирали на девяти участках Телецкого озера: Кыгинский и Камгинский заливы; напротив сел Артыбаш и Яйлю, напротив притоков Чулышман, Челюш, Кокши, Б. Корбу и Самыш. Зообентос литорали озера исследовали (кроме указанных выше пунктов) вблизи впадения наиболее крупных притоков и на нескольких удаленных от притоков участках (рис. 1).

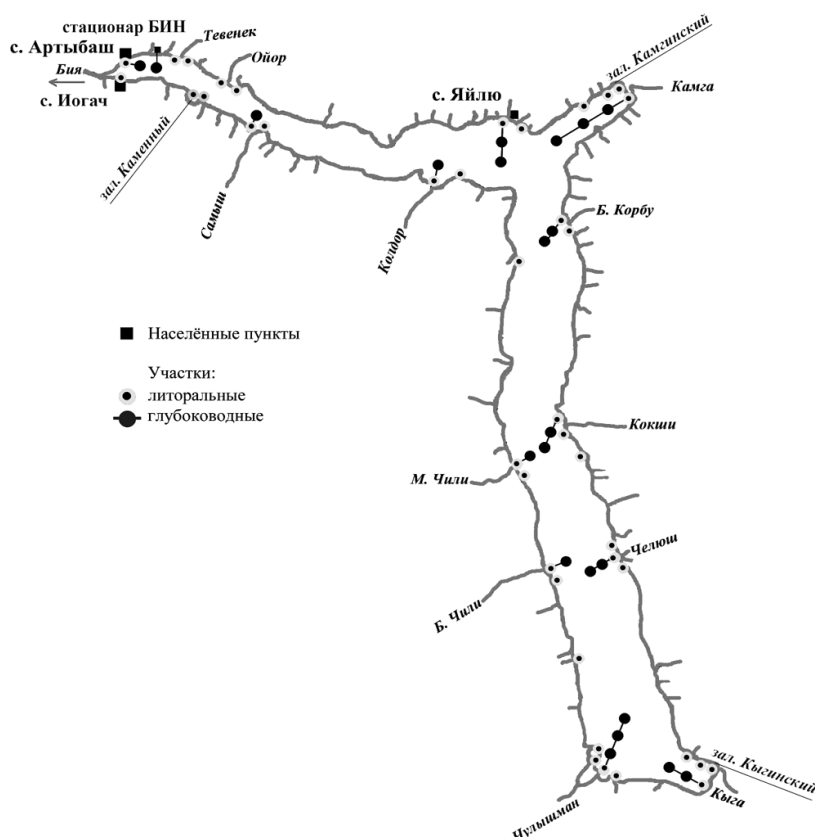


Рис. 1. Телецкое озеро с участками отбора проб

Для анализа пространственного распределения зообентоса и типизации сообществ были использованы материалы обработки 229 количественных проб общего зообентоса из литорали Телецкого озера и 378 проб из его глубоководной части (фонд Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН за период с 1996 по 2004 гг.). Пробы отбирали в период открытой воды и обрабатывали по стандартным гидробиологическим методам [7; 8]. Оценку качества воды по структурным характеристикам зообентоса проводили как на заповедной, так и на неохраняемой акватории, в сообществах всех выявленных типов: на 13 глубоководных створах (1162 пробы олигохет за 1996-2002 гг.) и на 21 участке литорали (42 пробы общего зообентоса за 2004 г.). Использовали общепринятые и рекомендованные действующими руководствами индексы:

- биотический индекс Ф.С. Вудивисса [9];
- олигохетный индекс С.Л. Гуднайта и Л.С. Уитлея [9];

- индекс информативности Шеннона [10];
- олигохетный индекс Э.А. Пареле [10];
- индекс сапробности олигохет В.И. Попченко [11];
- олигохетный индекс Р.О. Бринкхурста [12];
- олигохетный индекс Цанера [12];
- хирономидный индекс Е.В. Балушкиной [13].

Значение индексов ранжировали в соответствии с универсальным классификатором качества воды Общегосударственной службы наблюдений и контроля за уровнем загрязнения водных объектов внешней среды [14]. Для оценки экологического состояния каждого участка значения индексов сверяли с утвержденными Минприроды РФ критериями (табл. 1) и учитывали критерии инвариантных состояний (экологических модуляций) зообентоса: метаболический и экологический прогресс (регресс) [13].

Таблица 1

Оценка состояния пресноводных экосистем по известным критериям [15-16]

Показатели зообентоса	Экологическое бедствие*	Чрезвычайная экологическая ситуация**	Относительно удовлетворительная ситуация***
Биотический индекс по Вудивиссу, баллы	менее 1	1-2	более 6
Олигохетный индекс по Гуднайту и Уитлею, %	100	100-86	менее 50
Хирономидный индекс по Балушкиной	более 9,0	6,5-9,0	менее 6,5
Олигохетный индекс по Цанеру, тыс.экз./м ² : – тубифициды – лимнодрилюсы	более 50,0 более 100,0	50,0-10,0 100,0-50,0	0,1 0,1
Олигохетный индекс по Пареле	более 0,8	0,5-0,8	менее 0,5

Примечание: * – присутствие только некоторых видов червей, не требовательных к кислороду (тубифициды); ** – резкое сокращение численности и разнообразия донных животных, присутствие тубифицид (олигохет) и таниподин (хирономид); *** – естественное развитие зообентоса на региональном уровне.

Видовое разнообразие зообентоса Телецкого озера

По обобщенным литературным и собственным данным для Телецкого озера указан 381 вид донных и зарослевых макробеспозвоночных животных (в профундали отмечено 44 вида, в сублиторали – 85, в литорали – 368). В литорали озера по числу видов значительно доминирует отряд Diptera (156), второе место занимает отряд Trichoptera (40), третье – Coleoptera (29). Среди двукрылых преобладает сем. Chironomidae (139), с преимуществом подсемейств Chironominae (67) и Orthocladinae (49). Существенную роль в формировании бентофауны литорали играют отряды Ephemeroptera (18), Acariformes (18), Lymnaeiformes и Naidomorpha (по 15 видов). Из числа обитающих в литорали видов – 293 не обнаружены глубже этой зоны.

В сублиторали по числу видов доминируют отряды Diptera (34 вида), Naidomorpha (7) и Trichoptera (8). При этом двукрылые представлены только сем. Chironomidae со значительным преобладанием п/сем. Chironominae (23), среди ручейников – се-

мейство Limnephilidae (4), среди малощетинковых червей – сем. Tubificidae (6). Следует отметить большое относительное разнообразие кольчатых и круглых червей: 14 видов, и 6 видов, соответственно. Профундаль озера отличается наименьшим разнообразием зообентоса (44 вида). Насекомые представлены только семейством Chironomidae (22 вида) с преобладанием п/сем. Chironominae (15). Второе место по видовому разнообразию делят отряды Naidomorpha (6 видов из сем. Tubificidae) и Tricladida (5). Круглые черви с шестью видами имеют наибольшее разнообразие на уровне семейств. Живые моллюски в профундали Телецкого озера не обнаружены.

Типизация сообществ донных беспозвоночных Телецкого озера

В основу типизации были положены экологическая зональность дна Телецкого озера и различия таксономической и трофической структур зообентоса в наиболее характерных биотопах с учётом сезонной динамики этих показателей (рис. 2).



Рис. 2. Типизация сообществ донных беспозвоночных Телецкого озера

Сообщества глубоководных участков характеризуются низким биологическим разнообразием и отсутствием выраженной сезонной динамики таксономической и трофической структур зообентоса. Основу донного населения составляют формы,

способные существовать в условиях глубоководий, амфибионты представлены только семействами Chironomidae и Limnephilidae, приуроченными к сублиторали. В сообществе сублиторали в течение всего сезона по численности и биомас-

се доминируют общие с литоралью виды сем. Tubificidae и п/сем. Chironominae, преобладающий тип питания – детрито- и альгофагия. В сообществе *профундали* доминируют грунто-ядные олигохеты сем. Tubificidae и сем. Nematodidae. Средняя многолетняя биомасса зообентоса в период летней температурной стратификации (июль-август 1996, 1999, 2000, 2002 гг.) для сообщества сублиторали (65 проб) составила $2,2 \pm 0,5 \text{ г/м}^2$, из которых 56 % олигохет, а для сообщества профундали (102 пробы) – $1,0 \pm 0,2 \text{ г/м}^2$ (олигохет 93 %).

Сообщества литорали характеризуются высоким биологическим разнообразием и наличием сезонной динамики таксономической и трофической структур. В сообществах *литорали меридиональной части* озера в период весеннего нагревания по численности и биомассе доминируют собиратели широкого спектра питания, в основном представители отр. Ephemeroptera и р. Gammarus, а в период летней температурной стратификации (на пике развития фитоперифитона) – собиратели: альго-, эври- и детритофаги (преимущественно сем. Chironomidae, р. Gammarus, отр. Trichoptera и кл. Oligochaeta). К периоду осеннего охлаждения значительно увеличивается доля сем. Chironomidae и т. Mollusca. При этом в сообществах приустьевых участков доминируют те же виды, что и в нижнем течении притоков, а в сообществе открытой литорали – озерные виды. Средняя биомасса зообентоса литорали меридионального участка в период летней стратификации (90 проб за 1999, 2000, 2004 гг.) составила $1,4 \pm 0,2 \text{ г/м}^2$.

В *литорали широтной части* озера донное сообщество меньше зависит от населения притоков, в основном оно приурочено к зарослям, где достигает максимального видового разнообразия в июле-августе. В период весеннего нагревания в широтной части преобладают собиратели: эври-, детрито- и пелофаги (обычно р. Gammarus, сем. Chironomidae и кл. Oligochaeta). В период летней стратификации и максимального прогрева верхнего слоя воды наблюдается пик развития высших водных растений и фитоперифитона. При этом вне

зарослей доминируют представители кл. Oligochaeta, сем. Chironomidae и отр. Trichoptera, а под зарослями и у заболоченных берегов – сем. Chironomidae, кл. Oligochaeta, р. Gammarus и кл. Gastropoda. Преобладают собиратели: альго- и детритофаги. В зарослях в состав доминант входят также зоофаги. Средняя биомасса зообентоса литорали широтной части озера в период летней стратификации (79 проб за тот же период) составила $2,8 \pm 0,5 \text{ г/м}^2$. Наибольшее количество и разнообразие зообентоса Телецкого озера обычно отмечали в северо-восточной части Камгинского залива и на участке между впадением рек Ойор и Тевенек.

Таким образом, вертикальное распределение зообентоса в Телецком озере соответствует экологической зональности дна, при этом пространственная неоднородность и сезонная динамика сильнее выражены в литорали, чем в сублиторали и профундали. Существенное влияние на формирование зообентоса в широтной части озера оказывает медленное нарастание глубин, наличие мелководий с зарослями водных растений и заиленным грунтом. Уменьшение средних значений численности и биомассы зообентоса на створах меридиональной части озера по отношению к створам широтной части связано с более быстрым нарастанием глубин, большей глубиной профундали и большей прибойно-волновой активностью в литорали.

Оценка качества воды Телецкого озера

В сублиторали и профундали озера, учитывая решающее значение малошетинковых червей в формировании донных сообществ на большей площади дна Телецкого озера, экологическую оценку глубоководных участков водоема следует проводить с использованием олигохетных индексов. По нашим многолетним наблюдениям (1162 пробы олигохет за 1996-2002 гг.) наибольшей достоверностью для сублиторали и профундали озера отличаются индексы Бринкхурста и Цанера [17]. Среднесезонное значение индекса Бринкхурста для различных участков озера колебалось от нуля до 0,32, при среднем многолетнем значении 0,06 (табл. 2).

Таблица 2

Средне-сезонные значения индекса Бринкхурста для глубоководных участков Телецкого озера, 1996-2002

Участок	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	среднее
Чулышман	0,25	0,27	0,21	0,14	0,05	0,16	0,2	0,18
Кыга	0,32	0,12	0,03	0,03	0,06	0	0,19	0,11
Челюш	–	–	–	0	0	0	0	0
Б.Чили	–	–	–	0	0	0	0	0
М.Чили	–	–	–	0	0	0	0	0
Кокши	0,14	0	0	0,04	0	0	0	0,03
Б.Корбу	0,29	0	0	0	0	0	0	0,04
Яйлю	0	0	0	0	0	0	0	0
Колдор	–	–	–	0,08	–	–	0	0,042
Самыш	0,23	0,22	0,15	0,01	0,11	0,22	0,22	0,17
Стационар	0	0	0	0,02	0	0	0,09	0,02
Артыбаш	0	0	0	0	0	0	0	0
Камга	–	0,11	0,25	0,09	0,07	0,1	0,15	0,13

Таблица 3

Средне-сезонные значения численности *T. tubifex* (экз./м²) для различных глубоководных участков Телецкого озера, 1996-2002 гг.

Участок	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	среднее
Чулышман	1,08	0,36	0,46	0,41	1	1	0,49	0,69
Кыга	0,2	0,45	1,21	0,35	0,34	0,37	0,34	0,47
Челюш	–	–	–	0	0	0,02	0,01	0,01
Б.Чили	–	–	–	0	0	0	0	0
М.Чили	–	–	–	–	0	0	0	0
Кокши	0	0	0	0	0,01	0,01	0,01	0,01
Б.Корбу	0	0,02	0	0,02	0	0	0	0,01
Яйлю	0,03	0	0	0,06	0	0	0	0,01

Колдор	–	–	–	0	–	0	0	0
Самыш	0,64	0,36	0,48	0,15	0,59	0,18	0,16	0,37
Стационар	0	0	0	0,01	0,02	0,03	0,02	0,01
Артыбаш	0,25	0	0	0	0,02	0,08	0,02	0,05
Камга	–	0,04	0,11	0,08	0,08	0,05	0,01	0,06

В переложении с десятибалльной на унифицированную шестибалльную шкалу, все указанные значения входят в две первые категории, что соответствует I-II классу качества (очень чистые – чистые воды). По индексу Бринкхурста, наиболее чистым участком озера является его центральная (глубоководная часть) максимально удаленная от берегов, а более высоким содержанием органических веществ в отдельные годы отличаются участки сублиторали в местах впадения крупных притоков (р. Чулышман и р. Самыш), а так же в Камгинском и Кыгинском заливах. На этих же участках наблюдается и увеличение количества общего зообентоса.

Средне-сезонное значение численности *Tubifex tubifex* (O.F. Müller, 1773) колебалось в пределах 0-1210,9 экз./м² (табл. 3), при среднем многолетнем значении 155,2 экз./м², а численность *Limnodrilus hoffmeisteri* Claparede, 1862 – от нуля до 502,5 экз./м², при среднем многолетнем значении – 46,6.

Увеличение значений индекса наблюдается вблизи впадения р. Чулышман. Указанные в табл. значения, согласно индексу Цанера (1965), в основном соответствуют I классу, достигая уровня II класса на участке Чулышман (1996, 2000, 2001 гг.) и на участке Кыга (1998 г.).

Сложность определения качества воды в литорали озера обусловлена различиями ее меридиональной и широтной части, а так же наличием заболоченных участков вблизи впадения рек Чулышман, Кыга, Камга, Колдор, Самыш, Ойор [14]. Разные условия формирования донных сообществ определяют различие таксономической структуры зообентоса и его количественных показателей. Кроме этого, литораль испытывает на себе влияние как озерной, так и речной фауны.

В мае 2004 г. зообентос литорали меридионального участка озера в каждой пробе был представлен лишь несколькими экземплярами 1-2 видов, либо отсутствовал. Оценить качество

воды в данном случае не один из используемых нами индексов не позволяет. Формально минимальное количество зообентоса должно свидетельствовать о катастрофическом загрязнении, однако низкий уровень развития зообентоса для данного участка озера является естественным (особенно после весеннего половодья), а встречающиеся здесь поденки, гаммарусы и ортокладины свидетельствуют о чистоте воды. Поэтому выбор индексов и оценку качества воды проводили по пробам, отобранным в литорали широтной части озера, где донные сообщества развиты лучше.

Индексы, вычисляемые как отношение численности видов сем. Tubificidae к другим олигохетам (Пареле, Попченко, Бринкхурста) не работали или противоречили друг другу в связи с тем, что представители других семейств (развивающихся в зарастающей литорали озера в вегетационный период) в майских пробах встречались единично. Поэтому среди индексов, ориентированных на олигохет, лучше работали менее специфичные: Цанера и Гуднайта-Уитлея. При этом индекс Цанера лучше всего согласовывался с индексом Шеннона, а индекс Гуднайта-Уитлея – с индексом Балушкиной (табл. 4). Индекс Шеннона отражает структуру сообщества в целом и поэтому его можно считать наиболее показательным. Минимальное значение он принимал в пункте, расположенном в 100 м западнее устья р. Колдор, и отражал нарушение структуры сообщества на галечниково-песчаном грунте после шторма. Индекс Балушкиной оказался наиболее чувствительным, поскольку основу видового разнообразия составляла одна группа – хирономиды. С небольшим количеством «групп Вудивисса» в литоральных пробах и с редкостью весной связано неадекватное поведение индекса Вудивисса, который изменялся в широких пределах (от 1 до 7), плохо согласовывался с прочими индексами, и везде, кроме станции Ойор, указывал на загрязнение воды.

Таблица 4

Значения биотических индексов для литорали широтной части оз. Телецкое, май 2004 г.

Ориентир и удаление (м)	Вудивисса	Гуднайта-Уитлея	Пареле	Попченко	Бринкхурста	Цанера	Балушкиной	Шеннона
Река Камга (10)**	2*	56*	0,93*	0,93*	0,07	0,07	6,50*	2,3
Река Камга (100)**	2*	9	1,00*	0,86*	0	0,07	6,70*	2,1
Река Колдор (10)	6*	0	–	–	–	0	0,14	1,5
Река Колдор (100)	1*	0	–	–	–	0	–	1,0
Река Ойор (10)	7	0	–	–	–	0	0,14	1,9
Река Ойор (100)**	5*	52*	1,00*	1,00*	0,02	2,3*	6,50*	2,5
Река Тевенек (10)	6*	13	0,50*	0,50*	0	0	–	2,5
Река Тевенек (100)	6*	0	–	–	–	0	0,14	2,3

Примечание: * – значения индексов, указывающие на загрязнение, ** – заболоченные участки.

В результате сравнения не пригодными для оценки качества воды в данной выборке были признаны индексы Вудивисса, Пареле, Попченко и Бринкхурста. Основными (отражающими значительные изменения в сообществах) можно считать индексы Шеннона и Цанера, а более чувствительными (дополнительными) – индексы Гуднайта-Уитлея и Балушкиной. Индекс Шеннона на всех участках указывает на сложную структуру сообществ, характерную для водоемов с высоким качеством воды, но индекс Цанера регистрирует органическое загрязнение в 100 м восточнее р. Ойор, отраженное высокой численностью вида *T. tubifex*. Данное загрязнение, отмечается обоими

дополнительными индексами: индексом Гуднайта-Уитлея характеризуется как IV класс качества или «загрязненная вода», значение индекса Балушкиной соответствует нижней границе «чрезвычайной экологической ситуации». Этот же уровень загрязнения дополнительные индексы отмечают и на восточной оконечности Камгинского залива.

Однако, именно на этих участках наблюдаются максимумы видового разнообразия и количественных показателей зообентоса. Данные участки находятся в охраняемой заповедной зоне, а район Камгинского залива не заселен и не освоен, что исключает антропогенный характер наблюдаемого загрязнения. По-

этому полученные значения биотических индексов отражают естественный уровень развития зообентоса на заболоченных участках литорали Телецкого озера. Данные биотопы получают повышенное количество растворенного органического вещества по сравнению с другими участками, в результате здесь наблюдаются усложнение таксономической структуры зообентоса и пики его численности и биомассы, что свидетельствуют о стимулирующем, а не угнетающем действии растворенного органического вещества.

Эти обстоятельства позволяют рассматривать заболоченные участки литорали как специфические биотопы олиготрофного Телецкого озера, получающие значительную субсидию органического вещества. В связи тем, что они встречаются редко, проводить здесь оценку качества воды для всего Телецкого озера нельзя. При исследовании долгосрочных изменений следует принимать значения основных (Шеннона, Цанера) и дополнительных биотических индексов (Гуднайта-Уитлея и Балушкиной), полученных на естественных заболоченных участках как фоновые, для выявления факта возможного заболачивания других участков литорали.

Для оценки качества воды в литорали меридионального участка озера, проведенной в августе 2004 г., наиболее приемлемыми оказались те же индексы, что и для нижнего течения местных притоков: Шеннона, Гуднайта-Уитлея и Балушкиной. Олигохетные индексы Цанера, Бринкхурста, Пареле, Попченко не работали ввиду отсутствия соответствующих видов-индикаторов. Индекс Вудивисса, как и в подавляющем большинстве исследованных биотопов бассейна Бии, принимал не адекватные значения. Индекс Шеннона на стабильных грунтах варьировал от 2,1 до 3,1, а в прибойной зоне и на песчаных пляжах южного мелководья – от 1,0 до 1,1. Индекс Гуднайта-Уитлея принимал значения от 0 до 20 %, что соответствует I классу качества воды. Значения дополнительного индекса Балушкиной не выходили за рамки «удовлетворительной экологической ситуации». При ранжировании этого индекса по шести классам качества, он отмечает условное загрязнение только вблизи заболоченной дельты р. Кыга, где хирономиды были представлены двумя экземплярами п/сем. Chironominae, но прочие показатели характеризуют данный участок как чистый (табл. 5).

Таблица 5

Значения биотических индексов для литорали меридиональной части оз. Телецкое, август 2004 г.

Ориентир и удаление (м)	Вудивисса	Гуднайта-Уитлея	Пареле	Попченко	Бринкхурста	Цанера	Балушкиной	Шеннона
Кыга (10)	5*	20	0	0	–	–	6,5*	2,3
Кыга (100)	1*	0	–	–	–	–	–	1,0
Чулышман (100)	4*	0	–	–	–	–	0,1	1,1
Челюш (10)	9	2,4	0	0	–	–	0,1	2,5
Челюш (100)	5*	14	0	0	–	–	0,1	1,0
М.Чили (10)	1*	0	–	–	–	–	0,2	1,1
М.Чили (100)	5*	0	–	–	–	–	0,3	2,6
Кокши (10)	6*	6,7	0	0	–	–	0,3	3,1
Кокши (100)	7	10	0	0	–	–	1,8*	2,9
Б. Корбу (10)	6*	0	–	–	–	–	0,1	2,1

Примечание: * – значения индексов, указывающих на загрязнение.

Таблица 6

Значения биотических индексов для литорали широтной части оз. Телецкое, август 2004 г.

Ориентир и удаление (м)	Вудивисса	Гуднайта-Уитлея	Пареле	Попченко	Бринкхурста	Цанера	Балушкиной	Шеннона
Река Камга (10)**	2*	68*	0,96*	0,83*	0	0,2	6,50*	2,3
Река Камга (100)**	2*	90*	0,99*	0,99*	0	–	6,50*	0,8*
Река Колдор (10)	5*	15	0	0	0	–	0,25	3,8
Река Колдор (100)	6*	13	0,07	0,17	0	0,1	6,50*	3,1
Река Ойор (10)	6*	2	0	0	0	–	1,45	2,9
Река Ойор (100)**	5*	59*	1*	1*	0	0,2	6,50*	2,0
Река Самыш (10**)	6*	41*	0,27	0,27	0	0,5	7,15*	3,5
Река Самыш (100)	3*	4	0	0	0	–	0,14	2,4
Залив Каменный, 1	2*	20	–	–	0	–	0,19	2,5
Залив Каменный, 2	2*	0	–	–	–	–	0,14	1,7
Река Тевенек (10)	6*	4	1*	1*	0	–	0,14	2,4
Река Тевенек (100)	4*	6	0	0	0	–	0,34	3,0

Примечание: * – значения индексов, указывающих на загрязнение, ** – заболоченные участки.

В литорали широтного участка в августе 2004 г. индекс Шеннона имел высокое значение в большинстве случаев, а индексы Пареле и Попченко изменялись в своих крайних пределах, достигая на заболоченных участках значений, соответствующих «экологическому бедствию». Изменение структуры сообществ на заболоченных участках, как и в мае, отразили большинство индексов. При этом менее чувствительный индекс Цанера характеризовал такие участки как «чистые», а более чувствительная пара индексов «Гуднайта-Уитлея и Балушкиной» отмечала существенное загрязнение: вблизи рек Ойор и Самыш до уровня IV класса качества воды, а в Камгинском заливе даже до VI класса, формально соответствующего гиперсапробным условиям. В последнем случае нарушение структуры донного сообщества было подтверждено и индексом Шеннона (табл. 6).

Но гиперсапробные условия подразумевают уничтожение зообентоса (кроме устойчивых тубифицид), а в данной пробе присутствовали 10 видов, включая ручейников и водяных клещей. Критические значения индексов были обусловлены не уменьшением численности чувствительных к загрязнению видов, а массовым развитием обычного для Камгинского залива червя *Spirosperma ferox*, составившего в данной пробе 89 % численности, что и отразили биотические индексы. То есть повышенное содержание растворенного органического вещества на заболоченных участках широтной литорали снова произвело стимулирующий эффект.

Для различных участков Телецкого озера необходимо выбирать индексы, отражающие состав конкретного сообщества, вероятное изменение его структуры в случае загрязнения, и не противоречащие данным гидрохимического мониторинга. В качестве «основных» мы предлагаем выбирать индексы, показывающие высокое качество воды на заведомо чистых (контрольных) участках. Их значения должны согласовываться между собой и фиксировать только значительное изменение условий среды и структуры донного сообщества. Более чувствительные «дополнительные» индексы могут отражать менее значительные изменения условий среды, приводящие к изменению доминирующего комплекса в пределах естественных (в т.ч. сезонных) колебаний. С учетом структуры донных сообществ, для оценки качества воды в литорали Телецкого озера (исключая заболоченные участки) можно рекомендовать использовать индексы Шеннона и Гуднайта-Уитлея в качестве основных, Балушкиной – в качестве дополнительного. На заболоченных участках литорали мы рекомендуем использовать индексы Шеннона и Цанера в качестве основных, Балушкиной и Гуднайта-Уитлея – в качестве дополнительных. Для сублито-

рали и профундали озера – основные индексы Бринкхурста и Цанера.

При таком подходе воду Телецкого озера, на большей части его акватории, можно оценить I-II классом качества и охарактеризовать как «чистая». Участки ухудшения качества воды имеют очаговый характер и приурочены к местам с повышенным природным уровнем содержания органического вещества. В сублиторали и профундали такие участки локализованы вблизи впадения крупных притоков (Чулышман и Самыш) и в крупных заливах (Камга и Кыга). Однако средне-сезонные значения индексов Бринкхурста и Цанера не опускаются здесь ниже II класса. В литорали озера такие участки расположены вблизи заболоченных берегов Камгинского залива и северо-западного мелководья, значения индексов Гуднайта-Уитлея и Балушкиной в них могут понижаться до III-IV класса (участки Самыш и Ойор) и даже до V-VI класса (Камга). Установленные тенденции распределения загрязнения согласуются с данными Горно-Алтайской СИАК: по комплексу гидрохимических показателей вода Телецкого озера в 2002-2003 гг. была признана «экологически чистой» с отдельными участками «умеренного загрязнения» в широтной части озера [2].

Увеличение концентрации органического вещества на заболоченных участках литорали (БПК₅ до 4,7 при обычном для озера летнем значении <1 мг O₂/дм³, по архивным данным ЛВЭ ИВЭП СО РАН за 2004-2006 гг.) и в местах впадения крупных притоков приводит к значительному увеличению количества и разнообразия общего зообентоса за счет увеличения доли полисапробных видов, что является признаком метаболического и экологического прогресса [11]. Такая реакция зообентоса на увеличение количества органического вещества может объясняться его изначальным дефицитом в олиготрофном озере и благоприятным кислородным режимом: не ниже 7 мг/л, по архивным материалам ЛВЭ за 2004-2006 гг. и литературным данным [16].

Давать оценку качества воды для всего Телецкого озера на основании исследования локальных заболоченных участков литорали нельзя. Также не пригодны для мониторинга ее прибойные участки. Для исследования долгосрочных изменений экосистемы литорали Телецкого озера мы рекомендуем проводить мониторинг в 100-200 м восточнее устьев рек Тевенек и Самыш. Эти пункты достаточно удалены от притоков и заболоченных участков, обладают развитым и устойчивым донным сообществом, расположены в «низовье» проточного озера и вблизи потенциальных источников антропогенного загрязнения. Для исследования долгосрочных изменений экосистемы сублиторали и профундали озера мониторинговые участки должны быть удалены от крупных притоков.

Библиографический список

1. Физико-географическая и геологическая характеристика Телецкого озера // Труды Деп. геологии, том 105. – Тервюрен (Бельгия), 2001.
2. Large Lakes. Ecological Structure and Function / M. Tilzer & C. Serruya, ed. – Springer-Verlag, 1990).
3. Селереи, В.В. Телецкое озеро / В.В. Селереи, Т.С. Селереи. – Л., 1978.
4. The outbreaks of life in the littoral cenoses of the deepest lake in western Siberia, Lake Teletskoye / V.V. Kirillov, V.V. Selegei, G.V. Kim et al. // 8th Conference on the Conservation and Management of Lakes. – Copenhagen – 1999.
5. Доклад о состоянии и об охране окружающей среды Республики Алтай в 2003 г. – Горно-Алтайск, 2004.
6. Геохимические индикаторы современного осадконакопления в Телецком озере / И.А. Калугин, В.А. Бобров, С.В. Мельгунов, С.С. Воробьева // Основные закономерности глобальных и региональных изменений климата и природной среды в позднем кайнозое Сибири. – Новосибирск, 2002. – Вып. 1.
7. Яшнов, В.А. Практикум по гидробиологии. – М., 1969.
8. Руководство по методам гидробиологического анализа поверхностных вод и донных отложений. – Л., 1983.
9. Оценка степени загрязнения вод по организмам планктона и бентоса. Методическое руководство. – Красноярск, 1982.
10. Унифицированные методы исследования качества вод. Методы биологического анализа – М., 1983. – Ч. III.
11. Попченко, В.И. Водные малоощетинковые черви Севера Европы. – Л., 1988.
12. Методы биологического анализа пресных вод. – Л., 1976.
13. Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем. – СПб., 1992.
14. ГОСТ 17.1.3.07-82. Охрана природы. Гидросфера: Правила контроля качества воды водоемов и водотоков. – М., 1982.
15. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выявления зон чрезвычайной экологической ситуации и зон экологического бедствия // Зеленый мир. – 1994. – № 11.
16. Шитиков, В.К. Количественная гидробиология: методы системной идентификации / В.К. Шитиков, Г.С. Розенберг, Т.Д. Зинченко – Тольятти, 2003.
17. Крылова, Е.Н. Оценка качества воды и донных отложений Телецкого озера по составу и количеству олигохет // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 1 (13).

Bibliography

1. Fiziko-geograficheskaya i geologicheskaya kharakteristika Teleckogo ozera // Trudi Dep. geologii, tom 105. – Tervyuren (Beljgiya), 2001.
2. Large Lakes. Ecological Structure and Function / M. Tilzer & C. Serruya, ed. – Springer-Verlag, 1990).
3. Selegeij, V.V. Teleckoe ozero / V.V. Selegeij, T.S. Selegeij. – L., 1978.

4. The outbreaks of life in the littoral cenoses of the deepest lake in western Siberia, Lake Teletskoye / V.V. Kirillov, V.V. Selegei, G.V. Kim et al. // 8th Conference on the Conservation and Management of Lakes. – Copenhagen – 1999.
5. Doklad o sostoyanii i ob okhrane okruzhayuthey sredih Respubliki Altay v 2003 g. – Gorno-Altayjsk, 2004.
6. Geokhimicheskie indikatorih sovremennogo osadkonakopleniya v Teleckom ozere / I.A. Kalugin, V.A. Bobrov, S.V. Melgunov, S.S. Vorobjeva // Osnovniye zakonomernosti globalnykh i regionalnykh izmeneniy klimata i prirodnoy sredy v pozdnem kaynozoe Sibiri. – Novosibirsk, 2002. – Vihp. 1.
7. Yashnov, V.A. Praktikum po gidrobiologii. – M., 1969.
8. Rukovodstvo po metodam gidrobiologicheskogo analiza poverkhnostnykh vod i donnykh otlozheniy. – L., 1983.
9. Ocenka stepeni zagryazneniya vod po organizmam planktona i bentosa. Metodicheskoe rukovodstvo. – Krasnoyarsk, 1982.
10. Unificirovanniy metodih issledovaniya kachestva vod. Metodih biologicheskogo analiza – M., 1983. – Ch. III.
11. Popchenko, V.I. Vodniye malotchetkovye chervi Severa Evropi. – L., 1988.
12. Metodih biologicheskogo analiza presnykh vod. – L., 1976.
13. Rukovodstvo po gidrobiologicheskomu monitoringu presnovodnykh ehkossistem. – SPb., 1992.
14. GOST 17.1.3.07-82. Okhrana prirodi. Gidrosfera: Pravila kontrolya kachestva vodih vodoemov i vodotokov. – M., 1982.
15. Kriterii ocenki ehkologicheskoy obstanovki territoriy dlya vihyavleniya zon chrezvichaynoy ehkologicheskoy situatsii i zon ehkologicheskogo bedstviya // Zeleniy mir. – 1994. – № 11.
16. Shitikov, V.K. Kolichestvennaya gidroehkologiya: metodih sistemnoy identifikatsii / V.K. Shitikov, G.S. Rozenberg, T.D. Zinchenko – Tol'yatti, 2003.
17. Krihlova, E.N. Ocenka kachestva vodih i donnykh otlozheniy Teleckogo ozera po sostavu i kolichestvu oligokhet // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 1 (13).

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 561.26

Sutchenkova O.S., Mitrofanova E.Yu. **THE HISTORY OF DIATOMS STUDY IN BOTTOM SEDIMENTS OF LAKE TELETSKOYE.** Diatoms with silicon frustules are important as indication group among algae used for reveal of environmental changes and reconstruction of paleoclimate. The history of diatoms study in bottom sediments of Lake Teletskoye, a deep oligotrophic reservoir in the south of West Siberia, was considered. Analyzes of diatoms taxonomic composition and abundance in studied bottom sediments cores was done.

Key words: diatoms, bottom sediments, Lake Teletskoye, taxonomic composition, number of frustules.

О.С. Сутченкова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: olgaklassen@rambler.ru;

Е.Ю. Митрофанова, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: emit@iwer.asu.ru.

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИАТОМОВЫХ ВОДОРОСЛЕЙ В ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ ОЗЕРА ТЕЛЕЦКОЕ

Диаомовые водоросли, имеющие кремнистый панцирь, являются индикаторно значимой группой, используемой при выявлении изменений экологических условий и реконструкциях палеоклимата. В работе рассмотрена история исследования диаомовых водорослей в донных отложениях озера Телецкое, глубокого олиготрофного водоема на юге Западной Сибири. Проведен анализ таксономического состава и количества диаомей в изученных ядрах донных отложений озера.

Ключевые слова: диаомовые водоросли, донные отложения, Телецкое озеро, таксономический состав, количество створок.

В альгофлоре морей диаомовые водоросли составляют до 80 % общего систематического состава фитопланктона [1], в континентальных водоемах они также присутствуют в значительных количествах и являются круглогодичными доминантами [2]. Выпадая на дно водоемов после завершения жизненного цикла, створки диаомовых водорослей формируют донные отложения, которые накапливают сведения о круговороте веществ в водных экосистемах и являются важным источником информации об экологических условиях, существовавших на водосборе и непосредственно в водоеме ранее и наблюдаемых в настоящее время. Это дает возможность оценивать состояние водных экосистем во временном интервале. Для изучения диаомовых водорослей в донных отложениях подходящими объектами являются крупные и глубокие озера, осадки в которых сохраняются в неизменном виде в течение долгого времени и представляют собой «летопись» происходивших в них процессов.

Озеро Телецкое – крупнейший водоем в горах на юге Западной Сибири – расположено между 51°21'46" и 51°48'36" с.ш. на высоте 434 м над ур. м. в верховье реки Оби. По глубине (максимальная – 323 м, средняя – 181 м) оно занимает третье место в России после Байкала (1641 м) и Каспийского моря-озера (980 м) и 25-е место в мире [3]. При длине озера 78,6 км и средней ширине 2,89 км объем пресной воды в Телецком составляет 41,1 км³, площадь водного зеркала – 227,3 км². Водоем относится к водным объектам с большим водосборным бассейном – 20400 км² [4-5] и высокой скоростью осадконакопления – 1,33 мм/год для северной части озера и 2,39 мм/год – в южной, а вблизи устья р. Чулышман, определяющего до 80 % общего притока – 4-6 мм/год [6].

По данным С.Г. Лепневой [4] и В.В. Селегея [5] котловина озера состоит из южной меридиональной (длина около 48 км) и северной широтной (30 км) частей, разделенных подводным хребтом (длина 2,3 км, ширина 0,6-0,8 км), возвышающимся над дном до 211 м. Озеро окружено горами высотой 600-1300 м на севере и 1700-2400 м на юге. В обрамлении озера Телецкое выделяют Горно-Алтайский, Телецкий и Западно-Саянский

геологические блоки [3], которые представлены телецкими остро-дужными офиолитами, кремнисто-терригенными, туфогенно-терригенными и метаморфическими породами, зелеными сланцами и кремнисто-глинистыми осадками [7]. Остатки этих пород после размыва берегов вместе с диаомеями самого озера, водоемов и водотоков водосборного бассейна поступает в донные отложения озера.

Цель работы – изучение, анализ состава и количества диаомовых водорослей в донных отложениях глубокого олиготрофного озера Телецкое в историческом аспекте.

Материалы и методы исследования

В работе проанализированы материалы исследования диаомовых водорослей озера Телецкое с начала XX века и до настоящего времени. Первоначально пробы бентоса, в том числе поверхностного слоя донных отложений, собранные Телецкой экспедицией под руководством С.Т. Лепневой, отбирали драгой Дорогостайского, тралом Сигсби или дночерпателем Экмана [8]. В современный период исследования (с 1993 г.) для извлечения верхних 20 см донных отложений использовали коробчатый дночерпатель Wild Core с сечением 14х14 см без нарушения верхнего слоя и длиной 20 см, для кернов длиной 1,5-1,7 м и диаметром 60 мм – гравитационную трубку [6]. Были отобраны короткие керны в разных участках меридиональной части озера, в районе пос. Артыбаш, длинные керны – в районе устья р. Корбу и пос. Яйлю, на подводном хребте Софьи Лепневой. Анализ таксономического состава проведен по опубликованному списку диаомовых водорослей в альгоценозах озера Телецкое [9], выделение экологических групп – по методикам С.С. Бариновой с соавт. [10], Н.А. Скабичевской [11], Х. Ланге-Берталя [12].

Результаты и обсуждение

Изучение водорослей озера Телецкое, и диаомовых в том числе, началось в начале XX века, когда на озере в 1901 г. побывала экспедиция Русского Географического общества под руководством П.Г. Игнатов. Альгологические материалы были

обработаны харбинским альгологом Б.В. Скворцовым. В своей публикации – первой по водорослям Телецкого озера – он [13] указал 11 видов водорослей из трех отделов: *Bacillariophyta*, *Chlorophyta* и *Chrysophyta*, но донные диатомовые, которых, по словам автора, было «не более десяти», им не определялись.

С 1928 по 1931 гг. на озере работала экспедиция Государственного гидрологического института, возглавляемая С.Г. Лепневой. Именно эти сборы и положили начало углубленному изучению диатомовых водорослей в Телецком. В.С. Порецкий и В.С. Шешукова [8] описали диатомовый бентос и планктон озера, диатомовых из рек, связанных с озером – 325 форм, т.е. все те водоросли, которые потом можно обнаружить в донных отложениях. В бентосе озера Телецкого они определили 291 форму, из которых наиболее постоянным ядром доминирующего комплекса донных диатомовых являются три: *Synedra vaucheriae* var. *capitellata* Grun., *Cymbella cistula* (Hemp) Grun. и *C. ventricosa* Kütz., которые дают обильное развитие везде, где грунт составляют камни. В области возрастания глубин северо-западного плеса и во всем основном плесе к этому комплексу присоединяются *Achnanthes minutissima* Kütz. + var. *cruxtocephala* Grun. На мягких грунтах глубоководной части, т.е. непосредственно в верхнем слое донных отложений, этот комплекс видов сохраняется при снижении общего количества видов и их обилия.

В середине 90-х годов XX века озеро Телецкое стало объектом международного научного сотрудничества институтов СО РАН (Институт водных и экологических проблем, Объединенный институт геологии и минералогии и Лимнологический институт) с Королевским музеем Центральной Африки и Королевским институтом естественных наук (Бельгия). В рамках международной программы сравнительного изучения новейшей тектоники и осадконакопления в крупных рифтовых озерах мира (CASIMIR) на озере Телецкое началось детальное исследование рельефа дна, гидротермического режима и донных отложений [14]. Отбор кернов донных отложений проводили как на мелководье в районе пос. Артыбаш, так и по всей меридиональной части водоема, поперечный профиль из 14 станций был сделан в районе устья р. Корбу [15]. С.С. Воробьевой в колонке 95-02 (шаг в 5 мм) было отмечено, что планктонные водоросли в донных отложениях озера составляют до 60 % от общего количества створок, из которых в руководящий комплекс вошли *Aulacosira italica* var. *valida* (Grun.) Sim. (*Melosira crenulata* var. *valida* Grun.), *Cyclotella delicatula* Genkal, *C. bodanica* Eulens., *Stephanodiscus minutulus* (Kütz.) Cl. et Möll., *S. alpinus* Hust., *Asterionella formosa* Hass.; из бентосных – *Cymbella ventricosa*, *Synedra vaucheriae* var. *capitellata*, *Ceratoneis arcus* var. *parallela* Poretzky, *Achnanthes minutissima*, *Cocconeis placentula* Ehr. Распределение диатомей в толще осадков было неравномерное: максимум – в 51,3 млн.ств./г, минимум – 0,007 млн.ств./г. Наиболее плотные слои осадков имели наименьшее количество диатомовых водорослей. Установлено, что повышенное содержание диатомовых в осадках является сигналом пониженных среднегодовой температуры и влажности. Позднее в колонке 95-01 С.С. Воробьевой диатомовые были исследованы в слоях с шагом в 2 мм, максимальная численность створок диатомей составила около 45 млн.ств./г, а пики диатомовых также совпадали с минимумами температур, влажности и уровня озера [6].

Н.А. Скабичевская [16; 17] и Е.Ю. Митрофанова с коллегами [14; 18; 19] в кернах 1996 г. из этого же района дна озера исследовали видовой состав, выделяли экологические группы диатомей, подсчитывали их количество. Датировка кернов показала временной ряд от 996 до 1992 года [17]. Для восстановления изменений климата по наличию и количеству остатков диатомовых водорослей было предложено использовать коэффициенты благоприятности [20; 21], учитывающие более широкий спектр экологических факторов. Н.А. Скабичевская выделила 328 разновидности и форм (177 видов), из которых 208 видов и разновидностей были новыми для альгофлоры озера [22]. Анализ состава диатомей в донных отложениях показал, что только 13 были истинно планктонными, по географическому признаку наибольшее количество видов принадлежало к группе широко распространенных – 98, затем к северо-арктическим горно-альпийским – 48, далее пресноводно солоновато-водным – 27, видам с ограниченным и неясным распространением – 19 и байкальским – 9. По мнению Н.А. Скабичевской [17], наибольший интерес представляют собой виды группы горно-

альпийские как характерные для горного холодноводного бассейна. Среди них наибольшие оценки встречаемости имеют обычные для таких условий: *Aulacosira distans* (Ehr.) Sim. (*Melosira distans* (Ehr.) Kütz.) с разновидностями, *A. italica* var. *valida*, *Diatoma elongatum* var. *capitulatum* Grun., а из бентосных форм – *Hannaea arcus* (Ehr.) Patr. с разновидностями, *Diatoma anceps* (Ehr.) Kirchn. и *D. hiemale* (Lyngb.) Heib., *Tetracyclus rupestris* (A.Br.) Grun. Группа широко распространенных включает в себя несколько таксонов-космополитов. Это: *Achnanthes minutissima* + var., *A. microcephala* (Kütz.) Grun., *Synedra rumpens* Kütz., *S. pulchella* (Ralfs) Kütz., *S. ulna* (Nitzsch.) Ehr., *S. vaucheriae* Kütz., *Fragilaria capucina* Desm., *Fragilaria brevistriata* Grun., *Navicula mutica* Kütz., *Cymbella cuspidata* Kütz. и др. В группе солоноватоводных наиболее часты *Navicula menisculus* Schum., *Rhoicosphaenia curvata* (Kütz.) Grun., *Cocconeis placentula* Ehr., *Gomphonema lanceolatum* Ehr. и *G. olivaceum* (Lyngb.) Kütz. Все виды, по мнению автора, имеют единичную встречаемость за исключением *C. placentula* и *G. olivaceum*.

При исследовании 1,5-метрового керна из района устья р. Корбу, отобранного в 1996 г., было выявлено, что максимальное количество створок диатомовых водорослей наблюдали в слое 80-90 см – 2,76 млн.ств./г. При этом количество *Aulacosira italica* var. *valida*, преобладавшей среди других кремнезёмов, наибольшим было в слое 44-59 см – 0,7 млн.ств./г. На порядок меньше была численность у *Stephanodiscus alpinus*, *Cyclotella bodanica*, *Cymbella ventricosa*, *Asterionella formosa*, *Synedra ulna* и *S. pulchella*, встречающихся на всем протяжении исследованного керна. Наибольшее количество хорошо сохраняющихся в осадках толстостенных панцирей *C. bodanica* отмечено в верхних 14 см осадков, в то время как, *S. alpinus* – на 80-90 см [14].

Исследование поверхностного слоя донных отложений в меридиональной части озера Телецкого в 1999 г. позволило сравнить состав и количество диатомовых водорослей на разных участках дна от устья р. Чулышмана до района п. Яйлю [19]. Анализ результатов показал, что по таксономическому составу и количеству диатомовых водорослей различные участки меридиональной части озера имеют большое сходство между собой. Было выявлено 173 вида и разновидности диатомовых водорослей (115 видов), при этом 54 вида и разновидности были планктонными формами, что существенно превышает такой показатель для всего комплекса диатомей, отмеченных Н.А. Скабичевской в донных отложениях озера [22]. Этот факт может свидетельствовать о не очень хорошей сохранности планктонных форм в более глубоких слоях донных отложений озера. По числу видов и разновидностей выделялись роды *Navicula* Bory. и *Cymbella* Ag., представители которых являются бентосными формами: *N. anglica* Ralfs., *N. radiosa* Kütz., *N. reinhardtii* (Grun.) Cl., *C. stuxbergii* Cl., *C. tumida* (Bréb.) V.H., *C. lanceolata* (Ehr.) V.H., *C. ventricosa*. В составе современного фитопланктона Телецкого озера роды *Navicula* и *Cymbella* также наиболее богатые по числу видов и разновидностей [23].

Среднее количество створок в поверхностном слое донных отложений в южной части, в районе устья р. Чулышман, составляет 1,5 млн. ств. / г, нарастания и наибольших глубин, устья р. Корбу – 0,9 и 1,3 млн.ств./г, соответственно, п. Яйлю, у подводного хребта Софьи Лепневой – 1,7 млн. ств. / г [19]. Эти значения близки к таковым, обнаруженным для начальных стадий формирования оз. Тэрхийн-Цаган-Нур, мелководного вулканического озера в Центральном Хангае (Монголия) – около 1 млн.ств./г [24]. Однако они значительно уступают величинам, характерным для глубочайшего озера мира – Байкала, где на 1 г осадков поверхностного горизонта приходится 54-82 млн. ств. диатомей, так как мощное развитие водорослей в его водной толще, особенно в подледный период, создает биомассу, свойственную высокоэвтрофным озерам с типичным «цветением» воды, достигая 3-5, часто и 30-100 г/м³ [25]. С другой стороны, последнее исследование керна донных отложений озера Телецкого с подводного хребта Софьи Лепневой показало, что общее количество створок диатомовых водорослей здесь значительно выше: в слое 200-245 мм оно варьировало от 8,4 до 34,7 млн. ств. / г. При этом на долю представителей рода *Aulacosira* Thw. приходилось от 36,9 до 71,9 % от общей численности, в том числе на *A. subarctica* (O. Müll.) Dav. (*Melosira italica* subsp. *subarctica* (O. Müll.) Sim.) – 1,0-18,8 млн.ств./г или 10,5–54,2 % от общего количества створок. Это может свидетельствовать о разном характере накопления диатомовых во-

дорослей в разных слоях максимальной депрессии дна озера (район устья р. Корбу) и на подводной возвышенности (хр. Софьи Лепневой).

По данным всех исследователей, которые когда-либо изучали диатомовые водоросли в различных альгоценозах озера Телецкого, был составлен сводный список диатомей этого водоема, состоящий из 442 видов (551 вид, разновидность и форма), в том числе, в донных отложениях было выявлено 309 видов (363 разновидности и формы) [9]. Среди классов по числу видов выделяется класс *Pennatophyceae* (89 %), существенно опережающий класс *Centrophyceae* (11 %). К числу ведущих порядков по этому же показателю относятся *Raphales* (72 %), *Araphales* (17), *Thalassiosirales* (11 %). Два наиболее крупных семейства *Fragilariaceae* и *Naviculaceae* включают 219 видов (60 % общего состава), оба они представлены донными формами. Среди семи ведущих родов, вносящих наибольший вклад в таксономический состав, по числу видов и разновидностей выделяются роды *Navicula* (14 % общего числа видов), *Cymbella* (10) и *Achnanthes* Bory. (9 %). Все представители этих родов – донные прикрепленные и неприкрепленные формы с толсто-стенными панцирями, хорошо сохраняющимися в различных слоях донных отложений.

При выделении экологических групп по местообитанию было отмечено, что планктонными формами являются представители только 10 родов (или 22 %) – это все виды класса *Centrophyceae* и лишь два представителя из класса *Pennatophyceae*. Большая часть выявленных видов диатомей (68 %) представлена видами, обитающими на дне и в обрастающих. К группе широко распространенных принадлежало 64 вида и разновидности, второй по значимости была группа пресноводно солоноватоводных – 29, третьими – горно-альпийские, 27 видов и разновидности. Видов с ограниченным и неясным распространением выявлено 9 и байкальских представителей – 6 видов. В группу горно-альпийских входили *Aulacasira distans*, *Cymbella borealis* Cl., *C. hebridica* (Greg.) Grun., *Gomphonema ventricosum* Grun., *Diatoma hiemale* var. *mesodon* (Ehr.) Grun. Группа широко распространенных включала в себя такие виды, как *Synedra ulna*, *Aulacasira italica*, *Achnanthes lanceolata* (Bréb.) Grun., *Fragilaria construens* (Ehr.) Grun. Среди солоноватоводных отмечены *Cocconeis placentula*, *Gomphonema olivaceum*, *Cymbella prostrata* (Berkeley) Cl. Байкальскую принадлежность имели *Amphora sibirica* Skv. et Meyer, *A. costulata* Skv., *Cocconeis placentula* ssp. *sibirica* (Skv.) Skabitsch., *Fragilaria spinosa* Skv., *Cyclotella minuta* (Skv.) Antip.

При выделении групп по географической принадлежности, предложенных С.С. Бариновой с коллегами [10], к космополитам относятся 102 вида и разновидности, бореальным – 94, аркто-альпийским – 41, редким – 3 вида и разновидности. Группы бореальных и аркто-альпийских видов в сумме дают большее число видов, чем космополиты, что может свидетельствовать о достаточно суровых условиях в водоеме, особенно по температурному фактору.

С помощью диатомовых водорослей можно определять устойчивость экосистемы озера. По классификации, предложенной Х. Ланге-Берталотом [по 12], диатомовые водоросли подразделяют на три группы по степени толерантности: резистентные (устойчивые), толерантные (терпимые) и чувствительные к изменению условий окружающей среды. Именно последние являются наиболее информативными группой, отражающей состояние диатомовых ценозов и экосистемы озера в целом. В соответствии с данной классификацией среди выявленных в донных отложениях видов диатомей отмечено 17 представителей из группы чувствительных видов, 6 – толерантных и 2 – резистентных. При каких-либо изменениях в экологических условиях именно чувствительные виды первыми могут исчезнуть из состава диатомовых озера и донных отложений в том числе. Наличие в составе диатомоценозов в большей степени чувствительных видов может свидетельствовать о большей уязвимости экосистем олиготрофных водоемов в целом. Для озера Телецкого, вероятно, этот факт несколько сглажен, так как оно имеет большой объем, в нем обитает много видов диатомовых водорослей, что является гарантией его устойчивости.

Анализируя состав диатомей в донных отложениях современных пресных водоемов России, можно отметить, что в осадках наиболее разнообразны по составу бентосные диатомеи, но обильны – планктонные формы. Так, например, в донных отложениях Онежского озера обнаружено 237 видов и разновидностей диатомей, а позднеледниковая диатомовая флора Ладожского озера состоит из 117 видов и разновидностей диатомей, в том числе 109 – обитатели пресных вод и 8 – морских. Среди пресноводных диатомей отмечено 27 планктонных, 44 – обитателей обрастаний и 38 – донных видов и разновидностей [2; 26; 27]. В Байкале встречаются свыше 700 видов и разновидностей диатомовых водорослей [28]. Диатомовые осадки этого водоема в основном образованы за счет эндемичных планктонных форм: *Aulacosira baicalensis* (Meyer) Sim. (*Melosira baicalensis* (Meyer) Wils.) и *Cyclotella baicalensis* Skv., а Онежского и Ладожского озер – главным образом за счет *A. islandica* subsp. *helvetica* (O.Müll.) Sim. (*Melosira islandica* subsp. *helvetica* (O.Müll.) Sim.) [29]. В Байкале количество створок в 1 г осадка колеблется от нескольких десятков до 200 млн. Доминирующие в них *A. baicalensis*, *C. baicalensis* – основные обитатели современного Байкала. Им сопутствуют разнообразные диатомеи класса *Pennatophyceae*, не имеющие, как правило, высокой количественной оценки, но преобладающие по числу видов. Видовое разнообразие пеннатных диатомей связано с большой прозрачностью байкальской воды. Живые клетки диатомей с хорошо сохранившимися хроматофорами были обнаружены на глубине до 115 м, среди них *Eunotia clevei* Grun., *Gomphonema bergii* Skv., *Cocconeis placentula*, *Amphora mongolica* Ostr., *A. sibirica*. Эти же диатомеи, а также представители родов *Navicula*, *Pinnularia* Ehr., *Cymbella*, *Nedum* Pfitz. и другие характерны как для современного Байкала, так и для его голоценовых осадков. Кроме того, среди байкальских диатомей отмечено значительное количество древних видов, основное развитие которых происходило в неогеновое время. Современный комплекс диатомей открытого Байкала включает небольшое число массовых видов: *Aulacosira islandica*, *Stephanodiscus binderanus* (Kütz.) Kreig., *Cyclotella baicalensis*, *C. minuta*, *Synedra acus* subsp. *radians* (Kütz.) Hust., *S. ulna* subsp. *danica* (Kütz.) Grun., *Nitzschia acicularis* W. Sm. [25]. Количественно в нем, как правило, доминирует *A. baicalensis*, но в отдельные годы основную численность диатомей составляют виды родов *Synedra* и *Nitzschia*. *A. baicalensis* в древних водоемах была распространена довольно широко и, судя по высокому обилию ее створок в осадках древних озер, она играла важную роль в палеоводоемах. Приспособившись к условиям жизни в современном Байкале, *A. baicalensis* стала, как некоторые другие диатомеи, эндемиком.

Заключение

Диатомовые водоросли в глубоком олиготрофном озере Телецкое начали изучать в первой половине XX века. За всю историю исследования озера до настоящего времени в его донных отложениях выявлено 309 видов (363 видов, разновидностей и форм) диатомовых водорослей. В таксономической структуре танатоценозов отмечено преобладание по числу видов пеннатных форм (89 % от общего состава) при незначительной доле центрических диатомовых водорослей (11 %). А наибольшую численность из диатомовых водорослей в донных отложениях озера обуславливают именно центрические их представители – 60 % от общего количества створок. Максимальное количество створок диатомовых водорослей не превышало 57 млн.ств./г, в поверхностном слое средняя численность диатомовых водорослей варьировала от 0,9 до 1,7 млн.ств./г осадка для выделенных участков меридиональной части озера. Заметное пространственное различие количества створок в поверхностном слое донных отложений Телецкого озера может быть обусловлено рельефом дна, распределением глубин, системой водно-динамических явлений, расстоянием от берега и высокой скоростью осадконакопления, отличной на разных участках озера.

Библиографический список

1. Диатомовые водоросли СССР (ископаемые и современные). – Л., 1974. – Т. I.
2. Давыдова, Н.Н. Диатомовые водоросли – индикаторы экологических условий водоемов в голоцене. – Л., 1985.

3. Selegei, V. Physical and geological environment of Lake Teletskoye / V. Selegei, B. Dehandschutter, J. Klerks, A. Vysotsky // *Ann. Scien. Geol.* – Tervuren, Begique, 2001. – V. 105.
4. Лепнева, С.Г. Термика, прозрачность, цвет и химизм воды Телецкого озера // *Исследование озер СССР*. – Л. – М., 1937. – Вып. 9.
5. Селегей, В.В. Телецкое озеро / В.В. Селегей, Т.С. Селегей. – Л., 1978.
6. Калугин, И.А. Паводковая периодичность осадконакопления в Телецком озере, обусловленная региональными колебаниями климата на юге Сибири за последние 570 лет / И.А. Калугин, В.В. Селегей, В.А. Бобров, С.С. Воробьева, С. Кривоногов // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 2000. – Вып. 2.
7. Buslov, M.M. Geology and Tectonics of Gorny Altai / M.M. Buslov, N.A. Berzin, N.L. Dobretsov, V.A. Simonov. – UIGGM Publ. - Novosibirsk, 1993.
8. Порецкий, В.С. Диатомовые Телецкого озера и связанных с ним рек / В.С. Порецкий, В.С. Шешукова // *Диатомовый сборник*. – Л., 1953.
9. Митрофанова, Е.Ю. Флора диатомовых водорослей Телецкого озера (Алтай, Россия) / Е.Ю. Митрофанова, Н.А. Скабичевская, Г.В. Ким, Р.Е. Романов // *Новости систематики низших растений*. – СПб., 2007. – Т. 41.
10. Барина, С.С. Биоразнообразие водорослей-индикаторов окружающей среды / С.С. Барина, Л.А. Медведева, О.В. Анисимова. – Тель-Авив, 2006.
11. Скабичевская, Н.А. Средне-четвертичные диатомеи Приенисейского Севера. – М., 1984.
12. Szczepocka, E. Water quality assessment using diatoms in the Bzura River / E. Szczepocka // *Oceanological and Hydrobiological Studies*. – 2005. – Vol. XXXIV. – № 4.
13. Скворцов, Б.В. Материалы по флоре водорослей Азиатской части СССР. 1. О фитопланктоне оз. Телецкого / Б.В. Скворцов // *Журн. Русск. ботан. о-ва при АН*. – 1930. – Т. 15. – Вып. 1–2.
14. Кириллов, В.В. Палеоэкологические сигналы альгоценозов экосистем озер и их водосборных бассейнов / В.В. Кириллов, Н.А. Скабичевская, Е.Ю. Митрофанова, Т.В. Кириллова, Г.В. Ким // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 1998.
15. Калугин, И.А. Осадконакопление в Телецком озере и проблема палеоклиматических реконструкций / И.А. Калугин, В.А. Бобров, С.С. Воробьева, С. Кривоногов, В.В. Селегей, Б. Щебров, Я. Клеркс, С. Вартель // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 1998.
16. Скабичевская, Н.А. Диатомовые водоросли в донных отложениях Телецкого озера // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 1998.
17. Скабичевская, Н.А. Диатомеи Телецкого озера и климатические реконструкции последнего тысячелетия // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 2000. – Вып. 2.
18. Митрофанова, Е.Ю. Диатомовые водоросли в поверхностном слое донных отложений Телецкого озера в районе хребта Софы Лепневой / Е.Ю. Митрофанова, В.В. Кириллов, И.А. Старцева // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 2000. – Вып. 2.
19. Митрофанова, Е.Ю. Состав и количество диатомовых водорослей в поверхностном слое донных отложений меридиональной части Телецкого озера / Е.Ю. Митрофанова, В.В. Кириллов, И.А. Старцева // *Проблемы реконструкции климата и природной среды голоцена и плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 2002. – Вып. 3.
20. Скабичевская, Н.А. Новая методика экологического анализа диатомей // *Проблемы стратиграфии и палеогеографии плейстоцена Сибири*. – Новосибирск, 1982.
21. Skabichewskaya, N. Ecological Analysis of Freshwater Diatoms in Palaeogeographical Reconstruction in Northern Yenisey, U.S.S.R. / N. Skabichewskaya // 10th Diatom Symposium, 1988.
22. Скабичевская, Н.А. Диатомовые водоросли альго- и танатоценозов Телецкого озера / Н.А. Скабичевская, Е.Ю. Митрофанова, В.В. Кириллов, Е.Б. Пещевичкая // *Региональное природопользование и экологический мониторинг*. – Барнаул, 1996.
23. Митрофанова, Е.Ю. Фитопланктон Телецкого озера (Горный Алтай, Россия) / Е.Ю. Митрофанова: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – М., 2000.
24. Севастьянов, Д.В. Особенности возникновения и эволюции вулканогенного озера Тэрхийн-Цаган-Нур в Центральном Хангае (МНР) / Д.В. Севастьянов, Н.И. Дорофеук, А.А. Лийва // *Изв. ВГО*. – 1989. – Т. 121. – Вып. 3.
25. Поповская, Г.И. Фитопланктон // *Проблемы Байкала*. – Новосибирск, 1978.
26. Давыдова, Н.Н. Изменение экологических условий в озере по данным диатомового анализа (Ладожское озеро) // *История Ладожского, Онежского, Псковско-Чудского озер, Байкала и Ханки (Серия: История озер СССР)*. – Л., 1989.
27. Давыдова, Н.Н. Изменение экологических условий в озере по данным диатомового анализа (Онежское озеро) / Н.Н. Давыдова // *История Ладожского, Онежского, Псковско-Чудского озер, Байкала и Ханки (Серия: История озер СССР)*. – Л., 1989.
28. Черняева, Г.П. История озера по данным о диатомовой флоре (Байкал) / Г.П. Черняева // *История Ладожского, Онежского, Псковско-Чудского озер, Байкала и Ханки (Серия: История озер СССР)*. – Л., 1989.
29. Давыдова, Н.Н. Диатомовая флора голоценовых отложений Ладожского озера // *Ископаемые диатомовые водоросли СССР*. – М., 1968.

Bibliography

1. Diatomovye vodorosli SSSR (iskopaemiye i sovremenniye). – L., 1974. – Т. 1.
2. Davihdova, N.N. Diatomovye vodorosli – indikatorih ehkologicheskikh usloviy vodoemov v golocene. – L., 1985.
3. Selegei, V. Physical and geological environment of Lake Teletskoye / V. Selegei, B. Dehandschutter, J. Klerks, A. Vysotsky // *Ann. Scien. Geol.* – Tervuren, Begique, 2001. – V. 105.
4. Lepneva, S.G. Termika, prozrachnostj, cvet i khimizm vodih Teleckogo ozera // *Issledovanie ozer SSSR*. – L. – M., 1937. – Vihp. 9.
5. Selegej, V.V. Teleckoe ozero / V.V. Selegej, T.S. Selegej. – L., 1978.
6. Kalugin, I.A. Pavodkovaya periodichnostj osadkonakopleniya v Teleckom ozere, obuslovlennaya regionalnimi kolebaniyami klimata na yuge Sibiri za poslednie 570 let / I.A. Kalugin, V.V. Selegej, V.A. Bobrov, S.C. Vorobjeva, S. Krivonogov // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 2000. – Vihp. 2.
7. Buslov, M.M. Geology and Tectonics of Gorny Altai / M.M. Buslov, N.A. Berzin, N.L. Dobretsov, V.A. Simonov. – UIGGM Publ. - Novosibirsk, 1993.
8. Poreckij, V.S. Diatomovye Teleckogo ozera i svyazannih s nim rek / V.S. Poreckij, V.S. Sheshukova // *Diatomovihy sbornik*. – L., 1953.
9. Mitrofanova, E.Yu. Flora diatomovihk vodoroslej Teleckogo ozera (Altaj, Rossiya) / E.Yu. Mitrofanova, N.A. Skabichevskaya, G.V. Kim, R.E. Romanov // *Novosti sistematiki nizshikh rastenij*. – SPb., 2007. – Т. 41.
10. Barinova, S.S. Bioraznoobrazie vodoroslej-indikatorov okruzhayuthey sredih / S.S. Barinova, L.A. Medvedeva, O.V. Anisimova. – Telj Aviv, 2006.
11. Skabichevskaya, N.A. Sredne-chetvertchniye diatomei Prienisejskogo Severa. – M., 1984.
12. Szczepocka, E. Water quality assessment using diatoms in the Bzura River / E. Szczepocka // *Oceanological and Hydrobiological Studies*. – 2005. – Vol. XXXIV. – № 4.
13. Skvorcov, B.V. Materialih po flore vodoroslej Aziatskoj chasti SSSR. 1. O fitoplantkone oz. Teleckogo / B.V. Skvorcov // *Zhurn. Russk. botan. o-va pri AN*. – 1930. – Т. 15. – Vihp. 1–2.
14. Kirillov, V.V. Paleoeohkologicheskie signalih algocenozov ehkositsem ozer i ikh vodosbornihk bassejnov / V.V. Kirillov, N.A. Skabichevskaya, E.Yu. Mitrofanova, T.V. Kirillova, G.V. Kim // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 1998.
15. Kalugin, I.A. Osadkonakoplenie v Teleckom ozere i problema paleoklimaticheskikh rekonstrukcij / I.A. Kalugin, V.A. Bobrov, S.C. Vorobjeva, S. Krivonogov, V.V. Selegej, B. Thebrov, Ya. Klerks, S. Vartelj // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 1998.
16. Skabichevskaya, N.A. Diatomovye vodorosli v donnihk otlozheniyakh Teleckogo ozera // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 1998.
17. Skabichevskaya, N.A. Diatomei Teleckogo ozera i klimaticheskie rekonstrukcii poslednego tihsyacheletiya // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 2000. – Vihp. 2.
18. Mitrofanova, E.Yu. Diatomovye vodorosli v poverkhnostnom sloe donnihk otlozhenij Teleckogo ozera v rayone khrebtta Sofi Lepnevoy / E.Yu. Mitrofanova, V.V. Kirillov, I.A. Starceva // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 2002. – Vihp. 3.
19. Mitrofanova, E.Yu. Sostav i kolichestvo diatomovihk vodoroslej v poverkhnostnom sloe donnihk otlozhenij meridionalnoj chasti Teleckogo ozera / E.Yu. Mitrofanova, V.V. Kirillov, I.A. Starceva // *Problemih rekonstrukcii klimata i prirodnoj sredih golocena i plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 2002. – Vihp. 3.
20. Skabichevskaya, N.A. Novaya metodika ehkologicheskogo analiza diatomej // *Problemih stratigrafii i paleogeografii plejstocena Sibiri*. – Novosibirsk, 1982.

21. Skabichewskaya, N. Ecological Analysis of Freshwater Diatoms in Palaeogeographical Reconstruction in Northern Yenisey, U.S.S.R. / N. Skabichewskaya // 10th Diatom Symposium, 1988.
22. Skabichevskaya, N.A. Diatomovye vodorosli aljgo- i tanatocenov Teleckogo ozera / N.A. Skabichevskaya, E.Yu. Mitrofanova, V.V. Kirillov, E.B. Pethievskaya // Regionalnoe prirodnopolzovanie i ekologicheskiy monitoring. – Barnaul, 1996.
23. Mitrofanova, E.Yu. Fitoplankton Teleckogo ozera (Gorniy Altay, Rossiya) / E.Yu. Mitrofanova: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – M., 2000.
24. Sevast'yanov, D.V. Osobennosti vozniknoveniya i ehvolyucii vulkanogennogo ozera Tehrkhiyn-Cagan-Nur v Centralnom Khangae (MNR) / D.V. Sevast'yanov, N.I. Dorofeyuk, A.A. Lijva // Izv. VGO. – 1989. – T. 121. – Vyp. 3.
25. Popovskaya, G.I. Fitoplankton // Problemy Baykala. – Novosibirsk, 1978.
26. Davihdova, N.N. Izmenenie ehkologicheskikh usloviy v ozere po dannim diatomovogo analiza (Ladozhskoe ozero) // Istoriya Ladozhskogo, Onezhskogo, Pskovsko-Chudskogo ozer, Baykala i Khanki (Seriya: Istoriya ozer SSSR). – L., 1989.
27. Davihdova, N.N. Izmenenie ehkologicheskikh usloviy v ozere po dannim diatomovogo analiza (Onezhskoe ozero) / N.N. Davihdova // Istoriya Ladozhskogo, Onezhskogo, Pskovsko-Chudskogo ozer, Baykala i Khanki (Seriya: Istoriya ozer SSSR). – L., 1989.
28. Chernyaeva, G.P. Istoriya ozera po dannim o diatomovoy flore (Baykal) / G.P. Chernyaeva // Istoriya Ladozhskogo, Onezhskogo, Pskovsko-Chudskogo ozer, Baykala i Khanki (Seriya: Istoriya ozer SSSR). – L., 1989.
29. Davihdova, N.N. Diatomovaya flora golocenovikh otlozheniy Ladozhskogo ozera // Iskopaemiye diatomovye vodorosli SSSR. – M., 1968.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 556.5 + 556.16 + 911.52

Cimbaley Yu.M., Andreeva I.V. BLOCK STRUCTURE OF WATER EXCHANGE ZONE IN HYDROLOGICAL CYCLE SYSTEM.

The processes of precipitation transformation within the block structure of water exchange zone are considered. The key factors for flow formation are distinguished. The logic scheme of vertical block structure of water exchange zone and precipitation transformation to improve the estimation of flow from the territory (landscape or watershed) is proposed.

Key words: hydrological cycle, precipitation transformation, flow formation, water exchange zone, landscape.

Ю.М. Цимбaley, канд. географ. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: cimbaley@iwep.asu.ru,

И.В. Андреева, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: andreeva@iwep.asu.ru.

БЛОКОВАЯ СТРУКТУРА ВОДООБМЕННОЙ ЗОНЫ В СИСТЕМЕ КРУГОВОРОТА ВОДЫ В ПРИРОДЕ

Рассмотрены процессы трансформации атмосферных осадков внутри вертикальной блоковой структуры водообменной зоны. Выделены значимые факторы формирования стока. Предложена логическая схема вертикальной блоковой структуры водообменной зоны и трансформации осадков для оптимизации количественного расчета значений стока с территории (ландшафта или речного бассейна).

Ключевые слова: влагооборот, трансформация осадков, формирование стока, водообменная зона, ландшафт.

Возобновляемые ресурсы пресных и маломинерализованных поверхностных и подземных вод, необходимые для функционирования основной части представителей наземной (терра- и аква-) биосферы, включая человека, формируются в процессе уникальнейшего явления – круговорота воды в природе, «работающего» как идеальный дистиллятор на солнечной энергии и не имеющего на земле аналога в отношении рассматриваемого результата, т.е. формирования водных ресурсов. По существу, это единственный источник пресных вод на земле.

В результате круговорота происходит глобальный водообмен по общей схеме «испарение – перенос влаги – осадки – сток», включающий испарение с поверхности всех водоемов и суши, латеральный перенос водяных паров, выпадение осадков, их трансформацию с перераспределением между вторичным испарением, поверхностным и подземным стоком, возвращение вод в океан [1].

В многолетнем плане вся поступающая на сушу атмосферная влага в полном объеме возвращается в океан, а депонирование вод в естественных и искусственных водных объектах, ледниках, грунтах, заболоченных участках носит временный характер и влияет, в основном, на динамику стока, не изменяя существенно общего баланса воды на земле. По весьма приближенным расчетам суммарный сток соответствует общему количеству осадков и может быть оценен в $108\,400\text{ км}^3$ в год [1].

Общая структура влагооборота весьма сложна, представлена широким набором физических, химических, биологических процессов и рассматривается в моделях многих исследователей.

Так в фильтрационно-емкостной модели стока Е.Г. Попова [2-3] составляющие водооборота, исключая поверхностный сток, объединены в единый блок – «потери стока» (водоудерживающая емкость водосбора). Уравнения модели описывают осадки, пополняющие собственный дефицит водообменной толщи и необходимые для внутренних реакций, а так же сквозную нисходящую фильтрацию.

Г.Д. Рихтер [4] в модели стокоформирующего геокомплекса выделял следующие элементы влагооборота: атмосферные осадки, влагообмен в приземном слое воздуха, осадки, перехватываемые растительностью и непосредственно используе-

мые ею, перемещение влаги по поверхности почвы и испарение с нее, транспирация, передвижение влаги к поверхности почвы и ее внутрипочвенный оборот (испарение, конденсация, отток), поглощение воды биотой, подвижная вода в почве и горных породах, боковой приток и отток грунтовых вод, водообмен между почвой и эдафоном.

А.Б. Горстко и П.А. Хайтер [5], моделируя поступление, перенос и трансформацию влаги, рассматривали такие процессы: перехват осадков кронами древостоев, испарение (в т.ч. со снега), снеготаяние, водоотдача из снега, инфильтрация, поверхностное стокообразование, распределение влаги между внутрипочвенными слоями, грунтовое стокообразование, приток к русловой сети.

Н.А. Назаров и А.А. Сиринов [6] в модели лесного водосбора выделяли элементарные гидрологические процессы: перехват атмосферных осадков растительным покровом, формирование снежного покрова и снеготаяние, поступление талых и дождевых вод на водосбор, поверхностное задержание, вертикальный водообмен в приповерхностном почвенном слое, испарение, поверхностный и подповерхностный (включая возвратный) сток, грунтовый сток, движение воды в речном русле.

Как видим, при решении конкретных задач применяются различные комплексы ведущих процессов и методические подходы, но как отмечал еще ранее В.И. Бабкин [7], все авторы сходятся в том, что для балансовых расчетов в целом по бассейнам использование данных наблюдений по многим компонентам баланса нерационально, т.к. результаты могут содержать значительные ошибки. Полагаем, что они обусловлены не только недостаточной точностью измерения необходимых величин, но и в гораздо большей степени малой плотностью и нерепрезентативностью местоположения пунктов наблюдений, площадной вариабельностью измеряемых параметров, влиянием неоднородностей подстилающей поверхности и т.д., в результате чего даже добротный измеренный параметр будет иметь сугубо локальное значение. Например, В.И. Бабкин указывал, что «средний слой осадков в речных бассейнах ЕТС за месячные интервалы времени отдельных лет рассчитывается с ошибкой, как правило, не превышающей 5 %, но для бассейнов Севера ЕТС, Сибири и Дальнего Востока значение ошибки

в оценке среднего слоя осадков за указанные интервалы может достигать 30 %, а иногда и более» в связи с недостаточной плотностью осадкометрической сети [7]. С.Г. Копысов [8], анализируя состояние проблемы, ссылается на данные предшествующих исследователей, которые фиксировали 20 % различия осадков в точках, расположенных в нескольких метрах друг от друга, отмечали неуверенность суждения о разнице осадков над лесом и безлесными участками и т.д.

Рассмотренные примеры моделей водооборота составлены из блоков, соответствующих перечисленным процессам и их комплексам. Для реализации моделей необходимы данные по каждому из процессов, однако такие сведения не всегда могут быть получены в полном объеме из-за ограниченного количества метеостанций и, особенно, водно-балансовых станций, сосредоточенных преимущественно в ЕТР. Кроме того, во многих случаях натурные опыты и связанные с ними модельные расчеты привязаны к конкретным локальным физико-географическим условиям, недостаточно полно охарактеризованным. Поэтому попытки обобщения и типизации их в целях экстраполяции полученных количественных закономерностей затруднены.

Очевидно, что накопление фактического материала по формированию стока в различных природных условиях было бы целесообразным осуществлять по некоторой унифицированной схеме, общие особенности которой рассмотрим ниже. Принципиальная структура модели водооборота представляется в следующей логической последовательности.

1. Поступление влаги в атмосферу происходит за счет физического испарения с поверхности океанов, морей, внутренних естественных и искусственных водоемов, суши и растительного покрова, физиологического испарения (транспирации). Незначительное количество ювенильной влаги приходит при вулканической деятельности.

2. Все виды горизонтального атмосферного переноса водяного пара (регулярного – муссоны, пассаты, циклоны, антициклоны и т.д. и нерегулярного, эпизодического – за счет движения воздуха местного масштаба, например, фёны, бризы и др.).

3. Конденсация водяного пара и выпадение атмосферных осадков в виде дождя, снега, града, инея, росы, внутрисочечного и внутригрунтового конденсата и др.

4. Трансформация осадков (начинается с момента конденсации водяного пара облаков и движения влаги к земной поверхности в закономерной вертикальной последовательности):

- испарение в нижних слоях атмосферы (имеет значение при дистанционном изучении содержания влаги в атмосфере и оценке возможности увлажнения за счет ее земной поверхности);

- выпадение осадков на полог леса и незалесенные территории, в т.ч. незадернованные (задержка осадков растительным покровом (интерцепция, по: [9]); предельная величина задержки лимитируется сомкнутостью растительного покрова и общей площадью смачиваемой листовой поверхности растительности (леса, луга, агроценоза), а также силой поверхностного натяжения воды, обеспечивающей «прилипание» [10] и определяющей толщину смачивающей пленки и способность удерживать влагу в капельной форме на надземной части растительного покрова. По достижении предела удержания начинается стекание влаги по стволам деревьев и в виде капели с крон и травянистого покрова на почву; осадки, не превышающие этот предел, не достигают почвенного покрова;

- физическое испарение влаги с поверхности суши (почв и незадернованных участков) и влаги, задержанной растительным покровом (контролируется водно-тепловым балансом, при этом капельно-жидкая влага требует для испарения больших затрат энергии, чем пленочная [8]);

- смачивание и насыщение поверхностного слоя – напочвенного покрова, в т.ч. под пологом растительного покрова (на лесных и задернованных участках напочвенный покров представлен подстилкой (лесной, луговой), которая удерживает часть осадков).

5. Формирование стока (сток является заключительным этапом глобального круговорота воды в природе и представляется основным ресурсообразующим фактором, обеспечивающим необходимые для жизнеобеспечения запасы поверхностных и подземных пресных вод):

- после насыщения напочвенного покрова и верхнего слоя почвы до влажности, приближающейся к уровню полной влагоемкости, движение осадков может происходить в двух направлениях (продолжается вертикальная фильтрация в зону аэрации под действием гравитации и капиллярных сил и поверхностный склоновый сток по линии скатывания, если для последнего возникают условия; они определяются избытком влаги, превышающим нисходящую фильтрацию, и уклоном дневной поверхности (практически условиями рельефа); в противном случае склоновый сток не возникает);

- фильтрат в зоне аэрации восполняет дефицит ее увлажнения и частично всасывается корневой системой растительного покрова, обеспечивая транспирацию и построение его биомассы;

- при наличии более плотного (менее проницаемого) слоя, каковым может быть подпахотный или иллювиальный почвенный горизонт, или прослой более тяжелого механического состава, возникает верховодка, которая обеспечивает внутрисочечный сток; если условия ее возникновения носят площадной характер, они лимитируют фильтрацию осадков в грунтовые воды;

- оставшаяся часть фильтрата продолжает нисходящее движение до горизонта грунтовых вод, пополняет их и участвует в дальнейшем латеральном движении в составе грунтового потока до ближайшей дрены;

- основанием горизонта грунтовых вод является первый от поверхности региональный водоупор, через гидрогеологические окна в котором при отсутствии восходящих потоков высоконапорных вод часть грунтовых вод проникает в нижележащие горизонты, содержащие артезианские воды;

- артезианские (межпластовые) воды дренируются крупными водотоками или напрямую стекают в моря и океаны, таким образом участвуя в общем круговороте.

Объемная трансформация атмосферных осадков в процессе всего цикла водооборота сопровождается трансформацией качественной, связанной с растворением и выщелачиванием элементов, химическим взаимодействием воды с вмещающими породами, участием в процессах биологического метаболизма.

В.И. Бабкин [7] предложил выделять отдельные вертикальные зоны бассейна: поверхностную, аэрации и насыщения, применительно к которым анализировал водный баланс и связующие элементы влагообмена между ними. Это, по его мнению, расширяет возможности построения математических моделей формирования стока и позволяет разрабатывать более точные схемы оценки увлажнения речных бассейнов.

С.В. Долгов и Н.И. Коронкевич [11] рассматривают всю вертикальную водообменную зону как гидрологическую ярусную структуру, простирающуюся от наивысшей отметки осадкообразования в атмосфере до границы зоны весьма затрудненного водообмена, в которой происходят все процессы трансформации атмосферных осадков и перераспределение их по статьям водного баланса. В ее составе они выделяют надземную и подземную части, связанные единым вертикальным влагообменом, состоящие, соответственно, из атмосферы, растительности (древесной и травянистой, дикорастущей и возделываемой) и антропогенных объектов и всей нижележащей толщи от поверхности почв до уровня дренирующего воздействия наиболее глубоких дрен (так называемая зона интенсивного водообмена). В последней при решении конкретных задач выделяют зоны: аэрации (в составе слоев активного влагообмена и транзитно-аккумулятивного), почв (при необходимости с выделением пахотного слоя), насыщения (в составе водоносных и слабопроницаемых горизонтов).

Такая трактовка структуры водообменной зоны наиболее соответствует представлению о вертикальной структуре ландшафтной сферы, учитывает ее взаимосвязи с функционированием компонентов ландшафтов, их вещественными и структурными особенностями, в конечном итоге определяющими характер и уровень трансформации осадков. Исходя из этого, при анализе и моделировании трансформации осадков целесообразно выделять вертикальные блоки, соответствующие компонентам ландшафтов (рис. 1), влияние которых на перераспре-

деление осадков по статьям водного баланса можно оценить в интегральной для каждого блока форме и проследить трансформацию осадков последовательно по всей цепочке нисходя-

щего движения атмосферной влаги от первичной конденсации водяных паров из облаков до выхода вод поверхностного и подземного стока в выводящие речные системы.

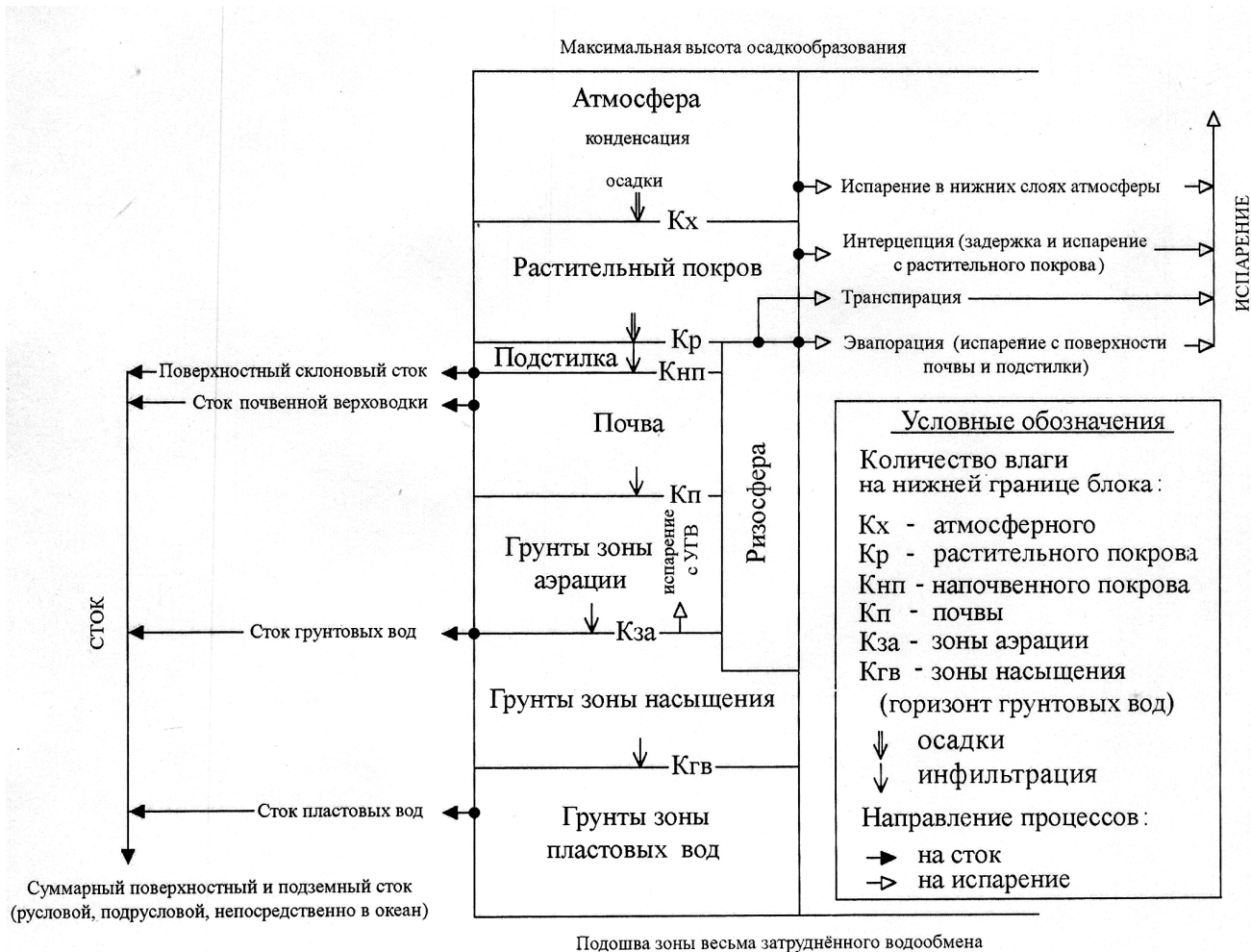


Рис. 1. Схема вертикальной блоковой структуры водообменной зоны и трансформации осадков

Упоминание о последовательности имеет следующий смысл. Как правило, влияние того или иного фактора на трансформацию осадков оценивается в абсолютной (мм слоя) или относительной (%) форме, но полученные данные обычно соотносятся с первичными осадками, независимо от строения ландшафтов и вклада их в трансформацию осадков на предшествующих этапах нисходящей фильтрации. Более корректным было бы сопоставление их с объемом влаги, поступившей на вход данного этапа или блока.

В соответствии с приведенной выше логической схемой модели влагооборота и структурной водообменной зоны, отраженной на рисунке 1, мы выделяем, как это предлагалось в работе [12], в нисходящей последовательности следующие блоки: атмосферный, растительного покрова, почвенный, грунтовой зоны аэрации, грунтовой зоны насыщения, грунтовой зоны пластовых вод. В пределах каждого из них сосредоточены процессы трансформации осадков, основные из которых обозначены в приводимом ниже составе.

1. Атмосферный блок: конденсация водяного пара облаков, испарение в нижних (нагретых, более теплых) слоях атмосферы в процессе выпадения осадков.

2. Блок растительного покрова: осадки, смачивание листовой поверхности и удержание твердых осадков или смачивающей пленочной и капельно-жидкой влаги, физическое испарение задержанной части осадков (жидких, твердых), физиологическое испарение (транспирация) влаги, поступившей из корневой системы растений.

3. Почвенный блок, включая напочвенный покров – подстилку, которую, в случае необходимости, можно выделять в самостоятельный блок: смачивание и насыщение подстилки,

поверхностного слоя почвы, обнаженных пород (скальных выходов), удержание влаги подстилкой, физическое испарение с поверхности подстилки, почвенного покрова, обнаженных пород, поверхностный склоновый сток, сток почвенной верховодки, нисходящая фильтрация, пополнение влагозапасов, расход на гидратацию (химическую, геологическую, биологическую, по: [1]), внутрипочвенная динамика влаги и межблочный обмен – испарение-конденсация, отсос корнями растений на транспирацию и формирование биомассы.

4. Грунтовой блок зоны аэрации: нисходящая фильтрация, пополнение влагозапасов, расход на гидратацию, внутригрунтовая динамика влаги с учетом каймы капиллярного поднятия и межблочный обмен – испарение-конденсация, отсос корнями растений на транспирацию и формирование биомассы.

5. Грунтовой блок зоны насыщения (горизонт грунтовых вод): испарение с поверхности грунтовых вод, отсос корнями растений (фреатофитов) на транспирацию и формирование биомассы, грунтовый сток, нисходящая фильтрация через гидрологические окна и водоупор, подпитка напорными межпластовыми водами.

6. Грунтовой блок зоны межпластовых вод: восходящая фильтрация напорных вод в грунтовые воды, сток межпластовых вод в наиболее глубокие дрены, сток непосредственно в моря и океаны.

Названные блоки количественно связаны по вертикали нисходящим потоком влаги, т.е. приход ее в нижележащий блок соответствует выходу из вышележащего, а все внутриблоковые процессы рассматриваются в едином комплексе (метод «черного ящика») (табл. 1).

Таблица 1

Схема водного баланса блоков вертикальной водообменной толщи

Блок		Структура водного баланса			
		Вход	процессы	выход	водный баланс блока
1	Атмосферный	Катм	$\Delta\text{Катм}$	Кх	$\text{Кх} = \text{Катм} - \Delta\text{Катм}$
2	Растительного покрова	Кх	$\Delta\text{Кр}$	Кр	$\text{Кр} = \text{Кх} - \Delta\text{Кр}$
3	Напочвенного покрова	Кр	$\Delta\text{Кнп}$	Кнп	$\text{Кнп} = \text{Кр} - \Delta\text{Кнп}$
4	Почвенный	Кнп	$\Delta\text{Кп}$	Кп	$\text{Кп} = \text{Кнп} - \Delta\text{Кп}$
5	Грунтовой зоны аэрации	Кп	$\Delta\text{Кза}$	Кза	$\text{Кза} = \text{Кп} - \Delta\text{Кза}$
6	Грунтовой зоны насыщения (горизонт грунтовых вод)	Кза	$\Delta\text{Кгв}$	Кгв	$\text{Кгв} = \text{Кза} - \Delta\text{Кгв}$
7	Грунтовой зоны межпластовых вод	Кгв	$\Delta\text{Карт}$	Карт	$\text{Карт} = \text{Кгв} - \Delta\text{Карт}$

Примечание

1. Атмосферный блок: вход – конденсация влаги из облаков (Катм), внутриблоковые процессы ($\Delta\text{Катм}$), выход – измеряемые осадки (Кх).

2. Блок растительного покрова: вход – измеряемые осадки (Кх), внутриблоковые процессы ($\Delta\text{Кр}$), выход – сброс влаги на напочвенный покров (Кр).

3. Блок напочвенного покрова: вход – (Кр), внутриблоковые процессы, включая латеральный перенос ($\Delta\text{Кнп}$), выход – сброс влаги на почву (Кнп).

4. Почвенный блок: вход – (Кнп), внутриблоковые процессы, включая латеральный перенос верховодки ($\Delta\text{Кп}$), выход – фильтрация в зону аэрации (Кп).

5. Грунтовой блок зоны аэрации: вход (Кп), внутриблоковые процессы ($\Delta\text{Кза}$), выход – фильтрация в зону насыщения (Кза).

6. Грунтовой блок зоны насыщения: вход (Кза), внутриблоковые процессы, включая латеральный перенос ($\Delta\text{Кгв}$), выход – фильтрация в зону пластовых вод (Кгв).

7. Грунтовой блок зоны межпластовых вод: вход (Кгв), внутриблоковые процессы, включая латеральный перенос ($\Delta\text{Карт}$).

Такая формализация вертикальной структуры водообменной зоны представляет ряд дополнительных возможностей для уточнения параметров трансформации осадков и перераспределения их по статьям водного баланса. В триаде элементов круговорота воды «осадки-испарение-сток» непосредственному и достаточно надежному измерению доступны осадки и речной сток в замыкающем створе. Все промежуточные параметры трансформации обычно получают расчетным путем. Однако, скорость и величину фильтрации через почвы и зону аэрации (блоки 3-5), поступление влаги в зону насыщения (блок 6) можно оценивать через динамику сезонных колебаний уровня грунтовых вод (УГВ), по аналогии с тем, как оценивалась нами фильтрация из каналов по скорости нарастания и объему фильтрационного бугра [13].

Следующей рабочей гипотезой является представление о том, что все процессы внутри каждого блока структурированы по горизонтали в зависимости от зональных и геолого-гидрогеолого-геоморфологических факторов дифференциации водообменной зоны, т.е. в соответствии с ландшафтной дифференциацией. Это дает прямой выход на ландшафтную структуру территории, и изучение особенностей трансформации осадков можно проводить применительно к конкретным типам природных комплексов различной размерности, расшифровывая структуру «черного ящика» в зависимости от их строения. При этом основными выходными элементами трансформации осадков являются связующие межблоковые параметры нисходящей фильтрации, контролируемые интегральным для блока коэффициентом фильтрации, обусловленным внутриблоковыми процессами.

Дифференцированность трансформации осадков в различных ландшафтах видна на примере растительного покрова. Так, в лиственных лесах величина интерцепции составляет от 10 % до 25 % от годового количества осадков: в буковых – 24,4 % [11], в лиственных средней полосы – 10 % [14]. В хвойных лесах интерцепция, по данным разных авторов, колеблется от 25 % до 30-40 % годовых осадков: в ельниках – 26,7 % [9], в сосняках – 25 % [14]. Полог леса и напочвенный растительный покров практически целиком перехватывают небольшие дожди (до 1-3 мм), а при большей интенсивности – от 20 до 45 % выпадающих осадков [15]. Различен и размер стока по стволам деревьев в зависимости от породы: у елей стекает 0,7 % осадков [9], берез – 3-4 % [16], буков – 16,6 % [9]. Известна и сум-

марная потребность в воде лесных фитоценозов в разных природных зонах и для разных типов растительности [16]. Количество осадков, задерживаемых пологом леса внутри одной растительной ассоциации, зависит от возраста, типа и густоты (сомкнутости) насаждений. Так Р. Келлер, ссылаясь на работы Дж. Дельфса, указывает, что в хвойном лесу задержание осадков порослью составляет 10-12 %, молодым лесом – 20-22 %, строевым лесом – 26-30 %, старым лесом – 32-39 % [9]. При этом надо иметь в виду, что, как было показано выше, объем задерживаемой растительностью влаги физически ограничен, и приводимые данные относятся к конкретному бассейну и временному периоду, т.е. имеют сугубо локальное значение для фиксированного уровня осадков.

В целом же, к дневной поверхности приходит только часть атмосферных осадков, в долевого значения составляющая, по оценкам разных авторов, порядка 55-90 %. Это количество и является входным параметром для следующего блока. При наличии напочвенного покрова происходит трансформация их в зависимости от характера последнего: зеленые мхи задерживают до 4 мм осадков, кукушкин лен и сфагнум в различных комбинациях – до 5-6 мм. Лесная подстилка может аккумулировать до 10 % дождевой или талой воды [16]. При этом степень удержания воды существенно зависит от вида лесной подстилки: из опада карликовой березки она составляет 14 % от объема подстилки, кедр – 16 %, лиственницы – 18 %. Мохово-травяной покров удерживает 19 %, а мох-сфагнум – 45 % своего объема [8]. Оставшаяся часть влаги поступает на вход собственно почвенного блока.

Подобные количественные (абсолютные или долевого) изменения поступившей на вход блока влаги в большинстве своем определяются расчетным путем или реже непосредственными измерениями для отдельных компонентов ландшафта, что позволяет путем логических построений и несложных выкладок оценивать суммарную трансформацию осадков, исходя из знания структурных и морфологических особенностей каждого компонента, слагающего ландшафт.

Заключение. Разнообразие существующих моделей влагооборота только подтверждает сложность процессов его образующих. Отсутствие универсального подхода и субъективность в определении комплекса балансовых элементов приводят к значительным ошибкам в расчетах стока. Анализ материалов

ландшафтно-гидрологической тематики, результатов моделирования процессов теплообмена в системе «почва – растительный покров – атмосфера» и стока показал, что количественные характеристики, полученные в ходе разрозненных и всегда локально выполняемых исследований, практически невозможно обобщить, типизировать и экстраполировать для расчета стока с территории. К существенным некорректностям приводит использование на всех этапах расчета в качестве базового параметра измеренное на метеостанции количество атмосферных осадков.

С целью единообразия и удобства сбора и использования фактического материала по формированию стока в различных природных условиях предложена универсальная логическая схема вертикальной блоковой структуры водообменной зоны и трансформации атмосферных осадков, которая позволяет рассчитывать сток на основании структурных, физических и физиологических признаков компонентов ландшафта. Вертикальные блоки схемы соответствуют компонентам ландшафта, а перераспределение осадков по статьям водного баланса оценивается в интегральной для каждого блока форме.

Библиографический список

1. Реймерс, Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. – М., 1990.
2. Попов, Е.Г. О расчете поверхностного задержания воды в речных бассейнах для целей прогнозов стока // Метеорология и гидрология. – 1950. – № 1.
3. Попов, Е.Г. Вопросы теории и практики прогнозов речного стока. – Л., 1963.
4. Richter, H. Beitrag zum Modell des Geokomplexes // Landschaftsforschung. Beitrage zur Theorie und Anwendung. – Gotha-Leipzig, 1968.
5. Горстко, А.Б. Моделирование гидрологической роли леса / А.Б. Горстко, П.А. Хайтер // Проблемы экологического мониторинга и моделирования экосистем. – Л., 1991. – Т. XIII.
6. Назаров, Н.А. Использование моделей формирования речного стока в задачах лесной гидрологии / Н.А. Назаров, А.А. Сирин // Ландшафтно-гидрологический анализ территории. – Новосибирск, 1992.
7. Бабкин, В.И. Водный баланс речных бассейнов (теория, методы и практика расчетов): дисс. ... д-ра геогр. наук. – Л., 1982.
8. Копысов, С.Г. Ландшафтная гидрология геосистем лесного пояса Центрального Алтая: дис. ... канд. геогр. наук. – М., 2005.
9. Келлер, Р. Воды и водный баланс суши. – М., 1965.
10. Полякова, А.В. Гидрохимия: учебное пособие. – М., 2009.
11. Долгов, С.В. Гидрологическая ярусность равнинной территории / С.В. Долгов, И.И. Коронкевич // Изв. РАН. – 2010. – № 1. – Сер. география.
12. Росновский, И.Н. Методологический подход к изучению устойчивости почв к тепловым воздействиям / И.Н. Росновский, С.Г. Копысов // Вестник Томского государственного университета (приложение). – 2003. – № 3 (IV).
13. Цимбалей, Ю.М. Динамика уровня грунтовых вод как показатель интенсивности фильтрационных процессов в каналах / Ю.М. Цимбалей, А.М. Языков // Научно-организационные и прикладные вопросы охраны окружающей среды в Алтайском крае: тезисы докл. конф. – Барнаул, 1980.
14. Волчек, А.А. Закономерности формирования элементов водного баланса речных водосборов Беларуси в современных условиях: дисс. на соиск. уч. степени д-ра геогр. наук. – Брест, 2005.
15. Росновский, И.Н. Устойчивость почв в экосистемах как основа экологического нормирования. – Томск: Изд-во Института оптики атмосферы СО РАН, 2001.
16. Лесная энциклопедия. – М., 1985.

Bibliography

1. Reijmers, N.F. Prirodopoljzovanie: slovarj-spravochnik. – M., 1990.
2. Popov, E.G. O raschete poverkhnostnogo zaderzhaniya vodih v rechnihk basseyijnakh dlya celey prognozov stoka // Meteorologiya i gidrologiya. – 1950. – № 1.
3. Popov, E.G. Voprosih teorii i praktiki prognozov rechnogo stoka. – L., 1963.
4. Richter, H. Beitrag zum Modell des Geokomplexes // Landschaftsforschung. Beitrage zur Theorie und Anwendung. – Gotha-Leipzig, 1968.
5. Gorstko, A.B. Modelirovanie gidrologicheskoy roli lesa / A.B. Gorstko, P.A. Khaytjer // Problemih ehkologicheskogo monitoringa i modelirovaniya ehkositsem. – L., 1991. – T. KhIII.
6. Nazarov, N.A. Ispoljzovanie modeley formirovaniya rechnogo stoka v zadachakh lesnoy gidrologii / N.A. Nazarov, A.A. Sirin // Landshaftno-gidrologicheskij analiz territorii. – Novosibirsk, 1992.
7. Babkin, V.I. Vodniy balans rechnihk basseyinov (teoriya, metodih i praktika raschetov): diss. ... d-ra geogr. nauk. – L., 1982.
8. Kopihsov, S.G. Landshaftnaya gidrologiya geosistem lesnogo poyasa Centraljnogo Altaya: dis. ... kand. geogr. nauk. – M., 2005.
9. Keller, R. Vodih i vodniy balans sushi. – M., 1965.
10. Polyakova, A.V. Gidrokhiimiya: uchebnoe posobie. – M., 2009.
11. Dolgov, S.V. Gidrologicheskaya yarusnostj ravninnoj territorii / S.V. Dolgov, N.I. Koronkevich // Izv. RAN. – 2010. – № 1. – Ser. geografiya.
12. Rosnovskiy, I.N. Metodologicheskij podkhod k izucheniyu ustoychivosti pochv k teplovim vozdeystviyam / I.N. Rosnovskiy, S.G. Kopihsov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta (prilozhenie). – 2003. – № 3 (IV).
13. Cimbalej, Yu.M. Dinamika urovnya gruntovihk vod kak pokazatelj intensivnosti filjtracionnihk processov v kanalah / Yu.M. Cimbalej, A.M. Yazikov // Nauchno-organizacionnihe i prikladnihe voprosih okhranij okruzhayuthej sredih v Altajskom krae: tezisih dokl. konf. – Barnaul, 1980.
14. Volchek, A.A. Zakonomernosti formirovaniya ehlementov vodnogo balansa rechnihk vodosborov Belarusi v sovremennihk usloviyah: diss. na soisk. uch. stepeni d-ra geogr. nauk. – Brest, 2005.
15. Rosnovskiy, I.N. Ustoychivostj pochv v ehkositemakh kak osnova ehkologicheskogo normirovaniya. – Tomsk: Izd-vo Instituta optiki atmosferih SO RAN, 2001.
16. Lesnaya ehnciklopediya. – M., 1985.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 631.41:631.445.51: 631.459.3 (571.54)

Korsunova T.S. D-TS. WAYS of INCREASE of FERTILITY of SOILS of Transbaikalia. In areas of Transbaikalia where organic and mineral fertilizers under grain crops are brought few, and an eddish are pitted at osenne-spring cattle, the root rests of field cultures are the basic and often unique source of organic substance which fill up loss humus and raise fertility of the degraded earths.

Key words: the vegetative rests, fertility, organic fertilizers, humus.

Ц.Д.Ц. Корсунова, канд. биол. наук, с.н.с. лаборатории биохимии почв Института общей и экспериментальной биологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: zinakor23@yandex.ru

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЛОДРОДИЯ ПОЧВ ЗАБАЙКАЛЬЯ

В районах Забайкалья, где вносится мало органических и минеральных удобрений под зерновые культуры, а стерня и опад стравливаются при осенне-весеннем выпасе скота, корневые остатки полевых культур являются основным и часто единственным источником органического вещества, которые пополняют потерю гумуса и повышают плодородия деградированных земель.

Ключевые слова: растительные остатки, повышение плодородия, органические удобрения, гумус.

В Забайкалье значительные территории занимает зона сухих степей с каштановыми почвами, низкое естественное плодородие которых является одним из лимитирующих факторов повышения продуктивности зерновых культур. Характерной чертой каштановых почв Забайкалья, по сравнению с европейскими аналогами, является малая мощность гумусового горизонта и резкий спад гумуса с глубиной, что объясняется характером распределения корневой массы в почвенном профиле, так как 85% корней находится в 20 см слое почвы [1].

Целью работы было выявление степени пополнения запасов общих органических веществ и гумуса при запахивании растительных остатков многолетних трав и внесении органических удобрений в деградированных каштановых почвах Забайкалья с содержанием гумуса 0,91%, азота 0,05%.

В год исследования за вегетационный период осадков выпало на 95 мм больше нормы, а сумма положительных температур была ниже нормы на 530С.

Для этого нами на опытном поле Бур. НИИСХ в с. Иволга был заложен вегетационно-полевой опыт по схеме: 1) почва без удобрений (контроль); 2) почва + навоз; 3) почва + пометноопиленный компост (в дальнейшем – компост); 4) почва + корни волоснеца; 5) почва + корни люцерны, в пятикратной повторности с внесением органических удобрений (навоз и компост), а также растительных остатков многолетних трав в количестве 2% от веса почвы, что соответствует расчетным данным около 50 т/га.

Образцы почв отбирались массой около 20 г со всей глубины сосуда на определение углерода общих органических веществ, углерода гумуса, [2; 3].

Через год постановки опыта на неудобренном варианте количество углерода общих органических веществ составило 0,73%, а углерода гумуса – 0,66%. На варианте с компостом органические вещества составили 0,87%С, т.е. увеличились на 0,14% по сравнению с таковыми удобренных почв. Количество углерода гумуса после года на этом варианте оставалось на уровне удобренных почв. На варианте, где были внесены навоз крупного рогатого скота (КРС) и корни люцерны, углерод общих органических веществ соответственно составил 0,92 и 0,94, а углерод гумуса на первом варианте – 0,71, на втором – 0,73%, т.е. отмечено увеличение гумуса на 0,05 и 0,07% соответственно. Таким образом, по результатам первого года опыта следует отметить, что внесенные органические удобрения и растительные остатки приводят к значительному увеличению органической части почвы, а также заметно образование гумусовых веществ. При внесении корневых остатков волоснеца

углерод общих органических веществ составил 0,88%, т.е. общие органические вещества почвы увеличились на 0,12%. На этом варианте отмечено небольшое увеличение гумусовых веществ – 0,76% против 0,66% на удобренном варианте.

После второго года опыта содержание общих органических веществ в удобренной почве уменьшилось до 0,56% (против 0,73 % после первого года) и снизилось соответственно количество гумусовых веществ до 0,37% (против 0,66%). Отсюда следует, что в каштановых почвах в период парования могут быть значительными минерализационные потери гумуса.

На вариантах с внесением органических добавок также значительно выше было количество общих органических веществ, как и в первом году, по сравнению с удобренной почвой. Однако, их абсолютные величины ниже, чем в первом году, за исключением варианта с навозом. Во втором году четко заметно новообразование гумусовых веществ. Например, содержание гумуса на варианте с люцерной – 0,58%, с волоснецом – 0,64%, с компостом – 0,71%, с навозом – 0,91%, тогда как в удобренной почве эта величина равна всего 0,37%. Наибольшее количество новообразованного гумуса обнаружено при внесении навоза.

После третьего года постановки опыта сохраняется тенденция снижения углерода как общих органических, так и гумусовых веществ, где на удобренном варианте первая величина составила 0,51 %, а углерод гумуса – 0,34. На всех вариантах с органическими добавками отмечена также тенденция снижения углерода, как и на варианте без удобрений. Этого и следовало ожидать, так как почвы находились под паром.

Отсюда следует, что общие органические вещества уменьшаются в удобренной почве с 0,73 до 0,51%, т.е. уменьшаются за три года парования почти на 30 %. А содержание гумуса соответственно уменьшилось на 0,32%, т.е. за три года парования потеря гумуса составила – 48 %. Однако опыты по внесению свежих растительных остатков и органических удобрений свидетельствуют о том, что они значительно восстанавливают уровень содержания органического вещества деградированных пахотных земель.

Выводы. 1. По результатам трехлетних опытов установлено, что при внесении растительных остатков многолетних трав, навоза (КРС), пометно – опилочного компоста можно добиться увеличения органических веществ и гумуса деградированных каштановых почв.

2. При большом дефиците навоза КРС в регионе для увеличения плодородия деградированных каштановых почв можно использовать компосты из птичьего помета.

Библиографический список

1. Чимитдоржиева, Г.Д. Гумусное состояние почв Бур. АССР // Агрохимия. – 1986. – № 4.
2. Аринушкина, Е.В. Руководство по химическому анализу почв. – М., 1970.

Bibliography

1. Chimitdorzhieva, G.D. Gumusnoe sostoyanie pochv Bur. ASSR // Agrokhiimiya. – 1986. – № 4.
2. Arinushkina, E.V. Rukovodstvo po khimicheskomu analizu pochv. – M., 1970.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 551.324

Otgonbayar D. CATALOGUE OF GLACIERS AND DETERMINATION OF MODERN GLACIATION FEATURES OF MUNHHAYRKHAN RIDGE (MONGOLIAN ALTAI). The main morphometric and resource characteristics of one of poorly studied regions of modern glaciation in Mongolian Altai, Munhhayrhan ridge, were revealed for the first time. All in all, 17 glaciers of 26,6 km² total area and 1,36 km³ ice volume were found.

Key words: glacier, glaciation area, river basin, exposure, morphological type, catalogue, climate change.

Д. Отгонбаяр, магистр, преподаватель Ховдского университета, г. Ховд (Монголия),
E-mail: summit_aamo@mail.ru

КАТАЛОГИЗАЦИЯ ЛЕДНИКОВ И ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОЛЕДЕНЕНИЯ ХРЕБТА МУНХХАЙРХАН (МОНГОЛЬСКИЙ АЛТАЙ)

Выявлены основные морфометрические и ресурсные характеристики одного из мало изученных районов современного оледенения Монгольского Алтая – хребта Мунххайрхан. Здесь выявлено 17 ледников, общая площадь которых составляет 26,6 км², запас льда в них – 1,36 км³.

Ключевые слова: ледник, площадь оледенения, бассейн, экспозиция, морфологический тип, каталогизация, изменение климата.

Проблеме современных климатических изменений и прогноза климата на ближайшие десятилетия в настоящее время уделяется повышенное внимание. Наблюдаемое повышение температуры воздуха у поверхности Земли приводит к резкому увеличению темпов сокращения ледников, отмечаемое практически во всех районах мира, начиная с 1970-х годов XX века. При этом сравнительно небольшие по размерам горные ледники зачастую более чувствительны к изменениям климата и реагируют на них гораздо быстрее, чем ледниковые покровы. Согласно выводам Межправительственной комиссии по изменениям климата (IPCC, 2007), несмотря на достигнутые к настоящему времени результаты, каталогизация ледников и выявление особенностей динамики оледенения остаются одними из самых актуальных задач современной гляциологии.

Во внутриконтинентальных районах Центральной Азии ледники являются существенным источником водоснабжения, поскольку концентрируют огромные запасы пресной воды и регулируют ее сток в пустынные предгорья. Большая часть воды поступает туда летом, когда ледники тают, и как раз в это время потребность в воде наиболее велика. Монгольский Алтай является одним из центров современного оледенения Центральной Азии, а, следовательно, перспективной территорией для гляциологического мониторинга. Современное оледенение Монгольского Алтая распространяется от горного узла Табын-Богда до хребта Сутай, между координатами 46°25'49"56" с.ш. и 87°44'92"56" в.д. В настоящей работе представлены результаты количественных фундаментальных исследований современного оледенения Монгольского Алтая на примере хребта Мунххайрхан, являющегося одним из крупнейших центров современного оледенения.

Основные факторы оледенения хребта Мунххайрхан

Хребет Мунххайрхан расположен в юго-восточной части Монгольского Алтая. Он является здесь одним из наиболее мощных и высокоподнятых хребтов. Его длина достигает 200 км, ширина колеблется от 20 до 40 км. Максимальные высоты

сосредоточены в средней части и превышают 4000 м (г. Мунххайрхан – 4362 м). Общая площадь современного оледенения в горном узле, по нашим данным (2008 г.), на 17 ледниках составляет 26,6 км², согласно данным [1], это 3 % от общего числа и 6,3 % от общей площади ледников Монгольского Алтая.

Существование оледенения хребта Мунххайрхан в целом зависит от комплекса физико-географических факторов.

1. Общеклиматического: физико-географического положения (в юго-восточной части горной страны Монгольского Алтая); направления движения влагонесущих воздушных масс (северо-западный перенос); господствующих ветров и связанных с ними процессов перераспределения твердых осадков зимой (до 25 % в год); температурных условий (среднегодовая температура воздуха – 5,6°C, среднезимняя – 22,3°C, среднелетняя 14,5°C) по данным метеостанций Мунххайрхан и Булган [2]; влажности воздуха (средняя относительная влажность воздуха – 70-80 % в январе, июле – 50-60 %, в апреле и в октябре – 40-50 %) [3].

2. Рельефа: высоты горных хребтов (максимальная отметка 4362 м); расположения хребтов и долин относительно направления господствующих ветров (навстречные и подветренные склоны); экспозиции и расчленения склонов (кары, структурные ступени, эрозионные и тектонические врезы); мезорельефа (основные снегосбросы приурочены к водораздельным поверхностям).

3. Положения ледников на хребте. В процессе изучения современного оледенения хребта Мунххайрхан автор провела дешифрирование многоканальных космических снимков "Landsat-7" (август 2006, 2008 гг.), анализ топографических карт масштаба 1:100000 на ледники Мунххайрхан по состоянию 1970 г. Обработка снимков производилась с помощью компьютерных программ MICRODEM/Terra Base-II, дешифрирование ледников производилось с использованием цифровой модели рельефа по данным SRTM. Основные сведения по всем этим ледникам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные сведения о ледниках хребта Мунххайрхан

Номер ледника	Название реки, вытекающей из ледника	Морфологический тип	Экспозиция	Наибольшая длина, м	Площадь, км ²	Высота, м		Объем, км ³	Средняя толщина, м
						конца ледника, м	высшей точки		
1	Шуурхайн гол	кар.-вис.	С	1896	2,4	3203	3866	0,14	60,17
2	Шуурхайн гол	пл.верш.	С	975	0,4	3808	3856	0,02	40,07
3	Шуурхайн гол	кар.-дол.	С	2565	3,0	3284	4003	0,15	47,87
4	Шуурхайн гол	висячий	С	417	0,1	3398	3671	0,002	24,73
5	Шуурхайн гол	висячий	С	390	0,1	3440	3771	0,002	25,35
6	Долоннурын гол	пл.верш.	С	2340	2,3	3660	4023	0,12	50,25
7	Долоннурын гол	пл.верш.	СЗ	1489	1,1	3289	3971	0,05	45,83
8	Долоннурын гол	кар.-дол.	С	1112	0,4	3457	4027	0,02	45,2
9	Долоннурын гол	пл.верш.	С	2392	2,7	3432	3853	0,14	70,0
10	Долоннурын гол	каровый	С	3310	2,6	3361	4151	0,16	61,76
11	Долоннурын гол	долинный	С	2715	1,6	3192	3994	0,08	47,29
12	Хухнурын гол	пл.верш.	С	2670	6,0	3191	3923	0,34	56,73
13	Хухнурын гол	каровый	С	1279	0,6	3484	4000	0,03	43,02
14	Хухнурын гол	каровый	С	654	0,5	3475	3789	0,02	41,07
15	Тургэн гол	долинный	С	1433	1,0	3380	3955	0,05	44,65
16	Тургэн гол	долинный	Ю	1141	0,3	3390	4054	0,01	38,05
17	Тургэн гол	пл.верш.	С	1882	1,4	3505	4168	0,06	46,91
Общая площадь ледников – 26,6 км ²									

Выявленные ледники располагаются обычно на подветренном склоне платообразного понижения водораздела с общей ориентировкой вкrest основному направлению движения воздуха. Абсолютная высота понижения водораздела достигает 3200-3300 м на северо-западе и 3300-3400м в южной и центральной частях хребта Мунххайрхан.

Морфологические типы ледников

В хребте Мунххайрхан встречаются ледники следующих морфологических типов: плоско-вершинные, долинные, висячие, карово-долинные, карово-висячие и каровые. Наиболее

распространенные из них ледники плоско-вершинного типа. Всего их шесть, они занимают от 35,3 % общего числа, или 51 % – от общей площади ледников хребта. На втором месте по площади и числу каровые. Это три ледника: 23,5 % от общего числа или 22,4 % от общей площади ледников. Долинных ледников всего три. Все они располагаются в бас-сейне р. Шуурхайн-гол, составляя 17,6 % от общего числа или 10,17 % от общей площади ледников. Карово-долинные и висячие типы, по два каждый, они составляют 12 % от общего числа или 12,5 и 0,4 %, соответственно, от общей площади ледников (рис. 1).

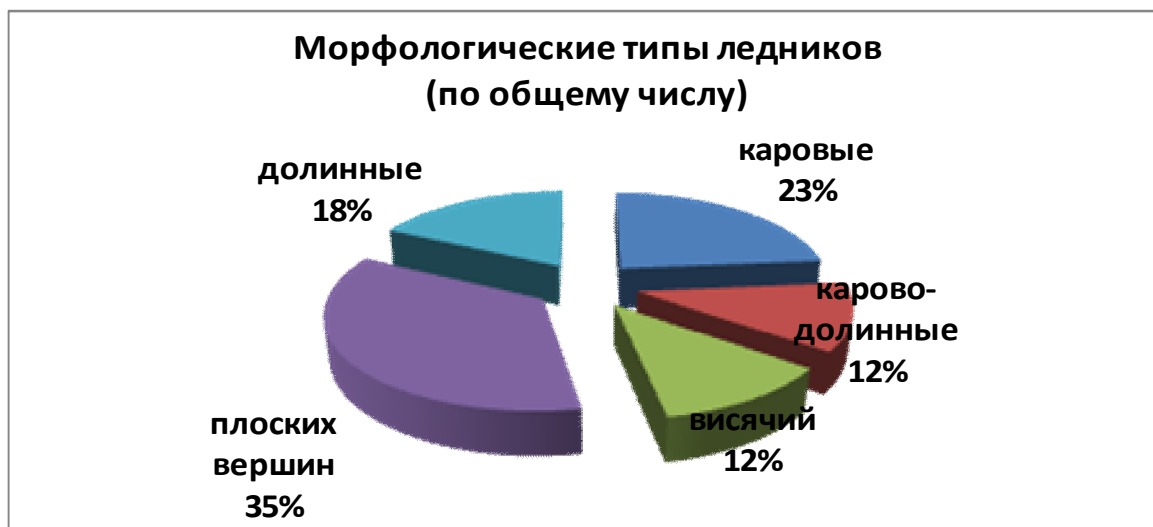


Рис. 1. Морфологические типы ледников хребта Мунххайрхан

Размеры ледников, их мощности

Площади ледников в основном находятся в пределах 0,06-6,01 км². В хребте Мунххайрхан самыми крупными являются ледники № 14, 4, 5 и ледник № 1. Их площади составляют от 2,4 до 6,0 км² (табл. 1). Для определения мощности ледникового льда нами были использованы метод радиолокационного зондирования: KOPRI (Институт полярных исследований, Корея), CAREERI (Всемирный информационный центр по гляциологии и геокриологии в Ланжоу, Китай) и расчетный метод. В период с 14 по 28 июня 2010 г. хребет Мунххайрхан был прозондирован в трех профилях.

Мощность ледников весьма различна. Обычно она составляет от 35-56 до нескольких десятков метров. Наибольшая мощность свойственна сравнительно низко залегающим плосковершинным, каровым и долинным ледникам. Максимальная толщина отмечена на плоско-вершинном леднике № 9 и составила 70 м. На леднике висячего типа № 5 толщина льда достигает 61,76 м, на леднике плоского вершинного типа № 14

56,73 м. Незначительную мощность имеют висячие и в каровых ледники (табл. 1).

Экспозиция ледников

Распределение ледников зависит от экспозиции склонов. Хребет Мунххайрхан является юго-западной границей современного оледенения Монгольского Алтая. В результате влияния пустынного климата Передалтайского гоби наблюдается незначительное количество ледников на южном и юго-западном склоне. Северный склон горного узла более пологий и длинный, южный склон крутой и кроткий.

На северном склоне нами было выявлено (2008 г.) 13 ледников, или 76,5 % от общего их числа и 90,8 % общей площади ледников на северном склоне. Можно сказать, что в горном массиве господствуют ледники северной экспозиции. Два ледника находятся на северо-востоке, что составляет 11,8 % от общего числа, или 3,8 % общей площади. На северо-западе и юго-западе располагается по одному леднику (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ледников по экспозициям склонов

Экспозиция	Ледники		Их площадь	
	число	доля от общего количества, %	всего, км ²	доля от общей площади, %
С	13	76,5	24,1	90,8
СВ	2	11,8	1,0	3,8
ЮЗ	1	5,9	0,3	1,2
СЗ	1	5,9	1,1	4,3
Всего	17	100	26,6	100

В хребте Мунххайрхан находятся ледники с хорошо выраженной границей области питания и фирнового бассейна. Фирновая линия находится в среднем на высоте 3673 м. Общая площадь фирнового бассейна – 16 км², т.е. примерно 62,4 % от общей площади ледников. Для ледников долинного и карово-

долинного типа характерны конечные и боковые морены (ледники № № 5, 3). Поверхностные морены отсутствуют не только на этой горе. Почти все ледники Монгольского Алтая являются открытыми, без поверхностной морены.

Высотное распределение ледников

Вертикальное распределение площадей ледников имеет три заметных пика. Первый – максимальная по площади

оледенения зона на высоте 3750-3900 м, или 32,99 % общей площади оледенения, что соответствует высотному положению выше Нф (3673,18 м) и находится на области питания (табл. 3).

Таблица 3

Распределение площади ледников по высотным зонам хребта Мунххайрхан

Высотные зоны, м	3150-3300	3300-3450	3450-3600	3600-3750	3750-3900	3900-4150	Всего
Площадь, км ²	0,28	2,33	3,32	5,77	8,77	6,11	26,6
Доля от общей площади, %	1,05	8,77	12,49	21,71	32,99	22,99	100,0

Второй расположен на высоте 3900-4150 м (22,99 % общей площади ледников). Его представляют выположенные фирновые поля перевальных седловин и плоских вершин водоразделных гребней. Третий максимум площади приходится

на высотный интервал 3600-3750 м и соответствует высотному положению Нф (3673 м) (рис. 2). Таким образом, ледники хребта Мунххайрхан характеризуется сложным и своеобразным распределением площади поверхности.



Рис. 2. Распределение площади ледников по высотным зонам

Основные выводы

Впервые составлен каталог ледников хребта Мунххайрхан, установлены морфолого-морфометрические показатели оледенения исследуемого района во взаимосвязи с параметрами орографии, а также распределение ледников по морфологическим типам, размерам, экспозиции, гипсометрии, характеризующей возможности зарождения и существования ледников на различных абсолютных высотах.

Выявлено, что современное оледенение горного хребта на 2008 год представлено 17 ледниками, с общей площадью 26,6 км² и с суммарным объемом льда, заключенного в них, 1,36 км³.

Характерной чертой оледенения этого хребта, в отличие от всего оледенения Монгольского Алтая, является преобладание

как по площади, так и по количеству, плосковершинных и куполовидных ледников. Более 80 % всей площади оледенения располагается на северной или северо-восточной экспозиции.

В целом по хребтам отмечается уменьшение площади, числа, объемов и длины ледников в направлении с северо-востока на юг и юго-запад. Это связано с тем, что в этом направлении высоты хребтов уменьшаются и одновременно усиливается влияние расположенной на юге пустыни Гоби.

Представленные результаты количественных исследований современного оледенения хребта Мунххайрхан (Монгольский Алтай) могут быть основой для мониторинга оледенения хребта и прогнозных климатических моделей.

Библиографический список

1. Hironori Yabuki. The recent 50 years glacier changes in Mongolian Altai Mountains // 2nd Asia CliC Symposium the state and fate of Asian Cryosphere. – Lanzhou, China. – 2007 [Э/п]. – Р/д: http://www.casnw.net/clic/Asia_clic.html
2. Отгонбаяр, Д. Тенденции изменения среднелетних температур воздуха и осадков в Западной Монголии / Ю.К. Нарожный, В.В. Паромов, Д. Отгонбаяр // Вопросы географии Сибири. – Томск – 2006. – Вып. 26.
3. Национальный атлас МНР. Москва – Уланбатор, 1980.

Bibliography

1. Hironori Yabuki. The recent 50 years glacier changes in Mongolian Altai Mountains // 2nd Asia CliC Symposium the state and fate of Asian Cryosphere. – Lanzhou, China. – 2007 [Eh/r]. – R/d: http://www.casnw.net/clic/Asia_clic.html
2. Otgonbayar, D. Tendencii izmeneniya sredneletnikh temperatur vozdukh i osadkov v Zapadnoy Mongolii / Yu.K. Narozhniy, V.V. Paromov, D. Otgonbayar // Voprosih geografii Sibiri. – Tomsk – 2006. – Vihp. 26.
3. Nacionaljnihiy atlas MNR. Moskva – Ulanbator, 1980.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

Раздел 3

ИСТОРИЯ

Редактора раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), АлтГПА

УДК 321 (09)

Andreev O.E. POWER AND DEMOCRATIC STATE OF SOCIETY IN B.N. TCHICHERIN'S PROCEEDINGS. This article comprises main principles of the concept of representation of the people by B. N. Tchicherin. The scientist's proceedings dedicated to the matter of democracy are learnt, the analysis of key notions of his historical and legal theory is given.

Key words: power, democracy, society, citizen's rights, representation of the people, election, political struggle.

О.Е. Андреев, канд. ист. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: andreevov@yandex.ru

ВЛАСТЬ И ДЕМОКРАТИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО ОБЩЕСТВА В ТРУДАХ Б.Н. ЧИЧЕРИНА

В данной статье автор рассматривает основные положения концепции народного представительства Б.Н. Чичерина. В работе изучаются труды ученого, посвященные проблеме демократии, дается анализ ключевых понятий его историко-правовой теории.

Ключевые слова: власть, демократия, общество, народное представительство, права граждан, выборы, политическая борьба.

Историко-правовая проблематика Б.Н. Чичерина занимает видное место в отечественной политической и исторической мысли. Имя ученого традиционно связывают с разработкой государственно-правовой теории. Обществовед придает своей теории либерально-консервативный характер. Вопрос о либеральном консерватизме Б.Н. Чичерина требует особого внимания и, поэтому является предметом отдельного научного исследования.

Б.Н. Чичерин придавал большое значение изучению вопросов исторического развития государственных и гражданских институтов. Одним из самых важных элементов социально-политической системы у Б.Н. Чичерина является народное представительство. Идея народного представительства рассматривается им в ряде научных работ и неразрывно связывается с развитием института государства.

В работе «Курс государственной науки» [1; 2] Б.Н. Чичерин обращается к характеристике понятия государства и его основных признаков. Прежде всего, он исходит из положения, что государство есть «союз народа». Народ он называет понятием этнографическим и юридическим. Народ в этнографическом смысле есть совокупность людей, связанных естественным происхождением и духовным единством. По мысли Б.Н. Чичерина, народ может и не быть устроен в государственный союз. Один и тот же народ входит в состав разных государств. В юридическом смысле народ есть совокупность лиц, составляющих одно политическое тело. Он образуется именно соединением людей в государство. Иными словами, как единое юридическое тело народ тождествен с государством. Таким образом, государство, по мнению Б.Н. Чичерина, составляется из граждан совокупно с правительством [1, с. 4-5].

Огромное значение в общественном устройстве приобретает юридический закон, который Б.Н. Чичерин отличает от закона «человеческого» и подразделяется на «гражданский» и «государственный». Первым определяются права и обязанности отдельных лиц, вторым – отношения членов к целому и целого к чле-

нам. Подчинение лиц господствующей над ними власти совершается, по Чичерину, на основании закона; иначе это – право силы, а не юридическое начало [1, с. 5]. Власть устанавливается законом и выражается через систему государственных учреждений, в деятельности которых участвуют граждане. При этом, как отмечает Б.Н. Чичерин, неуместно смешение государства с обществом, что может привести к поглощению общества государством, а вместе с тем к уничтожению свободы лица [1, с. 6].

«Государственный союз», по определению Б.Н. Чичерина, управляется верховной властью. А власть есть воля, имеющая право повелевать. Она «необходима во всяком союзе, ибо она одна может охранять закон и порядок и ограждать свободу лиц от посягательств со стороны других» [1, с. 6]. Итак, государство, по Чичерину, есть союз, облеченный верховной властью, а целью государства есть общее благо [1, с. 6-7].

Личная свобода и проистекающие из нее права принадлежат к области гражданского общества. Государство, являясь установителем и охранителем этих прав, тем самым подчиняет себе гражданское общество. Но, как отмечает Б.Н. Чичерин, свобода составляет существенный элемент самого государства. Следовательно, развитие политической свободы составляет также одну из целей государства [1, с. 11].

Следует обратить внимание на то, как трактуется Б.Н. Чичериным понятие «демократия». Характеризуя суть данного понятия в труде «О народном представительстве» [3], ученый подчеркивает значение наличия политической свободы в государстве, которая позволяет реализовать представительское начало. Как пишет ученый, «можно признать политическую свободу идеальным требованием государственной жизни, но лишь под тем условием, чтобы она являлась способною сознать и осуществлять государственные права» [1, с. 147].

Представительство, по его мнению, имеет ряд существенных преимуществ перед непосредственным правом. В непосредственной демократии верховная власть сосредоточена

в народном собрании. Это, по словам ученого, фактически возможно только там, где весь народ может собираться в одном месте, в весьма малых государствах [1, с. 149]. Кроме того, как указывает Чичерин, даже в чисто демократических государствах огромное большинство народа не принимает непосредственного участия в общественных делах, но действует через представителей. Главное преимущество видится Б.Н. Чичерину в том, что огромному количеству граждан в условиях представительной демократии не надо отвлекаться от своих дел. Они ограничиваются участием в выборах, возлагая заботу об общественных делах на «немногие лица» [3, с. 2-3]. Выбор представителей, как отмечает Б.Н. Чичерин, не требует того основательного знания политических вопросов, которые необходимы для обсуждения и решения дел. Данные полномочия возлагаются на доверенных обществом лиц. Они, в свою очередь, наделяются известной долей власти, и тем самым становятся выше своих избирателей. Таким образом, воля граждан всецело переносится на представителя; за ними, по словам Б.Н. Чичерина, не остается ничего, кроме права выбора [3, с. 3-5].

Ученый делает акцент на главной особенности представительной демократии. Представительное начало есть, по его мнению, юридическая фикция, в силу которой уполномоченное лицо заступает место самого уполномочившего. Так при выборах, все права избирателей переносятся на избираемых. «Заступление здесь полное и всецелое, по крайней мере для известного разряда дел; этим представительство отличается от простого полномочия» [1, с. 151].

Переходя к рассмотрению механизма реализации представительного права, следует обратить внимание на то, как Б.Н. Чичериным понимается характер отношений между народом и властью. Как отмечает ученый, в демократии начало представительства основано на том, что обладатель верховной власти должен быть неограниченный и безответственный. Субъект верховной власти, народ не может действовать непосредственно, поэтому он вынужден верховную власть возлагать на выборные лица, которые являлись его представителями. Таким образом, устанавливается двойственный субъект верховной власти: непосредственный субъект есть народ, составляющий источник власти; переносным субъектом являются народные представители, которые облечены верховной властью не собственному праву, чем они отличаются от монархии и аристократии, а по праву, «перенесенному от народа, чем они отличаются от выборных сановников, не обладающих верховной властью» [1, с. 152].

Весьма спорной представляется мысль, высказанная Б.Н. Чичериным о роли большинства в общественных отношениях. По мнению ученого, большинство не имеет ни малейшего права требовать себе повиновения, иначе как во имя государственной идеи, представителем которой оно является. «Большинство народа, то есть масса, всегда и везде составляет наименее образованную его часть, а потому наименее способную осознавать и осуществлять государственные цели. Демократия есть по существу своему, политическая форма, в которой верховная власть вручается наименее образованной части общества; здесь качество поглощается и подавляется количеством» [1, с. 148]. Такое устройство, по мнению Б.Н. Чичерина, далеко не соответствует идее государства, а потому оно не может считаться ни безусловно правомерным, ни идеальным.

Детальным образом Б.Н. Чичерин рассматривает основные виды народного представительства. В частности, им определены модели народного представительства в условиях монархии и республики, раскрывается содержание сословных, совещательных собраний, особенности конституционной монархии.

Политическая борьба в разных условиях представительства имеет свои особенности. Как отмечает Б.Н. Чичерин, эта борьба бывает особенно ожесточенной в республиканских государствах, когда в ней выступают противоположные интересы и взаимная ненависть различных общественных классов. «В основании всякой демократии лежит владычество бедных над богатыми; при возбуждении страстей оно может повести к самому страшному деспотизму, к грабительству, к междоусобицам, к полному общественному расстройству» [3, с. 108-109].

Резкие высказывания делает ученый в отношении социалистических идей. В этой критике отчетливо проявляются либерально-консервативные черты общественно-политических взглядов Б.Н. Чичерина. Примером «гибельного воздействия социализма» на ход общественного развития им называет гибель Французской республики в 1848 г. [3, с. 109]. В частности, он

пишет: «Социализм, по существу своему, не может быть идеалом человеческих обществ. Человек, по природе своей, есть существо свободное, и таким остается во всех союзах, в которые он вступает. Свободным он является и в гражданском порядке, где свобода и равенство суть основные начала, и в отношении к нравственным требованиям к его внутренней свободе, не подлежащей принуждению, наконец в государстве, которое есть союз свободных лиц во имя совокупных интересов, а не машина, подавляющая всякую личную самостоятельность» [2, с. 422]. Далее Чичерин приходит к выводу, что, только свободное общество в свободном государстве может служить идеалом человеческого общежития. Чем больше в политической власти расширяется власть большинства, «тем необходимее человеку убежище в частной сфере, где он остается полным хозяином» [2, с. 423].

Б.Н. Чичерин говорит об условиях, необходимых для представительного порядка. Они, по его мнению, заключаются в характере и состоянии того общества, в котором осуществляется представительство. Политическая свобода в ее чистом виде без опоры на общественные силы не может быть прочной. «Особенно быстрое падение многочисленных конституций, порожденных французской революцией доказало до очевидности несостоятельность чисто теоретических построений» [3, с. 564]. Политическая деятельность граждан как членов целого, определяются понятиями, привычками, нравами, которые они приобретают в частной жизни, члены общества. В народном представительстве государство и общество, по мнению Б.Н. Чичерина, проникают друг в друга. Общественные силы призываются к политической деятельности, многообразие вводится в единство. Образуя единое целое, государство, прежде всего, нуждается в единстве власти и направления. Это является аксиомой всякой политической жизни. Но этому противоречит многообразие общественных сил, участвующих в политической деятельности. Все эти противоположности не всегда могут быть согласованы и направлены к общему благу, а потому, как пишет Б.Н. Чичерин, и представительное устройство «не везде приложимо» [3, с. 565-566].

Важной составляющей общественной жизни являются политические права граждан. Рассмотрению этого вопроса Б.Н. Чичерин уделяет большое внимание. По Чичерину, политическое право в собственном смысле состоит в действиях власти. Им выделяются категории политических прав: 1) участие в решениях, лично или через представителей; 2) доступ к должностям. В первом случае подразумевается разделение граждан на политически полноправных и неполноправных. Прежде всего, Б.Н. Чичерин определяет условия правоспособности для избирателей. Это зависит от той сферы, на которую распространяется действие права. «Во многих государствах установлены одинаковые условия правоспособности в политической области и в административной. Так, в демократиях, где политическим пользуются все, одни и те же избиратели естественно имеют право голоса и в общих выборах и в местных» [1, с. 228].

Уделяя внимание вопросу организации выборов, Б.Н. Чичерин рассматривает характер и действенность избирательного законодательства, его связь с особенностями того или иного общества.

Одна из важных задач избирательных законов состоит в определении избирательных округов. Распределение народного представительства по округам дает возможность гражданам договориться по поводу выборов. Округ соединяет в себе разнообразие политических элементов и направлений. При этом, только то направление имеет право на политическое представительство, которое успело привлечь на свою сторону большинство в той или иной местности [1, с. 229]. Выборы могут производиться в общинах, в уездах, областях. Чем меньше округ, тем, по мысли Чичерина, более меньшинство имеет возможность провести своих кандидатов. Величина округа имеет значение и для самого характера представительства. Чем больше округ, тем больше «в нем преобладает точка зрения общих государственных интересов, но зато тем определеннее отдаленное отношение избираемых к избирателям» [1, с. 230].

Из этого Б.Н. Чичерин делает вывод о том, какую существенную задачу избирательных законов составляет определение округов и «как важен в особенности вопрос, какой власти предоставляется это право: законодательной или правительственной. Произвольное изменение округов правительством дает последнему самое сильное средство действовать на выборы. Но

так как последние должны выражать свободное мнение страны, то подобный порядок нельзя считать нормальным» [1, с. 230].

Выборная процедура рассматривается Чичериным на примере действующих в к. XIX в. избирательных систем Англии и Франции. Проведение выборов возможно непосредственно или по степеням. Последняя система предполагала избрание выборщиков. В этой системе, по мысли ученого, народ является неспособным избирать представителей, потому что имеет мало понятия о политических вопросах, но способен избирать доверенных лиц. Таким образом, власть переходит в руки «более возвышенного класса». И далее, Б.Н. Чичерин говорит о том, что этот способ избрания имеет значение при мало развитой политической жизни. Особенное значение эта система получает там, где избиратели разделяются на классы, как в Пруссии. При этом перевес получают высшие слои. Б.Н. Чичерин особо отличает систему выборных коллегий, действующих в то время в Соединенных Штатах Америки [1, с. 232-233].

В народном представительстве выборы подлежат процедуре проверки. Право проверки реализует само собрание, которое утверждает или отменяет выборы. Иногда, как отмечает Чичерин, это право предоставляется местным собраниям. Например, в России по положению 1864 г., земским учреждениям [1, с. 233].

Большое значение наряду с выборами в общественной жизни Чичерин придает назначению на правительственные должности. По его словам, польза государства требует назначения способнейших, к какой бы категории граждан они не принадлежали. Поэтому, высшее политическое развитие рано или поздно ведет к тому, что государственные должности делаются одинаково доступными при исполнении ряда условий. Главное заключается в достаточном образовании, то есть для всех сословий устанавливается общий для всех ценз образования [1, с. 234].

Обязанности граждан, по мысли Б.Н. Чичерина, так же важны в обществе, как и права. Первой личной обязанностью он называет повиновение, так как подданные обязаны безусловным повиновением верховной власти в области гражданских отношений. Но, при этом, повиновение не есть подчинение произволу, а подчинение закону. Верховная власть издает законы, определяющие, как права и обязанности различных властей, так и права и обязанности граждан. Повиновение держится в установленных законом пределах [1, с. 234-235]. Когда же известная ограниченная власть, или даже отрасль верховной власти преступает назначенные ей законом пределы, обязанность повиновения прекращается. По Чичерину, никто не обязан повиноваться власти, которая действует без законного права, или без тех форм, которые закон требует для того, чтобы приказание имело законную силу [1, с. 235].

Другой личной обязанностью Б.Н. Чичерин считает «юридическую и нравственную верность», то есть образ мыслей и действий, способствующий сохранению и поддержке существующей власти. Верность утверждается присягой и имеет юридические последствия. Всякое действие, могущее нанести вред государству, как например сношения с неприятелем, наказывается как измена. Чичерин отмечает, что иногда устанавливается обязанность доносить о преступных действиях, угрожающих государству и законной власти [1, с. 237].

Третьей личной обязанностью Б.Н. Чичерин называет уплату податей, которая состоит «в доставлении государству необходимых для него средств» [1, с. 238]. Он отмечает необходимость пропорциональной системы налогообложения. «...Гражданин обязан платить подати пропорционально своему имуществу. Излишнее обременение низших классов также несогласно с этим началом, как и прогрессивный налог, который общую, равно падающую на всех обязанность заменяет произволом» [1, с. 238].

К числу обязанностей граждан Б.Н. Чичерин относит «политические или служебные повинности». Самой важной из них, по его мнению, является военная повинность. По своему существу, военная повинность вытекает из принадлежности гражданина к государству [1, с. 239]. К числу других политических повинностей Чичерин относит «исправление разных государственных должностей» и «отправление должности присяжных» [1, с. 240-241].

Идеальной государственной формой Б.Н. Чичерин считал конституционную монархию, где сама власть разделена между различными субъектами, что тесно связано с обеспечением прав и свобод граждан. Переход к конституционному строю в России он считал невозможным до окончания освобождения крестьян.

Конституционная монархия, по Чичерину, является плодом развития представительных начал в новое время. В некоторых государствах она выработалась исторически, постепенным приспособлением средневековых учреждений к новой государственной жизни. В других она была установлена как полная, обдуманная система гарантий, ограничивающих монархическую власть. У западноевропейских народов, несмотря на некоторые отличия и особенности, «установилась общая конституционная теория, которая более или менее прилагается во всех свободных государствах и получает все большее распространение» [3, с. 180].

По мысли Б.Н. Чичерина, монархия с народным представительством, или конституционная монархия, отличается от монархии с сословными собраниями тем, что ограничения монархической власти протекают не из частных привилегий отдельных сословий, а из понятия о народе, как «совокупном целом, участвующем в верховной власти» [1, с. 167]. В данном случае представительство не сословное, а народное. Только здесь, по мнению ученого, существует истинное представительное начало.

Идея конституционной монархии, по Чичерину, состоит в гармоническом сочетании разнообразных элементов государства: монархического, аристократического и демократического. «Основной закон дает каждому из них известные права, известное участие в верховной власти, и все должны действовать согласно достижения общей цели. Демократическое начало, народная свобода воплощается в выборном собрании, но оно не одно противопоставляется монарху, как представителю высшей власти и постоянных интересов государства» [3, с. 180-181]. Б.Н. Чичерин отмечает, что во всяком обществе существуют в большей или меньшей степени аристократические элементы, которые должны служить посредствующим звеном между двумя противоположными началами: между властью, опирающейся на собственное право, и властью, истекающей из свободы. Со своей стороны, монарх является посредником между двумя общественными силами, между аристократией и демократией. Поэтому, как считает Б.Н. Чичерин, «конституционное правление всегда складывается из трех властей, из короля и двух палат, верхней и нижней» [3, с. 181].

Верхняя палата, составленная из числа аристократии, как представлял Чичерин, является своеобразным посредником между монархом и представительством. Нижняя палата, палата представителей представляет собой демократический элемент в государстве. «Такое устройство, несомненно, имеет свои выгодные стороны. Каждый гражданин, каждый класс народа, участвуя в выборе представителей, тем самым получает некоторую гарантию своих прав и интересов. Политическая жизнь, проникая во все слои общества, способствует распространению образования и вызывает развитие народных сил» [3, с. 203].

Положение монарха в государстве обусловлено, по мнению Б.Н. Чичерина, рядом особенностей. «Монарх является представителем высшей идеи; наследственное его право не личное достояние, а выражение известного порядка. Оно означает преемственность власти, а не способности. Это власть, стоящая наверху, независимая от воли народной. Монарх не принадлежит к числу граждан и не может быть с ними уравнен» [3, с. 188].

В своей концепции демократии Б.Н. Чичерин делает акцент на «умении соглашаться» разнообразные стремления свободы с высшими требованиями государства, что означает «обусловленность свободы государственной волей». Он обращает внимание на ответственность человека перед политическим сообществом, противостоящей индивидуальной свободе, что придает мысли Чичерина либерально-консервативные черты.

Теоретическая система демократии в трудах Б.Н. Чичерина построена на сочетании с одной стороны необходимости установления государственно-правовых форм либерализма и свободы личности, с другой – отстаивании идеи конституционной монархии. Чичерин внес существенный вклад в обновление и развитие юридических и философско-правовых исследований в России, представив целостную теоретическую картину общественного демократического устройства.

Библиографический список

1. Чичерин, Б. Курс государственной науки: в 2 ч. – М., 1894. – Ч. I.
2. Чичерин, Б. Курс государственной науки: в 2 ч. – М., 1894. – Ч. II.
3. Чичерин, Б. О народном представительстве. – М., 1899.

Bibliography

1. Chicherin, B. Kurs gosudarstvennoj nauki: v 2 ch. – M., 1894. – Ch. I.
2. Chicherin, B. Kurs gosudarstvennoj nauki: v 2 ch. – M., 1894. – Ch. II.
3. Chicherin, B. O narodnom predstavitel'stve. – M., 1899.

Статья поступила в редакцию 26.08.11

УДК 629. 73. 02(09)

Podrepyy Y.I. THE FIRST TURBO-PROP «ANTONOV» FOR CIVIL AVIATION OF THE USSR. The article is dedicated to the USSR aircraft industry in creating of turbo-prop airplanes for mass transport at the end of 1950-ies and in 1960-ies.

Key words: design beourou, aircraft plant, civil airplane, technology.

Е.И. Подрепный, канд. ист. наук, доц. ННГУ им. Н.И. Лобачевского – Национальный исследовательский университет, г. Нижний Новгород, E-mail: 2505575@mail.ru

ПЕРВЫЕ ТУРБОВИНТОВЫЕ «АНТОНОВЫ» ДЛЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОЗДУШНОГО ФЛОТА СССР

Статья посвящена работе авиационной промышленности СССР по созданию газотурбинных самолетов для массовой перевозки пассажиров в конце 1950-х и 1960-е годы.

Ключевые слова: конструкторское бюро, авиационный завод, гражданский самолет, технологии.

В 1950-е годы мировая гражданская авиация переживала небывалый подъем. Объемы пассажирских перевозок неуклонно росли, на трассы выходили качественно новые машины, оснащенные газотурбинными двигателями. Самолет становился подлинно народным средством передвижения, и практически каждый работающий американец или европеец уже мог позволить себе воздушное путешествие. «*Современный самолет создал новое географическое измерение... Больше не осталось отдаленных мест: мир уменьшился и стал единым*», – писал в своих воспоминаниях известный американский летчик У. Уиллки.

В Советском Союзе в это время использовали самолеты только с поршневыми двигателями. Авиабилеты были дорогими, количество рейсов и маршрутов – недостаточным. Начиная с 1954 г., в ОКБ А.Н. Туполева рекордными темпами шло создание реактивного Ту-104, в то время в СССР было лишь несколько аэропортов, способных принимать столь революционную машину. Например, на Украине таковые отсутствовали вовсе. А время требовало связать с помощью современного воздушного транспорта не только столицу с республиканскими или областными центрами, но и наладить межрегиональное и внутрирегиональное сообщение.

В ОКБ О.К. Антонова первый проект пассажирского самолета, получившего индекс «Н», подготовили в 1954 г. За основу взяли оснащенный турбовинтовыми двигателями военно-транспортный Ан-8. Новая машина была рассчитана на перевозку в комфортабельном салоне 57 человек и не отличалась особой требовательностью к аэродромам. Олег Константинович считал, что такой самолет позволит «*каждому советскому гражданину... широко им пользоваться*», а билет на рейс будет стоить «*не дороже, чем плацкартный билет на железной дороге*».

Летом 1955 г. в Киев приехал первый секретарь ЦК КПСС Н.С. Хрущев, который в то время совершал много поездок для «знакомства с трудовыми коллективами». Его визит в ОКБ Антонова носил особый характер, ведь еще в 1948 г. Никита Сергеевич открыл широкую дорогу Ан-2, приложив все усилия для запуска его в серию. Он же уговорил О.К. Антонова перебраться из Новосибирска в Киев.

Особый интерес вызвал у Хрущева полноразмерный макет самолета «Н». Когда советский лидер поинтересовался зарубежными аналогами этой разработки, Антонов ожидал, что авиаконструкторы ведущих стран для обеспечения большей безопасности оснащают машины такого класса четырьмя двигателями. Высокий гость предложил строить новый самолет также четырехдвигательным. Вероятно, Антонов ожидал такую реакцию и именно в тот момент изложил идею очень близких по конструкции пассажирского и военно-транспортного самолетов (ВТС), которые отличались бы, главным образом, хвостовыми частями фюзеляжей. Для страны, лишь десять лет назад пережившей разрушительную войну, предложение создать самолеты-

ты-близнецы выглядело очень привлекательно. Такой подход позволял значительно удешевить оба проекта, получить не только необходимый для Вооруженных Сил транспортник, но и современный пассажирский самолет, который при необходимости можно было превратить в ВТС. «Холодная война» заставляла страну тратить все больше ресурсов на вооружение, а тут получалась явная экономия. Такая идея не могла оставить Хрущева равнодушным, и благодаря ей вскоре появились Ан-10 и Ан-12.

В сентябре 1955 г. состоялось заседание правительства СССР, на которое были приглашены руководители самолетостроительных ОКБ. На повестке дня стоял вопрос о дальнейшем развитии гражданской авиации, путях создания высокоэффективных воздушных лайнеров. В своем выступлении Хрущев поставил несколько задач и, в том числе, коснулся создания универсального самолета, который можно было бы использовать как пассажирский, так и грузовой.

Патриарх отечественного самолетостроения А.Н. Туполев заявил, что сможет переделать в такой самолет уже поступивший в производство Ту-104. Действительно, в 1958 г. был создан транспортный Ту-107, но решать весь комплекс задач, возлагаемый на ВТС, он не мог. С.В. Ильюшин, в распоряжении которого был мощный коллектив, обладавший опытом создания военной и гражданской техники, а также машин двойного назначения, посчитал саму идею универсального аппарата нерациональной. «*Универсальный самолет – это все равно, что утка, – сказал он. – Она все умеет – ходить, плавать, летать, и все умеет плохо. Такой самолет я делать не буду*».

К Антонову предложение Хрущева вернулось бумерангом и просто не могло вызвать у него отторжения. Для молодого ОКБ создание такой машины было делом очень ответственным, почетным, но в какой-то мере рискованным. В случае успеха фирма прочно занимала место в рядах советского авиапрома, а в случае неудачи могла пойти под ликвидацию. Такие примеры были, достаточно вспомнить историю ОКБ В.М. Мясищева.

30 ноября 1955 г. вышло постановление Совета Министров СССР № 1956-1055, а 9 декабря – приказ Министерства авиационной промышленности (МАП) № 766, предписывающий Государственному союзному ОКБ № 473 (ГСОКБ-473) построить четырехдвигательный пассажирский самолет под обозначением «изделие «У» (универсальный), впоследствии – Ан-10. А 25 мая следующего года Совмин подписал постановление о создании очень близкого по размерности лайнера Ил-18. Уже тогда Аэрофлот определил сферы применения этих машин: Ан-10 – обслуживание широкой сети воздушных линий областного и республиканского значения, Ил-18 – перевозки на значительные расстояния по всей стране [1, с. 4-5]. Эту работу стимулировали решения XX съезда КПСС, состоявшегося в феврале 1956 г. Так, согласно Директивам, по VI пятилетнему плану развития народного хозяйства гражданской авиации предстояло совершить настоящий рывок: «*...увеличить за пятилетие грузообо-*

рот в 2 раза и объем пассажирских перевозок примерно в 3,8 раза. Внедрить в эксплуатацию на магистральных воздушных линиях скоростные многоместные пассажирские самолеты, реконструировать основные аэропорты на этих линиях» [2, с. 470].

Постройка первых экземпляров Ан-10 велась на собственной базе ГСОКБ-473. К тому времени опытное производство (начальник М.С. Рожков) уже располагало возможностями проводить сборку сразу двух самолетов типа Ан-10. 4 декабря 1956 г., планер одной машины передали на статические испытания, которые завершились 24 мая 1957 г. В феврале того же года был сдан первый летный экземпляр «десятки». Таким образом, от начала проектирования до выкатки этой машины прошел всего 1 год и 4 месяца [1, с. 9]. О.К. Антонов отвечал на вопросы журналистов:

– Что позволило так быстро создать новую машину?

– Сотрудничество промышленности с конструкторским бюро.

Вот вам пример: когда нам потребовалась помощь со стороны известного конструктора А.Н. Туполева, он передал нам необходимую техническую документацию, что значительно ускорило работу [3, с. 158-159].

Вышедшее 30 ноября 1955 г. Постановление Совмина СССР о разработке Ан-10 сразу предусматривало развертывание его серийного производства. 26 марта 1956 г. появилось Постанов-

ление Правительства № 424-261, также касавшееся серийного выпуска «десяток». Заниматься этим должен был завод № 64 Воронежского Совнархоза (СНХ), которому приказом Государственного комитета по авиационной технике (ГКАТ, сменил Министерство авиационной промышленности) № 5 от 31 декабря 1956 г. был установлен следующий план постройки самолетов: в 1958 г. – 40 экземпляров, в 1959 г. – 75, в 1960 г. – 100. Воронежский завод до этого специализировался на выпуске военных самолетов, и производство Ан-10 развертывалось одновременно с завершением программы Ту-16. Переход предприятия, которое тогда возглавлял К.Н. Беляк, на новую тематику происходил трудно. Кроме традиционных сложностей, связанных с освоением изделия другой конструкторской школы, добавлялись проблемы, обусловленные гражданским назначением Ан-10. Требования к надежности и качеству продукции значительно возросли, что в тогдашних условиях неизбежно вело к увеличению трудоемкости, а поднимать зарплату рабочим не спешили... В те годы компартия призывала народ догнать и перегнать Америку. «Для этого, – ехидничали местные остряки, – надо только начать разворачивать в Штатах производство Ан-10» [1, с. 12]. О масштабах задач и проблем свидетельствуют, например, цифры производства оснстки на Воронежском заводе № 64 в 1956 году [4, л. 93].

Таблица 1

Цифры производства оснстки на Воронежском заводе № 64 в 1956 г.

Наименование оснстки	Ту-16	Ан-10
шаблоны	5 583	39 207
плазы и ШКК	12	1 865
пескослепки и болванки	149	1 465
формблоки	797	5 672
прессформы	103	394

Вскоре предприятие возглавил А.Г. Белолипецкий, за время руководства которого было выпущено абсолютное большинство Ан-10. Для оказания эффективной помощи «серийщикам» на Воронежском заводе организовали филиал ОКБ Антонова.

Начальный период выпуска Ан-10 оказался трудным не только для основного производства, но и для его летной службы. В 1958 г. вторая серийная машина была разбита в первом же полете. Экипаж А.В. Ларионова столкнулся с весьма не простой ситуацией. На самолете произошел отказ крайнего левого двигателя, одновременно автоматика снизила мощность крайнего правого (так пытались бороться с разворачивающим моментом, от чего вскоре отказались). Затем начали сдавать внутренние двигатели. Можно было увеличить мощность крайнего правого АИ-20, но, очевидно, экипажу не хватило опыта... [1, с. 12].

27 апреля 1959 г. Ан-10 выполнил свой первый технический рейс, и ровно через месяц состоялся рекламный полет по маршруту Киев – Москва – Тбилиси – Адлер – Харьков – Киев. Рекламиратором было что: по расчетам, стоимость перевозки одного пассажира получалась значительно ниже, чем на Ту-104А, главным образом, из-за большей пассажироместимости. Это давало основание считать Ан-10 одним из самых рентабельных самолетов. Но уже у Ту-104Б, перевозившего до 100 человек, экономичность стала выше, чем у «Ан». Следует отметить, что высокая экономичность Ту-104Б мела место лишь при полетах на больших высотах. Ан-10 оказался выгодным при полетах как на средних, так и на сравнительно малых высотах [5, с. 110].

Надо отдать должное воронежцам – с проблемами, свалившимися на предприятие в период освоения «десятки», они справились успешно. Были внедрены новые технологические процессы, повысилась квалификация рабочих, благотворное влияние оказали и мероприятия по повышению качества изготовления серийных машин, в частности, удалось улучшить внешнюю поверхность самолетов, что привело к увеличению максимальной скорости полета до 710 км/ч [1, с. 12].

22 июня 1959 г. началась эксплуатация лайнера в Аэрофлоте на трассе Москва – Симферополь. В этом же году в производство запустили первую модификацию – Ан-10А с удлиненным фюзеляжем и двигателями АИ-20А, а затем АИ-20К. Машина

выпускалась в двух вариантах. Сначала на 89 и 100 пассажирских мест, впоследствии их число довели до 118, потом и до 132 [1, с. 110-111].

Одним из направлений совершенствования самолета в период его серийного производства стала борьба с таким неприятным явлением на всех турбовинтовых лайнерах первого поколения, как повышенный шум в пассажирских салонах. Свою лепту в это дело попытался внести вездесущий Хрущев. Как вспоминает ветеран ОКБ Антонова Ю.М. Киржнер, в июне 1959 г. во время посещения киевских самолетостроителей первый секретарь ЦК КПСС осмотрел Ан-10, услышал от Антонова о проблеме шумов и, практически не задумываясь, выдал решение. «Нужно взять лист алюминия вот такой ширины (расстояние между ладонями примерно 300 мм), нет – вот такой (расстояние между ладонями увеличивается до 400 мм) и сделать кольцо вокруг этого (кто-то подсказывает – фюзеляжа), но не вплотную, а вот на таком (расстояние между большим и указательным пальцами 60-70 мм) расстоянии. И все будет хорошо». Специалисты фирмы к этому изобретению отнеслись весьма иронично, быстро его окрестили «поясом Хрущева», но отказаться от реализации предложения «персека», конечно, не могли. Доработку провели на серийном Ан-10 (№ 15-01). Снаружи на фюзеляж в зоне винтов приклепали своего рода стрингеры из Z-образного профиля высотой 80 мм, а к ним – кольцо из дюралевого листа толщиной 2 мм и шириной 1,5 м. Экипаж В.В. Кирюхина из Украинского управления ГВФ выполнил на нем несколько полетов, но ощутимого снижения шума не произошло. После чего главный специалист по прочности Е.А. Шахатуни раздраженно заявила О.К. Антонову: «Я думаю, что секретарь ЦК КПСС не должен нас учить строить самолеты» [1, с. 12].

С августа 1959 г. на всех выпущенных Ан-10 начали первую крупную доработку. В частности, требовались изменения в носовой части фюзеляжа, заключавшиеся в установке противотупого пояса, перемещение кухни, переделка противопожарных устройств крыла и двигателей. Необходимо было заменить шасси, закрылки, хвостовые части крыла. Значительной доработке подверглась электросистема.

К 1960 году на аэродроме в Воронеже скопилось 26 самолетов Ан-10 и Ан-10А ГВФ. Для их доработки в течение шести месяцев требовалось 1490 человек, что составляло 21 процент всей мощности завода. Дорабатывались не только гражданские, но и военные машины, например, в ВВС лишь в феврале 1961 г. приступили к нормальной эксплуатации Ан-10 и Ан-10А [6, с. 110-111]. В 1961 году на серийном Ан-10А заменили подфюзеляжный киль и шайбы горизонтального оперения двумя подфюзеляжными киллями. Их разместили в корме, в зоне, где зародившиеся воздушные вихри отрывались и тем самым не только оказывали влияние на аэродинамические характеристики, но и вызывали неприятную вибрацию самолета. Эффект от этой, в общем-то незначительной модернизации, не заставил себя ждать [5, с. 113].

Выйдя на трассы в июле 1959 года, Ан-10 собрал на своем борту свыше десяти миллионов пассажиров и около пятидесяти тысяч тонн грузов, а к началу 1971 г. «десятка» перевезла уже свыше тридцати миллионов пассажиров и миллион тонн груза. Таким образом, Ан-10 по «удельному» количеству пассажиров и грузов занимал первое место среди самолетов подобного класса [3, с. 161].

17 декабря 1959 г. Ан-10 совершил первый перелет за океан. В США были перевезены 44 саженца деревьев и кустарников, растущих в СССР, в подарок президенту США Д. Эйзенхауэру от Н.С. Хрущева [6, с. 159].

6 апреля 1960 г. самолет Ан-10 в транспортном варианте с грузом на борту более 8500 кг. стартовал с одного из арктических аэродромов. Самолету была поставлена задача доставить новой смене зимовщиков на станции «Северный полюс-8» горючее и другое имущество, совершив там посадку. Для этой цели была выбрана льдина длиной 1300 метров. Ан-10 отлично произвел посадку и через некоторое время стартовал на Большую землю. Интересно отметить, что разгрузка самолета в таких условиях длилась всего лишь 15 минут. Для того, чтобы перевезти за один рейс 8500 тонн груза, ранее требовалось до 6 поршневых самолетов Ил-14 [3, с. 159].

До 1961 года в ходе эксплуатации выявили и устранили 670 дефектов. Две машины Ан-10А изготовили в экспортном исполнении для поставки в 1960 г. в Индию, но от них иностранцы отказались, и после переоборудования салона под советский стандарт выпустили на линии Аэрофлота.

В то же время простои Ан-10 из-за конструктивно-производственных дефектов, в том числе и двигателей, были самые большие. Например, в 1960 г. они составили 15 020, в 1961-м – 11 367 самолето-суток. Лишь в следующем году этот показатель снизился до 3248 самолето-суток. Для сравнения это показатель у Ил-18 в 1960 г. был 5157, а в 1962-м – 143 самолето-суток. Отметим, что в 1960 году эксплуатировалось 107 Ил-18 и 77 – Ан-10.

Беспристрастная статистика свидетельствует: с апреля 1958-го по февраль 1963 года произошло 23 аварии и катастрофы самолетов Ан-10, из них свыше 56 % связаны с дефектами планера и двигателей. К июлю 1965 года потеряли 11 машин. Может, стоило потратить на разработку 28 месяцев, а не 15, возможно, не было бы такой аварийности, унесенных челове-

ческих жизней? Но мы спешили, как правило, нас торопили «успеть к очередному празднику». Изначально запланированное количество Ан-10 так и не построили. В общей сложности, вместе 215 «десяток» воронежцы выпустили 108: в 1957 г. – 1, в 1958 г. – 20, в 1959 г. – 46, в 1960-м – 41. Они составили 26 серий: 16 по три машины и 10 по 6 [1, с. 12-13].

18 мая 1972 г. произошло событие, которое «поставило крест» на карьере Ан-10. Утром того дня, уже на посадочном курсе в 12 км от харьковского аэропорта Основа разрушился в воздухе Ан-10А, летевший из Москвы. Погибли 116 человек. Расследование показало, что ее причиной стали усталостные трещины стрингеров центроплана крыла, обнаруженные впоследствии и на других машинах [5, с. 116].

Для антоновского ОКБ катастрофа под Харьковом стала тяжелым испытанием. Прокуратуре требовалось найти конкретного виновника для привлечения его к суду. Формальным основанием для этого служило Заключение о прочности Ан-10, выданное 5 февраля 1971 г., которым безопасный ресурс самолета устанавливался в 20 000 ч и 12 000 посадок. Под следствием находились заместители главного конструктора В.П. Рычик и Е.А. Шахатуни, начальник бригады ресурсов В.П. Усенко и начальник бригады крыла и оперения Н.Т. Остапенко. Однако О.К. Антонов, сам сильно переживавший случившееся, по воспоминаниям Н.С. Трунченкова, на всех уровнях неоднократно повторял, что основная вина лежит на нем как на руководителе коллектива. Его действительно собирались судить, но на защиту Олега Константиновича выступил Председатель Верховного Совета СССР Н.В. Подгорный. Он настоял на том, что нельзя винить только конструктора, необходимо в целом разобраться в работе многих предприятий, НИИ и других организаций-участников создания Ан-10. Тогда в поле зрения репрессивных органов попали специалисты ЦАГИ как разработчики методик программ прочностных испытаний, ГосНИИ ГА и Ростовского ремонтного завода как разработчики и исполнители технологий осмотров и ремонта Ан-10. И все же весной 1973 г. Генеральный прокурор СССР Р.А. Руденко закрыл это дело. Очевидно, на его решение оказало влияние мнение крупнейших советских ученых, утверждавших, что в период создания самолета уровень развития всей советской науки еще не позволял предусмотреть усталостные разрушения элементов планера.

Ан-10 оставил заметный след в советском авиастроении. «Десятка» принесла на авиалинии малой и средней протяженности новый уровень культуры организации перевозок и сама же пала жертвой уже отживших методов эксплуатации. Ведь эту машину, особенно в начальный период, нещадно гоняли по грунтовым и галечным аэродромам, допускали руления по грунту с повышенными скоростями, заставляли совершать большее количество взлетов и посадок, чем предусматривалось при ее создании. Вероятно, никто даже не задумывался, что этого делать нельзя, ибо именно так поступали со всеми самолетами предыдущих поколений. В общем, к началу 1970-х годов Ан-10, несмотря на всю свою экономическую эффективность, оказался никому не нужен – таковы были реальности советской экономики [1, с. 36].

Библиографический список

1. Заярин, В. Народный лайнер Антонова / В. Заярин, А. Сovenko // Авиация и время. Авиационный журнал Украины. – 2007. – № 2.
2. XX съезд Коммунистической партии Советского Союза. 14-15 февраля 1956 года. Стенографический отчет: часть II. – М., 1956.
3. Захарченко, В.Д. Олег Антонов. – М., 1996.
4. Российский государственный архив экономики. – Ф. 8044. Оп. 2. Д. 2856.
5. Якубович, Н.В. Неизвестный Антонов. – М., 2009.
6. История конструкций самолетов в СССР 1951-1965 гг. / Е.В. Арсеньев, Л.П. Берне, Д.А. Боев [и др.]; редакторы-составители Ю.В. Засыпкин, К.Ю. Косминков. – М., 2000.

Bibliography

1. Zayarin, V. Narodnyy layner Antonova / V. Zayarin, A. Sovenko // Aviatziya i vremya. Aviatzionnyy zhurnal Ukrainy. – 2007. – № 2.
2. XX sezd Kommunisticheskoy partii Sovetskogo Soyuza. 14-15 fevralya 1956 goda. Stenograficheskiy otchet: chast' II. – M., 1956.
3. Zaharchenko, V.D. Oleg Antonov. – M., 1996.
4. Rossiyskiy gosudarstvennyy arhiv ekonomiki. – F. 8044. Op. 2. D. 2856.
5. Yakubovich, N.V. Neizvestnyy Antonov. – M., 2009.
6. Istoriya konstruktivnyy samoletov v SSSR 1951-1965 gg. / E.V. Arsen'ev, L.P. Berne, D.A. Boev [i dr.]; redaktory-sostaviteli Yu.V. Zasyypkin, K.Yu. Kosminikov. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 321.96 (519.4)

Kharunova M. M.-B. THE PECULIARITIES OF THE MODERNIZATION OF THE TUVAN SOCIETY. The peculiarities of two stages of the modernization of the Tuvan society since the end of XIX till 80s of the XX century are seen in this article. The main historical events were pointed out, the importance and results of each period are determined. The author also tried to determine the peculiarities of the content of the modern stage of the modernization in Tuva.

Key words: modernization, traditional Tuvan society, traditional culture, political processes, socially economic politics, integration, spiritual crisis.

М.М.-Б. Харунова, ТИГИ при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail:ondar18@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ТУВИНСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются особенности двух этапов модернизации тувинского общества с конца XIX до 80-х гг. XX века. Указаны основные исторические события, определены результаты и значение каждого периода. Также автор попытался определить особенности современного этапа модернизации в Туве.

Ключевые слова. Модернизация, традиционное тувинское общество, традиционная культура, политические процессы, социально-экономическая политика, интеграция, духовный кризис.

Российское общество, перейдя рубеж первого десятилетия XXI века, вновь стоит перед необходимостью модернизации всех сфер жизни. При этом необходимо помнить, что модернизационные процессы в Российской империи, а затем в Советском Союзе, характеризовались неравномерностью, обусловленной общими различиями в развитии центральных территорий и национальных окраин. И на современном этапе вариативность модернизации зависит от исторических, социально-экономических и культурных условий развития отдельных регионов.

Наиболее сложным в рыночных условиях представляется требование модернизационного развития для экономически слабых и дотационных субъектов, в число которых входит Республика Тыва. В связи с этим актуализируется необходимость изучения исторического опыта предыдущих этапов модернизации, с целью осмысления их влияния на дальнейшее общественное развитие. Термин «модернизация» используется нами в определении Т. Парсонса – как совокупность различного рода экономических, политических и психологических преобразований и изменений [1].

История Тувы с конца XIX века являлась частью глобального процесса модернизации традиционных обществ. На наш взгляд, можно выделить два этапа модернизации, уже пройденные тувинским обществом: 1) конец XIX – середина XX века; 2) середина XX – конец 80-х гг. XX века. Рассмотрим их по порядку.

Урянхайский край (Тува) с 1757 г. подчинялся власти Цинского императора, фактически являлся частью открытой граничной зоны между двумя империями: Китайской и Российской. Под влиянием двух империй началось постепенное разложение традиционной общественной системы тувинцев. Особую роль в модернизационных процессах в Туве сыграла Россия. Значительные уступки китайских властей в результате заключенного российско-китайского торгового договора (1860 г.) и Правила сухопутной торговли с Китаем (1862 г.) способствовали зарождению российской торговли в Туве. Это позволило наиболее предприимчивым переселенцам приступить к промышленному освоению края. Установление взаимоотношений между населением Тувы и приезжими купцами, а так же необходимость урегулирования торговых споров способствовали созданию 30 декабря 1885 г. по санкции Александра III Усинского пограничного округа.

Постепенно отношения тувинцев с жителями соседнего Минусинского края становились более тесными, так как основывались, прежде всего, на взаимных экономических интересах. С 60-х гг. XIX века началось активное хозяйственное проникновение русского населения в Туву. Было два возможных пути переселения: с Алтая и через Усинский край. Последний изучен более подробно. О нем писали Ф.Я. Кон, Г.Е. Грумм-Гржимайло, Р.М. Кабо, В.И. Дулов. Переселенцы основали 16 торговых заведений по рекам Пий-Хему, Улуг-Хему, Хемчику [2, с. 56]. В свою очередь, участились передвижения тувинцев за Саяны для промысла, торговли и поиска работы.

К началу 1917 г. в Туве насчитывалось около 40 русских поселков и 90 заимок. Всего за весь дореволюционный период переселилось свыше 1200 русских семей [3, с. 12]. В Туве, как и в других регионах Сибири, значительное место среди колонистов, наряду с промышленниками и купцами, занимали крестья-

не. Крестьянский плуг являлся одним из надежных «факторов» колонизации. 50% переселявшихся крестьян составляли бедняки, искавшие лучшей доли и земли [3, с. 13].

В итоге, торговые отношения и начало промышленного освоения края привели к расширению внешних связей тувинцев, к установлению хозяйственных контактов с переселенцами. Основание переселенческих поселков вносило элемент оседлой жизни в Туве: жилые и хозяйственные постройки, покосы, земледелие. Стали появляться совершенно новые виды производства: мукомольное, лесосечное, добыча золота, солеварение.

В соседстве с буддийскими хурээ (храмы), где хуураки (попсы) получали образование и практиковалась тибетская медицина, строились переселенческие школы и больницы. Через их деятельность были запущены ростки культурного влияния.

Проникновение российского торгового капитала в Туву стало противоречивым процессом с точки зрения его воздействия на традиционную экономику края. С одной стороны, он способствовал развитию товарного производства, что в свою очередь обусловило возникновение в патриархально-родовом обществе капиталистических отношений. По мере преодоления замкнутости тувинской экономики, укреплялись хозяйственные связи Тувы с Россией. Безусловно, это было прогрессивным моментом.

Но как экономическое явление, этот процесс имел и другую сторону – социальную. Торговля носила чисто ростовщический характер. Неэквивалентный обмен и система удвоения просроченных долгов приводила к разорению большинства населения. «Угости сойота (автора) на гривенник, а оборотуй на полтину – он ничего не скажет!» – говорили купцы [4, с. 73]. Так, например, в 1915 г. араты Тоджинского хошуна (всего 500 хозяйств) были должны русским купцам 5 млн. беличьих шкурок [5, с. 14]. Учитывая, что население Тувы при этом продолжало нести бремя собственных налогов, экономическое положение беднейших слоев ухудшалось.

Таким образом, начало первого этапа модернизационных процессов в тувинском обществе связано, прежде всего, с активным развитием русско-тувинских отношений. Падение Китайской империи в результате революции 1911 г. способствовало дальнейшему усилению интересов России к Туве и завершилось оформлением протектората в 1914 г.

Для данного периода характерны естественные темпы развития модернизационных процессов, вытекавшие из объективных потребностей общества. Шло постепенное взаимодействие двух культур: кочевой культуры тувинцев и оседлой культуры переселенцев. Как верно отмечает Ч.К. Ламажаа, ранее принятое мнение об индустриализации как отправной точке модернизации ошибочно. Традиционные социальные структуры могут активно трансформироваться в процессе воздействия на них торгового капитала и подкрепляться хозяйственными контактами населения [6, с. 61].

Необходимо отметить на данном этапе важное историческое значение протектората России над Тувой. Как считают историки, российское покровительство обеспечило возможность консолидации тувинцев в рамках основной этнической территории. В последующем это обстоятельство будет одним из этнополитических факторов создания Тувинской Народной Республики.

Время развития ТНР с 1921 по 1944 г. стало следующей фазой первого этапа модернизации тувинского общества. Это время, которое «ознаменовалось изменениями в хозяйствовании, в экономической жизни, в восприятии людей, в культурном сознании, отразившись и в политической жизни» [7, с. 73].

Становление государственных органов ТНР поддерживалось управленческими структурами Русской Самоуправляющейся Трудовой Колонии (РСТК), образованной на территории республики в 1922 г., численность населения которой составляла более 12 тысяч человек [3, с. 23]. Граждане РСТК одновременно являлись гражданами РСФСР. В итоге в Туве, как и в России, была провозглашена диктатура трудящихся масс. При помощи Советов РСТК было начато жилищное строительство, возведены здания государственных и культурно-просветительских и медицинских учреждений.

Большую помощь Сиббюро ЦК РКП (б) оказало в формировании основных элементов политической системы ТНР, таких как Тувинская Народно-Революционная Партия (ТНРП), Тувинский Революционный Союз Молодежи (ТРСМ), профсоюзы, женсоветы, пионерская организация. При содействии органов РСТК в соответствии с договором от 27 июля 1923 г. на базе партизанского отряда была сформирована часть особого назначения (ЧОН), которой до 1925 г. командовал С.К. Кочетов. Также при поддержке Исполкома образовалась и укрепились Тувинская Народно-революционная армия (ТНРА). В тувинскую армию направлялись военные советники, выделялось вооружение и снаряжение [8, с. 163].

Именно торгово-экономические связи Русской Самоуправляющейся Трудовой Колонии и республики формировали условия для более тесного сотрудничества СССР и Тувы. Под влиянием Советской России формировалась основа внешнеэкономической доктрины и экономика молодого тувинского государства. По примеру СССР, эффективными средствами протекционистской политики ТНР стали нетарифные инструменты, предоставлявшие возможность защиты национальных интересов. В сфере внешнеторговых отношений протекционистские меры проявлялись в постепенном вытеснении иностранного и частного торгового капитала. Так в Конституции Тувы 1926 г., как и в СССР, была введена монополия на внешнюю торговлю, «как орудие экономического закрепления существующего политического строя Республики» [9, с. 41]. В конце 1920-х гг. в результате осуществления такой политики иностранные фирмы, кроме советских, вынуждены были свернуть свою деятельность.

Значительной была помощь СССР в подготовке квалифицированных специалистов. При Народном Комиссариате Просвещения была введена должность Уполномоченного по монгольским и тувинским кадрам. Особую роль в подготовке национальных кадров для Тувы сыграл Коммунистический Университет Трудящихся Востока им. И.В. Сталина (КУТВ), организованый в 1921 г. по постановлению ВЦИК при Народном комиссариате по делам национальностей. Выпускниками КУТВа были такие политические деятели республики, как С.К. Тока (секретарь ЦК Тувинской Народно-Революционной Партии), С.Т. Чимба (председатель Совета министров ТНР), Х. Базыр-Сат (секретарь ЦК ТНРП по пропаганде и агитации), О. Тадар-оол (министр животноводства и земледелия ТНР), Н.Ч. Товариштай (министр внутренних дел ТНР), М. Маады (секретарь ЦК Тувинского Революционного Союза Молодежи) [10].

Кроме Москвы, тувинские студенты обучались в учебных заведениях Ленинграда, Казани, Тамбова, Воронежа, Новосибирска, Иркутска, Горно-Алтайска, Улан-Удэ, Омска, Читы, Абакана и других городов. Таким образом, политическая элита республики получила образование в учебных заведениях СССР. Эти люди впоследствии стали проводниками идеи социалистического развития и дальнейшего сближения с СССР.

Для оказания практической помощи в развитии научной работы с 1928 г. приезжали представители научных учреждений Советского Союза: Экспедиция Наркомздрава РСФСР (1928-1934 гг.); Научно-исследовательской ассоциации национально-колониальных проблем КУТВ (НИА НКП) (1930-1932 гг.); Сельскохозяйственной академии им. Ленина (1934-1936 гг.). С их помощью в Туве были созданы сельскохозяйственная опытная станция, сеть метеорологических станций, лечебные пункты.

Политическое влияние СССР на общественные процессы в Туве, обусловило и копирование методов реформирования. Многоукладность экономики Тувы в конце 1920-х г. расценивалась как препятствие на пути построения социализма. Поэтому

в 1929 г. VIII съезд ТНРП провозгласил курс на коллективизацию, соответственно кочевой образ жизни стал его главным препятствием. Начались первые шаги по переводу аратов на оседлость. Массовый характер коллективизация приняла уже после вхождения Тувы в состав Советского Союза. Основными же формами хозяйствования до 1944 г. оставались аратские хозяйства, которых насчитывалось 13412. Работали и такие формы, как тожземы - 118, единоличные хозяйства советских граждан - 115, колхозы - 21 и совхозы - 7 [11].

К сожалению, положительные стороны взаимоотношений между ТНР и СССР в деле государственного строительства не миновали и трагические события, связанные с политическими репрессиями, которые коснулись, прежде всего, руководящих кадров и отразили борьбу «новой просоветской» политической элиты против «старых государственников» [12, с. 126]. В 1929 г. арестован по подозрению в контрреволюционной деятельности Монгуш Буян-Бадьргы, потомственный нойон Даа-кожууна, видный государственный и политический деятель, один из основателей тувинского государства, который был расстрелян весной 1932 г. В октябре 1938 г. расстреляны Сат Чурмит-Дажи - председатель Совета министров ТНР, Адыг-Тюлюш Хемчик-оол - председатель Президиума Малого Хурала ТНР, Оюн Данчай - председатель правления Тувинбанка, Кара-Сал Пиринлей - государственный прокурор, Сат Лопсан - министр торговли и промышленности, Куулар Сунгар-оол - полномочный представитель ТНР в МНР, Оюн Сенигижик - заместитель государственного прокурора [12, с. 125].

В отношении других групп интеллигенции: учителей, врачей, писателей, деятелей искусства - масштабы репрессий были значительно меньше. Тем самым были сохранены основы для поступательного развития национальной культуры.

Интересным, на наш взгляд, представляется развитие тувинского общества с конца XIX века до 1930-х гг. с точки зрения социокультурного подхода. Ч.К. Ламажаа считает, что в этот период, несмотря на значительные политические изменения в положении Тувы, трансформационные процессы характеризуются, в общем-то, ее логическим развитием, в лоне традиционной культуры, на основе своей идентичности [13, с. 22].

Действительно, основным видом хозяйственной деятельности тувинцев вплоть до середины XX века оставалось кочевое скотоводство, при сохранении прежнего комплекса духовных ценностей и культуры. Дальнейшая же трансформация тувинского общества будет носить качественно иной характер, с разрывом от культурной связи.

Анализ общих взаимоотношений между ТНР и СССР позволил С.В. Шостаковичу еще в 1929 г. сделать следующий вывод: «... так как республика не только увязывает свою экономику с экономикой Советского Союза, но и во всех своих политических и равно хозяйственных начинаниях опирается на поддержку Союза, то несомненно, что приближаясь по своему положению к государству - клиенту, она в процессе своего некапиталистического развития будет втянута в Великую Федерацию Советов - СССР» [14, с. 48]. Сегодня мы понимаем, насколько верными оказались выводы исследователя.

Таким образом, первый этап модернизации тувинского общества характеризуется определенным вектором развития, ориентированным на царскую, затем советскую Россию. Начавшись естественным образом, из объективно складывавшихся экономических потребностей, модернизационные процессы постепенно перешли в русло целенаправленной политики государства - Тувинской Народной Республики при активной политической, экономической и культурной поддержке Советского Союза. Основным результатом данного этапа явилось зарождение тувинской государственности, с сопутствующим развитием политической системы, инфраструктуры, связанной с распространением новых видов деятельности, наряду с сохранением кочевого скотоводства, постепенным распространением оседлого образа жизни, развитием города Кызыла, ставшим столицей.

Одним из ключевых факторов, повлиявших на качество модернизационных процессов, явился человеческий. Само общество выступило инициатором системных изменений, то есть стало источником преобразовательной энергии. «...В период тувинской модернизации... участвовали представители всех существовавших слоев общества, для нее привлекалась традиционная религия. Это делало преобразование не столь быстрыми, но сохраняло основы существования общества, а главное - идентичность людей традиционного социума» [6, с. 68].

Наряду с представителями традиционной элиты княжеского происхождения, духовенством, имевшим монастырское образование, появились квалифицированные кадры, получившие светское образование: учителя, врачи, ученые, инженеры, военные, артисты и др. Как отмечает Р.Ш. Харунов, рассмотревший в своей монографии историю формирования тувинской интеллигенции, «кипучая внутренняя энергия тувинского общества 1920-1930 гг. и энтузиазм «эпохи перемен» вызвали бурное развитие многих необычных для Тувы явлений, в том числе и формирование интеллигенции. Тяга к образованию была настолько велика, что народ назвал это время «великой жаждой постичь неопознанное» через учение» [12, с. 4].

Качество происходящих изменений в обществе определялось «качеством» людей, которые учились новому, стремились к новому, мыслили по-новому и сами творили новое. Они выступали активными участниками преобразований и постепенно меняли свой мир.

Второй этап модернизации в Туве связан с советским периодом, начиная с 1944 г., когда Тувинская Народная Республика вошла на правах автономной области в состав СССР. Соответственно государственные органы ТНР, партийная и общественные организации преобразовывались в местные органы власти. Одним из первых, 18 октября 1944 г., было образовано Бюро Тувинского Обкома ВКП(б). Министерства и управления ТНР реорганизовывались в отделы и управления облисполкома Тувинской автономной области. В компетенцию правительства СССР были переданы вопросы внешней политики, обороны, торговли, кредитной и денежной системы. Полпредство ТНР в СССР было преобразовано в постоянное представительство Тувинской автономной области при Совете Министров РСФСР. 1 ноября 1944 г. первая сессия Тувинского облисполкома образовала Совет депутатов трудящихся Тувинской автономной области. Полномочия депутатов местных Советов возлагались до выборов на бывших членов Малого и Великого Хуралов ТНР [2, с. 273].

Помимо реорганизации органов управления важным был вопрос о дальнейшей судьбе членов партии ТНР. В условиях однопартийной политической системы СССР члены ТНРП должны были вступить в состав ВКП(б). Из 7518 человек было отказано 3574. Основными причинами для отказа служили политическая пассивность, наличие репрессированных родственников, владение крупной частной собственностью [15]. Ю.Л. Аранчин отмечал, что отказ в приеме почти половине членов ТНРП вряд ли можно считать достаточно обоснованным [2, с. 272]. Но, такие факторы, как владение частной собственностью, допустимые в политических условиях ТНР, оказались недопустимыми в СССР. Поэтому была проведена своеобразная чистка тувинской политической элиты, социальное происхождение которой не соответствовало идеологическим требованиям ВКП(б).

Принципы преобразования ТНРП послужили примером для реорганизации других общественных структур, таких как Тувинский Революционный Союз Молодежи, профсоюзы и др. Причинами отказа служили не только недисциплинированность, отрыв от организации, плохая работа, но также «связь с чуждыми элементами», «социально-чуждое происхождение» и т.п.

Первоочередность преобразований органов государственного управления, партийных и общественных организаций подчеркивает определяющую роль идеологии в политической системе Тувинской автономной области, как части СССР. Деятельность политических структур должна была обеспечить идеологическую основу дальнейших социально-экономических преобразований, связанных с идеей построения социализма через обобществление производства. Поскольку до вступления в СССР Тува являлась скотоводческой республикой, основу экономики составляли частные аратские хозяйства. В условиях советской системы перед ней выдвигались задачи экономического реформирования, связанные с полным переходом на оседлость, ликвидацией частной собственности. Предстояла кардинальная реорганизация частнособственнического аратского хозяйства в коллективное хозяйство. Соответствующая теоретическая подготовка населения осуществлялась со страниц областных газет, в вечерних партийных школах, политшколах при первичных парторганизациях, в юртах-читальнях, кружках.

С первых лет развития Тувинской автономной области определился дотационный характер ее бюджета. Принято считать, что это было обусловлено исключительно слабым экономичес-

ким развитием ТНР. Однако, несмотря на то обстоятельство, что основу хозяйства Тувы составляло кочевое скотоводство, республика обеспечивала себя хлебом. На наш взгляд, дотационный характер бюджета Тувы является результатом не только внутренних экономических потребностей тувинского общества, но и следствием политических целей и задач, ставившихся перед областью и вытекавшей отсюда необходимостью форсированного перевода населения на оседлость, организации колхозов, а по большому счету - изменения традиционного образа жизни тувинцев.

Анализ научной литературы, архивных и других источников, позволяет сделать вывод о том, что советская модернизация в Туве проходила в результате реализации целенаправленной социально-экономической политики. К середине XX века Советский Союз уже имел значительный опыт по ускорению темпов хозяйственного и культурного развития национальных республик. Например, в 1935 г. были разработаны мероприятия по советскому строительству Таджикской ССР и Бурят-Монгольской АССР, в 1937 г. — Киргизской ССР и Узбекской ССР [16 с. 487]. Реализация социально-экономических преобразований основывалась на принципах системности и комплексности. Можно выделить следующие два направления, кардинально изменившие жизнь тувинского общества во второй половине XX века. Первое направление - это развитие социально-экономической инфраструктуры (строительство промышленных и культурно-бытовых объектов). Второе - кадровое обеспечение и подготовка специалистов.

Первое направление способствовало изменениям условий жизни. В исторической литературе период социально-экономического развития Тувы с 1944 по 1953 гг. принято считать временем «завершения социалистических преобразований» [2; 17; 18; 19; 20]. Это связано с тем, что к 1953 г. процесс перевода тувинцев на оседлость был в основном завершен.

Форсированное развитие области обеспечивалось значительными капитальными вложениями. В 1945 г. капитальные вложения составляли 1,7 млн. руб., в 1950 г. — 14 млн. руб., а в 1970 г. — 73 млн. руб. [21, с. 320]. Увеличение расходов бюджета на социально-культурные мероприятия за 1945-1970 гг. в 17 раз позволило создать широкую сеть общеобразовательных, средних специальных, высших учебных заведений и научных учреждений [21, с. 335]. Необходимо отметить, что значительные расходы на строительство объектов культурно-бытового и жилищно-гражданского назначения выражались в большем удельном весе строительно-монтажных работ в общем объеме капитальных вложений в Туве по сравнению с аналогичными показателями по РСФСР [21, с. 323].

Активное развитие городской инфраструктуры привело к распространению городского образа жизни, к росту числа горожан. В 1945 г. городское население насчитывало 6,4 тыс. чел., в 1981 г. — 117,3 тыс. чел. [20, с. 110]. Помимо города Кызыла — столицы, статус городов в 1945 г. получили Туран, Чадан и Шагонар, в 1964 г. — Ак-Довурак.

Однако форсирование социально-экономического развития области, нехватка профессиональных кадров, наряду с другими объективными факторами, в первое время являлись причинами неполного освоения выделявшихся государством средств. Так, строительная программа на 1945 г., утвержденная в объеме 5 млн. руб., фактически за 10 месяцев была реализована только на 1 млн. 570 тыс. руб. [22]. В сфере образования из 4 млн. руб., ассигнованных на строительство, был израсходован только 1 млн. руб. [23]. Создание новой инфраструктуры сопровождалось объективными трудностями, обусловленными тем, что государственные планы не всегда учитывали внутренние ресурсы общества.

Второе направление государственной социально-экономической политики - кадровое обеспечение и подготовка специалистов — имело целью обеспечение деятельности новой инфраструктуры.

Большой вклад в социально-экономическое и культурное развитие Тувы внесли специалисты из других регионов Советского Союза. Только в 1945 г. прибыло 89 специалистов, из них 21 - зоотехник (причем 4 с высшим образованием); 12 ветеринарных работников (2 - с высшим образованием) [24, л. 48], 22 учителя с высшим образованием [24, л. 3], 34 врача [24, л. 64].

Одним из первых решался вопрос о реализации закона о всеобщем обязательном начальном обучении детей - всеобу-

че. Для этого с 1-го сентября 1945 г. во всех тувинских школах, начиная со 2-го класса, вводилось обязательное изучение русского языка. В 1949-50 учебном году было введено начальное, а в 1951-52 - семилетнее обучение. Это требовало, прежде всего, подготовки квалифицированных педагогических кадров. К 1971 г. учителей насчитывалось 3233 чел. Из них 945 работали в городах (61,6% с высшим образованием); 2288 учителей — в селах (39,6% с высшим образованием) [20, с. 226].

С развитием горнодобывающей и перерабатывающей промышленности в Туве появились условия для формирования специалистов с рабочими профессиями. Если в 1946 г. рабочие и служащие занимали в социальной структуре всего 24,1%, то в 1970 г. — 85,6% [20, с. 89,90].

Проблема нехватки медицинских кадров решалась в рамках общесоюзной программы уже отработанными двумя путями: привлечение приезжих специалистов и подготовка собственных кадров. В период с 1945 по 1950 гг. по указанию Минздрава РСФСР в Туву прибыло 179 врачей, а в 1951-1955 гг. - еще 193 [25, с. 137]. Существенно изменился количественный и качественный состав медработников. В 1963 г. средний медперсонал включал 1074 чел., врачей - 375 чел.

Ликвидация особо опасных инфекционных заболеваний, резкое снижение общей заболеваемости, привело к увеличению численности населения. В 1945 г. тувинцев насчитывалось 81 тыс. чел. [26, с. 94]. По материалам переписи 1959 г., число коренного населения в Туве достигло 118 тыс. чел. [27, с. 207]. Общее количество населения достигло 171,9 тыс. чел. [20, с. 110]. Из них 54073 человека (54,1%) составляли дети, подростки и юноши до 20 лет. Однако средняя продолжительность жизни в Туве оставалась низкой и составляла 58 лет. В это время показатели по СССР, Западной Сибири и Восточной Сибири были выше: 69, 67 и 66 лет — соответственно [25, с. 137].

Число тувинцев, занятых общественно-полезным трудом, приносящим заработок, достигло 41,4 тыс. чел. (42,2% от общего числа тувинского населения). Из них рабочих - 7,4 тыс. чел., служащих - 3,0 тыс. чел., колхозников - 30,9 тыс. чел., прочих - 0,1 тыс. чел. Подавляющая часть - 32,3 тыс. чел. (78%) тувинцев трудились в сфере сельского хозяйства. Незначительное количество коренного населения работало в промышленности - 1,4 тыс. чел., на транспорте и в органах связи - 250 чел. В 1959 г. тувинцы составляли 31,7% всех лиц, работавших в учреждениях просвещения, науки и искусства. Относительно мало тувинцев работало и в медицинских учреждениях — 520 чел. (1,2% всех занятых тувинцев).

Сложившаяся производственная специализация населения обусловлена, в первую очередь, историческими факторами. Основным занятием тувинцев на протяжении всей истории было сельское хозяйство, прежде всего, животноводство, а также охотничий промысел. В Туве в середине XX века еще сохранялся традиционный тип расселения: 4/5 тувинцев проживали в сельской местности, а 60% занятых в отгонном животноводстве имели традиционное жилье - юрту [20, с. 157].

Второй, не менее важной причиной является то, что с первых же лет развивающиеся промышленность, строительство, транспорт и связь обеспечивались квалифицированными кадрами за счет направления значительного количества рабочих и специалистов из других районов страны. В миграционном объеме с другими регионами в 1959-1970 гг. Тува имела положительное сальдо за счет прибывших на комбинаты «Тувакоальт» и «Туваасбест» [20, с. 135]. Только в 70-е годы произошло заметное сокращение миграционного потока.

Так, модернизационные процессы середины XX века, реализовавшиеся посредством советской социально-экономической политики, привели к кардинальным изменениям в жизни тувинского общества. Традиционный хозяйственный комплекс постепенно преобразовался в многоотраслевой. Развитие инфраструктуры, включавшей промышленные предприятия, учреждения культуры, науки, здравоохранения, образования, бытовых услуг привело к изменениям в структуре занятости населения, с постепенным переходом к новым видам деятельности, к новым профессиям, что в свою очередь изменило социальную структуру тувинского общества и сферу общественных отношений.

В связи с этим, следует отметить изменения в социальном положении женщины, статус которой изменился. Она стала полноправным участником общественно-политической жизни. Это меняло прежние понимание и осознание роли женщины в социальной системе. Большую роль в данном вопросе сыграла орга-

низация детских дошкольных учреждений. К 1959 г. работающие тувинские женщины уже составляли 35,6% к общему числу тувинских женщин [27, с. 211].

Но, «вместе с тем процессы, связанные с «освобождением» женщины имели и ряд деструктивных последствий для стабильности семьи: переориентация на профессиональную деятельность в ущерб семейным ролям жены и матери, приоритет государственной системы воспитания на разных этапах жизни ребенка, изменение межпоколенных связей» [28, с. 44].

Таким образом, второй этап модернизационных процессов в тувинском обществе носил более кардинальный и масштабный характер. Их осуществление определялось не только менявшимися объективными условиями и потребностями общества, но и особыми политическими и идеологическими установками, выразителем которых выступало, прежде всего, государство. Влияние идеологических принципов на ход общественной жизни, в том числе на социально-экономическую и культурную политику, являлось характерным признаком советского времени. Государство при этом рассматривалось как ведущая и решающая сила в создании нового социального порядка.

При этом второй этап модернизации является в определенной степени логическим продолжением предыдущего. Поскольку продолжалось развитие уже существовавших элементов общественной и политической системы: сельского хозяйства, промышленности, здравоохранения, образования, культуры, партийной и общественных организаций и т.д. Но поскольку были осуществлены и принципиальные изменения, такие как ликвидация частной собственности, атеизация общественного сознания, внедрение светского образования, критика и забвение традиционных форм хозяйствования и культуры, то это вызвало определенный надлом в духовном развитии.

В государственной политике СССР возобладала практика унификации национальных культур. Игнорирование ценности традиционной культуры обернулось пагубными последствиями упрощения и снижения роли духовного опыта, выхолащивания нравственных принципов и социальных норм жизни. В целом, началось прерывание культурных традиций. Нарушилась культурно-историческая преемственность поколений. Воспитывались новые поколения, оторванные в некоторой степени от исторического прошлого, от культурных корней.

Наиболее быстрым изменениям подверглась внешняя, материальная сфера жизни общества. Духовная сфера, будучи глубинной стороной многовековой культуры народа, не могла полностью трансформироваться за столь короткие исторические сроки. Тем самым произошел некоторый разрыв между внешним проявлением жизни тувинцев и их внутренним миром.

Размышляя о советском этапе модернизации, кандидат философских наук, Ч.К. Ламжаа, пишет: «Подлинной дилеммой является необходимость учета культурной специфики этноса и одновременной потребности в ускоренном развитии, идущем от внешнего вызова. Как это можно было учесть? Как совместить задачи модернизации, переход к новому с удержанием традиционного, старого, которое неизбежно по определению должно меняться?» [6, с. 84].

Тем не менее, опыт модернизации советского образца для Тувы со всеми плюсами и минусами является очень ценным, требующим дальнейшего взвешенного изучения. Учитывая потребность общества в модернизации на современном этапе, необходимо осмыслить цели преобразований, а также определить «движущие силы», которым предстоит взять инициативу системного обновления в свои руки.

Исторический опыт предшествующих этапов модернизации, на наш взгляд, демонстрирует то, что одним из условий успешного преодоления существующего системного кризиса в Туве является человеческий фактор. Ведь во многом причины экономического отставания региона являются следствием духовного кризиса общества. При относительно благополучных условиях жизни, не сравнимых, например, с послевоенным периодом, определенная часть населения стабильно пополняет сообщество бомжей, пьяниц, криминальных элементов.

Необходимо осознание того, что «человеческий капитал» - это самое главное богатство общества. Значит, стремясь модернизировать экономическую сферу, осваивая новые технологии производства, нельзя недооценивать необходимость модернизации базовых социальных институтов, от которых зависит качество самого общества: семьи, системы массового образо-

вания, науки, культуры. Главной целью современного этапа модернизации должен стать человек, его социализация. А это означает необходимость создания условий, способствующих полноценной социализации личности. Очевидно, что социальные институты, пережившие кризис 90-х гг. XX века, уже не имеют достаточного внутреннего потенциала для полноценного социального воспроизводства. Необходимо восстановление и развитие в них тех базовых ценностей, которые определяют духовную устойчивость общества.

Трудно сказать, каким должно быть соотношение роли общества и государства на данном этапе модернизации. Каким временным запасом мы обладаем, чтобы преодолеть современный экономический и духовный кризис в обществе? На эти и еще многие другие вопросы по проблемам модернизации предстоит дать ответ ученым, политикам, экономистам, общественным деятелям, всем тем, кому не безразлично будущее.

Список сокращений

ЦГА РТ — Центральный государственный архив Республики Тыва,
ЦАДПОО ЦГА РТ — Центр архивных документов партий и общественных организаций Центрального государственного архива Республики Тыва,
РГАСПИ — Российский государственный архив социально-политической истории.

Библиографический список

1. Парсонс, Т. Система современных обществ. - М., 1998.
2. Аранчин, Ю.Л. Исторический путь тувинского народа к социализму. - Новосибирск, 1982.
3. Моллеров, Н.М. Истоки братства. - Кызыл, 1989.
4. Курбатский, Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре (историко-этнографические аспекты тувинского фольклора). - Кызыл, 2001.
5. Сейфулин, Х.М. Образование Тувинской автономной области РСФСР. - Кызыл, 1954.
6. Ламажаа, Ч.К. Тува между прошлым и будущим. - СПб., 2011.
7. Ламажаа, Ч.К. Тува между прошлым и будущим. - М., 2008.
8. История Тувы: в 3 т. / под общ. ред. В.А. Ламина. - Новосибирск, 2007. - Т. II.
9. Конституции Тувы / Сост. В.А. Дубровский - Кызыл, 1999.
10. РГАСПИ. Ф. 17, оп. 8, д. 344, Ч. II, лл. 114-118.
11. ЦГА РТ ЦАДПОО. Ф.2, оп. 1, д. 9, л. 4 а.
12. Харунов, Р.Ш. Формирование интеллигенции в Тувинской Народной Республике (1921-1944 гг.). - Абакан, 2009.
13. Даргын-оол, Ч.К. Культурно-антропологические факторы регионального развития (на примере Тувы): автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 2002.
14. Шостакович, С. В. Политический строй и международноправовое положение Танну-Тувы в прошлом и настоящем. - Иркутск, 1929.
15. РГАСПИ. Ф. 17, оп. 8, д. 345, лл. 21-22.
16. Советская культура в реконструктивный период 1928-1941 гг. / под ред. К.М. Кима. - М., 1988.
17. Сейфулин, Х. М. Образование Тувинской автономной области РСФСР. - Кызыл, 1954.
18. Гребнев, Л. В. Переход тувинских аратов-кочевников на оседлость. - Кызыл, 1955.
19. Иезуитов, В.М. От Тувы феодальной к Туве социалистической. - Кызыл, 1956.
20. Очерки социального развития Тувинской АССР / В.И. Бойко, В.Н. Белошапкина, Г.Ч. Ширшин [и др.]. - Новосибирск, 1983.
21. Экономика Тувинской АССР / С. В. Клопов, Р.И. Васильева, В.И. Качаев [и др.]. - Кызыл: Тувкнигоиздат., 1973.
22. ЦГА РТ. Ф. 264, оп. 1, д. 5, л. 56.
23. ЦГА РТ. Ф. 264, оп. 1, д. 5, л. 63.
24. ЦАДПОО ЦГА РТ. Ф. 2, оп.1, д. 4.
25. Букин, С.С. Опыт социально-бытового развития городов Сибири (вторая половина 1940-1950-е гг.). - Новосибирск, 1991.
26. Тульчинский, Л. И. Очерки бюджета Тувы / Л. И. Тульчинский, А.И. Каплунов. - Кызыл, 1972.
27. Тульчинский, Л. И. Социально-экономический анализ материалов переписи населения Тувы 1959 года // Ученые записки ТНИИЯЛИ. - Кызыл, 1964. - Вып. XI.
28. Резников, Е.Н. Этнопсихологические характеристики народа тыва: теория и практика / Е.Н. Резников, Н.О. Товуу. - М., 2002.

Bibliography

1. Parsons, T. Sistema sovremennykh obshchestv. - M., 1998.
2. Aranchyn, Yu.L. Istoricheskiy put' tuvinskogo naroda k sotsializmu. - Novosibirsk, 1982.
3. Mollerov, N.M. Istoki bratstva. - Kyzyl, 1989.
4. Kurbatskiy, G.N. Tuvintsy v svoem fol'klоре (istoriko-etnograficheskie aspekty tuvinskogo fol'klora). - Kyzyl, 2001.
5. Seyfulin, H.M. Obrazovanie Tuvinskoy avtonomnoy oblasti RSFSR. - Kyzyl, 1954.
6. Lamazhaa, Ch.K. Tuva mezhd u proshlym i buduschim. - SPb., 2011.
7. Lamazhaa, Ch.K. Tuva mezhd u proshlym i buduschim. - M., 2008.
8. Istoriya Tuvy: v 3 t. / pod obsch. red. V.A. Lamina. - Novosibirsk, 2007. - T. II.
9. Konstitutsii Tuvy / Sost. V.A. Dubrovskiy - Kyzyl, 1999.
10. RGASPI. F. 17, op. 8, d. 344, Ch. II, ll. 114-118.
11. TsGART TsADPOO. F.2, op. 1, d. 9, l. 4 a.
12. Harunov, R.Sh. Formirovaniye intelligentsii v Tuvinskoy Narodnoy Respublike (1921-1944 gg.). - Abakan, 2009.
13. Dargyn-ool, Ch.K. Kul'turno-antropologicheskie faktory regional'nogo razvitiya (na primere Tuvy): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. - M., 2002.
14. Shostakovich, S. V. Politicheskiy stroy i mezhdunarodnopravovoe polozheniye Tannu-Tuuy v proshlom i nastoyaschem. - Irkutsk, 1929.
15. RGASPI. F. 17, op. 8, d. 345, ll. 21-22.
16. Sovetskaya kul'tura v rekonstruktivnyy period 1928-1941 gg. / pod red. K.M. Kima. - M., 1988.
17. Seyfulin, H. M. Obrazovanie Tuvinskoy avtonomnoy oblasti RSFSR. - Kyzyl, 1954.
18. Grebnev, L. V. Perehod tuvinskih aratov-kochevnikov na osedlost'. - Kyzyl, 1955.
19. Iezuitov, V.M. Ot Tuvy feodal'noy k Tuve sotsialisticheskoy. - Kyzyl, 1956.
20. Ocherki sotsial'nogo razvitiya Tuvinskoy ASSR / V.I. Boyko, V.N. Beloshapkina, G.Ch. Shirshin [i dr.]. - Novosibirsk, 1983.
21. Ekonomika Tuvinskoy ASSR / S. V. Klopov, R.I. Vasil'eva, V.I. Kachaev [i dr.]. - Kyzyl: Tuvknigoizdat., 1973.
22. TsGART. F. 264, op. 1, d. 5, l. 56.
23. TsGART. F. 264, op. 1, d. 5, l. 63.
24. TsADPOO TsGART. F. 2, op.1, d. 4.
25. Bukin, S.S. Opyt sotsial'no-bytovogo razvitiya gorodov Sibiri (vtoraya polovina 1940-1950-e gg.). - Novosibirsk, 1991.
26. Tul'chinskiy, L. I. Ocherki byudzheta Tuvy / L. I. Tul'chinskiy, A.I. Kaplunov. - Kyzyl, 1972.
27. Tul'chinskiy, L. I. Sotsial'no-ekonomicheskiy analiz materialov perepisi naseleniya Tuvy 1959 goda // Uchenye zapiski TNIYaLI. - Kyzyl, 1964. - Vyp. XI.
28. Reznikov, E.N. Etnopsihologicheskie harakteristiki naroda tyva: teoriya i praktika / E.N. Reznikov, N.O. Tovuu. - M., 2002.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 321.96 (519.4)

Kharunov R. Sh. A PREPARATION OF SPECIALISTS OF AGRICULTURAL PROFILE FOR THE TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF OIROT OBLAST (REGION). The article is devoted to the preparation of specialists of agricultural profile for the Tuvan People's Republic in educational institutions of Gornyi Altai (Oirotiya) in 1930s. Taking into account the agricultural direction of the economics of Tuva specialists of the given profile acquired particular value for the national economy of the Republic. Problems and peculiarities of teaching of Tuvan students and specific problems which teachers and students were run into them during work and study in Tuvan agricultural school are touched in this article.

Key words: Tuvan People's Republic, Gornyi Altai, system of education, preparation of foreign specialists, formation of intelligentsia.

Р.Ш. Харунов, канд. ист. наук, ТувГУ, г. Кызыл, E-mail: ramar33@mail.ru

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОЙРОТСКОЙ ОБЛАСТИ (1934-1939 ГГ.)

Работа посвящена подготовке специалистов сельскохозяйственного профиля для Тувинской Народной Республики в учебных учреждениях Горного Алтая (Ойротии) в 1930-е годы. Учитывая аграрную направленность экономики Тувы, специалисты данного профиля приобретали особую ценность для народного хозяйства республики. В статье затронуты вопросы обучения тувинцев и особенности методики преподавания, а также специфические сложности, с которыми сталкивались преподаватели и студенты при работе и учебе в Тувинской сельскохозяйственной школе.

Ключевые слова: Тувинская Народная Республика, Горный Алтай, система образования, подготовка иностранных специалистов, формирование интеллигенции.

В связи с исторически сложившимся геополитическим положением, Тува находилась в сфере интересов соседних государств, прежде всего Китая и России. Революция 1911 г. в Китае создала благоприятные условия для свержения маньчжуро-китайского господства в Туве, длившегося с 1757 г. В условиях накалавшейся международной обстановки в регионе и мире в целом – Тува, освободившись от колониального гнета, не имела возможности стать полноправным субъектом международных отношений. Учитывая создавшуюся политическую обстановку, часть тувинской знати в 1912-1913 гг. обращалась к правительству Российской империи с просьбой принять Туву (Урянхайский край) под протекторат. 17 апреля 1914 г. Россия объявила протекторат над Тувой. События первой мировой войны, революции 1917 г., гражданской войны охватили Туву, способствуя росту ее политической зрелости.

В августе 1921 г., по решению Всетувинского Народного Хурала, бывший Урянхайский край, был объявлен независимым государством – Республикой Танну-Тува улус, которая «является свободным, ни от кого не зависящим в своих внутренних делах, государством свободного народа. В международных же сношениях республика Танну-Тува действует под покровительством Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» [1, с. 90].

В связи с усложнением внутренних структур перед молодой республикой остро встал кадровый вопрос. Собственная база в ТНР для подготовки специалистов среднего звена была очень слаба и не могла обеспечить потребности народного хозяйства республики. Это было связано с тем, что создание системы учебных заведений начиналось почти с нулевого уровня, так как в Туве до 1924 г. отсутствовали светские учебные заведения и преподавательские кадры. К тому же начало подготовки специалистов проходило одновременно с ликвидацией неграмотности и созданием системы общеобразовательной школы, при отсутствии необходимого количества людей, достаточно подготовленных к обучению в средних учебных заведениях.

Только разветвленная образовательная система могла обеспечить Туву квалифицированными управленцами, учителями, врачами, военными, юристами. Поначалу внутренних резервов для решения этой проблемы не было. Отсутствие необходимых условий привело к тому, что основная часть специалистов, необходимых республике, обучалась в СССР.

Ориентация на Советскую Россию была не случайна. Тува с первых дней независимости находилась под покровительством Советской России и оказалась связанной с ней множеством торговых, финансовых, культурных и политических связей. Поэтому направление тувинцев на обучение в Москву и другие города СССР стало закономерным процессом. Немаловажным фактором для Тувы являлось и то, что все расходы, связанные с учёбой, брала на себя советская сторона. При Народном Комиссариате Просвещения (НКП) была даже введена должность Упол-

номоченного по монгольским и тувинским кадрам. Предполагалось превратить Ойротскую область, которая граничила с ТНР, в основной центр подготовки тувинских кадров.

В свою очередь, руководство СССР прекрасно понимало важность борьбы за умы. Помимо военной подготовки к «мировой революции» первостепенное значение придавалось формированию национальной интеллигенции для разных государств в учебных заведениях Советского Союза. Обучение иностранных специалистов являлась составной частью геополитической и экономической стратегии, в дальнейшем, подготовленная элита, придя к руководству, должна была привязать политическую и экономическую системы своих стран к политике Советского Союза. Большое значение имело обучение национальных кадров Тувы в соседних регионах, с которыми республику связывали традиционные культурные и экономические отношения – это Хакасия, Бурятия и Горный Алтай (Ойротия).

В декабре 1925 г. обсуждался вопрос о связи Ойратской области с Танну-Тувинской Народной Республикой. Бюро Ойратского Обкома РКП (б) постановило: «В интересах политической связи с Танну-Тувинской Республикой и в целях нашего на нее влияния при наличии смежности с нею, значительной общности и родственности жизни, нравов и языка алтайцев с тувинцами в будущем мы можем готовить работников для Тувы путем возможного улучшения связи, открытия интерната на 10 человек при нашей совпартшколе»¹.

Вскоре в Ойротской областной советско-партийной школе уже училось 14 граждан Тувы [2, с. 20]. Малограмотность поступающих студентов создавала большую проблему в их обучении, поэтому в 1926 г. при образцово-показательной школе второй ступени с. Улалы (ныне Горно-Алтайск) был организован специальный интернат для тувинских учащихся. Там они получали знания в пределах школьной программы. Содержание одного тувинца обходилось интернату в 23 руб. в месяц, а на других учащихся – 17 руб.². Выпускники интерната поступали в Советскую партийную школу с. Улалы, в дальнейшем направлялись в Туву в качестве учителей или партийно-государственных работников.

В 1929 г. при областной СПШ открывается специальное тувинское отделение, проработавшее до 1939 г. В 1931 г. планировалось открыть Тувинский рабочий факультет на 100 чел. и этот вопрос был решен положительно³. Недостаточность материальной базы и малочисленность педагогических кадров в Ойротской области не позволили выполнить это постановление. Позже, с 1 сентября 1932 г. при национальном рабфаке было открыто только отделение для учащихся-тувинцев.

¹ Государственный архивная служба Республики Алтай отдел хранения спецдокументов (ГАС РА ОХСД). Ф.1, оп.1, д.236, л.27.

² ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.236, л.28.

³ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.619, л.1.

В 1931 г. в пределах Ойротии училось 45 тувинцев: в школе кооперативного ученичества – 4 чел., совпартшколе – 7 чел., педагогических курсах – 3 чел. и 30 чел. в школе I ступени⁴. Уже к 1 апреля 1932 г. в учебных заведениях Горного Алтая: в педтехникуме, зооветтехникуме, СПШ, рабфаке, в спецгруппе школы второй ступени и школе кооперативного ученичества обучалось 85 учащихся из ТНР [2, с. 21]. Большой вклад в создание педагогических кадров для Тувы внесли Ойротский педагогический техникум. В октябре 1932 г. на подготовительное отделение в техникум было принято 45 тувинцев⁵ для подготовки учителей в школы I ступени.

В июле 1934 г. было принято Постановление Ойротского Обкома ВКП (б) «О подготовке тувинских кадров в Ойротии». В нем констатировалось, что подготовка тувинцев велась без определенного плана. В Туве отбор проходил неорганизованно и бессистемно, таким же образом студенты распределялись по учебным заведениям. Все это усугублялось недостаточным материальным обеспечением. Было принято решение обеспечить тувинцев питанием и имуществом по нормам специального снабжения. Директорам «тувинских» учебных заведений сделать соответствующие заявки на материальное довольствие⁶.

В феврале 1934 г. по просьбе руководства ТНР Народный Комиссариат Земледелия РСФСР открыл специальную тувинскую сельскохозяйственную школу (ТСХШ) для подготовки специалистов средней квалификации по животноводству и земледелию (зоотехников, ветеринаров)⁷. В 1935 г. было открыто отделение – агрономическое. Учитывая аграрную направленность экономики ТНР, специалистами данного профиля имели особую ценность для народного хозяйства республики. Они должны были стать руководящими работниками в министерстве животноводства и земледелия (минживзем) ТНР – директорами госхозов, заведующими хошунных земельных отделов. Срок обучения был установлен в три года с приемом учащихся на уровне не ниже семилетнего образования. Основной задачей ТСХШ помимо подготовки специалистов средней квалификации было формирование марксистского мировоззрения у учащихся. Их должны были «воспитать проводниками, пропагандистами наших идей (советских – *прим. автора*), наших методов работы. Сделать из них подлинно культурных людей, способных вести борьбу с шаманством, религиозностью, умеющих разбираться в политических событиях»⁸.

В феврале приступила к учебе первая группа в количестве 24 чел., в сентябре было набрано дополнительно еще 13 чел. из Ойратской СПШ. На 1 сентября 1934 г. в школе было 41 чел. в возрасте от 15 до 30 лет. До января 1935 г. школа не имела своего помещения и находилась в Доме колхозника «в чрезвычайно скверных жилищно-бытовых условиях, что значительно отражалось на качестве учебы и на физическом состоянии студентов»⁹. Качество питания в столовой было недостаточным, резкая перемена в пище – снижение норм мяса, молока и жиров, плюс значительные климатические изменения привели к болезням. К марту 1935 г. трое человек умерло от туберкулеза и трое отправлено на родину по болезни. На имя директора поступило 16 заявлений от студентов с просьбой немедленно откомандировать их домой. Они саботировали учебу и совершенно игнорировали преподавателей, ходили по базару и продавали свою одежду и обувь.

Остановка изменилась в лучшую сторону после назначения с февраля 1935 г. директором школы Н.И. Енчинова, выпускника КУТВ. Учащиеся обеспечивались обувью, одеждой и стипендией в размере 288 рублей в месяц. Школа переехала в специально построенное, лучшее в Ойрот-Туре (г. Горно-Алтайск) учебное здание и общежитие. Были обустроены три учебных кабинета – животноводческий, физико-математический и химический. Практику учащиеся проходили в учебном хозяйстве школы и на госплемстанции в с. Кызыл-Оёк, где с ноября 1936 г. было организовано опытное учебное хозяйство. Библиотека школы в 1938 г. содержала 10142 книги, из них почти 9000 было по специальности, а так же учебники и пособия¹⁰.

В клубе школы были организованы следующие кружки: фото, музыкальный, пения, танцев, кройки и шитья, шахматно-шашечный, физкультурный, литературный, газетный и драматический, который ставил постановки на родном языке и пользовался особой популярностью. Инспектор Народного Комиссариата Земледелия (Наркомзем) Валлич характеризовал студентов, как способных, энергичных, больших практиков – «ребята с музыкальными способностями, любят петь и танцевать»¹¹. Было проведено несколько внутришкольных шахматных турниров, при чем несколько студентов участвовали в Областном шахматном турнире. Школа являлась пионером альпинизма в Алтайских Альпах. Трое учащихся прошли подготовку на инструкторов по альпинизму. Н.И. Енчинову в 1936 г. приказом народного комиссара земледелия РСФСР за исключительную энергию, проявленную в деле организации и строительства спецсельхозшколы, была выделена премия в 1000 рублей.

В сентябре 1936 г. ТСХШ посетил С. К.-Х. Тока, который после трехдневного пребывания в школе на торжественном собрании поставил перед студентами следующие задачи: «Во-первых, поднять на должную высоту большевистский энтузиазм и положить всю энергию к тому, чтобы освоить науку, выполнить учебный план, добиться такого положения, чтобы оценки успеваемости по учебе были только хорошо и отлично.

Во-вторых, всемерно укрепить учебную и общественную дисциплину.

В-третьих, всеми силами укрепить единоначалие в школе и поднять его авторитет, любить и уважать не только руководство школы, но и всех педагогов.

В-четвертых, партийная организация АРП в школе должна стать правой рукой и лучшим помощником директора ... Для учебы вам созданы прекрасные образцовые материальные условия. Я это вижу своими глазами. Только при условии обязательного выполнения вышеуказанных задач вы оправдаете то доверие, которое возлагает на вас тувинское правительство и партия»¹². Позже он еще несколько раз посещал школу.

Учебные программы школы были очень насыщены и помимо общеобразовательных предметов содержали специальные дисциплины: 1) на ветеринарном отделении – зоотехника, эпизоотия, паразитология, патология, хирургия и ортопедия, акушерство; 2) на зоотехническом отделении – крупный рогатый скот, коневодство, овцеводство, растениеводство; 3) на агрономическом – почвоведение, мелиорация, селекция, геодезия и др.

В 1937 г. состоялся первый выпуск школы в количестве 42-х человек. Из них пятеро было отобрано в группу для поступления в вуз: Конгар, Санчат, Кызыл-оол, Тадар-оол, Сонам¹³. Выпуск 1938 г. составил 31 человек, которые получили специальности: бригадир животноводства, техник животноводства, ветеринарный фельдшер или техник, зоотехник.

Учитывая аграрную направленность экономики ТНР, специалисты данного профиля приобретали особую ценность для народного хозяйства республики. Министр животноводства и земледелия ТНР Товарищай Николай Чолдак-оолович в 1937 г. докладывал в ЦК Тувинской Народной Революционной Партии: «Мы из всего состава наших работников центрального аппарата хошунных участков, госхозов и опытной станции (постоянные и наиболее решающие кадры) в количестве 196 чел., к настоящему времени имеем 119 чел. тувинцев и 77 чел. советских граждан. Но у нас имеется много специалистов высшей и средней квалификации, которых нам, за отсутствием собственных кадров, приходится приглашать из-за границы ... у нас в настоящее время готовится в Ойрот-Туре 109 человек своих кадров, из них 71 зоотехников и остальные ветфельдшера, мы уже летом текущего г. (1937) получим 41 зоотехника, а весной 1938 г. – 19 ветфельдшеров»¹⁴.

В 1938 г. учебный уровень школы резко упал в связи с репрессивной политикой в СССР. Было снято прежнее «вредительское руководство Енчинова – Молчанова». Директором школы был поставлен Данилов – человек некомпетентный и плохой руководитель. Он очистил засоренный «классово-чуждыми и даже вражескими элементами» аппарат школы. Причины для зачисления во вражеские элементы были разнообразными: преп. рус-

⁴ ГАС РА. Ф.55, оп.1, д.234, л.124.

⁵ ГАС РА. Ф.241, оп.1, д.1. (нумерация листов отсутствует).

⁶ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.711, л.27.

⁷ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.11.

⁸ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.14.

⁹ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.14.

¹⁰ ГАС РА. Ф.189, оп.1, д.51, л.1.

¹¹ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.17.

¹² ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.31.

¹³ ГАС РА. Ф.189, оп.1, д.36, л.38.

¹⁴ ЦГА Р

Т ЦАДПОО. Ф.1, оп.1, д.1984, л.1.

ского языка Апог – жена врага народа; преподаватель ленинизма, буржуазный националист – Лопсанар; старший бухгалтер Пискунов – зять попа; кассир Волчкова – дочь царского пристава; Кленский – колчаковец; зав. столовой Бондарев – вор; зав. библиотекой Торлопова – дочь врага, взятого по линии НКВД.

Нервозности в обстановку добавили и репрессии в ТНР, когда были расстреляны ряд руководителей республики во главе с председателем Совмина Сат Чурмит-Дажи. В ТСХШ учился его сын – Лагбужап Чурмит-Дажи, который с группой учащихся «членов контрреволюционной группировки» (Тангыт-оол, Чимиси, Сокка), был отчислен из школы¹⁵.

Вскоре, в соответствии с приказом Наркомзема РСФСР от 7.05.1939 г. к сентябрю этого года спецсельхозшкола была ликвидирована. Учебное оборудование и недоучившиеся студенты были перевезены в Кызыл для организации школы в Туве. Деятельность школы оставила заметный след формирование сельскохозяйственной интеллигенции – агрономов, зоотехников, ветеринаров и других специалистов, которые стали видными деятелями Тувы: Б.Ш. Долчанмаа – была председателем Президиума Верховного Совета Тувинской АССР; Т.Ч. Норбу – председателем Тувинского совета профсоюзов; Н.М. Конгар – зав. сельскохозяйственного отдела обкома КПСС; С.С. Соном – зам. Заведующего отделом пропаганды и агитации; И.Т. Кызыл-оол – кандидат ветеринарных наук [3, с. 31].

Большой вклад Ойротской области в подготовку специалистов сельскохозяйственного профиля для Тувы бесспорен. Обучение тувинцев в Ойроте было обусловлено несколькими причинами:

- 1) географическая близость;
- 2) культурная и языковая общность;
- 3) Советский Союз наглядно демонстрировал Туве преимущества социалистического строя на примере соседнего региона.

Обучение тувинцев в Тувинской сельскохозяйственной школе отличалось несколькими специфическими моментами. Самым трудным, характерным для всех поступающих, было несоответствие образовательного уровня требованиям учебных заведений. Основной контингент учащихся получил предварительное образование через ликпункты или путем самообразования (попадались и вообще неграмотные). Такой «разношерстный» состав обучающихся, невозможность в первое время пользоваться русским языком, как языком преподавания, невозможность поставить на должную высоту преподавание на родном языке – очень осложняло постановку учебно-педагогической работы. Инспектор от Наркомзема Валлич по этому поводу отмечал: «Можно было бы потребовать от Тувинского Министерства культуры более подготовленного контингента, но, видимо, оно этого требования выполнить не сможет, так как большинство состава студентов Спецсельхозшколы у себя на родине работали учителями»¹⁶. Т.е. посылали лучших, и других людей у Тувы просто не было.

С этой проблемой справлялись по-разному – выделяли специальные тувинские курсы и группы, работали с переводчиками, подыскивали знающих тувинский язык преподавателей, разрабатывали специальные методики. Аккуратность и требовательность со стороны преподавателя – основное в его успешной работе. Понятное изложение учебного материала и повседневная помощь каждому студенту, нуждающемуся в этом, а также частое повторение и проверка каждого студента – вот что необходимо было иметь в виду каждому преподавателю. Постепенность, последовательность в повышении требований давала хорошие результаты. Необходимо было руководить и наблюдать за каждым прикрепленным студентом. Далеко не всегда это удавалось. Зачастую имеющееся богатое оборудование кабинетов и наглядные пособия не использовались для улучшения преподавания и повышения успеваемости.

«Преподавание было сухим и формальным. Работа с отстающими студентами не велась и ряд преподавателей, вместо индивидуальной работы с отстающими и оказания им повседневной помощи, ссылались на то, что де он не имеет способностей и не желает учиться»¹⁷. Преподаватель Тувинской спецсельхозшколы Лопсанар на педсовете в 1938 г. говорил: «В школу приезжают из глухих мест и с ними нужно вести большую работу. Студентам не по силам без помощи преподавателя ох-

ватить весь материал и справиться самостоятельно со всеми видами работ»¹⁸.

Сложности возникали и в связи с «великовозрастностью» учащихся, например, возраст студентов спецсельхозшколы был от 15 до 30 лет. Много проблем возникало в связи с переменной климата и питания. Тувинцы – своеобразные «эндемики» своей территории. Это связано с географической закрытостью Тувы горами и пустыней, а так же с особым законом Цинской империи, требовавшим «Никому не позволять отлучаться от своих кочевий без позволения высших, хотя бы кто вздумал посетить своих родственников»¹⁹. Нарушение этого запрета могло повлечь наказание вплоть до смертной казни. Неудивительно, что люди рождались и жили, не выходя за пределы своих родовых кочевий. После освобождения от власти китайцев после 1911 г., и образования ТНР в 1921 г., свобода передвижения больше не ограничивалась, но студентам тувинцам в СССР пришлось столкнуться с последствиями длительной изоляции от мира. Инспектор Наркомзема при проверке спецсельхозшколы в г. Ойрот-Тура (март 1935 г.) отмечал: «Овощей почти не едят, признают только картофель, морковь. Качество питания совершенно недостаточное, тем более что у себя на родине питались исключительно мясом, молоком, маслом (хлеб большинство впервые стали есть в Союзе). Резкая перемена в пище – снижение норм мяса, молока, жиров, плюс значительные климатические изменения, отрицательно сказались на состоянии здоровья большинства студентов. Малейшее легочное заболевание в этих условиях принимает прогрессивный характер, переходящий в активный туберкулез»²⁰.

С подобными трудностями при обучении тувинцев столкнулись во всех учебных заведениях. В октябре 1935 г. на научной конференции врачей санитарной части Коммунистического Университета Трудящихся Востока (г. Москва) были освещены результаты медицинских наблюдений над группой монгольских и тувинских студентов. Работа Центрального Туберкулезного Института показала, что у студентов монголо-тувинской секции наблюдалось значительное число туберкулезных процессов. Среди студентов этой группы при первичном осмотре наблюдались цифры туберкулезной инфицированности в пределах 45 – 50 % по реакции Цирке и до 80 – 90 % по реакции Манту²¹. Из 128 обследованных студентов от туберкулеза умерло 4 человека. Помимо туберкулеза тувинские студенты болели многими другими болезнями.

В результате мер лечебно-профилактического характера (предварительный медицинский отбор в Туве, вакцинация) – заболеваемость удалось значительно снизить. Помимо этого помогло увеличение в питании рациона мяса, минеральных солей, витаминов и установленная ежедневная норма выдачи молока не менее 0,5 литра²².

Несмотря на все старания Наркомпроса СССР, сложности экономического развития страны не позволяли сразу создать нормальные бытовые условия для иностранных студентов. В период становления учебных заведений, особенно в 1920-е гг., в них были недостаточные условия для учебы и проживания (скудность, непригодные помещения, плохое питание и материальное снабжение). Иногда это вызывало озлобленность и агрессию студентов, как в Ойротском педтехникуме в 1933 г., когда тувинцы заявляли «что если не улучшат их питание и обучение, то они не прекратят хулиганство и воровство»²³. В данном случае выход был один – увеличение ассигнований. Например, в январе 1935 г., после возмущений в Ойротской СПШ, «было решено ходатайствовать перед Краевыми организациями об увеличении денежных ассигнований на содержание тувинской группы»²⁴.

Особенной является проблема, связанная с переходом от традиционного интуитивного познания мира к научно-рациональному, приобщением людей к русскому, а через него и западноевропейскому культурному влиянию. Приобщение тувинцев в учебных заведениях СССР к современным научным знаниям было очень стремительным и им было трудно привыкнуть к ум-

¹⁸ ГАС РА. Ф.189, оп.1, д.10, л.31.

¹⁹ Уложение Китайской палаты внешних сношений. – М., 1919. – Т.II. – С. 67.

²⁰ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д. 837, л.14.

²¹ ГАС РА. Ф.189, оп.2, д.4, л.29.

²² ГАС РА. Ф.189, оп. 2, д.4, л.30.

²³ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.685, л.4.

²⁴ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.781, л.44.

¹⁵ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.1038, л.36.

¹⁶ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.17.

¹⁷ ЦГА РБ. Ф.462, оп.1, д.54, л.141.

ственному труду. Интересный пример можно привести с урока политэкономии в спецсельхозшколе, который показывает особенность практического мышления тувинского учащегося. Когда его спросили, сколько будет j от 100? «Студент долго ломал голову, а когда этот же вопрос был задан в конкретной форме j от 100 рублей, сразу ответил 25 рублей»²⁵.

Большую сложность для тувинцев представляла еще и иная культурная среда, непривычная городская жизнь среди другого народа. Для населения они были представителями «культурно отсталой нации». Несмотря на интернациональные лозунги избежать бытового национализма было невозможно. Тувинцы переносили с собой свое мировоззрение и частично образ жизни. Те, кто не справлялся с учебой и с тоской по родине, отвечали на все требования агрессией и озлобленностью.

Все вышеперечисленные проблемы усложняла и политическая обстановка. Из любого учебного заведения легко могли отчислить за сомнительное социальное происхождение или неправильный классовый подход. Политическая жизнь в Туве вызывала разногласия среди студентов. В 1935 г. в учащиеся сде-

лали несколько «контрреволюционных» выступлений. Сурунма говорил: «Троцкий все-таки прав был, когда он говорил, что в крестьянской стране нельзя построить социализм, это тем более относится к Туве. Нам еще неизвестно – будет ли Тува развиваться по социалистическому пути или нет», а Лагпа заявил: «В 1937 г. по нашим расчетам в Туве должен произойти переворот, отход от СССР и переход в Японское подданство»²⁶. В связи с этим в сельхозшколе были срочно прочитаны следующие лекции: 1) Колониальная политика японского империализма; 2) Троцкизм, как передовой отряд контрреволюционной буржуазии; 3) Зиновьевская антисоветская группа и ее подонки; 4) Ленинская теория о некапиталистическом пути развития.

Таким образом, в сложных условиях 1930-х гг., в ТНР при значительной помощи Советского Союза выросли свои национальные кадры и были сделаны первые, очень важные шаги в сторону социального и культурного прогресса. Поэтому в ст.1 Конституции ТНР от 1941 г. интеллигенция впервые упоминается в числе «трудящихся» наряду с арами-скотоводами и рабочими [4, с. 75-76].

Библиографический список

1. Аранчин, Ю. Л. Исторический путь тувинского народа к социализму. – Новосибирск, 1982.
2. Сортыяков, Д.А. Подготовка в Горном Алтае кадров для народного хозяйства Тувинской Народной Республики // УЗ ГА НИИЯЛИ. – Горно-Алтайск, 1974. – Вып. 11.
3. Под знаменем Октября (Горный Алтай за 50 лет Советской власти). – Горно-Алтайск, 1967.
4. Конституции Тувы / Сост. Дубровский В.А. – Кызыл, 1999.

Bibliography

1. Aranchyn, Yu. L. Istoricheskiy put' tuvinskogo naroda k sotsializmu. – Novosibirsk, 1982.
2. Sortyakov, D.A. Podgotovka v Gornom Altae kadrov dlya narodnogo hozyaystva Tuvinskoy Narodnoy Respubliki // UZ GA NIYaLI. – Gorno-Altaysk, 1974. – Vyp. 11.
3. Pod znamenem Oktyabrya (Gornyj Altay za 50 let Sovetskoy vlasti). – Gorno-Altaysk, 1967.
4. Konstitutsii Tuvy / Sost. Dubrovskiy V.A. – Kyzyl, 1999.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 271.2

Kornev V.A. THE ROLE OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE IN RUSSIA. The article examines the history and the contemporary situation in the participation of the Russian Orthodox Church in the development of the Russian culture. It analyzes the experience in co-operation of the church and the state in this sphere and prospectives of its further development.

Key words: church, Orthodoxy, revival of the orthodox culture, festival of the orthodox music, pilgrimage programs.

В.А. Корнев, доц. ВИК, г. Воронеж, E-mail: vkornev48@yandex.ru

РОЛЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА

В статье исследуется история и современное состояние проблемы участия Русской Православной церкви в развитии культуры Российского государства. Анализируется опыт сотрудничества Церкви и государства в этой сфере и перспективы его развития.

Ключевые слова: церковь, Православие, возрождение православной культуры, фестиваль православной музыки, паломнические программы.

Патриарх Алексий II писал: «Не отвержение культурных богатств прошлого, но духовное осмысление и преображение его было важнейшей доминантой святоотеческой мысли. Задача усвоения и осмысления культурного достояния человечества стоит перед нами и сегодня» [1]. В России историческое место церкви в жизни общества и государства было значительным. Именно она сохранила культуру, письменность, да и саму русскую нацию. «Основное свойство русского народа есть его религиозность и связанное с нею искание абсолютного добра Царствия Божия и смысла жизни, снижающееся при утрате религии на степень стремления к социальной справедливости в земной жизни», – так определяет значение религиозности в жизни русских людей профессор Н.О. Лосский [2], а философ И.А. Ильин видит исключительное значение христианства для развития культуры в одухотворенном творчестве, в духе «овнутрения» («Царствие Божие внутри вас есть» (Лк. 17:21), согласно которому «нравственное состояние человека ценится не по его матери-

альным последствиям и не по внешней пользе, но по внутреннему состоянию души и сердца» [3, с. 359].

Г.В. Флоровскому, богослову, философу и историку, автору фундаментального труда «Пути русского богословия» принадлежат такие строки: «История русской культуры начинается с Крещения Руси. Языческое время остается за порогом истории» [4]. Это не значит, что не было языческого прошлого, но для русского народа принятие христианства означало разрыв с прошлым. В этот момент происходило пробуждение русского духа, который вступил во взаимодействие со всем окружающим культурным миром и создал новую – православную культуру. Характеризуя черты христианской культуры, И.А. Ильин отмечал: «Христианин не верит в культуру без любви» [3, с. 22]. Русская культура избрала не тропу холодной аналитики, а путь поиска истины, основой которого стала любовь к конкретному человеку, отразившаяся в творчестве писателей XIX в.: Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, Н.С. Лескова, А.П. Чехова. Не случайно тема «маленького человека», открытая русской литературой, оказала такое влияние на мировую культуру.

²⁵ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп.1, д.837, л.16.

²⁶ ГАС РА ОХСД. Ф.1, оп. 1, д.783, л.96.

Основной задачей церкви при крещении Руси было создание нового типа человека на основе христианской культуры, привнесенной на Русь князем Владимиром. Церковь в первую очередь повлияла на нравственность, раскрыв для язычников понятие греха. Мысль о неизбежном божественном суде корректировала нравственное поведение людей. Князь Владимир, будучи язычником, убил своего брата Ярополка и завладел его женой. Став же христианином, он не карал даже злодеев, а его сын Борис вместо того, чтобы воспользоваться сочувствием к нему киевлян и войска и прогнать брата Святополка, стремившегося захватить власть в Киеве, признал его старшинство, а потом мученически погиб от его руки, став вместе с братом Глебом первым русским святым-страстотерпцем.

Киево-Печерские подвижники оказались первыми, кто осуществил идею аскетического жития, цель которого состояла в ограничении, подавлении чувств и устремлении к жизни духовной. Они стали конкретным воплощением новых христианских идеалов и служили нравственным идеалом для большинства народа. Под влиянием христианской религии перестраивались отношения в обществе: было запрещено многоженство, девушка могла сама выбирать мужа, рабовладельцы добровольно, ради спасения души, смягчали свои права или даже отпускали рабов на волю.

Вводя на Русь христианство, князь Владимир заботился и о просвещении и культуре своего народа. Вместе со святынями он привозил греческих учителей, которые должны были обучать народ грамоте и языкам. При церквях стали открываться школы. Одной из областей влияния церкви было просвещение, так как книжность, искусство и науки были ее естественными спутниками.

Сын Владимира Ярослав Мудрый продолжал решать проблему повышения культурного уровня общества на основе христианской религии. Он много читал, знал несколько языков, так же воспитывал своих детей. При нем книжная мудрость начинала приобретать практический уклон. Появлялись разного рода поучения. В монастырях велось летописание, писали сочинения политического характера, переписывали и писали иконы, занимались переводами Священного Писания и другой литературы. В 1056–1057 гг. появилось «Остромирово евангелие» – старейшая из сохранившихся датированных рукописных книг. Были написаны такие памятники древнерусской литературы как «Слово о Законе и Благодати» митрополита Илариона, на рубеже XI–XII вв. монах Киево-Печерского монастыря Нестор написал «Повесть временных лет» – первое письменное изложение истории Руси, появилась и светская литература – «Слово о полку Игореве». Все эти произведения были написаны или монахами-книжниками, или мирянами, прошедшими обучение в монастырских стенах.

Первые в истории Руси мужской и женский монастыри Св. Георгия и Св. Ирины тоже были основаны Ярославом. В XI в. возник еще ряд монастырей, в том числе Киево-Печерский, сыгравший в дальнейшем большую роль как в церковной, так и в общекультурной жизни страны. При княжеском дворе и в монастырях существовали школы. Под влиянием Православия развивалась архитектура: в Киеве был сооружен Софийский собор, Золотые ворота, церкви украшались фресками и иконами. Появляются свои архитекторы, иконописцы, писатели, которые творят древнерусскую самобытную культуру.

Огромную роль в сохранении и умножении не только культуры, но и духовности, процессе нравственного преобразования в обществе играли монастыри. Первоначальной их задачей являлось не служение человеческому обществу, это было место спасения православных верующих от соблазнов мира, но с течением времени монастыри стали средоточием духовной, нравственной и культурной жизни общества. В то же время монастыри оказывали влияние на народ через «учительных монахов», некоторые из которых, даже затворившись от мира в своих кельях для поста и молитвы, принимали стекавшийся к ним народ, искавший наставления.

Русская Православная церковь (далее РПЦ) выступала против княжеских усобиц, а в период татаро-монгольского нашествия объединяла народ для борьбы с угнетателями, становясь центром патриотического воспитания. Именно в этот период возник новый религиозно-просветительский политический центр Руси – Троице-Сергиев монастырь. Его основатель преподобный Сергий Радонежский проповедовал недопустимость междоусобной борьбы русских князей, помогал Дмитрию Дон-

кому собрать народное ополчение на борьбу с золотоордынскими полчищами Мамай. В этом монастыре окомился духовный сын Сергия Радонежского выдающийся иконописец Андрей Рублев – автор знаменитой «Троицы», символа единения и милосердной любви.

Культуру Православной Руси, которая сохранялась в монастырях, отличает высокий уровень духовности. Монастыри были охранителями не только христианской религии, искусства, книжности, но и просвещения. При них открывались школы, где обучали грамоте, иностранным языкам, переводу, рассуждению и чтению святоотеческой литературы. А.С. Пушкин считал, что Екатерина II нанесла непоправимый удар по русскому просвещению, когда в результате секуляризации из 732 мужских монастырей в Великороссии осталось 161, а из 232 женских – 39.

Печатное дело тоже стремилось нести в народ основы христианской религии. Первыми напечатанными Иваном Федоровым книгами были «Евангелие», «Апостол», «Псалтырь» и «Часослов», а в 1580–1581 гг. в Остроге им была издана знаменитая «Острожская Библия» – первая печатная на православном востоке. Франциск Скорина переложил книги Ветхого Завета на русский язык и напечатал «Русскую библию», «Апостол» и «Псалтырь». В XVII в. печатались уже не только богослужебные книги, но и учебники, сборники святоотеческих трудов: «Грамматика церковно-славянского языка» епископа Мелетия Смотрицкого, «Лестница» Иоанна Лествичника, «Толкование четвероевангелия» Ф. Болгарского, «Сборник писем» Ефрема Сирина, «Сборники поучений» и другие.

Вплоть до XVII в. мировосприятие и быт русского народа формировались церковью. Семейная, общественная и государственная жизнь подчинялись церковным установлениям. Представители всех сословий следовали нравственным правилам, установленным церковью. Культура была основана на православной церковности.

Со второй половины XVII в., когда из-за раскола православные иерархи призвали на помощь светские власти и попросили их «разобраться» в чисто церковных делах, положение русской церкви в государстве стало меняться. «Духовный регламент» 1721 г., изданный Петром I, до мелочей расписал жизнь и деятельность приходского и монастырского духовенства, стал бюрократической инструкцией русской церкви. Из наставника и учителя священник все больше превращался в не рассуждающего соглашателя и «пастуха» паствы. Но хотя Петр I и стремился приобщить Россию к европейской культуре, которая была на рубеже XVII–XVIII вв., безусловно христианской, он был твердо убежден в необходимости сохранить Православную веру и господство Православной церкви, поскольку она находилась в тесной связи с национальными чувствами и соображениями государственной пользы.

В противовес официальной церкви в XVIII в. возродилась традиция православного старчества – особого служения, имевшего в виду нравственное и духовное совершенствование самих схимников-монахов и духовное окормление ими монахов и православного общества. Обитель Паисия Величковского в Молдавии становится новым типом монастыря, в котором монахи приходят к старцу и открывают ему свои помыслы. Схимник-монах дает им наставления для достижения праведной жизни. В монастыре была восстановлена не воспринятая Западом исихастская практика «умно-сердечного делания». Здесь возродилась традиционная книжная культура, началось изучение и перевод трудов святых отцов церкви, раскрывающих смысл христианской религии. Местом, где в XIX в. продолжилась традиция духовного просвещения и нравственного воспитания православного общества посредством старчества был монастырь Козельская Введенская Оптина Пустынь. Одной из форм культурного служения этой обители стало книгоиздательство святоотеческих трудов, начатое под руководством иеромонаха Макария (Иванова). Иеромонаха Амвросия (Гренкова), канонизированного в 1988 г. Поместным Собором РПЦ, посещали многие выдающиеся деятели русской культуры: Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, А.К. Толстой, М.П. Погодин, Н.Н. Страхов, В.В. Розанов. Жил и работал в Оптиной Пустыни, а затем принял монашество писатель, философ и патриот К.Н. Леонтьев.

В XIX в. одним из известных православных подвижников был Серафим Саровский, в народном церковном сознании стоящий рядом с преподобным Сергием Радонежским. Канонизированный в 1903 г., Серафим Саровский стал примером нестя-

жания, добротолубия, истинно христианского подвижничества, открывавшего новые пути для духовного возрождения русского общества.

Начиная с середины XIX в. в глазах некоторой части интеллигенции церковь с ее проповедью добра и любви, защищая царя как помазанника Божия, стала оплотом политической реакции. Бунт против церкви подняли еще в стенах семинарий Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов, но не все революционеры были последовательными атеистами: А.И. Герцен, отрицательно относившийся к церкви, по его словам, «не мог читать Евангелие без слез»; образ Христа как гонимого миром странника был близок и народолюбцам.

На пороге XX в. в трудах Д.С. Мережковского, В.В. Розанова, в произведениях В. Брюсова, А. Блока, З. Гиппиус и других философов, поэтов и писателей «серебряного века» мы видим уже не бога-истину, а бога-гипотезу. Замена идеи богочеловечества человекобожеством, поиски истины вне Христа приводят культуру к размытию границ добра и зла.

Революция 1917 г. довершила начатое отвержение религиозных истин, заменив их коммунистическими идеалами. Божественные законы были заменены коммунистической идеологией, противостоящей христианству. Патриарх Алексий II так охарактеризовал этот период жизни нашего государства: «Это было драматическое столетие. Политика государственного атеизма была направлена на то, чтобы оторгнуть церковь от жизни народа, возвести средостение между верой и всеми сферами общественной жизни: наукой, культурой, образованием, воспитанием молодежи и воинством. Огонь репрессий не только не смог уничтожить Православие, наоборот, стал тем горнилом, в котором Церковь Русская очистилась от греховной расслабленности, закалились сердца верных ее чад». Обращая внимание на падение нравственности в современном обществе, он говорил: «Страшны плоды отступничества. Законы духовной жизни непреложны. Если в душе нет сознания святости, в ней утверждается мерзость запустения» [1].

Возрождение российского общества, основанное на принципах православной духовной культуры и соборности, в начале третьего тысячелетия возможно не только благодаря служителям церкви, но и русским людям, сохранившим в глубине души основные заповеди христианства и следовавшим им в своей жизни, сохранившим русский менталитет, русскую культуру и русскую государственность. Культура и искусство должны и могут быть важным вкладом в миссионерское служение Церкви.

Наиболее успешными формами такого служения в наше время стали творческие конкурсы и православные выставки. Один из таких конкурсов – «Православие на телевидении» – стал, по словам Патриарха Алексия II, подлинным телефорумом всей России, демонстрирующим высокий уровень православного телевидения. Ныне, когда бездуховность массовой культуры способна только увеличить разделение в обществе, большое значение имеет проповедь евангельской истины, раскрытие духовной сокровищницы Православия. Эти задачи решает и крупнейший кинофестиваль православных и славянских народов «Золотой витязь», проходящий в различных городах России с начала 90-х годов, открывший много новых талантливых православных художников, режиссеров и актеров.

Другой пример успешного распространения православной культурной традиции – выставка «Русь православная», собирающая иконописцев, художников, архитекторов, издателей, представителей церковных и светских организаций из десятков городов России. Выставка стала толчком к возрождению различных традиционных промыслов и ремесел, созданию православных творческих объединений и мастерских в различных сферах деятельности. Подобных выставок действует несколько в различных городах России.

Библиографический список

1. Слово Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II на Рождественских чтениях // Православная газета (Екатеринбург). – 1999. – № 3 (95).
2. Лосский, Н.О. Характер русского народа // Условия абсолютного добра. – М., 1991.
3. Ильин, И.А. Основы христианской культуры. – Псков, 1998.
4. Протоиерей Георгий Флоровский. Пути русского богословия. – Минск, 2006.
5. Хомяков, Д. Православие. Самодержавие. Народность. – М., 2005.

Bibliography

1. Slovo Svyateyshego Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Aleksiya II na Rozhdestvenskih chteniyah // Pravoslavnyaya gazeta (Ekaterinburg). – 1999. – № 3 (95).

Важным направлением возрождения православной культуры является восстановление храмовых и монастырских комплексов и их убранства. Большая часть этих комплексов является музеями. В таких случаях особенно важно сотрудничество Церкви и государства, которое в данном случае может привести к созданию совместных церковно-государственных музеев, где интересы музейных сотрудников и священнослужителей будут объединены в деле сохранения и использования по православным канонам этих древних святынь.

Еще одно направление культуры, особо почитаемое в Церкви – духовная музыка, в развитии которой есть много примеров сотрудничества Церкви и общества. Большой интерес и положительные отклики у населения получают фестивали и концерты духовной музыки, как, например, Пасхальные музыкальные фестивали в Санкт-Петербурге, Москве и других городах. В них участвуют ведущие музыкальные коллективы и исполнители, хоры. Уже ряд лет проводится в Москве фестиваль православной музыки, ставящий целью возрождение церковно-певческого искусства. Они организуются светскими музыкальными учреждениями при поддержке церкви и привлекают большое количество слушателей.

В Екатеринбурге проходит цикл встреч «Православие и русская современная культура», одним из итогов которого стало решение о создании в городе общественного Комитета по защите нравственности, подобные которому уже действуют в некоторых епархиях. Определенный интерес к Православию возникает среди студентов и преподавателей творческих ВУЗов, которые включают в свои программы задания, касающиеся православной тематики, организуют ознакомительные практики в храмах и монастырях.

Каждый регион имеет свои национально-культурные особенности, поэтому важной чертой отношения церкви к вопросам культуры является бережное отношение и изучение сохранившихся традиций населяющих данный регион народов. «Православие учит видеть во всех людях своих ближних, таких же как мы сами, независимо от их взглядов и национальности, так как у всех один Отец Небесный. И только когда найдены точки сближения, общие взгляды и позиции, возможно останавливаться на том, что разделяет, значение которого уже не будет преувеличено» [5, с. 35]. Значительной популярностью пользуются проводимые в регионах православные, краеведческие и паломнические программы, включающие в себя посещение и изучение православных святынь, храмов и монастырей. Эти программы привлекают к себе общественное и государственное внимание и способствуют их возрождению. Они могут быть приурочены к местным престольным праздникам, Пасхе, Рождеству, Троице. В праздничные и иные мероприятия могут входить все основные формы культурно-просветительской деятельности: концерты духовной музыки приходского хора, выставки картин православных художников, экскурсии и поездки по святым местам, краеведческие походы и исследования, экологические и природоохранные программы, сотрудничество с музеями, особенно имеющими церковную тематику, проведение бесед и семинаров. Для развития этих направлений деятельности при поддержке приходов могут создаваться и действовать историко-культурные общества, братства, паломнические службы, художественные студии и другие объединения. Подобный опыт уже существует и заслуживает внимания и дальнейшего развития.

Церковь стремится не противодействовать окружающему мироустройству, когда оно не близко евангельским заповедям и православной культуре, а старается освободить его от греховного содержания, чтобы Христос «вселялся верою в наши сердца» (Еф. 3:17). Именно с помощью культурно-просветительских мероприятий каждый приход при поддержке местной власти и общественных организаций может вести широкую православную миссию.

2. Losskiy, N.O. Charakter russkogo naroda // Usloviya absolyutnogo dobra. – M., 1991.
3. Il'in, I.A. Osnovy hristianskoy kul'tury. – Pskov, 1998.
4. Protoierey Georgiy Florovskiy. Puti russkogo bogosloviya. – Minsk, 2006.
5. Homyakov, D. Pravoslavie. Samoderzhavie. Narodnost'. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 14.09.11.

УДК 2-9 571.17

Serova E.A. TO THE QUESTION ON HISTORY OF COMMUNITIES EVANGELICAL CHRISTIANS-BAPTISTS THE KEMEROVO REGION IN 1940 FOR 1960th. Article is devoted history of communities of Evangelical Christians-baptists in the Kemerovo region during the period with 1940 for 1960th. In article the description of the internal processes occurring in communities ECB of the Kemerovo region during the specified period of time, and also change of number and the characteristic national, половозрастного structure of communities is resulted. Influence of intervention of the state in internal life of communities and a consequence of the given intervention is traced.

Key words: Evangelical Christians-baptists; the Kemerovo region; movement «Initsiativnikov»; state-confessional relations.

Е.А. Серова, соискатель каф. истории и культуры России КемГУ, г. Кемерово, E-mail: kanitell@list.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ОБЩИН ЕВАНГЕЛЬСКИХ ХРИСТИАН-БАПТИСТОВ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1940-1960-Е ГГ.

Статья посвящена истории общин Евангельских христиан-баптистов (ЕХБ) в Кемеровской области в период с 1940-х по 1960-е гг. В статье приводится описание внутренних процессов, происходящих в общинах ЕХБ Кемеровской области в указанный период, а также изменение численности и характеристика национального, половозрастного состава общин. Прослеживается влияние вмешательства государства во внутреннюю жизнь общин и последствия данного вмешательства.

Ключевые слова: Евангельские христиане-баптисты; Кемеровская область; движение «Инициативников»; государственно-конфессиональные отношения.

Согласно официальным данным Управления Министерства Юстиции Российской Федерации по Кемеровской области на 18.05.2009 г., в Кемеровской области зарегистрировано 15 религиозных организаций Евангельских христиан-баптистов (далее ЕХБ) [1], общей численностью верующих от 1500 до 2000 человек. Появление общин ЕХБ на территории современной Кемеровской области датируется весной 1919 г., когда в г. Щегловск (современный г. Кемерово) из г. Новосибирска приехал пресвитер-благовестник Фролов Петр Лукич [2]. Следует заметить, что к этому моменту баптистские общины на территории России действовали уже более полувека (с 1860 гг.). Ключевым периодом в истории общин ЕХБ Кемеровской области, которому исследователи в настоящее время уделяют большое внимание [3; 4; 5], является период 1940-1960-е гг.: время легализации деятельности общин и начало «хрущевских» гонений.

19 мая 1944 г. вышло Постановление об организации Совета по делам религиозных культов при Совете народных комиссаров СССР, в ведение которого передавались «связи» со всеми другими, кроме православных, религиозными организациями. С 1946 г., в связи с преобразованием Совета народных комиссаров СССР в Совет Министров СССР, Совет по делам религиозных культов стал именоваться – «Советом по делам религиозных культов при Совете Министров СССР» (далее СДРК) [6]. Осенью 1944 г. был образован Союз Евангельских Христиан и Баптистов с Всероссийским Советом ЕХБ (далее ВС ЕХБ). В ноябре 1944 г. выходит Постановление СНК «О порядке открытия молитвенных зданий религиозных культов» за № 1603 [7, с. 10]. Создание Союза ЕХБ и постановление дали возможность для официального оформления деятельности общин. К началу регистрации на территории Кемеровской области на нелегальном положении было более 20 общин, зарегистрировано было только 5 из них (табл. 1).

Таблица 1

Зарегистрированные общины ЕХБ Кемеровской области (1946-1947 гг.)

Община, дата регистрации	Адрес	ФИО пресвитера	Численность (чел.)
Кемеровская община 30 октября 1946 г.	г. Кемерово, ул. Заводская, дом 121	Васильев Василий Николаевич	366
Осинниковская община 20 декабря 1946 г.	г. Осинники, ул. Косой Лог, дом 91	Назаров Никифор Федорович	42
Община дер. Байдаевка 3 января 1947 г.	дер. Байдаевка, ул. Коки-Наки, дом 16	Мазанный Алексей Алексеевич	40
Ленинск-Кузнецкая община 20 декабря 1946 г.	г. Ленинск-Кузнецкий, ул. 10 лет Октября, дом 100	Шелестов Иосиф Григорьевич	237
Община г. Сталинска 20 декабря 1946 г.	г. Сталинск, ул. Трамвайная дом 34	Орлов Константин Григорьевич	211

(Составлена по данным ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 9. Л. 57)

Из данных таблицы 1 видно, что зарегистрированы были общины в городах и крупных населенных пунктах с максимальным числом верующих. Все 5 общин ЕХБ были зарегистрированы с формулировкой «как ранее действующие». Следует отметить, что девятнадцать общинам было отказано в регистрации, несмотря на то, что общины имели все необходимое для регистрации: молитвенный дом, достаточное число верующих (не менее 20 человек). За 1946 г. было отклонено 10 ходатайств, за 1947 г. – 7, за 1948 г. – 2. Это можно объяснить тем, что на местах «ориентировались на определенный, установленный руко-

водством из Москвы, фиксированный количественный интервал (от 3 до 5 регистраций)» [3, с. 282].

Зарегистрированные общины ЕХБ, на момент регистрации, состояли, в основном, из лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Верующие в возрасте от 84 до 69 лет составляли 15,7%; 68-59 лет – 22,3%; 58-49 лет – 15,6%; 48-39 лет – 17,3%; 38-29 лет – 8,6%; 28-24 года – 7,7%; 23-22 года – 5,2%; 21 год – 1,5%; 20 лет – 2,1%; 19 лет – 1,7%; 18 лет – 1,6% [8, с. 102]. Процентное соотношение мужчин и женщин в зарегистрированных общинах – 22,7% к 77,3%. При этом, 58,1% от общего числа

мужчин составляли работающие, а 68,1% от общего числа женщин – домохозяйки [8, с. 103, 107, 108, 110, 112]. Эти характеристики состава общин стали использоваться при атеистической пропаганде как доказательство «отмирания» религии.

После прохождения процедуры регистрации общинам ЕХБ необходимо было решить основную задачу – привлечение новых членов и «отпавших членов церкви, охладевших в вере и уснувших духовно в годы испытаний» [9, с. 236]. Работа по привлечению новых членов велась по двум направлениям. Первое – организация молодежных хоров и библейских курсов при молитвенном доме. Молодежные хоры были открыты при каждой общине, так как помимо проповеди и молитвы неотъемлемой частью богослужения баптистов является общее и хоровое пение. Второе – проповедование слова Божьего членами общины в рабочих коллективах. Согласно принципам баптизма обязанностью каждого верующего является благовестие, то есть распространение учения. Уполномоченный СДРК в отчетах отме-

чал, что активисты общины ЕХБ г. Ленинск-Кузнецкий были на каждом предприятии города [10, с. 93].

После знакомства с общиной верующий становился «приближенным», то есть он проходил испытательный срок в течение одного года. Список «приближенных» с полной информацией о них подавался пресвитером общины Уполномоченному СДРК по Кемеровской области – это давало возможность Уполномоченному контролировать деятельность общины по принятию новых членов.

По истечению испытательного срока (1 год) «приближенный» допускался к водному крещению с разрешения Уполномоченного СДРК. Дата, место и время проведения обряда согласовывалось с Уполномоченным СДРК.

Из сравнения списков «приближенных» и «крещенных» (на примере общины ЕХБ г. Ленинск-Кузнецкий) очевидна количественная разница (табл. 2).

Таблица 2

Количество «приближенных» и «принявших водное крещение» в общине ЕХБ г. Л-Кузнецкий в 1948–1958 гг.

Категория	Годы										
	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958
Приближенные	21	52	31	34	66	20	66	31	23	28	28
Крещенные	29	30	5	10	25	20	18	24	13	24	34

(Составлена по данным ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 9. Л. 39, Л. 208, Л. 324; Д. 17. Л. 149, Л. 311; Д. 19. Л. 161-163, Л. 517-519; Оп. 2. Д. 2. Л. 115; Д. 4. Л. 81, Л. 141, Л. 146, Л. 178; Д. 5. Л. 124, Л. 170)

Разницу в количестве «приближенных» и «крещенных» можно объяснить следующим:

1) «приближенные» не допускались к водному крещению, так как не подтверждали, что искренне уверовали;

2) с «приближенными» велась «разъяснительная работа» со стороны исполкомов.

В архивных документах сохранились извещения о приглашении в исполкомы допущенных к водному крещению. Как правило, это были работающие и учащиеся в возрасте до 30 лет. Например, из 4 человек, заявленных на крещение в Ленинск-Кузнецкой общине в 1954 г., в возрасте до 30 лет, все четверо были вызваны в исполком, после чего их фамилии не встречаются ни в списках крещения на следующий год, ни в списках членов общины [11, с. 180].

В период с 1948-1961 гг. отмечается рост численности верующих в зарегистрированных общинах ЕХБ Кемеровской области. Если в 1947 г. общее число верующих ЕХБ по 5 зарегистрированным общинам составляло 690 человек, то в 1961 г. – 1665 человек [8, с. 39, 131, 326-331, 207, 153, 141, 145-147, 172, 176; 12, с. 132, 215].

Особенностью общин ЕХБ Кемеровской области было большое число осужденных, ссыльных, бывших кулаков. Уполномоченный СДРК отмечал, что в некоторых общинах количество «неблагонадежных» достигало до 60-70% [8, с. 107]. Данное обстоятельство вызывало опасения со стороны властей.

Национальный состав общин был полиэтничен (на примере общины ЕХБ г. Осинники) (табл. 3).

Таблица 3

Соотношение национальностей общины ЕХБ г. Осинники (1948–1959 гг.)

Категория	Годы										
	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958
Приближенные	21	52	31	34	66	20	66	31	23	28	28
Крещенные	29	30	5	10	25	20	18	24	13	24	34

(Составлена по данным ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 18. Л. 50-51, Л. 69-77, Л. 94-100, Л. 110-115, Л. 133-134, Л. 170-173, Л. 184-191, Л. 200-203, Л. 209-218, Л. 229-234)

Анализ данных, представленных в таблице 3, показывает, что в общинах преобладало русское население, а этнические украинцы и немцы составляли меньше половины от общего числа верующих, однако они являлись наиболее работоспособной частью общины, а, следовательно, жертвовали больше средств, обеспечивая возможность нормального функционирования общины. Помимо этого общины ЕХБ могли стать неким объединяющим центром для украинцев и немцев.

Этим фактом можно частично объяснить то, почему контролирующие органы всячески препятствовали включению немцев и украинцев в руководящий состав общин. В этом отношении показательна ситуация с проповедником в общине г. Осинники К.К. Крекером – немцем, будущим лидером движения «Инициативников» в Кемеровской области: в отчете Уполномоченного СДРК по Кемеровской области за 1952 г. отмечалось, что «Назаров (пресвитер – Е.А.) считает его (Крекера – Е.А.) лучшим проповедником и всячески пытается ввести его в руководящий состав общины. Уже дважды я (уполномоченный – Е.А.) ограничивал в общине число проповедников с целью удаления из состава проповедующих Крекера» [8, с. 83].

Распространенным способом воздействия на внутреннюю жизнь общины со стороны властей было изъятие или закрытие

молитвенного дома и снятие с должности пресвитера. В августе 1949 г. молитвенный дом общины ЕХБ г. Сталинск был закрыт с формулировкой «аварийное состояние», а в августе того же года сняли с должности пресвитера общины К.Г. Орлова из-за «незаконной организации вечерних библейских курсов для молодежи».

В отчете Уполномоченного СДРК отмечается положительный эффект от закрытия дома, который выразился в снижении численности общины «с 250 человек на 1.10.1949 г. до 118 – на 1.04.1950 г.» [13, с. 131]. Решением Куйбышевского райисполкома г. Сталинск от 15.03.1950 г. молитвенный дом общины был изъят в городской фонд [13, с. 9]. Однако данная мера не принесла ожидаемого эффекта. Изъятие дома привело лишь к тому, что община г. Сталинск разделилась на две группы и стали проводить молитвенные собрания на квартирах верующих. Уполномоченный СДРК в отчете за четвертый квартал 1952 г. отмечает, что «стали разносить религиозную отраву среди населения в более широком масштабе. При этом их деятельность остается вне всякого контроля» [11, с. 74]. В конце 1952 г. решение райисполкома о закрытии молитвенного дома было отменено распоряжением из г. Москвы и общине г. Сталинск было позволено «арендовать помещение и продолжать свою религиозную деятельность в законном порядке» [13, с. 9].

Начало нового этапа в истории движения ЕХБ связано с принятием Пленумом ВС ЕХБ в 1960 г. под давлением советских партийных органов «Положения о союзе ЕХБ в СССР» и «Инструктивного письма старшим пресвитерам». Данные документы значительно ограничивали возможности деятельности общин ЕХБ, что в конечном итоге могло привести к их постепенному исчезновению. Помимо этого, как отмечает исследователь С.В. Савинский в работе «История баптизма», органы власти «инспирировали инструктивное письмо с целью раскола в братстве, чтобы затем столкнуть различные группировки между собой и, поддерживая то одних, то других, добиться их полного уничтожения» [14, с. 207]. В результате ожидаемый раскол ЕХБ произошел.

С 1961 г. образовалась «Инициативная группа», которую возглавили А. Ф. Прокофьев, Г. К. Крючков. «Инициативники» или «раскольники» выступали против принятых «Положения» и «Инструкции» и призывали к проведению нового съезда евангельских христиан-баптистов с целью пересмотра данных документов. 19 сентября 1965 г. был образован Совет Церквей ЕХБ (далее СЦ ЕХБ).

Уполномоченный СДРК по Кемеровской области в отчете за 1960 г. отмечал, что «несмотря на то, что зарегистрированные общины приняли к руководству «Положение», по-настоящему его не выполняют» [15, с. 135]. Для исправления сложившейся ситуации, по рекомендации уполномоченного СДРК по Кемеровской области, в 1960 г. старший пресвитер ЕХБ по Западной Сибири – С.Г. Арискин провел собрания с пресвитерами местных церквей. Основная цель собраний заключалась в том, чтобы «дать правильное толкование нового «Положения», но, несмотря на эти собрания, число сторонников «Инициативной группы» не уменьшилось. В отчете уполномоченного СДРК по Кемеровской области отмечалось, что С.Г. Арискин с поставленной перед ним задачей не справился. Можно предположить, что именно с этим связана его отставка в 1960 г.

В Кемеровской области движение «Инициативников» поддерживали 10 незарегистрированных общин (численность более 20 человек), 9 групп (численность менее 20 человек), группы верующих, 5 зарегистрированных общин. Общая же численность, поддерживавших движение «Инициативников» на территории Кемеровской области, составила 1266 человек [16, с. 61; 17, с. 46]. Помимо этого после принятия нового «Положения» верующая молодежь общин ЕХБ Кемеровской области образовала новое направление в баптизме – «Совершенники», представители которого отвергали любой контроль за деятельностью религиозной организации со стороны государства. Руководство данной группой осуществляли Е.И. Берг (г. Осинники) и А.И. Розин (г. Ленинск-Кузнецкий).

Средоточием сторонников СЦЕХБ в Кемеровской области становятся города Прокопьевск, Осинники и Мариинск. Проко-

пьевская община ЕХБ была на 1961 г. самой крупной из незарегистрированных общин Кузбасса. В ноябре 1963 г. в г. Прокопьевске прошло совещание активистов СЦ ЕХБ Западной Сибири (32 представителя) с целью выработки единой тактической линии. На совещании было принято решение о создании печатных точек, организации воскресных детских школ и молодежных хоров при каждом молитвенном доме.

Активная деятельность представителей СЦ ЕХБ привела к тому, что Президиумом ВС РСФСР был принят Указ от 4 мая 1961 г. «Об усилении борьбы с лицами, уклоняющимися от общественно-полезного труда и ведущими антиобщественный паразитический образ жизни». По данному указу в Кемеровской области было привлечено к ответственности 44 человека (35 человек было выселено, 9 – привлечены к уголовной ответственности), прежде всего это были члены незарегистрированных общин [18, с. 373, 379, 381, 382, 384, 386, 389, 391, 396, 397, 401]. Подобные репрессивные меры по отношению к инициативникам продолжались вплоть до середины 1980-х гг.

Таким образом, период 1940-1960 гг. можно разделить на два этапа: 1940-1950 гг. – период легализации общин ЕХБ; 1960 гг. – период раскола в движении ЕХБ, как следствие преследования со стороны властей.

Для первого этапа характерно следующее:

- постоянный контроль государства за внутренней жизнью зарегистрированных общин. Прямой контроль над деятельностью незарегистрированных общин был затруднен. Следует заметить, что сложившаяся ситуация относится и к последующим периодам истории взаимодействия общин ЕХБ и советского государства;

- регистрация общин государственными органами и переход общин на легальное положение, при этом со стороны государства существовал избирательный подход к регистрируемым общинам. Помимо этого можно говорить, что существовало негласное распоряжение о фиксированном количестве регистраций общин в регионе (от 3 до 5 общин);

- рост числа членов общин (в зарегистрированных общинах с 690 человек в 1947 г. до 1665 – в 1961 г.).

Характерной особенностью второго этапа является:

- принятые ВС ЕХБ документы – «Положение о союзе ЕХБ в СССР» и «Инструктивное письмо старшим пресвитерам», стали причиной для раскола и образования СЦ ЕХБ, представители которого шли на открытую конфронтацию с властью;

- поддержка СЦ ЕХБ представителями как незарегистрированных общин и групп, так и со стороны членов зарегистрированных общин (в Кемеровской области 10 незарегистрированных общин, 9 незарегистрированных групп, и группы верующих, 5 зарегистрированных общин);

- административное и уголовное преследование представителей СЦ ЕХБ (в Кемеровской области привлечено к административной и уголовной ответственности более сорока человек).

Библиографический список

1. Список религиозных организаций ЕХБ по Кемеровской области (19.05.2009). Управление Министерства Юстиции Российской Федерации по Кемеровской области. // Личный архив автора.
2. Кемеровская центральная церковь евангельских христиан-баптистов [Э/р]. – Р/д: <http://www.svetkemeroovo.ru/ist.php>
3. Горбатов, А.В. Государство и религиозные организации Сибири в 1940-е – 1960-е годы. – Томск, 2008.
4. Сосковец, Л.И. Религиозные конфессии Западной Сибири в 40-60-е годы XX века. – Томск, 2003.
5. Шиллер, В.В. Этноконфессиональное взаимодействие в Кемеровской области в конце XIX-XX вв. (источники и методы изучения): автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Кемерово, 2004.
6. Советов, И.М. Совет по делам религиозных культов при СНК СССР в 1944–1945 гг.: обязанности и сфера компетенции, организационная структура и основные направления деятельности / И. Советов, М. Одинцов // Российское объединение исследователей религии [Э/р]. – Р/д: <http://www.rusoir.ru/president/works/186>
7. Государственный архив Кемеровской области (ГАКО). Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 1.
8. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 9.
9. История Евангельских христиан-баптистов в СССР. М.: Изд-во ВСЕХБ, 1989.
10. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 2. Д. 5.
11. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 19.
12. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 10.
13. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 30.
14. Савинский, С.В. История баптизма. – Одесса, 1996.
15. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 2. Д. 4.
16. ГАКО. Ф. П – 75. Оп. 10. Д. 16.
17. ГАКО. Ф. П – 75. Оп. 10. Д. 141.
18. ГАКО. Ф. Р – 964. Оп. 1. Д. 40.

Bibliography

1. Spisok religioznykh organizatsiy EHB po Kemerovskoy oblasti (19.05.2009). Upravlenie Ministerstva Yustitsii Rossiyskoy Federatsii po Kemerovskoy oblasti. // Lichnyy arhiv avtora.
2. Kemerovskaya tsentral'naya tserkov' evangel'skikh hristian-baptistov [E/r]. – R/d: <http://www.svetkemeroovo.ru/ist.php>
3. Gorbato, A.V. Gosudarstvo i religioznye organizatsii Sibiri v 1940-e – 1960-e gody. – Tomsk, 2008.

4. Soskovets, L.I. Religioznye konfessii Zapadnoy Sibiri v 40-60-e gody XX veka. - Tomsk, 2003.
5. Shiller, V.V. Etnokonfessional'noe vzaimodeystvie v Kemerovskoy oblasti v kontse XIX-XX vv. (istochniki i metody izucheniya): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. - Kemerovo, 2004.
6. Sovetov, I.M. Sovet po delam religioznykh kul'tov pri SNK SSSR v 1944-1945 gg.: obyazannosti i sfera kompetentsii, organizatsionnaya struktura i osnovnye napravleniya deyatel'nosti / I. Sovetov, M. Odintsov // Rossiyskoe obedinenie issledovateley religii [E/r]. - R/d: <http://www.rusoir.ru/president/works/186>
7. Gosudarstvennyy arhiv Kemerovskoy oblasti (GAKO). F. R - 964. Op. 1. D. 1.
8. GAKO. F. R - 964. Op. 1. D. 9.
9. Istoriya Evangel'skih hristian-baptistov v SSSR. M.: Izd-vo VSEHB, 1989.
10. GAKO. F. R - 964. Op. 2. D. 5.
11. GAKO. F. R - 964. Op. 1. D. 19.
12. GAKO. F. R - 964. Op. 1. D. 10
13. GAKO. F. R - 964. Op. 1. D. 30.
14. Savinskiy, S.V. Istoriya baptizma. - Odessa, 1996.
15. GAKO. F. R - 964. Op. 2. D. 4.
16. GAKO. F. P - 75. Op. 10. D. 16.
17. GAKO. F. P - 75. Op. 10. D. 141
18. GAKO. F. R - 964. Op. 1. D. 40.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК: 323 248 (P573)

Seden A.V. YOUTH ASSOCIATIONS IN TUVA AND THEIR ROLE IN THE POLITICAL SOCIALIZATION OF YOUTH. In this article, it was considered the activity of youth associations and the problems of increase of social and political involvement of youth. It would be interesting and useful for specialists of social management during the realization of state youth policy of the region.

Key words: youth of Tuva, youth policy, social associations, social and political participation (involvement) of youth.

A.B. Седен, канд.ист.наук ТувГУ, г. Кызыл, Email: aldynaseden@yandex.ru

МОЛОДЖНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ТУВЕ И ИХ РОЛЬ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЖИ

В статье рассмотрены деятельность общественных объединений и проблемы повышения общественно-политической активности молодежи. Материал представляет интерес для специалистов в области социального управления в процессе реализации государственной молодежной политики на региональном уровне

Ключевые слова: Молодёжь Тувы, молодежная политика, общественные объединения, общественно-политическая активность молодежи.

Республика Тыва, по сравнению с другими регионами России, является молодой республикой, средний возраст населения – 27 лет. Состав молодых людей в возрасте 14-30 лет составляет 32 процента от общего числа жителей [1, с. 4].

Государственным органом по делам молодёжи является Управление по государственной молодёжной политике, воспитанию, дополнительному образованию и социальной защите детей, которое входит в структуру Министерства образования, науки и молодёжной политики Республики Тыва. В сельских районах реализация молодежной политики возлагается на специалистов по молодёжной политике, физической культуре и спорту. Отдельная структура по делам молодежи - Комитет по молодёжной политике и спорту мэрии г. Кызыла - существуют только в столице.

В своей работе Управление по молодёжной политике активно взаимодействует с общественными организациями, что особенно важно в проведении крупных молодёжных мероприятий. Так, в 2007 г. были проведены VI Международный фестиваль молодёжи и студентов стран Азиатско-Тихоокеанского региона в г. Кызыле, круглый стол «Неформальная молодёжь: проблемы и перспективы», фестиваль хип-хоп культуры «Саянский стиль». С 2008 г. реализуются программы школ вожатых, лидеров молодежных объединений, студенческого самоуправления.

В Туве действуют 6 детских и молодёжных общественных организаций [2]. Это – «Союз молодых специалистов», «Союз молодых педагогов». Наиболее массовым и организованным является детская общественная организация «Салгал» (более 20 тыс. чел.). Она реализует конкретные программы по развитию детского и молодёжного спорта, выявлению и поддержке молодых талантов, национально-культурному возрождению, на базе загородного лагеря ежегодно проводит смену «Лидеры XXI века».

Среди молодежных общественных организаций лидируют «Молодая Гвардия «Единой России» (более 1,5 тыс. чел.) и «Союз молодёжи Тувы» (более 3,5 тыс. чел.) [3, с. 2], который позиционирует себя в качестве неполитической, но лояльной

власти организации. В её Программе сказано, что ожидаемыми результатами деятельности является «увеличение численности молодёжи, задействованной в различных формах общественной самоорганизации и расширение представительства молодёжи в органах государственной власти и местного самоуправления» [4, с. 8]. Данные организации получили материальную и финансовую поддержку республиканского Министерства образования, науки и молодёжной политики в рамках соглашений «О сотрудничестве» (более 250 тыс. рублей). На протяжении ряда лет Министерством проводится конкурс в области проектной деятельности молодежных и детских общественных объединений. Если в 2008 и 2009 годах общий грантовый фонд составлял 600 тыс. рублей, то в 2010 году сумма вознаграждений победителей выросла до 2,5 млн. рублей. В 2008 г. грантов Председателя Правительства республики были удостоены члены «Союза молодёжи РТ» за проекты «Молодёжный Интернет-центр», «Труд и творчество молодых инвалидов», молодёжного журнала «Ты мне. Я тебе». В 2010 г. победа и главная премия в 200 тысяч рублей достались молодому предпринимателю с его действующим центром по обучению компьютерной грамотности. Остальные 300 тысяч поделили между собой НПО «RedMap» М. Манзырыкчы, разрабатывающее электронную карту Тувы, и проект Р. Ооржака по созданию и прокату фильма «Лама» [3, с. 139].

Молодёжные организации ведут работу по различным направлениям, в том числе, работа с трудными подростками, организация досуга, помощь молодым семьям, трудоустройство молодых специалистов, занятость в период каникул и другие виды поддержки молодежи. В то же время этот опыт разрознен, отсутствует преемственность в решении задач. Нет системы подбора, подготовки и переподготовки лидеров молодежного движения.

Активность молодежи снижает неблагоприятная социально-экономическая и политическая среда. Молодёжь не представляет собой единой политической силы. Так надо ли в таком слу-

чае, чтобы молодежь участвовала в общественно-политической жизни? И возможно ли это? Уверенно можно сказать «да». Речь идет об усвоении молодым человеком общественно-политического опыта, о способности отстаивать свои взгляды и интересы. Приобретая политический опыт, человек становится не только личностью, но и гражданином, не только объектом, но и субъектом политики.

В решении данной проблемы должны быть заинтересованы и государство, и общественные движения, и партии. Впервые такую инициативу взяла на себя партия «Единая Россия», приняв решение о введении 20-ти процентной квоты для молодежи на выборах всех уровней. Председатель Партии «Единая Россия», Председатель Государственной Думы ФС РФ Б. Грызлов на одном из брифингов сказал: «Молодежь – это огромная, растущая сила... Её надо вовлекать в политическую жизнь. Мы должны помочь подготовленной молодежи прийти во властные структуры» [5]. Это было принято накануне выборов (в октябре 2006 г.) на территории 9 субъектов РФ депутатов Законодательных собраний, включая Республику Тыва.

Проект получил название «ПолитЗавод». Проводился он в форме публичного и открытого конкурса, в ходе отбора кандидаты принимали участие в политических дебатах, им предстояло собрать не менее 500 подписей в свою поддержку, провести как минимум 3 уличные акции, 3 встречи с «избирателями», подготовить о них фото и видеотчет. По итогам первого молодежного политического проекта в партийный список кандидатов на выборах депутатов Законодательной палаты Великого Хурала (Парламента) Тувы были внесены три представителя молодежи [6].

По результатам выборов за кандидатов «Единой России» проголосовало 46,4 процента избирателей, что говорит о безусловной её победе. Из представителей молодежи никто в Парламент не прошёл, но это не означает её поражения. Сам факт участия в выборной кампании, привлечение внимания общественности к участию молодого поколения в политических процессах – таковы были цели «ПолитЗавода» [7].

Появление такого проекта заставило задуматься над вопросом, как молодежь соотносит себя с политикой, имеет ли она возможность реализовать себя в ней? Встречи и разговоры с молодежью (более 200 человек) на эту тему показали, что она не проявляет интерес к общественно политической жизни. Для молодежи важны досуг, работа, общение с друзьями. Большинство следят за политическими событиями через СМИ, но мало кто хотел бы быть членом той или иной политической партии.

Это можно объяснить тем, что уровень организованности молодежи остается низким, а также существованием общественного мнения, что политика – это удел немногих избранных.

Другой, не менее важной, формой участия молодежи в политике, является молодежный парламент. Постановлением Законодательной Палаты ВХ РТ от 19 ноября 2003 г. была создана Общественная молодежная палата при Законодательной Палате Республики Тыва [8]. Её создание демонстрирует заинтересованность законодательной власти в вовлечении молодежи в процесс решения собственных проблем путём законодательной инициативы и реализации конституционного права молодых граждан на участие в управлении делами государства.

Однако, на сегодняшний день молодежная парламентская структура, существует формально. Дело в том, что Молодежный парламент был создан не по инициативе самих молодежных общественных объединений, а по инициативе сверху. Его деятельность проявляется только в период работы от одного созыва парламента до другого, и он не стал ещё той серьезной структурой, которая могла бы реально представлять интересы молодежи.

Успешному участию молодежи в общественно-политической жизни республики препятствует ряд факторов. Прежде всего, сказывается недостаточная развитость сети молодежных объединений и соответственно низкий уровень участия молодежи в общественной деятельности. Результаты опроса среди молодежи показали, что только 15 % молодых людей принимают участие в их работе. Во-вторых, для молодежных объединений более характерно проведение различных массовых мероприятий, связанных с выборами или посвященных каким то памятным датам, но не постановка и решение социально значимых проблем. В-третьих, недостаточное информационное обеспечение деятельности молодежных объединений. В-четвертых, республика нуждается в специалистах по социально-молодежной работе, умеющих изучать и анализировать проблемы молодежи и намечать пути их решения. Поэтому приоритетом на будущее становится сочетание энтузиазма при выборе целей и профессионализма при их реализации. Необходима общая концепция воспитания гражданских качеств у молодых людей, хорошо продуманная программа подготовки и воспитания молодого поколения к будущей политической жизни. Так как, молодежь – будущее страны, что является бесспорным, то роль участия молодежи в политике трудно переоценить.

Библиографический список

1. Возрастная структура населения // Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года по Республике Тыва. – Кызыл, 2003.
2. Список общественных объединений, зарегистрированных в Республике Тыва по состоянию на 27.09.2007 г. // Текущий архив контрольно-регистрационных дел Управления Федеральной регистрационной службы по Республике Тыва. – Кызыл, 2007.
3. О состоянии системы общего и начального профессионального образования и об итогах деятельности Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Тыва в 2008-2009 учебном году. – Кызыл, 2009.
4. Программа Молодежной общественной организации «Союз молодежи Тувы». – Кызыл, 2008.
5. Единая Россия, 2006. – 18 апреля.
6. Протокол Внеочередной Конференции Регионального Отделения Общероссийской Общественной Организации «Молодая гвардия Единой России» Республики Тыва от 27 июня, 2006.
7. Известия Тувы, 2006. – 22 июня.
8. Постановление Законодательной Палаты Великого Хурала Республики Тыва «Об общественной Молодежной палате при Законодательной Палате Великого Хурала Республики Тыва». – Кызыл. – 2003. – 19 ноября. – №494 ЗП-I.

Bibliography

1. Vozrastnaya struktura naseleniya // Itogi Vserossiyskoy perepisi naseleniya 2002 goda po Respublike Tyva. – Kyzyl, 2003.
2. Spisok obshchestvennykh obiedineniy, zaregistrirovannykh v Respublike Tyva po sostoyaniyu na 27.09.2007 g. // Tekuschiy arhiv kontrol'no-registratsionnykh del Upravleniya Federal'noy registratsionnoy sluzhby po Respublike Tyva. – Kyzyl, 2007.
3. O sostoyanii sistemy obshchego i nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya i ob itogakh deyatelnosti Ministerstva obrazovaniya, nauki i molodezhnoy politiki Respubliki Tyva v 2008-2009 uchebnom godu. – Kyzyl, 2009.
4. Programma Molodezhnoy obshchestvennoy organizatsii «Soyuz molodezhi Tuvy». – Kyzyl, 2008.
5. Edinaya Rossiya, 2006. – 18 aprelya.
6. Protokol Vneocherednoy Konferentsii Regional'nogo Otdeleniya Obscherossiyskoy Obschestvennoy Organizatsii «Molodaya gvardiya Edinoi Rossii» Respubliki Tyva ot 27 iyunya, 2006.
7. Izvestiya Tuvy, 2006. – 22 iyunya.
8. Postanovlenie Zakonodatel'noy Palaty Velikogo Hurala Respubliki Tyva «Ob obshchestvennoy Molodezhnoy palate pri Zakonodatel'noy Palate Velikogo Hurala Respubliki Tyva». – Kyzyl. – 2003. – 19 noyabrya. – №494 ZP-I.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 940.3.4.(571.15)

Sulimov V.S. LABOUR TEAMS OF PUPILS OF SCHOOLS THE ALTAY DISTRICT IN 1916. Article is devoted the questions connected with the organization of labor teams of pupils of schools of the Altay district, for participation in field works for rendering assistance to families of the peasants who have left on front in the First World War. The focus of the article, the author devotes the formation of teams in 1916.

Key words: war, labor teams, peasants, pupils of schools, agriculture.

В.С. Сулимов, доц. каф. права и методики преподавания обществознания ТГСПА им. Д.И. Менделеева, г. Томск, E-Mail: vsulimov@km.ru

ТРУДОВЫЕ ДРУЖИНЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АЛТАЙСКОГО ОКРУГА В 1916 ГОДУ

Статья посвящена вопросам, связанным с организацией трудовых дружин учащихся школ Алтайского округа для участия в полевых работах с целью оказания помощи семьям крестьян, ушедших на фронт в период Первой мировой войны. Основное внимание в статье автор уделяет формированию дружин в 1916 году.

Ключевые слова: война, трудовые дружины, крестьяне, учащиеся школ, сельское хозяйство.

Учебные заведения Министерства народного просвещения в годы Первой мировой войны приняли участие в организации трудовых дружин из учащихся для оказания помощи семьям крестьян, призванных на армию. Достойный вклад в развитие движения внесли трудовые дружины учащихся школ Бийска и Барнаула.

Эта проблематика была отражена в публикациях дореволюционного периода [1, с. 12–13; 2, с. 32–33]. Данный вопрос изучался в монографиях советского периода [3, с. 253]. О трудовых дружинах в Западной Сибири упоминал Ф.Ф. Шамахов [4, с. 183]. В последнее время вопрос о формировании дружин рассматривала О.Н. Гордиенко [5, с. 83–85]. Организации трудовых дружин на Алтае в 1915 г. уделял внимание В.С. Сулимов [6, с. 172–175].

Движение полевых дружин учащихся школ Алтайского округа в годы Первой мировой войны началось летом 1915 года. Осенью того же года создаются новые общественные объединения для помощи крестьянам, вступившие во взаимодействие с учебными заведениями. 17 ноября Алтайский комитет по оказанию агрономической помощи семьям призванных в войска сообщил попечителю округа о своем открытии с разрешения Томского губернатора. Деятельность комитета распространялась на весь Алтайский округ – на Барнаульский, Кузнецкий, Змеиногорский и значительную часть Томского уездов. Возможность осуществления поставленных перед комитетом задач основывалась на содействии и активной помощи всех местных сил. С этой целью комитет учреждал на местах особые комиссии, способные объединить работу в уездах, выяснять запросы, помочь организовать и оказать «действительную» помощь семьям призванных солдат [7, л. 86].

При организации таких комиссий и в развитии своей деятельности комитет рассчитывал главным образом на интеллигенцию, в рядах которой учительский персонал занимал наиболее видное место. Комитет не сомневался, что в лице попечителя и подведомственных ему учреждений встретит благожелательное отношение и широкое содействие. В связи с этим комитет просил попечителя разрешить учителям всех учебных заведений округа вступать в члены комитета, приняв «живое» участие в местных комиссиях, помочь в устройстве яслей в селах для освобождения женщин во время полевых работ, организовать рабочие дружины из учащихся старших классов для уборки полей семей призванных воинов. Комитет просил также разрешить учителям и учащимся старшего возраста посещать учреждаемые комитетом и местным сельскохозяйственным обществом курсы по подготовке монтеров [7, л. 86об.]. Извещение об открытии в Барнауле комитета для оказания разнообразной помощи семьям призванных в войска, попечитель отправил руководителям высших, средних учебных заведений и директорам народных училищ учебного округа [7, л. 88].

В 1916 г. нормативная база по организации трудовых дружин была проработана Министерством народного просвещения (далее МНП), отлажены механизмы взаимодействия с другими ведомствами. В циркуляре министра народного просвещения П.Н. Игнатьева попечителям учебных округов от 17 февраля 1916 г. указывалось, что опыт организации трудовых дружин из учащихся-добровольцев для оказания помощи в полевых рабо-

тах семьям призванных на войну летом минувшего года дал известные результаты как в смысле достижения той цели, которая ставилась – содействие своевременной уборке полей, так и в плане «ознакомления подрастающего поколения, путем непосредственного общения с кормильцем земли русской – пахарем в сфере его трудовой деятельности, с основной отраслью нашего народного хозяйства – земледелием» [8, л. 15].

В 1916 г. подготовка к отправке учащихся школ в сельскую местность началась в зимний период. 23 февраля директор Бийской мужской гимназии просил разъяснить попечителя учебного округа могут ли учащиеся, желающие поступить на монтерские курсы для помощи семьям солдат, быть отпущены на поля до окончания занятий в учебных заведениях, так как работы в Бийском районе начинались с середины апреля. Или же дружинникам следовало учиться до конца учебного года наравне с остальными учащимися, и только по окончании занятий они могли принять участие в полевых дружинах. Было важно заранее решить данный вопрос при разработке программы занятий на сельскохозяйственных курсах. Если учащиеся могли быть отпущены на работы только после окончания учебы, то не следовало вносить в программу курсов знакомство с машинами для посева хлебов. В таком случае ученики принимали участие только в сенокосе, жатве и уборке хлебов. Следовательно, отсутствовала необходимость знакомить учеников с полевыми работами, предшествующими сенокосу и уборке урожая. Это обстоятельство в значительной мере сокращало программу монтерских курсов и подготовительных занятий учащихся. Если ученики, желающие принять участие в полевых дружинах, могли быть отпущены до конца учебных занятий, то следовало «подогнать» так учебный курс, чтобы программы были пройдены к моменту отправки дружинников на работы. Тогда участие в работах не сопровождалось для учеников существенным пробелом для их «познания и развития». Попечитель учебного округа не мог дать ответа на поставленные вопросы в связи с отсутствием разрешения МНП [7, л. 134–135об.].

В 1916 г. больше внимания уделялось предварительной подготовке учащихся к полевым работам. 28 февраля в здании Бийской мужской гимназии открылись монтерские курсы для подготовки учащихся учебных заведений города к полевым работам в трудовых дружинах. Перед началом занятий епископ Бийский Иннокентий совершил молебен. Устройство курсов взяло на себя Бийское сельскохозяйственное общество при содействии Алтайского агрономического комитета. Из учеников гимназии изъявили желание посещать курсы и потом работать в дружинах – 76 человек. Имелись и другие желающие: учеников местного высшего начального училища (далее ВНУ) – 3, представителей катехизаторского училища – 51 человек, из посторонних лиц разного звания – 25 человек. Теоретические занятия планировалось проводить в мужской гимназии, а практические – в здании, уступленном бийским купцом В.А. Сычевым [7, л. 150].

В начале мая 1916 г. более 40 учеников Бийской мужской гимназии желали участвовать в посеве, оказывая помощь семьям призванных на войну. Местное общество просило директора гимназии Полякова ходатайствовать перед попечителем учебного округа о разрешении освободить учащихся от школьных

занятий для отправки в деревню. Попечитель дал разрешение отпустить дружинников на работы, за исключением учеников выпускного класса [7, л. 176]. 9 мая трудовая дружина из учеников гимназии в составе 15 человек была отправлена в село Енисейское. 12 мая в село Смоленское выехала вторая дружина из 12 человек – 10 учеников гимназии и 2 ученика мужского ВНУ. В селе Катунском было вспахано 18 десятин и засеяно 10, в Енисейском вспахали 35 десятин и засеяли 5 $\frac{1}{4}$ десятин. Дружинами руководили ученики Омского сельскохозяйственного училища, командированные для этой цели губернским агрономом. На участке земли в 25 десятин, принадлежащем Алтайскому горному округу и уступленном безвозмездно на 1916 г. гимназии, работала третья дружина в составе 7 человек. Эта дружина, на собранные с помощью пожертвований деньги, имела своей целью засеять участок пшеницы, убрать хлеб, передав его затем нуждающимся семьям лиц, взятых на войну. Две группы учащихся работали в Бийске: одна на поле солдаты Ченцовы пахала и сеяла, другая – за рекой, на поле солдаты Шиловой занималась посевом [7, л. 195 об., 359].

Всего весной 1916 г. в Бийске было организовано 5 дружин. В их составе работало 40 человек. В дружины входили ученики мужской гимназии – 37 человек, ВНУ – 2 человека, Томской частной гимназии – 1 человек. Дружины находились под руководством местного агронома Габриельчика, помощника классных наставников мужской гимназии Щербакова, священника Коробейникова и двух учеников Омского сельскохозяйственного училища. Источниками для организации дружин являлись кружечный сбор 18 апреля и пособие Бийского уездного комитета по оказанию агрономической помощи. Силы дружин были употреблены на обработку полей призванных на военную службу и посев участка, выделенного Алтайским округом, хлеб и картофель с которого планировалось передать нуждающимся семьям лиц, взятых на войну. К концу мая работы по посеву закончились, однако отчеты руководителей о количестве сделанного еще не были представлены. Участники дружин чувствовали себя отлично. В начале некоторые крестьяне скептически относились к учащимся. Вскоре отношение стало доброжелательным. Благодарное население приглашало учеников на сенокос и уборку хлебов [7, л. 360 об. – 361].

В Барнауле также велась подготовка к отправке трудовых дружин. Весной были командированы в качестве монтеров ученики средних и низших школ для ремонта сельскохозяйственных машин при засевах полей семей призванных в войска и для сбора некоторых статистических сведений. В качестве монтеров отправились: 37 учеников реального училища, 28 учащихся гимназии, 20 воспитанников учительской семинарии и 15 учеников двух ВНУ. В женской гимназии, учрежденной Будкевич, была организована одна трудовая дружина. В ее состав входило 18 учениц. Учащиеся мужских учебных заведений работали под наблюдением и руководством местных агрономических комиссий и двух учителей высшего начального училища, разъезжавших по пунктам нахождения учащихся [7, л. 344]. Женская дружина находилась под руководством учительницы гимназии. Расходы на содержание монтеров взяло на себя сельскохозяйственное общество. Работа монтеров заключалась в пахоте, бороньбе и засевах полей семей призванных в войска, осмотре и приведении в порядок сельскохозяйственных машин, в рубке дров и постройке теплиц для рассады. Женская дружина занималась уходом за яслями для детей и огородными работами.

Работы по отзыву Чарышского волостного попечительства, шли «очень» успешно и с пользой для населения. Наблюдая за возвратившимися с работ и из бесед с учениками, директор гимназии решил, что физический труд имел самое благотворное

влияние как на здоровье учащихся, так и на их психику. Этот вывод подтверждался отзывом учителя Белоглазовского двухклассного сельского училища, отметившего «огромное» воспитательное значение возложенных на учащихся обязанностей по оказанию помощи деревне в трудное для нее время [7, л. 344 об.]. Из имеющихся у директора гимназии отзывов волостных попечителей было видно, что они отнеслись к работам учащихся весьма «сочувственно», хотя из некоторых отчетов самих участников работ усматривалось все же, что в отдельных случаях население относилось к учащимся не везде доверчиво, предполагая, по недоразумению и недостаточной осведомленности, что за работы учеников будут взыскиваться в дальнейшем деньги с населения. Ученикам удалось установить по отношению к себе не только доброжелательное отношение, но и вызвать благодарность со стороны сельского населения и лиц, пользовавшихся бесплатным трудом учащихся [7, л. 344 об. – 345].

Алтайское сельскохозяйственное общество (далее АСХО) принимало активное участие в подготовке монтеров. Желая принести «посильную» помощь призванным на войну, АСХО организовало в 1915–1916 гг. курсы для подготовки монтеров по сборке и сборке сельскохозяйственных машин из учеников средних и низших школ Барнаула. Этот опыт, несмотря на небольшой масштаб, оказался удачным. После того, как население убедились в бесплатности и полезности работы монтеров, в АСХО стали поступать «настойчивые» требования о присылке молодых специалистов. К концу лета 1916 г. от многих кредитных товариществ Барнаульского уезда АСХО получило «лестные» отзывы о работе монтеров и благодарности. В следующем году АСХО ставило себе, кроме помощи семьям призванных в войска, новую задачу – содействовать различным организациям в обеспечении продовольствием городского населения. Для этого было необходимо горожанам любого возраста засевать свободные участки земли, где только имелась возможность. В этом деле большую помощь могли оказать учителя и учащиеся [7, л. 296].

Планировалось, что в 1917 г. курсы по подготовке монтеров должны были начаться не позже 1 марта и закончиться 15 апреля, когда на Алтае начинался сев и работы в огородах. Эти курсы не мешали учебным занятиям, так как предполагалось привлекать каждую группу учащихся не более 1–2 раз в неделю по вечерам. За это время курсанты могли ознакомиться с орудиями обработки и посевными машинами. Немного больше времени курсы отняли у учеников, которые еще в прошлом году «основательно» познакомились с машинами и были бы полезны в текущем году в качестве руководителей: в них ощущался недостаток. С 15 апреля курсанты должны были принять участие в полевых работах. С того же времени привлекались к работам на полях и огородах ученические дружины, заранее образованные из учащихся, не посещавших монтерские курсы, но отпущенные родителями на полевые работы. Ознакомление учащихся с уборочными машинами АСХО предполагало отнести на вторую половину мая и первую половину июня. Во второй половине июня учащиеся принимали участие в уборке трав, а со второй половины июля – в уборке хлебов. В огородах работы по поливке, уничтожению сорных трав, окучиванию, проводились в течение всего лета. Данный план требовал освобождения учащихся от школьных занятий не позднее 15 апреля.

Учащиеся учебных заведений Бийска и Барнаула приняли посильное участие в помощи семьям солдат, ушедших на фронт. Работая в трудовых дружинах, учащиеся получали хорошую физическую подготовку и трудовое воспитание. Уезжающие на полевые работы школьники пользовались льготой: в следующие классы переводились осенью. В высшие учебные заведения участники трудовых дружин могли поступать без экзаменов.

Библиографический список

1. Яковлев, Л.Н. Доклад об основании Комитета для организации в 1916 г. полевых работ на землях призванных // Алтайский крестьянин. – 1915. – № 42.
2. Алтайское сельскохозяйственное общество (об ученических дружинах) // Алтайский крестьянин. – 1916. – № 47.
3. Крестьянство в Сибири в период капитализма. – Новосибирск, 1983.
4. Шамахов, Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями. – Томск, 1966.
5. Гордиенко, О.Н. Организация трудовых дружин учащихся в помощь солдатским семьям на территории Алтайского округа в период первой мировой войны // Вестник ТГПУ. – Томск, 2008.
6. Сулимов, В.С. Трудовые дружины учащихся школ Алтайского округа в 1915 году // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2011.
7. ГАТО (Государственный архив Томской области). Ф. 126. Оп. 2. Д. 3054.
8. ГАТюМО (Государственный архив Тюменской области) Ф. И–59. Оп. 1. Д. 36.

Bibliography

1. Yakovlev, L.N. Doklad ob osnovanii Komiteta dlya organizatsii v 1916 g. polevykh rabot na zemlyah prizvannykh // Altayskiy krest'yanin. – 1915. – № 42.

2. Altayskoe sel'skohozyaystvennoe obschestvo (ob uchenicheskikh družinah) // Altayskiy krest'yanin. – 1916. – № 47.
3. Krest'yanstvo v Sibiri v period kapitalizma. – Novosibirsk, 1983.
4. Shamahov, F.F. Shkola Zapadnoy Sibiri mezhdvumya burzhuzno-demokraticeskimi revolyutsiyami. – Tomsk, 1966.
5. Gordienko, O.N. Organizatsiya trudovykh družin uchastchihsya v pomoshch' soldatskim sem'yam na territorii Altayskogo okruga v period pervoy mirovoy voyny // Vestnik TGPU. – Tomsk, 2008.
6. Sulimov, V.S. Trudovye družiny uchastchihsya shkol Altayskogo okruga v 1915 godu // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – Gorno-Altaysk, 2011.
7. GATO (Gosudarstvennyy arhiv Tomskoy oblasti). F. 126. Op. 2. D. 3054.
8. GATyumo (Gosudarstvennyy arhiv Tyumenskoy oblasti) F. I-59. Op.1. D. 36.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 325.1 (574 + 510)

Atantayeva B.Zh. **FRONTIER FACTORS OF MIGRATIONS IN THE CENTRAL-ASIAN REGION IN THE END OF XIX CENTURY.**
In work factors of migrations on frontier between the Russian empire and China territories in the end of XIX century and influence of this scale phenomenon on the states of the central-Asian region, and also the population living in frontier territories are revealed.
Key words: migration, the frontier population, state contracts, Russian citizenship, Russia, China.

Б.Ж. Атантаева, д-р истори. наук, проф., г. Семей, E-mail: batantayeva@mail.ru

ПРИГРАНИЧНЫЕ ФАКТОРЫ МИГРАЦИЙ В ЦЕНТРАЛЬНО-АЗИАТСКОМ РЕГИОНЕ В КОНЦЕ XIX В.

В работе выявлены факторы миграций на приграничной между Российской империей и Китаем территории в конце XIX в. и влияние этого масштабного явления на государства Центрально-азиатского региона, а также проживавшее на приграничных территориях население.

Ключевые слова: миграция, приграничное население, откочевки, межгосударственные договоры, русское подданство, Россия, Китай.

Для миграционного положения Центральной Азии стали поворотными XIX - начало XX вв. Именно в этот период складывался ареал территориального расселения народов Центральной Азии, повлекший за собой формирование будущих границ независимых государств. В конце XIX в. под влиянием политических процессов происходят миграции населения, в результате чего была проведена граница между Цинским Китаем и Российской империей. Каковы приграничные факторы миграций и влияние этого масштабного явления на все сферы жизни общества?

Одним из факторов миграций следует назвать государственные договоры между Россией и Китаем в 1860-1870 гг., касающиеся, во-первых, территориально-государственного разграничения двух империй, и, во-вторых, развития торговых отношений двух сопредельных стран на государственном уровне.

Первым официальным документом о проведении границ между Китаем и Россией в Центральной Азии стал Пекинский договор от 2 ноября 1860 г., получивший более конкретную доработку в Чугучакском протоколе 1864 г. По второй статье Пекинского договора пограничная линия проходила от истоков Енисея специально к старому межевому знаку Шабин-дабага на границах Томского и Енисейского генерал-губернаторств, на юго-запад от Шабин-дабага к озеру Зайсан, затем к Джунгарскому Алатау, пересекала р. Или, затем от Тянь-Шаня следовала до Кокандских владений [1, с. 35]. Далее говорилось о том, что пограничная черта на западе между двумя государствами до сих пор не была определена, несмотря на тот факт, что китайские пикеты (сторожевые заставы) находились там уже долгое время [1, с. 26-29].

Эти пикеты были выставлены вскоре после разгрома Цинами Джунгарского ханства с целью, во-первых, контролировать казахских номадов и других жителей региона, пресекая любые антицинские настроения или выступления, и, во-вторых, не пропускать казахов, не являвшихся подданными Поднебесной империи, на данные территории для кочевания. В северо-западной части, на захваченных и присоединенных к Цинской империи землях, китайцы использовали три разновидности сторожевых застав: круглогодичные, сезонные или альтернативные, а также временные или специальные. Факт расположения данных пикетов на какой-нибудь территории, впоследствии использовался некоторыми претенциозными китайскими историками [2, с. 51], выполнявшими политический заказ правящих кругов, как доказательство принадлежности этих земель к китайскому государству, что не соответствует самому принципу историзма

и приводит к искажению истории международных отношений в Центральной Азии.

Подробное размежевание территорий между двумя государствами было проведено по Чугучакскому протоколу от 25 сентября 1864 г. Территориально-государственное разграничение в Центральной Азии между Россией и Китаем произошло по географическому принципу, не учитывая, а точнее, полностью игнорируя экономические, этнопсихологические, политические интересы народов, проживающих на данной территории [3]. Данный факт подтверждается пунктом 5 Чугучакского протокола от 25 сентября 1864 г., где сказано: «Настоящее определение границы делается в том намерении, чтобы навсегда скрепить доброе согласие между двумя государствами, поэтому, для избежания споров из-за обитающих вдоль теперь определенной между двумя государствами границы народов, сим поставляется принять в основание день размена этим протоколом: т.е. где помянутые народы жили до сего по-прежнему должны оставаться и спокойно жить на прежних местах, пользуясь предопределенными средствами жизни, и к какому государству отошли места кочевков этих народов, к тому государству, вместе с землею, отходят и самые люди, и тем государством управляются. И если после сего кто-либо из них с прежнего места жительства перейдет в другую сторону, то таковых возвращать назад и тем прекратить замешательство и неопределенность на границе» [1, с. 48].

В 1881 г. в Петербурге был заключен договор России с Китаем, по которому к России отошла большая полоса земли от горы Кийтына в Южном Алтае по рекам Аккабе и Алкабеку до Черного Иртыша. В 80-90-х годах на Южном Алтае и в прилегающих к нему степных районах Курчумского края и Зайсанской котловины было основано 16 новых казачьих и крестьянских поселений, в том числе поселки Тюс-Каинский, Чанагатинский, Балыкты-Булакский, Катон-Карагайский, Александровский, Георгиевский, Марминский, Николаевский, Михаило-Архангельский и деревни Больше-Владимирская, Канонерская, Маловладимирская и другие [4, с. 215].

С августа по декабрь 1881 г. специальная комиссия, действовавшая на основе Петербургского договора, стала записывать всех желающих переселиться в Российскую империю, из которых было 11365 семей уйгуров, 10 тысяч юрт казахов и 1308 семей дунган [5, с. 43].

Для Российской империи переселение такого количества подданных, имевших навыки антигосударственных восстаний, нуждающихся в земельном обеспечении, уставших от беззакония и произвола манчжурско-китайских местных властей и готовых при неправильной политике по отношению к ним, в любой

момент, «вспыхнуть как спичка», с одной стороны, доставляло много хлопот в политическом, экономическом и военном плане, с другой – при вдумчивой и мудрой политике, за счет притока уйгуров, дунган, казахов, кыргызов из Синьцзяна прибавлялось податное население, что соответственно увеличивало денежные поступления в царскую казну.

В фондах Степного генерал-губернаторства Центрального Государственного Архива Республики Казахстан отложились документы, из которых известно, что на основании Петербургского договора между русским и китайским правительством в 1882-1883 гг. была проведена новая государственная граница между Западным Китаем и Семиреченской, Семипалатинской и Ферганской областями, при чем оказалось, что вследствие поспешности, с которой проводилась данная граница, «интересы русского пограничного населения не были достаточно соблюдены, вследствие отсутствия подробных карт пограничного пространства и малого знакомства с местными условиями и земельными интересами русско-подданных кочевников. Неудобства существующей границы заключались, главным образом, в том, что при проведении ее были раздроблены на части казахские роды, при этом часть земельных угодий казахов, присоединенных к России, осталась за границей, т.е. в пределах Китая. Обстоятельство это послужило основанием для ходатайства бывшего Степного генерал-губернатора в 1894 г. перед Министерством Иностранных Дел об исправлении русской государственной границы: между Западным Китаем и Семиреченской и Семипалатинской областями».

К следующему фактору миграций можно отнести побег «инородцев» из пограничных местностей Степного края на территорию Китая. Побег казахов, дунган и других русскоподданных в китайские пределы стали впервые обнаруживаться вскоре после передачи Китайскому Правительству в 1883 г. Илийского края (согласно условиям Санкт-Петербургского договора 1881 г. между Российской и Цинской империями). При передаче этого края, из опасения кровавых репрессий со стороны китайцев часть жителей его, в основном, уйгуры и дунганы, выразили желание выселиться навсегда в русские пределы, с переходом в русское подданство. При этом переселенцы обязались довольствоваться в виду крайней ограниченности в Семиреченской области свободных земель, в особенности годных для оседлых поселений, земельными наделами среднего качества и небольшого размера.

Через некоторое время переселенцы вспомнили покинутые ими на китайской территории плодородные земли и пастбища и сожаление о них незамедлительно породило у недовольных желание перейти обратно в китайские пределы, которое и стало осуществляться в виде самовольных безвозвратных отлучек за границу.

С течением времени вопрос о бегстве русско-подданных «инородцев» в Китай вызывал серьезную озабоченность, как со стороны местной администрации, так и со стороны Степного генерал-губернаторства. По мнению администрации названного края основными причинами переселения «инородцев» в Китай служили: бедность, надежды поправить там свое состояние хорошими заработками; желание укрыться от долгов, а также наказаний по суду за совершенные на русской территории преступления; родственные связи беглецов с населением, живущим в Китае, и возможность найти у них приют.

В свое время большое влияние в этом отношении имели известия о раздаче китайцами переселенцам семян для посева и денег на первоначальное обзаведение, но главными причинами бегства поступивших в русское подданство «инородцев» все-таки следует считать недостаточность находящихся в их пользовании земельных угодий и скудная производительность почвы.

Помимо вышеназванных причин должностные лица объясняли причину таких побегов обременением их денежными повинностями за родичей, ушедших ранее в пределы Китая, причем они ходатайствовали о перечислении откочевавших родственников в подданство Китая, или о выдворении их из китайских пределов [6, л. 36].

К следующему фактору миграций, а именно, непрекращающихся побегов русско-подданных, следует отнести вопрос об уплате оставшегося в русском подданстве населения разных казенных и общественных взиманий за беглецов. Пограничное положение с Китаем тех уездов, из которых было отмечено наибольшее выселение, легкость перехода границы из-за недостаточного пограничного и таможенного надзоров и, наконец, без-

действие китайских властей, к которым русские власти обращались с требованиями о выдаче беглецов, – способствовали побегам казахов.

Такое положение дел повлияло на ситуацию в приграничной полосе и побудило местную администрацию принять следующие меры к предупреждению побегов упомянутых «инородцев»:

1) все пограничное пространство, в виду упорядочения надзора со стороны передовых казачьих постов, было разделено на районы, и вдоль границы высылались разъезды, обязанные следить за «непропуском в Китай безбилетных туземцев»;

2) пограничное население было ознакомлено неоднократно с условиями заключенных с Китаем трактатов и с русскими уголовными законами;

3) неблагонадежные, склонные к побегам «инородцы» отдавались под личный надзор местной администрации – волостных управителей и аульных старшин;

4) заподозренные или уличенные в приготовлении к побегу, удалялись от границы во внутренние волости;

5) виновные в организации побегов подвергались судебной ответственности, а на «неисправных в отношении надзора должностных лиц» налагались административные взыскания.

Ответственность по платежу податей и других повинностей за тех, кто перешел границу, ложилась на оставшихся членов родов. Однако эти меры на практике оказались малодейственными, и число бежавших в Китай казахов постоянно увеличивалось: с 1883 по 1893 годы их количество возросло до 3 тыс. душ или около 600 семейств [6, л. 228].

Администрация Степного генерал-губернаторства понимала, что насильственное возвращение из Китая русско-подданных беглецов в места их причисления сопряжено со значительными затруднениями. К тому же недоимки, накопленные беглецами по местам их приписки, ложились тяжелым бременем на их роды (обязанные в силу лежащей на них круговой поруки, пополнять эти недоимки). В связи с этим, в сообщениях Министерству Внутренних дел Степной генерал-губернатор отмечал, что не следует препятствовать переходу на китайскую территорию пограничного населения, за исключением совершивших на русской территории какое-либо преступление, с тем, чтобы считать их самовольно оставившими отечество, и в случае возвращения их применить к ним соответствующие меры наказания.

Решать вопрос таким образом было нецелесообразно, так как России было выгоднее иметь на соседней китайской территории преданных им «инородцев», чем недовольных наделами и бедствующих кочевников на русской территории. Из переписки барона Таубе и Степного генерал-губернатора видно мнение барона, который считал необходимым исключить бежавших за указанный период времени казахов из русского подданства и из списка по выплате податей, а также снять с надлежавших обществ числящиеся за бежавшими казахами недоимки.

Степной генерал-губернатор в отчете за 1895 г., заявлял о неудобствах, происходящих от побегов казахов в Китай. При чем на замечания барона Таубе о том, что, по мнению его, «в настоящее время было бы наиболее рациональным, не удерживая в наших пределах инородцев, недовольных наделами, и, во всяком случае, не возбуждая бесполезной переписки об обратном водворении их, исключать из списков и в случае обратного водворения подвергать законной ответственности», последовала отметка Императора «Справедливо».

В соответствии с этим, министерством Внутренних дел по соглашению с Министерством Военных и иностранных дел, предложено было всех самовольно оставляющих отечество казахов исключать из русского подданства, предложить нашим консулам в Китае отказывать таким перебежчикам в покровительстве и не принимать их в России даже в том случае, если китайские власти будут просить об обратном водворении эмигрантов.

По этому вопросу Министерство финансов в отзыве от 8 декабря 1897 г. № 10402, не встречая препятствий к исключению самовольно оставивших русские пределы и перекочевавших в Китай казахов из русского подданства, остановилось на вопросе об исключении бежавших казахов из податного оклада. По мнению министерства, такое исключение следовало бы приурочить к ближайшему переучету кибиток, поручив такое исключение особому вниманию уездных начальников и податных инспекторов, к обязанностям которых, согласно ст.140 Степного положения, относится проверка составляемых должностными лицами киргизского управления списков кибитководельцев. Такая постановка вопроса отвечала бы требованиям действующим

щего закона, согласно которому оклад кибиточной подати уплачивается за круговую порукой всего аульного общества и не подлежит изменению в период времени между двумя переучетами (ст.59 и ст.148 Степного положения).

Обращаясь к одному из предложений барона Таубе – «сложению со счетов числящихся за бежавшими кибитками недоимков», Министерство выразило сомнение в правильности сделанного составителями ведомостей исчисления недоимков, так как по счетам казначейства к 1 января 1894 г. по тем уездам, из которых казахи бежали в Китай, почти не числилось никаких недоимков. Таким образом, необходимость в решении данного вопроса отпала. Вместе с тем, Министерство считало, что в будущем аульные общества не будут заинтересованы в удержании лиц, намеревающихся оставить русские пределы, и не будут оказывать никакого содействия в этом отношении местной администрации, которая, очевидно, без такого содействия не в состоянии будет бороться с эмиграционным движением.

Исходя из вышеизложенного, Министерство финансов предлагало:

1) ходатайство Степного генерал-губернатора об исключении бежавших в Китай казахов из русского подданства признать заслуживающим удовлетворения;

2) при ближайшем переучете кибиток поручить уездным начальникам и податным инспекторам, по взаимному их соглашению, исключать из списков кибитководельцев, подлежащих обложению кибиточной податью и земским собором, тех лиц, которые будут исключены из русского подданства;

3) платеж текущих окладов и недоимок, состоящих за исключенными из русского подданства, впредь до указанного выше переучета, возложить согласно ст.148 Степного положения на аульные общества [6, л. 229].

При этом Министерство финансов высказывало также сомнение в правильности составленных местным начальством списков казахов, бежавших в Китай, так как по собранным впоследствии чинами названного министерства сведениям оказалось, что некоторые из бежавших казахов вернулись обратно и уплачивали подати. Об этом заключении Министерства финансов сообщено было Степному генерал-губернатору для точного выяснения числа казахов, откочевавших в Китай.

Степной генерал-губернатор - генерал-лейтенант Сухотин представил в Министерство, на предмет исключения из русского подданства, проверенный местной администрацией при участии податной инспекции список №1, в котором числилось 1.523 кибитководельцев Семипалатинской области, порвавшим всякую связь с Россией. При этом он отметил, что число казахов, бежавших в Китай, за последние годы уменьшилось вследствие возвращения некоторых беглецов к местам приписки. Так, в 1899 г. бежавших в Китай считалось 1.977 кибиток, к тому необходимо прибавить 108 кибиток, бежавших в течение 1899-1901 гг. Таким образом, всего должно было подлежать исключению 2.085 кибиток; на самом же деле их считалось, как сказано выше, только 1.523 кибитки, из чего следует, что за последние три года из Китая вернулось 562 кибитки [6, л. 229-230].

Относительно возбужденного бароном Таубе вопроса о сложении недоимок кибиточной подати и земского сбора, числящихся за ушедшими в Китай кибитководельцами, Степной генерал-губернатор считал необходимым рассмотреть этот вопрос отдельно от вопроса об исключении из русского подданства перебежчиков, тем более что недоимки с обществ продолжали, по свидетельству генерал-губернатора Сухотина, постепенно поступать в казну.

Несмотря на принятые меры, основная причина откочевки населения в Китай, связанная с уплатой налогов за бежавших в Китай оставшимися родственниками, так и не была устранена. Так, в Положении об управлении Акмолинской, Семипалатинской, Семиреченской, Уральской и Тургайской областей 1892 г. в статье 148 определялось: «В случае неисправности кибитководельца в платеже кибиточной подати, недоимка уплачивается остальными кибитководельцами аульного общества по раскладке аульного общества... Меры взыскания подати с недоимщиков определяются народными обычаями» [6, л. 229]. Данное Положение действовало в Казахстане вплоть до 1917 г.

Следствием межгосударственных договоров 1860-1880-х годов было решение Цинской империи об объединении под регулярную административную систему территории на северо-западе, что привело к созданию новой провинции «Синьцзян» в 1884 г., что в переводе с китайского означает «новый домини-

он» или «новая граница», которая до сих пор принадлежит Китаю [3, с. 114].

С возвращением Россией Илийского края Китаю казахские роды суан, албан, кызай лишились своих сезонных кочевий по долинам реки Или, ее притока Текес и в других районах [7], так как нарушились традиционные кочевые маршруты казахов, насильственно причисленных к одному из государств, разделивших между собой казахские земли. Чтобы как-то разрешить возникшие после возвращения Илийского края проблемы, русские и китайские чиновники обсуждали несколько предложений для достижения соглашений между собой, в частности: разрешить китайско-подданным казахам, кыргызам и калмыкам добывать соль около Нарынкола, с тем, чтобы русско-подданные казахи и кыргызы имели возможность на зимнее время перегонять скот в Текескую долину.

Вследствие достигнутых соглашений между Российской и Цинской империями казахи пользовались своими бывшими кочевками на территории Китая в Илийском и Тарбагатайском округах, т.е. на Барлыкских и Тарбагатайских горах, на Юлдузах и по рекам Текес, Сюмбе и Боротал, практически до 1892 г., когда озабоченные данными постоянными проникновениями и возникавшими беспорядками китайские власти стали ограничивать и препятствовать кочевкам казахов, что негативно сказалось на их жизнедеятельности [8, с. 157].

По данным Н.А. Аристова, в конце XIX в. около 100 тыс. казахов проживали за пределами Российской империи [9, с. 399]. Историк В. Бармин пишет, что в конце XIX в. в Синьцзяне проживало более десяти неханьских этнических групп: казахи, уйгуры, кыргызы, узбеки, дунгане, монголы, татары, таджики, сибиряки, русские и маньчжуры, а китайцы-хань составляли лишь 4 % от всего населения. Данная этническая композиция, по мнению ученого, стала «одной из основных причин, определивших сложные и долговременные проблемы Синьцзяна, как в области внутренней политики, так и в международных отношениях» [10, с. 21].

Побеги русскоподданных на китайскую территорию продолжались и начале XX в. Так, в ответ на предъявленное китайскими властями требование о точном выполнении ими статьи 10 Пекинского договора, власти несколькими сообщениями указали Консульству, где именно укрываются беглецы, назвали их поименно и просили командировать людей для принятия беглецов и сопровождения их к местам причисления. В виду малочисленности консульского конвоя (всего 4 казака для охраны консульства), надворный советник Борнеман обратился 13 марта 1900 г. по телеграфу к Зайсанскому Уездному начальнику с просьбой о командировании в Чугучак чиновника со стражниками для выдворения беглецов.

Между тем китайские власти настаивали на очищении края от беглецов из России. Принимая во внимание тот факт, что беглецы принадлежат исключительно к казахам Зайсанского уезда, что кочевки их в китайских пределах главным образом группируются в Эмельской долине и что доставление этапным порядком в места их причисления окружным путем через Бахты сопряжено с большими неудобствами и расходами для казахов, Чугучакский консул просил барона Таубе разрешить отправить беглецов прямым путем через Тарбагатайский хребет, вместе с этим приказать Зайсанскому уездному начальнику немедленно командировать в Чугучак надежных полицейских стражников русского происхождения, которым и будут при помощи китайских чинов, сданы перебежчики [6, л. 177].

Отсутствие четких границ между двумя государствами, несмотря на подписание договоров о территориально-государственном разграничении, также являлось одним из факторов миграций приграничного населения. К началу XX в. не были до конца решены и проблемы приграничного устройства. В коллекции копий документов, поступивших в Центральный Государственный архив Республики Казахстан из Российского Государственного Военно-исторического архива, есть материалы о непригодности существующих пограничных знаков на всем протяжении границы Семиреченской области с Западно-Китайскими владениями. Военный губернатор Семиреченской области генерал-майор Фольбаум в октябре 1909 г. возобновил ходатайство бывшего военного губернатора о замене старых пограничных знаков новыми, каменными. Согласно протоколу разграничения Семиреченской области с Илийским и Тарбагатайскими округами 4 августа 1882 г. всех таких подлежащих замене знаков имелось 70: на границе с Или – 33, с Тарбагатаем – 21

и, согласно протоколу 22 мая 1884 г., с Кашгарией – 16. Причем китайские власти, вполне разделяли мнение о необходимости замены старых пограничных знаков новыми, более солидными и прочными, и выразили пожелание, чтобы эта замена была произведена как можно скорее, при этом китайская сторона согласилась принять половину расходов по возведению новых знаков на средства Китайского правительства. Предлагалось начать работу в таком порядке: сначала по границе с Кашгарией, затем с Тарбагатаем и потом уже с Или. С таким порядком замены пограничных знаков согласился военный губернатор Семиреченской области, так как по числу случаев нарушения границы и уничтожения межевых знаков первое место занимала Кашгария, затем Тарбагатай и затем уже Илийский край.

Выполнение работ по различным причинам постоянно откладывалось, несмотря на то, что китайцы сразу перевели необходимую сумму денег в распоряжение военного губернатора Семиреченской области. В деле имеется копия донесения Императорского Российского консула в Кульдже Императорскому российскому посланнику в Пекин от 1 апреля 1915 г., в которой

говорится, что с момента принятия решения прошло 6 лет, но работы еще не закончены, в связи с чем он обращается к императору о привлечении ответственных лиц к завершению принятых обязательств [11, л. 1-3]. Поскольку не было пограничных знаков, то и облегчались переходы населения с территории одного государства на территорию другого государства. Русский дипломат, консул в Кульдже Н. Богоявленский писал в начале XX в., что: «Киргизы издавна кочевали в степях Средней Азии, занимая те земли, которые пересекает теперь граница, отделяющая Западный Застенный Китай от наших Семипалатинской и Семиреченской областей» [12, с. 320].

Таким образом, к основным факторам приграничных миграций следует отнести подписание и ратификацию вышеуказанных договоров и протоколов, вследствие которых приграничные территории и население, проживающее на них, были насильственно разделены между двумя государствами: Россией и Китаем и без учета их желаний были распределены в подданство к ним. Впоследствии данные миграции повлияли на дипломатические, внешнеполитические и другие отношения государств Центрально-азиатского региона.

Библиографический список

1. Русско-китайские отношения 1689-1916. Официальные документы. – М., 1958.
2. Гу Юнь. Чжоунго цзиньдайши шанды бупиндэн тяоюз (Неравноправные договоры в новой истории Китая). – Пекин, 1973.
3. Мендикулова, Г.М. Казахская диаспора: история и современность. – Алматы, 2006.
4. История Казахстана: народы и культуры. – Алматы, 2001.
5. Баранова, Ю.Г. К вопросу о переселении мусульманского населения из Илийского края в Семиречье в 1881-1883 гг.
6. Центральный Государственный Архив Республики Казахстан (ЦГА РК). Ф. 64. Оп. 1. Д. 3062.
7. Федоров, Д. Опыт военно-статистического описания Илийского края. – Ташкент, 1903. – Ч. 1.; Хафизова, К.Ш. Международные съезды как новая форма регулирования отношений между Россией и Китаем во второй половине XIX в // Из истории международных отношений в Центральной Азии. – Алма-Ата, 1990.
8. Хафизова, К.Ш. Международные съезды как новая форма регулирования отношений между Россией и Китаем во второй половине XIX в.
9. Аристов, Н.А. Заметки об этническом составе тюркских племен и народностей и сведения об их численности // Живая старина. – СПб., 1896. – Вып. 3-4.
10. Бармин, В.А. Советский Союз и Синьцзян 1918-1941 гг. (Региональный фактор во внешней политике Советского Союза). – Барнаул, 1998.
11. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 400. Оп. 1. Д. 3582. Л. 1-3.
12. Богоявленский, Н.В. Западный Застенный Китай. Его прошлое, настоящее и положение в нем русскоподданных. – СПб., 1906.

Bibliography

1. Russko-kitayskiye otnosheniya 1689-1916. Ofitsial'nye dokumenty. – M., 1958.
2. Gu Yun'. Chzhounggo tszin'dayshi shandy bupinden tyaozye (Neravnpopravnye dogovory v novoy istorii Kitaya). – Pekin, 1973.
3. Mendikulova, G.M. Kazahskaya diaspora: istoriya i sovremennost'. – Almaty, 2006.
4. Istoriya Kazahstana: narody i kul'tury. – Almaty, 2001.
5. Baranova, Yu.G. K voprosu o pereselenii musul'manskogo naseleniya iz Iliyskogo kraja v Semirech'e v 1881-1883 gg.
6. Tsentral'nyj Gosudarstvennyj Arhiv Respubliki Kazahstan (TsGAR RK). F. 64. Op. 1. D. 3062.
7. Fedorov, D. Opyt voenno-statisticheskogo opisaniya Iliyskogo kraja. – Tashkent, 1903. – Ch. 1.; Hafizova, K.Sh. Mezhdunarodnye sezdzy kak novaya forma regulirovaniya otnosheniy mezhdu Rossiei i Kitaem vo vtoroy polovine XIX v // Iz istorii mezhdunarodnyh otnosheniy v Tsentral'noy Azii. – Alma-Ata, 1990.
8. Hafizova, K.Sh. Mezhdunarodnye sezdzy kak novaya forma regulirovaniya otnosheniy mezhdu Rossiei i Kitaem vo vtoroy polovine XIX v.
9. Aristov, N.A. Zаметки об этническом составе тюркских племен и народностей и сведения об их численности // Zhivaya starina. – SPb., 1896. – Vyp. 3-4.
10. Barmin, V.A. Sovetskij Soyuz i Sin'tszyan 1918-1941 gg. (Regional'nyj faktor vo vneshej politike Sovetskogo Soyuz). – Barnaul, 1998.
11. Rossiyskij gosudarstvennyj voenno-istoricheskij arhiv (RGVIA). F. 400. Op. 1. D. 3582. L. 1-3.
12. Bogoyavlenskij, N.V. Zapadnyj Zastennyj Kitay. Ego proshloe, nastoyashee i polozhenie v nem russkopoddannyh. – SPb., 1906.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 355:930

Lydin N.N. MODERN BRITISH HISTORIOGRAPHY OF THE WAR OF SPANISH SUCCESSION (1701-1714). The work analyzes the modern British historiography of the War of Spanish Succession, highlights the main features which are inherent to the study of this event and the main trends that exist in British historiography.

Key words: Historiography, the War of Spanish Succession, John Lynn, Renee Shartrand, Bernard Law Montgomery, The Cambridge history of warfare.

Н.Н. Лыдин, асп. АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: Intel80486@yandex.ru

СОВРЕМЕННАЯ БРИТАНСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ВОЙНЫ ЗА ИСПАНСКОЕ НАСЛЕДСТВО (1701 – 1714)

В работе проведён анализ современной британской историографии Войны за испанское наследство, выделены главные особенности, присущие изучению этого события и основные направления, сложившиеся в британской историографии на сегодняшний день.

Ключевые слова: историография, Война за испанское наследство, Джон Линн, Рене Шарtrand, Бернард Лоу Монтгомери, Кембриджская история военного искусства.

На основе проведённых исследований нами было выявлено, что современная британская историография Войны за испанское наследство значительно расходится с общепринятой европейской концепцией международно-политического характера этого

события. Согласно общепринятой концепции, Война за испанское наследство была одной из отправных точек процесса установления Великобританией мировой гегемонии, своеобразной «визитной карточкой» британского внешнеполитического курса.

В данной работе новыми являются выводы о современном состоянии британской военной державы. Первой и самой важной особенностью является то, что английские исследователи не выделяют Войну за Испанское наследство из череды войн Людовика XIV, британская историография рассматривает данную войну как конец эпохи, прошедшей под знаменем французской гегемонии на европейском континенте. Участие же англичан в войне вполне закономерно связывается с личностью герцога Мальборо, который является национальным героем, исследования его личности и деятельности выделяются в отдельное направление. Что же касается вопросов организации и ведения боевых действий, то эта проблематика пока не стала в Великобритании особенно популярной. Это подтверждается тем, что данные вопросы разрабатываются с широким привлечением интеллектуального потенциала учёных других стран, которые задействованы в британских научных проектах. Такие исследования ведутся на английских материалах и в тесной связи английских учёных с их иностранными коллегами.

Война за испанское наследство была вызвана отсутствием мужского потомства у испанского короля Карла II Габсбурга и претензиями на испанский престол со стороны французского короля Людовика XIV Бурбона и императора Священной Римской империи Леопольда I Габсбурга Карла. Англия и Голландия, надеясь захватить испанские колонии, или, как минимум, обеспечить там преимущественные права своих торговых компаний, выступали за раздел испанских владений. Карл II завещал свой трон Филиппу Анжуйскому, надеясь с помощью Франции сохранить целостность испанской империи.

В 1700 году, после кончины Карла, сын Людовика стал королем Испании Филиппом V. Англия и Голландия выразили готовность признать его права на престол при условии, что в будущем не состоится объединение Франции и Испании под единым королём. Однако, в феврале 1701 года Людовик объявил Филиппа наследником французской короны. В сентябре Англия и Голландия заключили союз с Австрией и в мае 1702 года объявили войну королю Франции. Фактически война за испанское наследство представляла собой борьбу основных европейских государств против французской гегемонии на континенте. В 1704 году англо-голландские войска разгромили французские войска при Гохштедте. В свою очередь, в 1706 году французы осадили Турин, но были разбиты австрийцами и савойцами. После этого вся Северная Италия оказалась под контролем австрийцев. В 1708 году французы были разбиты ими при Ауденарде, а англичане захватили испанский остров Менорку и Гибралтар. Эрцгерцог Карл с помощью британского флота высадился в Испании. Его признали своим королем провинции Каталония и Арагон. 11 сентября 1709 года при деревне Мальплаке во Фландрии произошло самое кровопролитное сражение войны. Французская армия под командованием маршала Клода Луи Виллара была встречена англо-австрийской армией герцога Мальборо и принца Савойского и разбита. После битвы при Мальплаке французы были настолько ослаблены, что для англичан и голландцев теперь более опасным казалось возможное усиление Австрии в случае ее объединения с Испанией. Англия и Голландия стали постепенно сворачивать свое участие в войне. Англия формально вышла из войны в 1711 году. На руку французам сыграло и поражение армии Евгения Савойского в битве при Денене в 1712 году. Но переломить ход войны Франция уже не могла.

Война за испанское наследство завершилась двумя мирными договорами – Утрехтским 1713 года и Раштадтским 1714 года. По условиям Утрехтского мира Англия и Пруссия, а по Раштадтскому миру Австрия признали права Филиппа Бурбона на испанский престол, при условии отказа от унии Франции и Испании. Франция, в свою очередь, признала право Ганноверских курфюрстов наследовать английский трон после смерти бездетной королевы Анны Стюарт. Война за испанское наследство знаменовала собой конец французской гегемонии в Европе. В результате войны укрепилось положение Австрии на Европейском континенте и Англии – как ведущей морской и колониальной державы [1].

Благодаря очень удачному участию Великобритании в войне за испанское наследство этот конфликт стал довольно популярным в британской историографии и ему посвящено значительное количество различных исследований. Характерной особенностью войны стало то, что Великобритания принимала участие в войне после длительного перерыва, в течение которого британские солдаты не пересекали Ла-Манш. Разумеется, это

возвращение в европейскую политику да ещё настолько успешное не могло пройти незамеченным, и было поставлено британскими историками во главу угла. Кроме того, именно в то время возшла звезда герцога Мальборо – видимо самого успешного полководца Войны за испанское наследство. Благодаря этому исследователи обычно сосредотачивают своё внимание на личности Мальборо, которым посвящено подавляющее большинство исследований, в основном – биографического характера [2].

Один из ведущих научных центров Великобритании – Кембриджский университет, долгое время проводил исследования разных аспектов военного дела, которые воплотились в труде «Кембриджская история военного искусства» (The Cambridge History of Warfare) [3]. Для занимающегося Войной за Испанское наследство исследователя американского происхождения Джона Линна, она представляется как не самое блестящее завершение периода европейской политики, прошедшей под знаком деятельности французского короля Людовика XIV. Автор указывает на то, что уже предшествовавшая этим событиям Война Аугсбургской лиги (1688 – 1697 гг.) настолько истощила ресурсы Франции, что она даже не имела возможности развить свой успех после победы под Нирвинденом (29.07.1693г.).

Начавшаяся всего через три года война за испанское наследство проходила, по мнению Линна, в обстановке, когда Людовику XIV хватало сил и ресурсов только на защиту. Ситуацию в начальный период войны, когда Франция воевала с Испанией, Линн сравнивает с поединком двух усталых боксёров, надеющихся только продержаться на ногах до звука гонга, означающего конец сражения [3, с. 177]. Вступление в войну Англии склонило чашу весов на сторону коалиции и практически уничтожило шансы Людовика XIV на победу, он мог рассчитывать максимум на сохранение своих позиций. Появление на сцене двух талантливых полководцев английского герцога Мальборо и австрийского Евгения Савойского окончательно направило войну в сторону победы союзников. Серия поражений французов при Бленхейме, Рамилли и Мальплаке выглядит, таким образом, вполне закономерно: союзники последовательно реализовали своё преимущество. Только отзыв Мальборо в Англию в результате политических интриг позволил, по мнению Линна, французскому маршалу Виллару собраться с силами и выровнять ход войны, разгромив Евгения Савойского при Денене в 1712 году. Довольно умеренные условия мирного договора выглядят, таким образом, почти победой для Франции – она смогла свести ход войны к позиционной и продержаться до благополучного момента, когда её противники стали склонны к прекращению конфликта.

Также значительное место Война за испанское наследство занимает в исследовании Бернарда Лоу Монтгомери «История военного искусства» [4]. Нужно отметить, что для этого автора главным вопросом является именно эволюция военного искусства и войны, а точнее результаты войн, которые приводятся для подтверждения удачности либо неудачности преобразований в армии. Война как таковая рассматривается в его работах в контексте основных военно-исторических процессов, в случае Войны за испанское наследство – развития постоянных армий. Такой подход имеет свои основания, так как охватывает более широкий круг проблем, нежели изложение событий войны.

Для Монтгомери история войны за испанское наследство связана в первую очередь с личностью Джона Черчилля, герцога Мальборо, личности которого он даёт восторженное описание: «Это был военный гений с большими дипломатическими талантами» [4, с. 223]. Такой подход вполне закономерен и является стандартным для британской историографии. Второй особенностью исследовательской позиции Монтгомери является то, что эта война рассматривается в контексте серии войн Людовика XIV за господство в Европе, в которую, помимо «испанской», входят: Деволюционная война (1667 - 1668), Голландская война (1672 - 1678) и Война за пфальцское наследство (1688 - 1697). По мнению Монтгомери, такая активная внешняя политика стала возможна благодаря экономической мощи Франции и наличию в стране талантливых организаторов и военачальников, таких как Конде, Тюренн, де Вобан. Окрепшие финансы государств позволили избежать всех неприятностей, связанных с роспуском старых и набором новых солдат, и иметь в каждую минуту надежную силу на страже интересов государства. Сюда же автор относит и появление интендантской службы. Технический прогресс, а именно, принятие на вооружение кремневого ружья – ненадёжного и с оставляющей желать лучшего мет-

костью, но быстрого, простого и относительно дешёвого, стало основой, из которой родилась линейная тактика, для которой это оружие являлось идеальным [4, с. 230-231]. Ещё одной особенностью стало повышение роли укреплений, особенно в ходе деятельности де Вобана, укрепления которого Монтгомери описывает как чёткие геометрические фигуры, создающие завершённую систему обороны. Именно эта сеть французских крепостей спасла, по мнению автора, Францию от поражения в войне за испанское наследство, когда французская армия практически перестала существовать.

Одно из ведущих мировых направлений в исследовании военного искусства возглавляет британское издательство Osprey Publishing, которое привлекает к работе многих талантливых исследователей. Сфера интересов этого сообщества весьма широка и простирается на всё мировое военное дело, включая такие направления, как история и характерные особенности армий, исследование выдающихся в военном плане компаний и сражений, даже крепостей и укреплённых линий. Исследованием французской армии эпохи Людовика XIV для серии Osprey Man-at-Arms занимается канадский исследователь Рене Шартранд [5]. Французскую армию этого периода автор связывает с именами двух выдающихся реформаторов: Мишеля Ле Телье и его сына маркиза де Лувуа. Как указывает Шартранд, «Лувуа был великолепный администратор и вероятно один из лучших реформаторов армий в новое время» [5, с. 8]. Основным достижением Лувуа, по мнению автора, было подчинение себе не только военных, но и финансовых ресурсов, что позволило рационализировать расходы на армию и увеличить её мощь.

Увеличив количество различных подразделений гвардии, Лувуа добился сохранения на фактически постоянной службе большого числа офицеров, которые были всегда под рукой в случае войны. Такая система позволяла проводить постоянное обучение офицеров новинкам военного дела, чему очень способствовало появление первых военных руководств. Ещё одной важной новацией было изменение самой системы получения званий. Хотя большинство офицеров по – прежнему набирались из дворян, был открыт и альтернативный путь для незнатных и небогатых, но талантливых людей. Во главу угла в армии были поставлены такие качества как порядок, дисциплина и абсолютная преданность королю. Для укрепления этих новых основ Лувуа провёл большую работу по борьбе с коррупцией, в частности, с практикой приписывания численности полков с целью получения лишних денег в виде жалования, которые затем оседали у командующих. Усилению же дисциплины способствовала и проведенная стандартизация униформы и вооружения, которые раньше определялись каждым полком самостоятельно.

Что касается системы комплектования, то здесь во Франции была впервые введена система «милиции», которая изначально задумывалась как тыловые войска, но благодаря череде войн, которые вёл Людовик XIV, постепенно превратилась в своеобразные «подготовительные курсы» для формирования новых и пополнения потрёпанных в боях полков. Эта система позволила собирать огромные армии: общая численность вооружённых сил Франции доходила в некоторые годы до полумиллиона солдат. Но даже самая густонаселённая страна Европы не смогла выдержать серии войн, продолжавшихся с небольшими перерывами в течение полувека. Как указывает Шартранд: «Сержантам-вербовщикам приходилось забирать любого, кто мог носить мушкет, но этого все равно было недостаточно» [5, с. 11]. Служба в милиции окончательно превратилась в тяжкую повинность, так как милиционеров рано или поздно отправляли в действующую армию.

Обращаясь к организации французской армии конца XVII – начала XVIII веков, Шартранд отмечает её основные особенности: чёткое разделение пехоты и кавалерии и исключительную роль гвардии, которая стояла особняком от всех остальных войск. Пехота при этом комплектовалась не только из коренных французов, но и из иностранцев – в основном швейцарцев, немцев и ирландцев – по тем или иным причинам покинувших свои страны. Этот источник комплектования был довольно значительным: по приводимым автором данным, на 1677 год из 230000 пехотинцев 50000 были иностранцами [5, с. 17]. Что касается вооружения, то ко времени Войны за испанское наследство французская пехота уже была полностью перевооружена ружьями со штыками, последние пики, сохранявшиеся в швейцарских частях, были отменены в 1703 году, помпезные статусные

алебарды офицеров тоже были почти вытеснены ружьями [5, с. 18-19].

Кавалерия, судя по приводимым автором цифрам, пережила период реформ особенно бурно, что выражалось в постоянных перетасовках полков, их численности и назначения. В целом кавалерия подразделялась на три основных вида: тяжёлую кавалерию, гусаров и драгун, которые мало чем отличались от своих европейских коллег. Главным же достижением Лувуа в деле реформирования артиллерии стала унификация пушек и стандартизация калибров, что значительно упрощало снабжение и обслуживание.

Говоря о системе командования, Шартранд вполне справедливо указывает на то, что личность герцога Мальборо практически полностью затмила всех остальных военных лидеров той эпохи. Тот же маршал Виллар, по мнению автора, ничем не уступал Мальборо: его единственное поражение при Мальплаке рассматривается Шартрандом как тактическое отступление, в то же время его победа при Денне зачастую вовсе игнорируется. «Враги Франции никогда не маршировали по Парижу при Людовике XIV, в то время как за короткое правление Наполеона это случилось дважды» – так Шартранд подытоживает результаты военных компаний Франции [5, с. 13].

Вопросы особенностей ведения Войны за испанское наследство получили освещение в исследовании Джона Линна «Французские войны 1667 – 1714: Король-солнце в войне» в серии Osprey Essential History [6]. Общей особенностью этой серии исследований является использование особого методологического подхода, используемого для создания картины «системности», а именно того, как войны вписывались в тогдашнюю жизнь, взаимодействовали с политикой, социумом, экономикой.

Главной особенностью войн Короля-солнце вообще и Войны за испанское наследство в частности Линн считает то, что военное искусство было тогда возведено до уровня чуть ли не основного инструмента внешней политики. Ко времени вступления на престол короля Людовика XIV Франция находилась в практически полной изоляции, так как была со многих сторон окружена владениями Испании Габсбургов. Начало противостояния Франции и Испании Линн относит ещё к началу XVI века и с тех пор оно то затухало, то возобновлялось. Попытки ослабить позиции Испании привели Людовика XIV к внешней политике, основанной на военной силе. Существует мнение, что эта политика была взаимной, так как некоторые конфликты начинались с подачи испанцев, но в этом вопросе автор поддерживает точку зрения, возлагающую вину на Францию. Испанские декларации об объявлении войны были, таким образом, не более чем реакцией на начинающуюся агрессию.

Ещё одним стержнем внешней политики Людовика XIV являлось то, что многие войны велись под лозунгом получения не земель, денег или политических выгод, но ради *gloire* («славы»). Данное понятие, по мнению Линна, имеет наиболее близкий смысловой аналог в современном понятии «репутация», которая, с точки зрения короля, в перспективе могла дать стране намного больше, чем армия, так как увеличивала вес Франции в европейской политике. Единственным способом получить «славу» Людовик XIV считал успешную войну. При этом автор не считает Людовика XIV излишне амбициозным правителем. Напротив, параллельно получению «славы» перед войсками ставились и вполне конкретные задачи по захвату определённых территорий. Главной целью территориальной политики являлось «округление» территории Франции и отгораживание от соседей естественными препятствиями вроде гор или рек, на базе которых можно было прочно закрепить границы. Как указывает Линн, Людовика XIV мало волновали земли, не прилегающие к его границам, вроде Балкан, России или Польши. Война за испанское наследство несколько выделяется из этой системы: Испания выступала здесь единым фронтом с Францией. При этом Франции всё равно приходилось выделять войска для укрепления своего влияния в Испании и для помощи своему ставленнику. С точки зрения Линна, такой союзник скорее мешал Людовику XIV, став тяжёлой ношей (*burden*), лёгшей на бюджет и армию; и даже укрепление в Испании новой династии, родственной французским королям на практике оказалось для Франции практически бесполезно.

Уникальной особенностью всей серии войн Людовика XIV и Войны за Испанское наследство в том числе, Линн выделяет характер ведения войны, для обозначения которого он вводит специальный термин «война – как - процесс», «...форма конф-

лика, в котором неспособность достигнуть решающих успехов на поле боя приводит к длительной войне на истощение» [6, с. 19]. В качестве главных особенностей этого процесса Линн называет: 1) нерешительный характер ведения сражений и осад, 2) низкий темп ведения боевых действий, 3) широкое распространение практики ведения войны на истощение, 4) необходимость проводить войны так, чтобы это было экономически выгодно, 5) большое влияние дипломатии [6, с. 32]. При этом понятие «войны – как – процесса» не полагается Линном как устоявшееся и спокойно распространяется им не только на войны Людовика XIV, но и на войны Наполеона Бонапарта. Правда, наполеоновские «войны – как – процесс» являются при этом полными антиподами войнам Людовика XIV: для Наполеона были характерны скорость, относительно малые затраты и потери, а также стремление диктовать условия мира с позиции безусловного победителя.

Участие в войнах нескольких государств, зачастую обладающих владениями в различных частях Европы, приводило к войне на нескольких театрах, что также не способствовало повышению интенсивности боевых действий: любую дыру можно было залатать перебросив войска с других фронтов. Даже значительный успех был при такой ситуации почти бесполезен и вёл скорее к повышению потерь и, соответственно, новым трагедиям на восстановление армии. Поэтому, «Людовик мог отменить планы по осаде крепости просто потому, что это выходило слишком дорого» [6, с. 34].

Говоря о французской армии, Линн подчёркивает в первую очередь её возросшую численность: если при Ришелье она составляла 125000 человек, то Людовику XIV удавалось доводить её до 440000 человек (377000 для Войны за Испанское наследство). Данные официальной статистики вызывают у автора некоторые сомнения, и он склонен ограничивать максимальную

численность цифрой в 350000 человек, но даже это количество солдат было огромным для XVII – н. XVIII веков. И что самое главное, армия состояла из «...королевских полков, старательно набранных, оснащённых и выученных» [6, с. 28]. Государство полностью контролировало свою армию, отодвинув в сторону владельцев полков, была введена единая униформа, уставшие мушкеты и пики были заменены кремневыми ружьями со штыками. Но при этом государство старалось заботиться о своих солдатах, так как плохо одетые и голодающие солдаты либо дезертировали, либо начинали мародёрствовать чем разлагали дисциплину в армии. Вкупе с возросшей численностью армий резко возросло значение своевременного снабжения армий. В связи с этим небывало широкое распространение получила практика взимания денежных и продовольственных контрибуций с городов и деревень, лежащих в прифронтовой полосе. Линн даже использует по отношению к армиям того времени термин «хищнические» (predatory armies), указывая, что: «Армейская нужда в снабжении в зоне боевых действий могла сделать жизни проживающих там гражданских трагедией насилия, потерь и страданий» [6, с. 80]. При этом командующие были вынуждены тонко балансировать между необходимостью обеспечения своих войск и чрезмерными репрессиями местного населения, которое могло просто разбежаться, оставив армию без снабжения. Из этого происходила стратегия «выжженной земли», которая признаётся Линном одной из наиболее действенных на то время: наиболее простым способом остановить наступление врага было разорить полосу земли на его пути.

Таким образом, британская историография Войны за испанское наследство представлена различными активно развивающимися направлениями от истории военного искусства до вопросов природы войны.

Библиографический список

1. Соколов, Б.В. Сто великих войн / Б.В. Соколов. – М., 2007.
2. Barnett, Correlli Marlborough. Wordsworth Editions Limited, 1999; Chandler, David G Marlborough as Military Commander. Spellmount Ltd, 2003; Coxe, William Memoirs of the Duke of Marlborough London, 1847; Hibbert, Christopher The Marlboroughs. Penguin Books Ltd., 2001; Jones, J. R Marlborough. Cambridge University Press., 1993
3. The Cambridge History of Warfare, edited by Geoffrey Parker, Cambridge University Press, New York, 2009.
4. Lord Montgomery Barnhard Loy. A history of Warfare, Cleveland. – N. Y., 1968
5. Rene Shartrand Louis XIV's Army: Osprey Man – at – Arms. – 1988. – № 203.
6. John A. Lynn The French Wars 1667 – 1714. The Sun King at war: Osprey Essencial Histories. – 2002. - № 34.

Bibliography

1. Sokolov, B.V. Sto velikih voyn / B.V. Sokolov. – M., 2007.
2. Barnett, Correlli Marlborough. Wordsworth Editions Limited, 1999; Chandler, David G Marlborough as Military Commander. Spellmount Ltd, 2003; Coxe, William Memoirs of the Duke of Marlborough London, 1847; Hibbert, Christopher The Marlboroughs. Penguin Books Ltd., 2001; Jones, J. R Marlborough. Cambridge University Press., 1993
3. The Cambridge History of Warfare, edited by Geoffrey Parker, Cambridge University Press, New York, 2009.
4. Lord Montgomery Barnhard Loy. A history of Warfare, Cleveland. – N. Y., 1968
5. Rene Shartrand Louis XIV's Army: Osprey Man – at – Arms. – 1988. – № 203.
6. John A. Lynn The French Wars 1667 – 1714. The Sun King at war: Osprey Essencial Histories. – 2002. - № 34.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 355

Тарасова Л. Я. PATRONAGE, AS A FORM OF CARE HOMELESS AND NEGLECTED CHILDREN IN THE LETTER OF THE WON DURING THE GREAT (1941-1945 GG) IN THE ALTAI TERRITORY. The article describes a form of caring for neglected and homeless children during the Great Patriotic War (1941-1945 years), such as patronage. Presented the legal framework under which the children were transferred to the patronage of the family of Soviet citizens as well, based on archival documents, described the state patronage of children in the USSR, the RSFSR and in the Altai region.

Key words: World War II, patronage, homelessness, neglect, Altai Territory, children, care, custody.

Л.Я. Тарасова, асп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: Lmla09@mail.ru

ПАТРОНАТ, КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ЗАБОТЫ О БЕСПРИЗОРНЫХ И БЕЗНАДЗОРНЫХ ДЕТЯХ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.) В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

В работе описан патронат как форма заботы о беспризорных и безнадзорных детях в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Представлена нормативно-правовая база, согласно которой дети передавались на патронирование в семьи советских граждан, а также, на основе архивных документов, изложено состояние патронирования детей в СССР, РСФСР и в Алтайском крае.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, патронат, беспризорность, безнадзорность, Алтайский край, дети, забота, опека.

Патронат – это форма воспитания детей, потерявших родителей, в семьях граждан по поручению государственных органов. Патронат являлся одной из разновидностей возмездной опеки над несовершеннолетними детьми. Во время действия патроната не возникают родственные права и обязанности по отношению к патронатному воспитателю. За установление патроната над несовершеннолетним ребенком, оставшегося без родителей, советское государство оказывала посильную материальную помощь.

Зачинателями движения по патронированию и усыновлению сирот принято считать работниц московского завода «Красный Богатырь». «Женщины, матери, – обратилась в 1942 г. к своим коллегам работница завода Елена Овчинникова, мать четверых детей, – все это так, все это хорошо, сундуки пересмотрим, найдутся и рубашонки, и платя. Принесем. Но детей-то, детей жалко, ведь они сироты! Отцы их за нас кровь проливали. Матери, не могу я молчать, возьму ребеночка такого к себе, приласкаю, выращу» [1, с. 3]. После этого собрания шесть работниц завода взяли в свои семьи по одному ребенку, им сложно было сделать свой выбор, в то время как на них были устремлены сотни пар страдающих детских глаз. «Уходили, слышали отовсюду: "Возьми меня!"» [1, с. 3]. После разгрома немецко-фашистских войск под Москвой движение по усыновлению сирот охватило всю страну.

Данные указывают на то, что патронат был наиболее распространенной формой устройства детей в семью в годы Великой Отечественной войны. Мотивы, по которым детей брали на патронат, были различными, в том числе, жалость, так как патронирование предполагалось строго на добровольных началах. 3 декабря 1941 года было принято постановление ЦК ВЛКСМ в котором обращалось внимание на необходимость развернуть работу по передаче на патронирование эвакуированных детей в хорошие трудовые семьи. Детей старше 14 лет предлагалось устраивать на работу на предприятия, учреждения и в колхозы. Кроме того, одобрялась инициатива комсомольских организаций по созданию небольших мастерских, в которых были бы заняты на работе эвакуированные дети. Из числа комсомольского и женского актива создавались как постоянные, так и временные бригады по починке собранных вещей и пошиву новых. Организовывалась работа на общественных началах в виде воскресников в сапожных, портных артелях, мастерских и на предприятиях местной промышленности [2].

Среди причин, по которым сирот брали на патронат, присутствовали и корыстные мотивы. За счет денег, получаемых на сироту, можно было поддержать своих детей. Постановлением СНК СССР от 23 января 1942 г. «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» и инструкцией Наркомпроса, Наркомздрава и Наркомюста РСФСР «О патронировании, опеке и усыновлении детей, оставшихся без родителей», утвержденной СНК РСФСР 3 апреля 1943 г. [3], патронатным семьям был установлен ряд льгот. Ими являлись следующие льготы: орган, передающий ребенка на воспитание в семью, обязывался обеспечить его необходимой одеждой на сумму до 200 рублей; патронатным семьям полагалось ежемесячное пособие в размере 50 руб. на ребенка (пособие могло быть заменено натуральными выдачами), оказание помощи в воспитании патронируемого (путем прикрепления работника ближайшего детского сада, яслей, дома младенца и т.п.) и его медицинском обслуживании.

В условиях массовой беспризорности главной задачей было устройство детей, предоставление им крова. На самом деле, при патронате вся ответственность за его воспитание возлагалась на приемных родителей, и государство реагировало лишь на исключительные проявления злоупотреблений со стороны воспитателей.

Великая Отечественная война изменила образ жизни не только в районах, где шли бои, но и в далеком тылу. В восточные районы эвакуировались тысячи семей советских граждан, в том числе, подростки и дети, многие из которых, в силу возраста и обстоятельств, не имели сведений о родителях, родственниках и являлись сиротами. В обстановке войны перед страной и народом, наряду с другими ответственными задачами, стояла задача – окружить вниманием детей, поддержать подрастающее поколение, лишившихся своих родителей, обустроить их, воспитать. Патронат существовал в Советском Союзе и до войны и продолжил свое развитие в годы ВОВ.

В рассматриваемый период Общесоюзную комиссию по работе с детьми возглавил заместитель председателя СНК СССР А.М. Косыгин, а на местах в их состав входили председатели

Советов, народного образования, здравоохранения, профсоюзов, комсомола и милиции. Кроме того, местные органы власти при содействии общественных организаций с первых дней войны развернули работу по выявлению и постановке на учет детей, оставшихся без родителей, детей фронтовиков, которых надо было определить в детские учреждения, а их катастрофически не хватало. В условиях, когда сотни тысяч детей были эвакуированы на Восток, в безопасные в военном отношении районы, руководство Алтайского края с помощью органов милиции и общественности занимались выявлением и сбором беспризорных и безнадзорных детей и устройством их в детские дома, приюты и другие учреждения.

Подчеркивая важность заботы о детях в условиях военного времени газета «Правда» писала: «Разрушенные города можно отстроить заново. Можно восстановить разрушенные фабрики и заводы, но трудно вернуть к нормальной жизни искалеченного беспризорностью, лишенного счастливого детства, трудно залечить душевные раны подростка, на глазах которого фашистские изверги, повесили отца или замучили мать» [4].

Кровопролитная война, суровая карательная уголовная политика советского государства, голод и лишения приводили к беспризорности и безнадзорности среди алтайских детей. Значительное увеличение числа детских домов, почти в 2,5 раза, происходило из-за появления большого количества осиротевших детей [5, с. 56]. Практика работы органов опеки и попечительства в годы войны показала, что роль патроната в деле предупреждения и ликвидации детской беспризорности, была значительной. Для Алтайского края было характерно то, что детей на патронат брали небогатые многосемейные люди, действовавшие на основе правила, гласящего, что там, где сыты пятеро, будет сыт и шестой.

В ходе Великой Отечественной войны семейное воспитание сирот, включая и патронирование, получило массовый характер. При этом развивалось стихийно, исключительно на добровольной основе, независимо от какого бы то ни было стимулирования со стороны государства. Так, только за первую половину 1941 года и первый квартал 1942 года, в тыловые районы страны было вывезено 976 детских домов с 107223 воспитанниками и всю эту массу людей необходимо было принять и устроить. На 1 апреля 1942 года по 47 областям Союза для эвакуированных детей было собрано 1775198 вещей, 981967 рублей, 473 кг шерсти. Во многих областях и краях страны были созданы продовольственные фонды для эвакуированных детских учреждений [6, с. 48]. По инициативе комсомольцев, 25 мая 1942 года бюро крайисполкома ВЛКСМ приняло решение об открытии в Барнаульском отделении Государственного банка счета «Фонд помощи детям». Средства из фонда предназначались для детских учреждений и оказания помощи нуждающимся детям. Только за 1 год, с сентября 1943 года по сентябрь 1944 года молодежь Алтая собрала для детей 50 тысяч предметов одежды, более 25 тысяч центнеров продуктов и 200 тысяч индивидуальных подарков [7, с. 178]. В отличие от довоенного периода, в годы войны, воспитание ребенка в семье осуществлялось в основном без его юридического оформления, это можно объяснить следующим: во-первых, сложность оформления, в том числе и патронатного воспитания, во-вторых, зачастую невозможность технической стороны его оформления (например, оккупированные фашистскими захватчиками районы).

Только за первую половину 1942 г. (по данным 17 административных единиц) на воспитание в семье было взято 12 000 детей [8, с. 109]. З. Рихтер указывает, что на 1 октября 1942 г. на воспитание в семье было передано 9292 ребенка. Из них усыновлено – 1364, под опекой – 7201, на условиях патроната – 727 [14, с. 41].

Всего к 1 января 1943 г. в семьях трудящихся СССР воспитывалось почти 118 тысяч детей. Всего в СССР за годы войны было отдано на патронат 24929 детей до трех лет [9, с. 44]. В Алтайском крае этой работой руководила созданная при крайисполкоме комиссия по устройству детей, оставшихся без родителей. За годы войны, из более 9 тысяч детей и подростков патронировано и усыновлено было – 4760 [7, с. 177]. По линии наркомата здравоохранения в Алтайском крае было взято на патронат 285 детей [10]. Кроме вышеуказанного отдела на патронат передавали и отделы народного образования, так в Алтайском крае в 1943 году на патронат отдано 3800 детей [11].

Под контролем надзирающих органов за патронатом были условия содержания детей, их питание и физическое состоя-

ние. На особом контроле была смертность детей, находящиеся на патронате. По данным наркомата здравоохранения, в СССР в 1942 году на патронате было 2578 детей, из них умерло в этом же году 366 детей, в 1943 году смертность значительно уменьшилась – умерло всего 144 ребенка, в 1944 году из 6711 детей умерло 168, в 1945 году из 10416 детей умер 101 ребенок. За годы войны умерло детей (до 3 лет) - 779 человек, которые были отданы на патронат [12]. По Алтайскому краю сложилась ужасающая картина, за годы войны, из 285 детей до трех лет, взятых на патронат, умерло 259 [13]. Основной причиной было то, что на патронат брали детей многодетные семьи, где ежемесячное пособие на ребенка не всегда покрывало расходы и дети голо-

дали, а в иных случаях, семья, принявшая ребенка на условиях патроната, выполняла обязанности по воспитанию ребенка безвозмездно, на общественных началах, ее труд не оплачивался.

Несмотря на многочисленные недостатки в деятельности патронатной семьи на Алтае, как то: юридические пробелы в оформлении патроната на детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, корыстные мотивы принятия ребенка в свою семью и соответствующего негативного отношения к нему, воспитательные промахи и низкая психологическая помощь данным семьям, следует отметить безусловную помощь данной формы заботы о детях, возможность приостановить дальнейший рост беспризорности в Алтайском крае и активизировать борьбу с безнадзорностью.

Библиографический список

1. Кононенко, Е. «Ты не сирота, малыш!» (О благородном почине женщин «Красного богатыря») // Правда. – 1942. – 31 янв.
2. Центр хранения документов молодежных организаций (ЦХДМО) Б-291а. П-8.Л.259.
3. Постановление СНК СССР от 23 января 1942 г. «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» // СП СССР. - 1942. – № 2.
4. Забота о детях – главная задача // Правда. – 1942. – 4 февраля.
5. Дубинская, Т.И. Социальная адаптация детей на территории Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны: анализ исторического опыта: дис. ... канд. юрид. наук. – Томск, 2004.
6. Лихоманов, М.И. Партийное руководство эвакуацией в первый период Великой Отечественной войны / М.И. Лихоманов, Л.Т. Позина, Е.И. Финогенов. – Л., 1985.
7. Гаврилов, Н.С. Алтай в годы Великой Отечественной войны. – Барнаул, Алтайское книжное издательство, 1990.
8. Рогачева, Л.И. Деятельность государственных и общественных организаций по охране детства и юношества страны в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – Москва, 2001.
9. Рихтер, З. У нас нет сирот. – М., 1942.
10. ГАРФ Ф.2009.Оп.6.Д.599.Л.4; Д.785.Л.5; Д.944.Л.6; Д.1094.Л.6; Д.1330.Л.6; Д.769.Л.4; Д.921.Л.6; Д.943.Л.6; Д.1063.Л.6; Д.1302.Л.6; Д.598.Л.4; Д.784.Л.17; Д.1333.Л.6; Д.778.Л.6; Д.934.Л.6; Д.1321.Л.6; Д.1105.Л.6; Д.1344.Л.6; Д.1107.Л.6; Д.1307.Л.6; Д.1265.Л.7; Д.747.Л.4; Д.859.Л.19; Д.1027.Л.5; Д.1266.Л.5; Д.1265.Л.7; Д.746.Л.4; Д.891.Л.6; Д.1027.Л.6.
11. ГААК Ф.Р-834.Оп.1.Д.183.Л.286.
12. ГАРФ Ф.8009.Оп.6.Д.716.Л.4; Д.891.Л.6; Д.1027.Л.6.
13. ГАРФ Ф.8009.Оп.6.Д.769.Л.4; Д.921.Л.6; Д.1963.Л.6; Д.1302.Л.6.

Bibliography

1. Kononenko, E. «Ty ne sirota, malysh!» (O blagorodnom pochine zhenschin «Krasnogo bogatyrya») // Pravda. – 1942. – 31 yanv.
2. Tsentr hraneniya dokumentov molodezhnykh organizatsiy (TsHDMO) B-291a. P-8.L.259.
3. Postanovlenie SNK SSSR ot 23 yanvarya 1942 g. «Ob ustroystve detey, ostavshihya bez roditeley» // SP SSSR. - 1942. – № 2.
4. Zabota o detyah – glavnaya zadacha // Pravda. – 1942. – 4 fevralya.
5. Dubinskaya, T.I. Sotsial'naya adaptatsiya detey na territorii Zapadnoy Sibiri v gody Velikoy Otechestvennoy voyny: analiz istoricheskogo opyta: dis. ... kand. yurid. nauk. – Tomsk, 2004.
6. Lihomanov, M.I. Partiynoe rukovodstvo evakuatsiy v pervyj period Velikoy Otechestvennoy voyny / M.I. Lihomanov, L.T. Pozina, E.I. Finogenov. – L., 1985.
7. Gavrilov, N.S. Altay v gody Velikoy Otechestvennoy voyny. – Barnaul, Altayskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990.
8. Rogacheva, L.I. Deyatel'nost' gosudarstvennykh i obschestvennykh organizatsiy po ohrane detstva i yunoshchestva strany v gody Velikoy Otechestvennoy voyny 1941-1945 gg.: dis. ... kand. ist. Nauk. – Moskva, 2001.
9. Rihter, Z. U nas net sirot. – M., 1942.
10. GARF F.2009.Op.6.D.599.L.4; D.785.L.5; D.944.L.6; D.1094.L.6; D.1330.L.6; D.769.L.4; D.921.L.6; D.943.L.6; D.1063.L.6; D.1302.L.6; D.598.L.4; D.784.L.17; D.1333.L.6; D.778.L.6; D.934.L.6; D.1321.L.6; D.1105.L.6; D.1344.L.6; D.1107.L.6; D.1307.L.6; D.1265.L.7; D.747.L.4; D.859.L.19; D.1027.L.5; D.1266.L.5; D.1265.L.7; D.746.L.4; D.891.L.6; D.1027.L.6.
11. GAAK F.R-834.Op.1.D.183.L.286.
12. GARF F.8009.Op.6.D.716.L.4; D.891.L.6; D.1027.L.6.
13. GARF F.8009.Op.6.D.769.L.4; D.921.L.6; D.1963.L.6; D.1302.L.6.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

Раздел 4

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 882.09-93(09)

Cheljukanova O.N. THE GAME AS THE KEY FACTOR IN THE K. BULYCHEV'S FAIRY CYCLE "ALICE IN THE WONDERLAND".

In the article "The game as the key factor in the K. Bulychev's fairy cycle "Alice in the Wonderland" the author analyses the phenomenon of the game in Russian child's fairy prose of the 50th – 70th years of the XX century. The synthesis of the genres in the child's literary fairy-tale and in the fantasy opens the unlimited possibilities for the realization and functioning of the rules and regularities of the child's game in the literary work thus optimizing the stimulating motives of the child's reading.

Key words: game, fantasy, fairy-tale, literary synthesis, mimesis.

О.Н. Челюканова, канд. филол. наук, доц. АГПИ, г. Арзамас, докторант каф. русской и зарубежной литературы РУДН, E-mail: olga_ribakova@fromru.com

ИГРА КАК СТЕРЖНЕОБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В СКАЗОЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ КИРА БУЛЫЧЕВА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ АЛИСЫ»

В статье «Игра как стержнеобразующий фактор цикла Кира Булычева «Приключения Алисы» автор анализирует феномен игры в русской детской сказочно-фантастической прозе 50-70 гг. XX века. Синтез жанров в детской литературной сказке и фантастике открывает неограниченные возможности для реализации и функционирования правил и закономерностей детской игры в литературном произведении, оптимизируя побудительные мотивы детского чтения.

Ключевые слова: игра, сказка, литературный синтез, мимесис.

В детской литературе 50-70 гг. XX в. наступил период скрупулезного исследования таких областей жизни, как внутренний мир, духовно-душевная сфера личности. Писатели стремятся к постижению и описанию нравственного роста современного ребенка. «Детский мир» открывается через призму повседневных событий. При этом событие выступает в виде структурной единицы человеческого бытия, и это естественно для детской литературы, поскольку «динамичность» событийного плана произведения – ее отличительная черта. Стремление к поиску и установлению связей между единичными внешними фактами и явлениями внутренней духовной жизни современника, между частным событием и общей картиной было стержневым в литературе 50-70 гг.

В жизни ребенка дошкольного возраста центральным событием является игра как особым образом организованная деятельность, позволяющая ребенку осознать законы социума, обрести основные навыки социальной жизни, научиться оперировать окружающим миром и управлять собственным поведением. Именно в 60-е годы советская возрастная психология пришла к мысли об игре как ведущем виде деятельности, и закономерным образом феномен игры проникает на страницы детских книг. С. Л. Рубинштейн отмечал, что игра хранит и развивает детское в детях, что она их школа жизни и практика развития. А.В. Запорожец утверждал, что оптимальное использование игры как специфически детского вида деятельности во многом способствует обогащению развития ребенка [1].

Отечественное и зарубежное литературоведение уделяет значительное внимание проблеме игры [2; 3; 4], что не случайно. Герои и читатели произведений В. Крапивина [2, с. 19-21], Ю. Яковлева, А. Алексина, В. Медведева и др. осваивают жизнь с помощью игры. Игра непосредственным образом связана с литературой. Как утверждает И. Хейзинга, поэзия зародилась благодаря игре и стала развиваться в соответствии с игровыми формами [5].

Особенно значима роль игры в сказочно-фантастических произведениях для детей: жанр детской фантастики открывает неограниченные возможности для синтеза жанров, формирует правила и закономерности детской игры, коррелируя их с законами построения литературного произведения. Как отмечает Е.А. Великанова, «именно в литературной фантастике игра открыто выходит за рамки традиционной детской принадлежности: на сюжетах фэнтези строятся сценарии ролевых игр, приключениями которых становятся обычно старшие подростки и взрослые, миры фэнтези воспроизводятся в ролевых играх, и, напротив, компьютерные игры становятся опорой для сюжетов многих произведений «взрослых» писателей-фантастов, таких как Виктор Пелевин и Сергей Лукьяненко» [6, с. 19].

В цикле Кира Булычева «Приключения Алисы», игра в придуманные миры является стержнеобразующим фактором, формирующим жанровое и образное единство цикла. Жанровая характеристика, данная циклу автором – «Рассказы о жизни маленькой девочки в XXI веке, записанные ее отцом» – лукавое замечание автора-повествователя, призывающего воспринять

как можно серьезнее «совершенно правдивые истории, случившиеся с девочкой Алисой в разных местах Земли и космоса в течение последних трех лет» [7, с. 3].

Фантастический мир, в котором живет девочка Алиса, становится для нее прежде всего средством познания реального мира, своеобразным наглядным пособием, позволяющим понять, почувствовать, прожить закономерности бытия. Все, к чему прикасается эта девочка, становится поводом для игры, даже самые серьезные ситуации, например, такие, как появление на свет детеныша бронтозавра. Так, Алиса неоднократно проникает в инкубатор вопреки запрету отца, используя для этого собственные «возможности и связи»: «Алиса... снова пробралась в инкубатор. Ее провели космонавты с корабля «Юпитер-8». Космонавты были героями, и никто не мог отказать им» [7, с. 6]. Для девочки полет на космическом корабле, экскурсия на планету Марс – новые миры, который так или иначе ей предстоит освоить, а кроме того – прекрасная возможность поиграть: «...моя дочка все время порхала по кораблю, и однажды мне пришлось снимать ее с потолка рубки управления, потому что она хотела нажать на красную кнопку, а именно: на кнопку экстренного торможения» [7, с. 7].

Освоение неизвестных миров носит характер творческой игры. Так, потерявшись в марсианской пустыне, Алиса случайно находит пирамиды древней марсианской цивилизации тутексов – и от скуки начинает рисовать на каменной стене камешком портрет папы, который археологи затем сочтут древним изображением тутекса. В. Шкловский отмечал, что «обычный мир, реально существующий, рождающий все наши познания, в самом факте познания рождает другое, иначе – факт изумления, факт какого-то превосходства своей сущности над нашим знанием» [8, с. 56].

Фантастика и народная сказка у Булычева сплетаются воедино, становясь сюжетом для игры. Маленькая Алиса не знает, что такая Баба-Яга, зато хорошо умеет пользоваться видеофоном и продуктопроводом.

«Ну, это детям надо знать. Баба-яга, костяная нога – страшная, злая бабушка, которая кушает маленьких детей. Непослушных.

- Почему?
- Ну, потому что она злая и голодная.
- А почему голодная?
- Потому что у нее в избушке нет продуктопровода.
- А почему нет?
- Потому что избушка у нее старая-престарая и стоит далеко в лесу.

Алисе стало так интересно, что она даже села на кровати. – Она в заповеднике работает? – Алиса, спать немедленно! – Но ты ведь обещал позвать бабу-ягу. Пожалуйста, папочка, дорогой, позови бабу-ягу!» [7, с. 4].

Синтез игры, фантастики и сказки оказывается эффективным способом познания мира, который охотно перенимают у детей и взрослые, и даже представители внеземных цивилизаций: «В конце концов Алиса уснула, и я снова сел за работу. И засиделся до часу ночи. А в час вдруг приглушенно заверещал видеофон. Я нажал кнопку. На меня глядел марсианин из посольства.

– Извините, пожалуйста, что я побеспокоил вас так поздно, – сказал он, – но ваш видеофон не отключен, и я решил, что вы еще не спите.

– Пожалуйста.

– Вы не могли бы помочь нам? – сказал марсианин. – Все посольство не спит. Мы перерыли все энциклопедии, изучили видеофонную книгу, но не можем найти, кто такая баба-яга и где она живет...» [7, с. 5].

В цикле присутствует и литературная игра: так, в рассказе «Бронтя» сюжет, основанный на булгаковском мотиве появления экзотического животного из яйца (найденное чилийскими туристами в оползне на берегу Енисея, яйцо бронтозавра привезли в инкубатор Московского зоопарка и из него вывелся детеныш бронтозавра) обрастает вполне бытовыми подробностями, создающими комический эффект: «Нам пришлось забро-

нировать всю восьмидесятиэтажную гостиницу «Венера» на Тверской улице. Да и то она всех не вместила. Восемь турецких палеонтологов спали у меня в столовой, я поместился в кухне с журналистом из Эквадора, а две корреспондентки журнала «Женщины Антарктиды» устроились в спальне Алисы. Когда наша мама провидеофонила вечером из Нукуса, где она строит стадион, она решила, что не туда попала» [7, с. 6]. Фантастические детали, сочетаясь с привычными современнику Булычева реалиями, придают колорита описанию повседневного быта Московского зоопарка: «Бронтозавр бродил по огороженному загону и жевал молодые побеги бамбука и бананы. Бамбук привозили грузовыми ракетами из Индии, а бананами нас снабжали фермеры из Малаховки» [7, с. 6].

И. Хейзинга определяет смысл и значение игры «отношением непосредственного, феноменального текста игры – к так или иначе опосредованному универсальному, то есть включающему в себя весь мир, контексту человеческого существования» [6, с. 12]. Этот универсальный контекст формируется прежде всего в семейных отношениях, а именно в отношениях отца и дочери, которые выглядят игровыми по своей форме. По И. Хейзинга, «ощущение и ситуация игры, давая максимально возможную свободу ее участникам, реализуются в рамках контекста, который сводится к появлению тех или иных жестко очерченных правил – правил игры» [6, с. 12]. Отец и дочь придерживаются заранее установленных правил в общении, которые позволяют им бесконфликтно преодолевать даже острые ситуации:

«– Алиса, тебе не приходилось сталкиваться с термином «телесные наказания»?

– Знаю, это когда шлепают. Но, я думаю, только в сказках.

– Боюсь, что придется сказку сделать былью. Почему ты всегда лезешь, куда не следует?» [7, с. 7].

Самые нереальные, с точки зрения здравого смысла взрослого человека события и явления, попадая в орбиту детской любознательности, обретают реальные очертания, находят рациональные объяснения. В рассказе «Об одном привидении» игра девочки с привидением вступает в противоречие со здравым смыслом, который уверен, что привидений не бывает. Однако ирреальное становится объяснимым, когда Алиса приносит письмо от «привидения»: «Я, проф. Кураки, являюсь жертвой неудачного эксперимента. Я ставил опыты по передаче вещества на далекие расстояния. Мне удалось переправить из Токио и Париж двух индюшек и кошку. Они были благополучно приняты моими коллегами. Однако в тот день, когда я решил проверить эксперимент на себе, пробки в лаборатории перерешили как раз во время эксперимента, и энергии для перемещения оказалось недостаточно. Я рассеялся в пространстве, причем моя наиболее концентрированная часть находится в районе Вашей уважаемой дачи. В таком прискорбном состоянии я нахожусь уже вторую неделю, и, без сомнения, меня считают погибшим» [7, с. 9].

Детское, игровое по своей сути мировосприятие в синтезе с верой в сказку открывает ребенку бесконечные горизонты открытий. Именно Алиса смогла найти инопланетных космонавтов, потерявшихся при посадке: «...она протянула корзинку с земляничкой. Она поднесла мне корзиночку к самым глазам, и я, сам себе не веря, ясно разглядел две фигурки в скафандрах. Они были измазаны земляничным соком и сидели, оседлав вдвоем одну ягоду. – Я им не делала больно, – сказала Алиса виноватым голосом. – Я думала, что они гномики из сказки» [7, с. 10].

Таким образом, игра как средство познания соединяет сказку и фантастику, позволяет Алисе осознавать закономерности окружающего мира, дает импульсы к развитию, формирует художественное пространство и отдельных повестей, и цикла в целом. Фантастические миры, построенные по правилам детской игры, позволяют Киру Булычеву создать простую и ясную картину мира, понятную и близкую сознанию читателя-ребенка. Так возникает семантическая модель реального мира, в игровой форме отражающая мир реальный. Эти модели создаются прежде всего для освоения действительности, и поэтому изначально родственны феномену детской игры, как родственны другой модели реального мира – сказке.

Библиографический список

1. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М., 1986.
2. Бонч-Осмоловская, Т.Б. Введение в литературу формальных ограничений. Литература формы и игры от античности до наших дней. – Самара, 2009.

3. Махов, А.Е. Антиномии игры // Традиционная культура: научный альманах. – М., 2001. – № 1.
4. Игровая поэтика: сб. науч. тр. росс. шк. игровой поэтики / под ред. А.М. Люксембурга, Г.Ф. Рахимкуловой. – Ростов н/Д., 2006. – Вып. 1.
5. Великанова, Е.А. Владислав Крапивин: «Пусть живут интересно!» // Мировая словесность для детей и о детях. – М., 2010. – Вып. 15.
6. Хейзинга, И. Человек играющий. – М.: Прогресс традиция, 1997.
7. Булычев, К. Девочка, с которой ничего не случится. – М., 2005.
8. Шкловский, В. Тетива. О несходстве сходного. – М., 1970.

Bibliography

1. Zaporozhets, A.V. Izbrannye psichologicheskie trudy: V 2-h t. – М., 1986.
2. Bonch-Osmolovskaya, T.B. Vvedenie v literature formal'nyh ogranicheniy. Literatura formy i igry ot antichnosti do nashih dney. – Samara: Izdatel'skiy Dom "Bahrah-M", 2009.
3. Mahov, A.E. Antinomii igry // Traditsionnaya kul'tura: Nauchnyi al'manah. – М., 2001. – № 1.
4. Igrovaya poetika: Sb. Nauch. Tr. Rost. Shk. Igrovoy poetiki /pod red. A.M. Lyuksemburga, G.F. Rahimkulovoy. – Rostov n/D: Litfond, 2006. – Вып. 1.
5. Velikanova, E.A Vladislav Krapivin: "Pust' zhivut interesno!" // Mirovaya slovesnost' dlya detey i o detyah. – М.: MPGU, 2010. – Вып. 15.
6. Heizinga, I. Chelovek igrayushchiy. – М.: Progress traditsiya, 1997.
7. Kir Bulychyev. Devchka, s kotoroy nichego ne sluchitsya. – М., 2005.
8. Shklovskiy, V. Tetiva. O neshodstve shodnogo. – М.: Sovetskii pisatel', 1970.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 820 (09)

Titkova N.E. THE ACTING AS A FORM OF LIFE CREATIVITY IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE SILVER AGE. The article is devoted to analysis of the forms of theatricality in the Russian literature of the Silver age. The main idea of the article lies in the fact that acting can be considered dominant style of Russian literature of the Silver age, as many writers and poets have life and work according to the laws of a theatrical performance.

Key words: the "Silver age", acting, transfiguration, theatre, game, mask, the transfiguration, style dominant.

N.E. Tumkova, доц. АГПИ, э. Арзамас, E-mail: nataly.arzamas@mail.ru

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Статья посвящена анализу форм театральности в русской литературе Серебряного века. Главная идея статьи заключается в том, что театрализацию можно считать стилиевой доминантой русской литературы Серебряного века, поскольку многие писатели и поэты выстраивали жизнь и творчество по законам театральной игры.

Ключевые слова: Серебряный век, жизнетворчество, преображение, театр, игра, маска, преображение, стилиевая доминанта.

Литературное наследие Серебряного века уже в течение нескольких десятилетий является объектом всестороннего научного исследования. В трудах Н. Грякаловой, В. Келдыша, Л. Кихней, О. Лекманова, И. Минераловой, Ж. Нива, А. Пайман, В. Сарычева, Л. Силард, Р. Тименчика и многих других известных литературоведов намечен путь системного исследования литературного процесса конца XIX – начала XX века. Однако, несмотря на имеющиеся многочисленные работы, посвященные изучению этого периода отечественной словесности в разных аспектах, в научной литературе все же недостает комплексного и целенаправленного анализа форм проявления у авторов Серебряного века такого универсального принципа, как жизнетворчество. Проблему специфики проявления игрового начала рассматривает специалист по «женскому вопросу» в культуре Серебряного века Е.И. Мазина в статье «Игра и театральность в культуре Серебряного века»; в ее работе много тонких наблюдений и содержательных выводов, не исчерпывающих, тем не менее, названную тему [1]. Продолжение работы в русле, намеченном исследователем, точнее, выведение ее в сферу «жизнетворчества», выяснение связи концепта «игра» с этой универсальной категорией художественного мышления может способствовать как уточнению, так и расширению представлений о взаимодействии форм авторского сознания в литературе Серебряного века, в осознании принципов межкультурных связей, что особенно значимо в «театрализованной атмосфере» той культурной эпохи.

Конец XIX – начало XX веков – один из наиболее ярких и своеобразных периодов в истории русской литературы. За это время русскими литераторами был создан очень сложный по структуре и содержанию пласт художественных произведений, получивший в дальнейшем название литературы Серебряного века. Ее особенности обусловлены сдвигами в образе мышления, в мироощущении творческой личности. Именно в этом пла-

сте можно обнаружить корни такого художественного феномена современной русской культуры, как постмодернизм, в котором стихия игры (театральности) определяет основной вектор художественного развития. Поэтому несомненна актуальность изучения феномена «жизнетворчества» как одного из «генов» современной литературы. Во всех научных трудах, посвященных анализу культуры Серебряного века, отмечается, что центральной, стержневой идеей искусства той эпохи стала идея преображения мира. Все художники на рубеже XIX – XX веков остро ощущали дисгармоничность мироустройства. На вопрос, как изменить его, многие деятели Серебряного века отвечали словом «революция», произнося его с особым трепетом (А. Блок, А. Белый, Н. Гумилев). При этом они имели в виду революцию духа, духовное преображение мира. О нем грезили представители всех модернистских течений: и символисты, и акмеисты, и футуристы. Н.А. Бердяев, характеризуя особенности этого умонастроения, писал: «Это была эпоха пробуждения в России самостоятельной философской мысли, расцвета поэзии и обострения эстетической чувствительности, религиозного беспокойства и искания, интереса к мистике и оккультизму. Появились новые души, были открыты новые источники творческой жизни, виделись новые зоры, соединяли чувства заката и гибели с чувством восхода и с надеждой на *преображение жизни*» [2, с. 139 – 140]. Огромная роль в деле духовного преображения мира отводилась Искусству. Художник в этом контексте воспринимался как своего рода мессия, указующий человечеству утерянную дорогу к гармонии. Искусство, по глубокому убеждению художников Серебряного века, обладает жизнетворящей силой. Из этой идеи выросла концепция жизнетворчества, или жизнестроительства. Сущность ее – в полном стирании границ между жизнью и творчеством. Вяч. Иванов в своей программной статье «Заветы символизма», впервые напечатанной в «Аполлоне» (1910, № 8), писал, что искусство по природе своей «действенное, а не со-

зерцательное» и, в конечном счете, «не иконотворчество, а жизнотворчество» [3, с. 188].

Если в предыдущем столетии художники слова четко отделяли повседневное существование от своей «жизни в искусстве», то на рубеже XIX – XX веков кардинально изменилось представление о философии творчества, о том, как соотносятся искусство и частная жизнь. Для литераторов Серебряного века не существует границ между творчеством и личностью. Скорее, наоборот, художник превращает свою жизнь в произведение искусства. В. Ходасевич в статье «Конец Ренаты» писал об этом так: «Здесь пытались претворить искусство в действительность, а действительность в искусство. События жизненные, в связи с неясностью, шаткостью линий, которыми для этих людей очерчивалась реальность, никогда не переживались, как только и просто жизненные; они тотчас становились частью внутреннего мира и частью творчества. Обратное: написанное кем бы то ни было становилось реальным, жизненным событием для всех. Таким образом, и действительность, и литература создавались как бы общими, порою враждующими, но и во вражде соединенными силами всех, попавших в эту необычайную жизнь, в это «символическое измерение». То был, кажется, подлинный случай коллективного творчества» [4, с. 7].

Театрализация становится одним из наиболее ярких проявлений принципа жизнотворчества. «Весь мир театр, и люди в нем актеры», – этим шекспировским афоризмом можно обозначить один из векторов художественного поиска в искусстве Серебряного века, через призму которого жизнь рассматривалась как театр, художники – как актеры, а читатели – как зрители. Игровое начало пронизывало собою все: проявлялось во внешности, в поведении художников, а также в их творческом общении. Внешний облик художника, согласно кодексу жизнотворчества, должен был соответствовать его «роли». Отсюда странности в «оформлении» себя у многих деятелей культуры: смазные сапоги и расшитые рубахи молодого Есенина – атрибуты его роли (костюм деревенского Леля), желтая кофта Маяковского («пощечина общественному вкусу», обозначение его роли – поэт-хулигана и т.д.). Блок носил бархатную куртку, помня о том, что ему нужно и внешне соответствовать высокой роли Поэта. Гумилев везде, не только в публичных местах столицы, но и на отдыхе в деревне, при отсутствии публики, появлялся в цилиндре и парижском фраке, поддерживая имидж «парижского денди», элегантного эста.

У большинства художников Слова сложилось своеобразное театральное амплуа, в котором они не только являлись перед публикой, но и стремились соответствовать своей роли в повседневной жизни: «Тога мага у Брюсова, репутация колдуня у Сологуба, уверения Анненского, что поэт должен «выдумать себя», штейнерианство Белого, хитон Волошина, африканские путешествия Гумилева – все это часть поэтического наследия, а поэзия – часть жизнотворчества» [5, с. 14].

К. Бальмонта современники называли «стихийным» гением. Чтобы соответствовать такой репутации, нужно было проявлять стихийность не только в творчестве, но, по законам жизнотворчества, и в жизни. Отсюда странные поступки и «безумия» Бальмонта, подсказанные ему примерами из биографий Э. По, Ш. Бодлера, П. Верлена, долженствующие имитировать «сверхчеловеческий образ жизни» и приобретающие комический характер. Показателен, например, случай, произошедший с молодым Бальмонтом в Париже, когда он, находясь под винными парами, лежал на мостовой и его переехал фиакар. Когда поэт очнулся, то пришел в восторг, потому что такого, по его словам, не случилось даже с Верленом. Или другой случай, когда он взобрался на дерево, с намерением прочесть оттуда новое стихотворение, но не рассчитав сил и беспомощно повис на ветке. Или еще один пример. Однажды, очарованный лунными отблесками на воде, он забрался по горло в пруд в пальто, шляпе и с тростью в руке и чуть не утонул. Нельзя забывать, что чудачества подобного рода – выражение эстетики не только символизма, но и всего Серебряного века, с его пафосом жизнотворчества и стремлением творческих деятелей согласовывать свое поведение с принятой на себя ролью.

В своем творчестве писатели зачастую скрывали свое подлинное авторское «Я», надевая литературную маску. Использование приема литературной маски характерно, в частности, для раннего творчества Н. Гумилева, который открыл читателю, уставшему от «мистического тумана» поэзии символистов, увлекательный и красочный мир путешествий и приключений, ввел в русскую поэзию героя, овеянного ветрами странствий, создал образ рыцаря и, как его вариации, – конкистадора, флибустье-

ра, капитана. Этот образ явился воплощением неукротимого стремления к покорению новых миров. В сборнике Гумилева «Путь конкистадора» представлен идеальный образ героя, навеянный средневековой литературой. Личность поэта в этой книге почти не видна, она скрывается под маской надменного конкистадора, которая стала находкой для поэта, шитом, попыткой скрыть свою внешнюю некрасивость, а также данью юношеской мечте о путешествиях и подвигах, своего рода символом. Маска конкистадора была попыткой поэта во что бы то ни стало утвердить себя, и не только утвердить, но и «сделать себя» вопреки своей среде и собственным невыигрышным внешним данным. Используя традиционные для эстетики итальянского театра «*commedia dell'arte*» маски Пьеро, Коломбины, Арлекина, А. Блок в лирической драме «Балаганчик» рассказал о крушении веры в идеал Прекрасной Дамы, о своей семейной драме, конфликте с А. Белым.

Духом театра были проникнуты выступления К. Бальмонта, поэзоконцерты И. Северянина, скандальные публичные выходы футуристов (В. Маяковского, Д. Бурлюка, А. Крученых и др.). Эти театрализованные зрелища собирали огромное количество публики именно благодаря тому, что в происходящем ощущалась магия сценического действия, завораживающая стихия игры. В воспоминаниях художницы Валентины Ходасевич содержится примечательное в этом отношении описание вечера Игоря Северянина в «Обществе свободной эстетики», который состоялся в 1906 году в Москве: «Входили мужчины и женщины какого-то странного вида. Меня поражала и бледность (иногда за счет пудры) их лиц, и преобладание черных сюртуков особого покроя на мужчинах, и какие-то балахоноподобные, из темных бархатов, платья на женщинах. Они скорее проплывали, чем ходили в каком-то замедленном ритме. В движении были вялость и изнеможение. Говорили нараспев, слегка в нос. И я уверена была, что они условились быть особенными» [6, 68]. Многочисленные публичные выступления футуристов неизбежно сопровождала атмосфера скандала, который открывал представление. Вот как вспоминает В. Каменский об одном из подобных мероприятий: «Перед выходом нашим на эстраду сторож принес поднос с двадцатью стаканами чая. А когда вышли мы – (Маяковский – в желтом распашоне, в цилиндре на затылке, Бурлюк – в сюртуке и желтом жилете, с расписным лицом, я – с желтыми нашивками на пиджаке и с нарисованным аэропланом на лбу), когда, прежде всего, сели пить чай, аудитория шумела, гремела, орала, свистала, вставала, садилась, хлопала в ладоши, веселилась» [7, с. 170]. Заканчивались их выступления тоже скандально. Сохранилось воспоминание В. Шклового о финале одного из таких «спектаклей»: «Аудитория решила нас бить. Маяковский прошел сквозь толпу как утюг сквозь снег. Крученых шел, взвизгивая и отбиваясь галошами... Я шел, упираясь прямо в головы руками налево и направо, был сильным – прошел» [8, 53]. В кружках и студиях, объединявших творческих деятелей Серебряного века, многие мероприятия проводились по законам театрализации. Это относится и знаменитому кафе «Бродячая собака», и центру символистов на квартире у Вяч. Иванова под названием «Башня», и акмеистскому «Цеху поэтов».

В общем контексте развития искусства по законам театрализации в культурный обиход эпохи вошли и люди, либо не успевшие создать ничего примечательного, либо не стремившиеся к этому. Здесь уместно вспомнить об А. Добролюбове, Н. Петровской, Е. Дмитриевой и др. Александр Добролюбов в ранней юности пытался занять свое место на литературной сцене Серебряного века, исполняя роль «ультрадекадента»: покрасил в черный цвет потолок своей комнаты, обкуривал ее пряными запахами и в доверительных беседах склонял гимназисток к самоубийству. Он был признан современниками талантливый поэт. Его сборник стихов «*Natura naturans*» был экспериментальным и эпатажным. Однако в самом начале творческого пути в душе поэта происходит неожиданный перелом, и Добролюбов становится глубоко религиозным человеком, странником, томимым духовной жаждой. Свое жизненное странствие он закончил в Беловежской Пуще. Несмотря на то, что Добролюбов как поэт не создал ничего значительного, высокохудожественного, сама его жизнь осталась навсегда в истории и мифологии Серебряного века.

Героинями Серебряного века, «сыгравшими» свою жизнь по законам жизнотворчества, стали также писательница Нина Петровская и поэтесса Елизавета Дмитриева. Они исполнили роли «муз-вдохновительниц» в жизни А. Белого и В. Брюсова (Н. Петровская), Н. Гумилева и М. Волошина (Е. Дмитриева). Роковая красавица Нина Петровская свой неудачный роман

с Белым завершила эффектным сюжетным ходом, явно почерпнутым из любовных романов, предприняв попытку застрелить из револьвера отвергнувшего ее возлюбленного. Это событие произошло в зале Политехнического музея во время выступления поэта. Она получила особое удовлетворение от того, что месть осуществилась на глазах многочисленной публики. Следующий любовный роман Нины Петровской с Брюсовым перетекает на страницы его литературного произведения – романа «Огненный ангел», – где он изобразил возлюбленную в образе Ренаты. Петровская всячески стремилась в дальнейшем соответствовать в жизни, в отношениях с Брюсовым, образу этой героини. Если любовные истории Нины Петровской развивались поочередно, то Елизавета Дмитриевна объединила свои любовные увлечения в один жизнетворческий сюжет. В него она ввела своеобразную игру с псевдонимом-мистификацией: вместе

с Волошиным они создали литературный фантом Черубину де Габриак, от имени которого посылали в редакцию журнала «Аполлон» свои стихи. Разоблачение этой мистификации привело к трагическим событиям в реальности, дуэли между Волошиным и Гумилевым.

Таким образом, стихия театральности составляет важную особенность этико-эстетической концепции искусства Серебряного века, пронизывала собой творческий процесс литературных деятелей этого периода. Как талантливые актеры, деятели искусства использовали в общении с публикой костюмы и маски. При этом в своих творениях они не только отражали реальные жизненные коллизии, но и проигрывали вымышленные сюжеты в реальности. На этом основании театрализацию как форму жизнетворчества нужно признать стилиевой доминантой русской культуры Серебряного века.

Библиографический список

1. Мазина, Е.И. Игра и театральность в культуре Серебряного века // Современное социокультурное пространство: традиции и новаторство. – М., 2009. – Вып. 1.
2. Бердяев, Н.А. Самопознание. Опыт философской автобиографии. – М., 1991.
3. Иванов, Вяч. Заветы символизма // Иванов Вяч. Родное и Вселенское. – М., 1994.
4. Ходасевич, В.Ф. Некрополь. Воспоминания. – М., 1991.
5. Крейд, В. Встречи с серебряным веком // Воспоминания о серебряном веке. – М., 1993.
6. Варламов, А.Н. Алексей Толстой. – М., 2008.
7. Каменский, В.А. Путь энтузиаста. – М., 1931.
8. Шкловский, В.Б. О Маяковском. – М., 1940.

Bibliography

1. Mazina, E.I. The game and theatricality in the culture of the Silver age // The Modern socio-cultural space: tradition and innovation. – M.: GASK, 2009. – Vyp. 1.
2. Berdyaev, N.A. Self-Knowledge. The experience of philosophical autobiography. – M.: The book, 1991.
3. Ivanov, W. Covenants symbolism // W. Ivanov. The native and the Universe. – M.: Republic, 1994.
4. Hodasevich, V.F. Necropolis. Memories. – M.: The soviet writer, 1991.
5. Kreid, V. Meeting with the silver age // The Memories of the silver century. – M.: Respublika, 1993.
6. Varlamov, A.N. Alexei Tolstoy. – M.: Molodaya gvardiya, 2008.
7. Kamensky, V.A. The way enthusiast. – M.: The federation, 1931.
8. Shklovsky, V.B. On Mayakovsky. – M., 1940.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 801.318

Guselnikova O.V. **NEW TENDENCIES IN PHRASEOGRAPHY.** The article is devoted to the review of new phraseological dictionaries in modern phraseography, to the analysis of tendencies to create and organize such dictionaries which are aimed at modern phraseological problems and which are done for both common native speakers and scientists.

Key words: phraseological dictionary, complex approach, cultural commentary, cognitive information, phraseological usage labels.

О.В. Гусельникова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск,
E-mail: egor1983@yandex.ru

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВО ФРАЗЕОГРАФИИ

Статья посвящена обзору новых фразеологических словарей, появившихся за последнее время в современной фразеографии; выявлению тенденций в создании и организации данных словарей, нацеленных на соответствие современным разработкам в области фразеологии и ориентированных как на носителей языка, так и на ученых, занимающихся фразеологическими исследованиями.

Ключевые слова: фразеологический словарь, комплексный подход, культурологический комментарий, когнитивная информация, фразеологические пометы.

Популярность когнитивных исследований в современной русистике способствовала формированию нового, когнитивного, подхода и к изучению фразеологии. Главное, что начинает отличать современные исследования в области фразеологии от традиционных, – это перемещение акцента с системоцентризма на антропоцентризм под влиянием интереса к номинативным закономерностям формирования идиом, который связан с изучением их коммуникативного предназначения, а тем самым – со всей палитрой информации, передаваемой идиомами как единицами особого типа вторичной номинации. Смена научной парадигмы способствовала изменению взгляда на определение фразеологизма. В отличие от «традиционной» фразеологии, рассматривающей фразеологические единицы только как единицы системы языка, в рамках когнитивного подхода фразеологизмы чаще всего определяются с позиций языка-феномена, как «микротексты», в номинативное основание которых, связанное

с ситуативным характером обозначаемого, втягиваются при его концептуализации *все типы информации*, характерные для отображения ситуации в тексте, но представленные во фразеологизмах *в виде «свертки»*, готовой к употреблению как текст в тексте» [1, с. 8].

В связи с этим по-новому осмысливается вопрос и о фразеологическом значении. Именно в рамках когнитивного подхода значение фразеологизма начинает восприниматься не просто как конструктор, а как «достояние языкового сознания, реальный источник информации, работающий как единица языкового кода»; как макрокомпонентная структура, включающая в себя различные блоки информации; как многомерный информационный комплекс [1, с. 103]. Как отмечает М. Л. Ковшова, значение идиомы может быть представлено как «информационный текст», различные смыслы которого проходят «сквозь фильтр *ментальности*» говорящего и слушающего, интерпретируются в про-

странстве *социального и культурного знания*, активизируемого субъектом речи в момент общения» [2, с. 164].

Новое веяние во фразеологию не могло не затронуть и область фразеологии. Исследователи, занимающиеся вопросами фразеологии, обратили внимание на недостаточную разработанность фразеологических словарей. Наряду с большим количеством фразеологических словарей и их несомненными достоинствами они не могут в полной мере удовлетворять современным разработкам во фразеологии. Новое время, современные подходы, основанные на уточненных знаниях о языке, требуют от лексикографов разработки нового типа фразеологического словаря.

В последние годы предложено несколько вариантов словаря, в котором была бы представлена наиболее полная, актуальная и полезная информация о фразеологическом материале. Исследователи ставят перед собой задачу разработки нового типа фразеологического словаря, предлагающего комплексный подход (набор лингвистических, экстралингвистических сведений энциклопедического, страноведческого, культурологического и др. характера) подачи фразеологизмов, с помощью которого фразеологизмы-микротексты «будут разворачиваться перед читателем в культурогенные тексты с помощью разноплановой информации, приведенной в статье к каждой фразеологической единице» [3, с. 118].

Примерами такого типа словаря являются «Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» / Под ред. В.Н. Телия (2006), «Словарь-тезаурус современной русской идиоматики» / Под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского (2007) и «Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики» Н.Ф. Алефиренко и Л.Г. Золотых (2008).

Анализ современных фразеологических словарей позволяет выявить следующие тенденции во фразеологии:

1. Классические фразеологические словари, в условиях развития нового направления во фразеологии, уже не могут в полной мере удовлетворять всем потребностям данной науки. Новые словари нацелены на *комплексное описание фразеологизмов*. Исследователи стремятся представить фразеологические единицы как микротексты, содержащие в свернутом виде многоаспектную и разноплановую информацию. Это выражается в том, что авторы словарей описывают в словарной статье фразеологизма наиболее существенную лингвистическую, когнитивно-прагматическую и лингвокультурологическую информацию.

2. Современные словари характеризует стремление описать фразеологизмы не только и не столько как единицы языка, сколько как языковые средства, используемые культурой для выражения характерных для нее смыслов. В связи с этим большое внимание уделяется *разработке культурологического комментария к каждой фразеологической единице*. Авторы пытаются создать «лингвокультурологический портрет фразеологизма» [4, с. 14]. Этот портрет описывает культурно-смысловые слои, выраженные в образном основании фразеологической единицы (в виде страноведческой справки, указания на соотносительность образа фразеологизма с кодами культуры, с видами тропов и образных аналогов в других языках) и обозначает лингвокультурный статус говорящих, использующих данные фразеологизмы в речи (обыденная или элитная лингвокультура).

3. Особым достоинством нового типа словаря является включение в описание фразеологизма *информации когнитивного характера*: в виде сведений о концепте, лежащем в основе фразеологического значения, и ассоциативно-смысловых средствах, позволяющих пользователю сохранять фразеологические единицы в активной зоне своего языкового сознания.

Например, фразеологизм *на воре шапка горит* содержит в своей словарной статье следующую когнитивную информацию:

- концепт «Саморазоблачение»;
- языковая память поддерживается словами-ассоциатами: в законе, карманик, рецидивист, закон, преступник, хитрый, жулик, попался и др. [5, с. 62-63].

Данный материал делает фразеологический словарь особенно ценным и полезным для специалистов, занимающихся исследованиями в области фразеологии.

4. Многоаспектный и многоплановый характер информации, помещаемой в словарную статью того или иного фразеологизма, не мог не затронуть ее структуру. Авторы новых фразеологических словарей предлагают *оригинальные структуры*, помогающие выгодным образом организовать и показать всю глубину и разнообразие информации о каждой фразеологической единице. Словарная статья выстраивается в виде иерархичес-

кой структуры с различными зонами / рубриками и подзонами / подрубриками, дополняющими друг друга. Количество элементов зависит от объема представляемой информации и целей словаря. Несомненным преимуществом данных структур является то, что материал представлен достаточно компактно, четко и лаконично.

Отдельного внимания заслуживает построение материала в «Словаре-тезаурусе современной русской идиоматики» (2008). Он выстроен в виде семантической сети, что позволяет отразить, по мнению авторов, «сетевой принцип организации естественно-языковой семантики» [6, с. 392]. Данная семантическая сеть призвана указать место фразеологизма среди других фразеологизмов; описать множество типов отношений между этими единицами, включая как отношения внутри основного семантического поля, так и внешние связи данного поля с другими семантическими полями [7, с. 5].

5. Другой положительной тенденцией в современной фразеологии является стремление составителей словарей существенно обновить *иллюстративный материал*, сделав акцент на примерах из живой разговорной речи, Интернета, публицистики, современной художественной литературы, что позволяет продемонстрировать более достоверное и естественное употребление и функционирование фразеологизмов в речи. Большое количество языковых единиц с течением времени может видоизменять свое значение, сферу употребления и использование, что далеко не всегда учитывается при составлении словарей, поэтому обновление иллюстративного материала, несомненно, вносит существенный вклад в развитие современной фразеологии.

Достоинством словарей нового типа является также отсутствие в них устаревших идиом, потерявших свою актуальность для большинства (если не всех) современных носителей русского языка. Что, в свою очередь, позволяет отразить объективное состояние русской фразеологии.

6. Если в классической фразеологии фразеологизмы сопровождалась (в случае необходимости) традиционными стилистическими пометами, общими для всех словарей, то в современной фразеологии появилось осмысление того, что данный набор помет не в полной мере соответствует фразеологической системе языка и что необходима разработка новых фразеологических помет. Новаторами в этой области являются А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский, полагающие, что «идиоматика и паремиялогия со стилистической точки зрения обладают особым статусом... они изначально стилистически выделены. Общий системный сдвиг в сторону разговорности и образности приводит к тому, что некоторые пометы, характерные для обычного толкового словаря русского языка, малоэффективны и неэкономны при описании идиоматики» [7, с. 1116]. В связи с этим авторы словаря-тезауруса разработали новую классификацию помет, в которую вошли временные (устар., совет.), собственно стилистические (высок., нейтр., нуль, снижен, груб., неприл., неценз.), дискурсивные пометы (книжн., журн., жарг., совдеол., народн., прост.) и регистровые операторы (эвф., дисф.).

Данное теоретическое новшество в области помет несомненно позволит по-новому взглянуть на описываемый фразеологический материал и по-новому представить его в словаре.

7. Особенностью словарей нового типа является также тенденция *разноплановой подачи материала*, что дает возможность пользователю искать необходимую информацию в словаре несколькими путями (в зависимости от цели обращения к словарю):

- а) по алфавитному указателю первого лексического компонента (традиционная модель организации словаря);
- б) по вербализуемому фразеологизмом концепту (специфическая черта, свидетельствующая о когнитивной направленности фразеологического словаря);
- в) по значению, объединяющему в одну группу несколько фразеологизмов (организация словаря-тезауруса), и т.д.

Это создает удобство пользования словарем как для обычных носителей языка, так и для специалистов-фразеологов, каждый из которых может достаточно быстро и легко извлечь необходимую для него информацию из корпуса словарных статей фразеологизмов.

Представленные выше особенности современного фразеологического словаря свидетельствуют о новом витке развития фразеологии. Вопросы и проблемы, интересующие ученых в области современной фразеологии, получают отражение и во фразеологии, переключая внимание фразеологов и фразеологов на новые, более значимые на данном этапе развития науки,

цели и задачи. Это способствует появлению новых тенденций в разработке современного фразеологического словаря.

Подводя итоги, отметим, что современную фразеологию характеризуют:

1. Использование комплексного подхода в подаче фразеологизмов, позволяющего дать наиболее полную, актуальную и полезную (для носителей языка и специалистов-лингвистов) информацию о фразеологическом материале.

2. Представление фразеологических единиц как микротекстов, хранящих многоаспектную и разноплановую информацию.

3. Акцентирование внимания на культурологической составляющей фразеологизмов.

Библиографический список

1. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
2. Ковшова, М.Л. *Как с писаной торбой носиться*: принципы когнитивно-культурологического исследования идиом // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999.
3. Шаховский, В.И. «Большой фразеологический словарь. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» / отв. ред. В.Н. Телия. – Рецензия // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 2 (65). – Серия: Гуманитарные науки (Филология).
4. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. – М., 2006.
5. Алефиренко, Н.Ф. Фразеологический словарь. Культурно-познавательное пространство русской идиоматики / Н.Ф. Алефиренко, Л.В. Золотых. – М., 2008.
6. Баранов, А.Н. Аспекты теории фразеологии / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский. – М., 2008.
7. Словарь-тезаурус современной русской идиоматики / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, К.Л. Киселева [и др.]; под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. – М., 2007.

Bibliography

1. Teliya, V.N. Russkaya phraseologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty. – M.: Yazyki russkoj kultury, 1996.
2. Kovshova, M. L. Kak s pisanoj torboj nositsya: principy kognitivno-kulturologicheskogo issledovaniya idiom // phraseologiya v kontekste kultury. – M.: Yazyki russkoj kultury, 1999.
3. Schahovskij, V. I. «Bolschoj phraseologicheskij slovar. Znachenije. Upotreblenije. Kulturologicheskij kommentarij» / Otv. Red. V. N. Teliya. – Recenziya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Philologiya). – Vyp. 2 (65). – 2007.
4. Bolschoj phraseologicheskij slovar. Znachenije. Upotreblenije. Kulturologicheskij kommentarij / Otv. Red. V. N. Teliya. – M.: AST-PRESS-KNIGA, 2006.
5. Alefirenko, N. F. Phraseologicheskij slovar: Kulturno-poznavatelnoe prostranstvo russkoj idiomatiki / N. F. Alefirenko, L. V. Zolotyh. – M.: OOO «Izd-vo ELPI», 2008.
6. Baranov, A. N. Aspekty teorii phraseologii / A. N. Baranov, D. O. Dobrovolskij. – M.: Znak, 2008.
7. Slovar-tezaurus sovremennoj russkoj idiomatiki / In-t rus. Yazyka im. V. V. Vinogradova RAN; A. N. Baranov, D. O. Dobrovolskij, K. L. Kiseleva / Pod red. A. N. Baranova, D. O. Dobrovolskogo. – M.: Mir enciklopedij AVANTA+, 2007.

Статья поступила в редакцию 31.08.11

УДК 81'23'373.612

Egorova O.N. PROBLEM OF MORPHEMIC DECOMPOSITION IN ENGLISH VOCABULARY. Coexistence of different approaches to lexical morphemic segmentation indicates certain relativity of their morphemic decomposition, therefore it means the degrees of word decomposition. Analysis of structure of English words from the position of lexical semantic typology and the degrees of decomposition in English vocabulary are considered in the article.

Key words: morphemic structure, derivative word, formant and root, degrees of decomposition, allomorph, semiaffix.

О.Н. Егорова, аспирант АГАО, г. Буйск, E-mail: eon04@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЧЛЕНИМОСТИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сосуществование различных подходов к морфемной сегментации основ свидетельствует об известной относительности их морфемного членения, и следовательно, о степенях членимости. В статье дается анализ структуры английских слов с позиций лексико-семантической типологии, рассматриваются степени членимости английской лексики.

Ключевые слова: производное слово, морфемная структура, корень и формант, алломорф, полуаффикс, степени членимости лексических единиц.

Достаточная разработанность морфологии как учения о структуре слова позволяет считать ее наиболее освоенной областью языкознания, однако, исследование функциональных особенностей процессов лексической деривации, в частности, членимости слова и его деривационного потенциала показывает существование до конца не решенных проблем в общезыковой типологии.

Морфемная структура русского слова и проблема членимости основы активно обсуждались в 40-е-70-е годы в работах М.В.Панова [1], Н.А.Янко-Триницкой [2], Е.А.Земской [3], Е.С. Кубряковой [4] и др., когда в науке господствовали системно-аналитические методы, основанные на описании наблюдаемых фактов, разложении выявленных единиц на мельчайшие составляющие, изучении их системной организации. Данная проблема, по нашему мнению, не потеряла своей актуальности и в настоящее время.

В русистике существуют различные подходы к морфемному членению слов, что свидетельствует об относительности, раз-

4. Связь фразеологического материала с когнитивными знаниями в области фразеологии.

5. Использование в качестве иллюстративного материала современных аутентичных текстов.

6. Разработка различных структурных вариантов представления словаря в целом и словарной статьи в частности.

7. Создание нового варианта фразеологического словаря, отражающего состояние современной идиоматики, условия ее функционирования и использования, отвечающего требованиям как обычного носителя языка, так и специалиста, занимающегося исследованиями в области фразеологии.

мытости морфемных границ внутри слова как характерной черте русского словообразования, соответствующей фузионной технике присоединения морфем и флективному типу языка. Это свойство было отмечено И.А. Бодуэном де Куртенэ еще в начале прошлого века: «Границы между отдельными морфемами бывают и более ясны и более туманны. Некоторые морфемы так ясны, так выпуклы, так резко отделяются от других, что при их отделении никто не ошибется. Зато при определении других морфем замечаются значительные индивидуальные различия» [5, с. 209-236]. В рамках класса морфем, как уже отмечалось, отдельные его единицы различаются степенью повторяемости, ясности значения, а значит, степенью выделяемости в разных словах. Между четкой членимостью и нечленимостью основ существует ряд переходных случаев, в связи с чем в отечественной лингвистике ставится вопрос о различных степенях членимости.

Морфологическая структура слов в исследованиях по лексикологии английского языка агглютинативного по типу [6; 7; 8]

рассматривается упрощенно в категориях – полночленность, неполночленность и нечленность; идея разной степени членности лексем до настоящего времени является неразработанной. В практике морфемного анализа основ не только русского, но и английского языков мы постоянно сталкиваемся со сложными случаями их членения. Например, возникает вопрос о правомерности членения *coward* на *cow-* и следующий за ним аффикс. Рассмотрим данную проблему подробнее.

Различается несколько степеней членности основ, образующих своеобразную шкалу. На одном «полюсе» этой шкалы находятся основы, бесспорно и легко членимые, на другом – основы с весьма затрудненной членностью и это свойство является универсальным для языков русского (флексивного) и английского (агглютинативного) типов. Сплошная выборка 500 слов, классифицированных в соответствии со степенями членности, разработанными Е.А. Земской [3, с. 45], производилась из словаря английского языка [9]. Степень членности основ слова зависит от возможности повторения выделенных морфем с тем же значением в основах других слов.

1-ой степенью членности [3, с. 45] или полной свободной членностью [2, с. 182-183] обладают основы типа *домик*, составные части которых, отличаясь двусторонними связями, образуют так называемый словообразовательный квадрат: т.е. пропорциональное объединение производных слов, родственных по корню и аффиксу: *дом-домик; стол-стол-ик*. Большая часть английских лексем (380 из 500) относится к 1-й степени членности, и это соответствует потребности системы языка в экономии языковых средств (слова имеют основу, функционирующую в других словах, и аффикс, встречающийся в иных лексемах): *good-goodish; white-whitish*.

Анализ структуры производных слов осложнен тем, что существует большое количество алломорфных форм словообразовательных аффиксов, особенно суффиксов (алломорфа – это фонетический и/или орфографический вариант морфемы). Это значит, что для опознания суффикса и основы недостаточно знать одну форму суффикса, например *-able*, имеет целый ряд алломорф: *-able (breakable), -ible (responsible), -uble (dissoluble), -abil (advisability)* и т.д. Следует также обратить внимание, что вариативность алломорф орфографически незначительна – различие на 1-2 буквы. Значение морфемы на уровне языковой системы соотносится со значением той же морфемы в структуре слова как общее с единичным, при этом обнаруживается, что алломорфы в английском существуют только на уровне формы, их вариативность не влияет на значение слова, следовательно, они могут быть причислены к словам 1-й степени членности.

2-ая и 3-я степени членности, согласно классификации Е.А. Земской [3, с. 46], включают в себя основы с односторонней сопоставимостью, когда уникальной является аффиксальная морфема. 2-я степень членности характерна для основ таких слов, как *пас-тук*, где свободный корень может сочетаться с другими аффиксами (*пас-ти, под-пас-ок*), а аффикс *(-тук)* не повторяется в других словах, но, будучи уникальным по форме, обладает неуникальным значением, которое может быть выражено другими, вполне регулярными аффиксами: *грести – греб-ец; возить – воз-чик*. Распределение лексем в английском языке согласно вышеизложенному принципу невозможно, поскольку существование аффиксов, синонимичных по содержанию, но различных и уникальных по форме (алломорф), имеет другую специфику на уровне орфографии, на уровне частотности морфем и их уникального статуса.

Феномен «полуаффиксов», а именно морфем, восходящих к корневому типу, но с ослабленным лексическим значением и с достаточной регулярностью выполняющих словообразовательную функцию в английском языке, например, *out-, mock-, *-worthy*, в связи со спецификой этих словообразовательных элементов формирует степень членности, не тождественную по свойствам членности русских слов. Полуаффиксы, могут встречаться в ряде слов как продуктивные элементы, но они не утрачивают способность функционировать как самостоятельная (не служебная) лексическая единица. Выступая в роли форманта, они десемантизируются, утрачивая свое исходное значение, приобретают более абстрактный характер. Неопределенность их статуса перемещает их в ряд слов 2-й степени членности – *mock – mock-expensive*, в корпусе лексики их количество достаточно многочисленно (59 из 500 единиц выборки).

В словах 3-ей степени членности (*стекл-ярус, ваз-он, кур-нос-ый*) корни (*стекл-, ваз-, -нос -*) могут употребляться в свободном виде с флексиями, а также сочетаться с другими аффиксами (*стекл-о, стекл-янн-ый; ваза-а, ваз-очк-а; нос-ик, нос-*

ов-ой). Аффиксы (*-ярус, -он, -ован, кур-*) уникальны как по форме, так и по значению, т.е. не имеют синонимических соответствий среди других аффиксов, что существенно затрудняет членность подобных основ по сравнению со словами 1-й и 2-й степени членности.

Лексемы 3-й степени членности малочисленны в корпусе слов английского языка (21 из 500 единиц) и достаточно гомогенны по составу: это общеупотребительные слова, лексически самостоятельные, положенные в основу номинации, и элементы, которым по остаточному принципу (после выделения корня) присваивают статус унификса: *am-bush; nos-tril; ob-long; pictur-esque, etc.*

Важный для проблем словообразования фактор состоит в выделении словообразовательного аффикса и, следовательно, в отнесении того или иного слова к разряду производных. Этот фактор для английского языка осложняется тем, что в этом языке имеется большое количество слов, которые были заимствованы вместе со словообразовательными аффиксами; для подтверждения идентичности корня в составе непроизводной лексемы и корректности выделения каждого компонента, в особенности непроизводного аффикса, требуется этимологический анализ. Данный анализ в процессе сопоставления слов показывает связь элемента, выделяемого как корень, с корневой морфемой, существующей в современном английском языке; он производится с использованием этимологического словаря английского языка [10]. Если корень может выступать как самостоятельное слово в синхронном аспекте, то остающийся компонент и окажется унификсом, что позволит причислить слово к 3-й степени членности, например, *know-ledge; lull-aby; pur-blind*.

Меньше степень членности основ, в которых уникален корень, а повторяются в других производных аффиксы. По поводу таких основ (4-ой и 5-ой степеней членности) высказывались разные точки зрения. По мнению одних лингвистов (А.И. Смирничного [8], М.В. Панова [1]), для расчленения основы на морфемы достаточен соотносительный ряд служебных морфем, тогда как другие ученые уникальность корня считали основанием для признания основы нечленной (Г.О. Винокур [11, с. 419-442]) либо недостаточно членной (Н.А. Янко-Тришак [2]).

4-я степень членности характеризует основы с уникальными корнями и регулярными суффиксами (типа *буженина* в сопоставительном ряду слов 1-й степени членности *осетрина – баранина*). В английском языке *слова, так же как и в русском языке, являются неполночленными и содержат связанные корни и форманты, выделяемость и «узнаваемость» которых возникает по причине их частотности и продуктивности, а не зависит от характера связи их абстрактного значения с общей семантикой деривата. Не задумываясь о значении связанного корня, носитель языка вычленил аффикс из состава слова: ardu-ous, atroc-ity, flu-ent, formid-able, lati-tude, ridicul-ous. Интересен тот факт, что эти и им подобные лексические единицы (в количестве 30 из 500) имеют латинское происхождение.*

Основы 5-ой степени членности в русском языке (типа *калина, рябина*) могут быть разделены на составляющие лишь на субморфном уровне, так как ни корневые, ни аффиксальные части не способны соединяться с полноценными морфемами, суффиксы, выделяемые в них, никогда не употребляются с тем же значением со свободными корнями. Данные слова и в английском языке, соответственно, находятся на границе перехода в разряд неразложимых. Разбор таких слов осуществляется через построение сопоставительных рядов нескольких видов: 1) содержащие общий связанный корень (словообразовательное гнездо) – *con-clude/ ex-clude/ in-clude*; 2) включающие в себя одинаковый аффикс в сочетании с разными корнями (словообразовательный тип) – *ex-clude/ ex-trude; in-clude/ in-crease/ in-trude*.

Смысл формантов выясняется при анализе семантических отношений внутри словообразовательного типа, это метод имеет универсальную значимость для русского и английского языков. Однако в английском языке связанные корни могут вычлениваться и объясняться тогда, когда аффиксы, имеющие низкую степень регулярности, не включены в словообразовательный тип, а входят в сопоставительный ряд однокоренных слов. В последовательности *descend – parascending – transcend* приставки имеют конкретные пространственные значения и семантический центр переносится с корня, который десемантизирован, на словообразовательный элемент. При включении в данный ряд *ascend* с тем же этимологическим корнем значение приставки неясно, но при сопоставлении *ascend – descend* четко осознается граница между формантом и корнем, при этом в сопостави-

тельном ряду осмысливается значение связанного корня. Таким образом, в отдельных случаях размытое абстрактное значение аффикса не влияет на выделение связанного корня, при условии вхождения его в сопоставительный ряд однокоренных слов, имеющих аффикс с ясным пространственным значением.

При сборе и систематизации материала обнаруживается, что состав лексических единиц 5-й степени членности в английском языке (10 из 500 выбранных единиц) включает в себя в основном элементы словообразования, не используемые на современном этапе. Является ли это препятствием для их членности? Особенностью аффиксов данной группы является их семантика: вне слова они – незначимые звуковые отрезки, тем не менее, они обладают значимостью, находясь в составе слова, которое в свою очередь включено в сопоставительный ряд с одинаковым корнем. В сопоставительных рядах английских лексем со связанными основами наблюдается процесс восстановления (реконструкции) исходных значений аффиксов, не используемых в современном языке, отмечается ремотивация, что сви-

детельствует о существенном влиянии этимологии на словообразование и структурно-семантическую организацию слов.

Изучение степеней членности предполагает, что индивид способен осознать связь компонентов структуры слова как последовательность операций с морфемами, иерархия которых дает возможность вычленения морфем, их дальнейший интегрированный синтез в конструируемую лексическую единицу в планах выражения и содержания. Особенности лексики с неполной членностью не описываются и не рассматриваются в учебниках и справочниках по словообразованию английского языка, в то время как обнаруженные нами определенные закономерности морфологического строения лексики облегчают получение и усвоение информации, позволяют распознавать и осознанно понимать (не механически заучивать) значительно большее количество слов и могут быть использованы при составлении словарей и учебных пособий по английской лексикологии, при создании лексикографических работ и разработке практических заданий.

Библиографический список

1. Панов, М.В. Позиционная морфология русского языка. – М., 1999.
2. Янко-Триницкая, Н.А. Словообразование в современном русском языке. – М., 2001.
3. Земская, Е.А. Словообразование. Современный русский язык: учеб. для филол. спец. высших учебных заведений. – М., 1997 (1999).
4. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М., 1981.
5. Бодуэн де Куртене, И.А. Об отношении русского письма к русскому языку. Избранные труды. – М., 1963. – Т. 2.
6. Арнольд, И.В. Лексикология английского языка. – М., 1986.
7. Елисеєва, В.В. Лексикология английского языка: учеб. пособие. – СПбГУ, 2005.
8. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка. – М., 1998.
9. Дубровин, М.И. Англо-русский словарь: пособие для учащихся. – М., 1991.
10. Online Etymology Dictionary [Э/п]. – Р/д: <http://www.etymonline.com/abbr.php>
11. Винокур, Г.О. Заметки по русскому словообразованию: избранные работы по русскому языку. – М., 1959.

Bibliography

1. Panov, M.V. Pozicionnaya morfologiya russkogo yazyka1. – M., 1999.
2. Yanko-Trinitskaya, N.A. Slovoobrazovaniye v sovremennoy russkom yazyke. – M., 2001.
3. Zemskaya, E.A. Slovoobrazovaniye. Sovremennyy russkiy yazyk: uchebnik dlya filol. spec. vysshix uchebnykh zavedeniy. – M., 1997(1999).
4. Kubryakova, E.S. Tipy yazykovykh znacheniy. Semantika proizvodnogo slova. – M., 1981.
5. Boduen de Kurtene, I.A. Ob otnoshenii russkogo pis'ma k russkomu yazyku. Izbrannyye trudy. – T.2 – M., 1963.
6. Arnold, I.V. Leksikologiya angliyskogo yazyka / I.V. Arnold; na angl. jaz. – M., 1986.
7. Eliseeva, V.V. Leksikologiya angliyskogo yazyka: ucheb. posobie. – SpbGU, 2005.
8. Smirnickij, A.I. Leksikologiya angliyskogo yazyka. – M., 1998.
9. Dubrovyn, M.I. Anglo-russkiy slovar': posobie dlya uchawihsj. – M., 1991.
10. Online Etymology Dictionary [E/r] – R/d: <http://www.etymonline.com/abbr.php>
11. Vinokur, G.O. Zametki po russkomu slovoobpazovaniju: Izbrannyye raboty po russkomu yazyku. – M.: Uchpedgiz, 1959.

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК 820

Zhatkin D.N., Milotaeva O.S. J.-G. BYRON'S POEMS FROM «HEBREW MELODIES» IN D.E. MIN'S VERSION. The article contains the comparative analysis of the English originals and their translations into Russian of three J.-G. Byron's poems from «Hebrew Melodies», «Oh! weep for those that wept by Babel's stream...», «My soul is dark...» and «The Destruction of Sennacherib» done by D.E. Min at the end of 1850-s. The Russian translations of the 19th century done by N.I. Gnedich, M.Yu. Lermontov, A.K. Tolstoy, N.V. Gerbel, P.A. Kozlov, S.F. Durov, D.D. Minaev, D.L. Mikhailovsky, P.F. Yakubovich and some others are also used in the process of the comparative analysis. Just one of the third Min's translations – «Oh! weep for those that wept by Babel's stream...» – remains more actual. The translator's aspiration for subjecting his own talent to the peculiarities of the interpreted author, for rendering foreign texts truthfully, precisely and laconically by means of the Russian language is displayed in the poem more distinctly. The other translations «My soul is dark...» and «The Destruction of Sennacherib» had been edited by D.E. Min for a long time. They appeared only in 1906 and had more of historical and cultural than aesthetic value at the moment of publication.

Key words: D.E. Min, Russian-English literary and historical and cultural connections, poetic translation, comparativistics, reminiscence, tradition, cross-cultural communication, literary detail.

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. ПГТА;

О.С. Миломаева, преподаватель ПГУАС, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru

СТИХОТВОРЕНИЯ ДЖ.-Г. БАЙРОНА ИЗ ЦИКЛА «ЕВРЕЙСКИЕ МЕЛОДИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д.Е. МИНА*

В статье в сопоставлении с английскими оригиналами рассмотрены выполненные Д.Е. Мином в конце 1850-х гг. переводы на русский язык трех стихотворений из цикла Дж.-Г. Байрона «Еврейские мелодии» – «Oh! weep for those that wept by Babel's stream...» («О! плачь о тех, кто плакал у вавилонской реки...»), «My soul is dark...» («Моя душа мрачна...») и «The Destruction of Sennacherib» («Поражение Сеннахериба»). В процессе сопоставительного анализа использованы также русские переводы XIX в., выполненные Н.И. Гнедичем, М.Ю. Лермонтовым, А.К. Толстым, Н.В. Гербелем, П.А. Козловым, С.Ф. Дуровым, Д.Д. Минаевым, Д.П. Михаловским, П.Ф. Якубовичем и др. Из трех переводов Мина только один – «Ах, плачьте, как плакали мы на реках вавилонских...» – не утратил своей актуальности; именно в нем наиболее отчетливо проявилось стремление переводчика подчинить собственный талант особенностям интерпретируемого автора, правдиво, точно и лаконично воспроизвести иноязычный текст средствами русского языка. Другие переводы – «Моя душа мрачна...» и «Поражение Сеннахериба» – длительно редактировались Д.Е. Мином и увидели свет только в 1906 г., имея уже на момент публикации более историко-культурную, нежели эстетическую ценность.

Ключевые слова: Д.Е. Мин, русско-английские литературные и историко-культурные связи, поэтический перевод, компаративистика, реминисценция, традиция, межкультурная коммуникация, художественная деталь.

Русская рецепция «Еврейских мелодий» Байрона, созданных по инициативе композиторов Исаака Натана и Джона Брэйма и впервые опубликованных вместе с нотами в двух частях в 1815 и 1816 гг., представляет собой яркую и недостаточно исследованную страницу литературной жизни, нуждающуюся в целостном изучении в рамках отдельного диссертационного исследования. Впечатляет многообразие имен русских переводчиков, на протяжении XIX в. обращавшихся к осмыслению «Еврейских мелодий», — это представители различных литературных направлений, носители различных идеологий, каждый из которых вкладывал в свои интерпретации и впечатления от окружающей жизни, и нюансы, характеризующие собственное мировоззрение, и особенности восприятия иноязычных текстов, отличающие отдельные этапы развития русского поэтического перевода. Среди интерпретаторов «Еврейских мелодий» были лучшие русские поэты (М.Ю. Лермонтов, И.И. Козлов, Н.И. Гнедич, А.И. Полежаев, А.К. Толстой, А.Н. Плещеев, А.А. Фет, А.Н. Майков, К.К. Случевский, Д.Д. Минаев, П.Ф. Якубович, И.А. Бунин), первые профессиональные переводчики (Н.В. Берг, Д.Л. Михаловский, Н.В. Гербель, Д.И. Коптев, П.А. Козлов, И.П. Крешев), литераторы «второго ряда» (Н.А. Маркевич, Д.П. Ознобишин, А.М. Редкин, И.П. Бороздна, Д.П. Глебов, П.П. Ободовский, А.Г. Ротчев, С. Ф. Дуров, Н.П. Жандр, Н.П. Греков, П.В. Жадовский, Л.К. Панютин, В.Д. Костомаров, С. Т. Славутинский, Ф.Н. Берг), забытые ныне поэты-переводчики (П.Г. Волков, И.Е. Гогниев, А.Я. Мейснер, А. Киров, А. Брама, П. Синцов и др.). Д.Е. Мин перевел всего три стихотворения этого байроновского цикла — «Oh! weep for those that wept by Babel's stream...» («О! плачьте о тех, кто плакал у вавилонской реки...»), «My soul is dark...» («Моя душа мрачна...») и «The Destruction of Sennacherib» («Поражение Сеннахериба»), причем только один из переводов увидел свет при жизни Мина, в 1859 г. [1, с. 157], два других были обнаружены много позднее в его архивах и напечатаны в 1906 г. [2, с. 10; 3, с. 7].

К мелодии «Oh! weep for those that wept by Babel's stream...», рассказывающей о «вавилонском пленении» в 598 — 582 гг. до н. э., когда иудеи были угнаны в Вавилон, откуда возвратились в Палестину только спустя пятьдесят лет, впервые обратился в 1846 г. поэт-петрашевец С. Ф. Дуров, опубликовавший свой перевод «Мелодия, из Байрона» («О, плачьте над судьбой отверженных племен...») на страницах «Иллюстрации» [4, с. 289]. С. Ф. Дуров, известный своими переводами из А. Мицкевича, П.-Ж. Беранже, В. Гюго, А. Шенье, А.В. Арно, Н.-Ж.-Л. Жильбера, Ш. Мильвуа, редко обращался к творчеству Байрона (кроме упомянутой «мелодии», он в 1845 — 1846 гг. перевел три стихотворения — «Stanzas for Music» («Bright be the place of thy soul...») («Стансы к музыке») [5, с. 157], «Impromptu, in Reply to a Friend» («Экспромт в ответ другу») [6, с. 626], «When we two parted...» («Когда мы расстались...») [7, с. 273] — и небольшую автобиографическую поэму «The Dream» («Сон») [8, с. 579 — 580]). Каждый из этих переводов был удивительно точен, во многом благодаря определенной общности внутреннего мира поэта и переводчика, нередко выдвигавших на первый план свое недовольство на жизнь и судьбу. Вслед за С. Ф. Дуровым и Д.Е. Мином к переводу «Oh! weep for those that wept by Babel's stream...» обращались П.А. Козлов (1859; [9, с. 1]), М.Д. (1862; [10, с. 172]), Д.Д. Минаев (1863; [11, с. 127]), Д.Л. Михаловский (1893; [12, с. 99]). Согласно «Словарю псевдонимов» И.Ф. Масанова под криптонимом М.Д. в разные годы и в разных изданиях публиковалось 27 человек [13, т. 3, с. 142 — 143], среди которых был и Д.Д. Минаев, печатавшийся под этим псевдонимом в 1870 — 1880-х гг. в «Биржевых ведомостях» и «Молве»; перевод М.Д. увидел свет в 1862 г. в «политической, общественной и литературной» газете «Русский мир», издававшейся в Петербурге (1859 — 1863) и не имевшей определенного направления [14, с. 388]; в 1862 — 1863 гг. в качестве приложения к «Русскому миру» выпускался сатирический журнал («сатирический листок с карикатурами») «Гудок», редактором первых номеров которого (№ № 1 — 5 за 1862 г.) был Д.Д. Минаев, активно печатавшийся в нем под псевдонимами «Гудошник», «Дон-Кихот Петербургский», «Обличительный поэт», «Темный человек» и др. [14, с. 424 — 425]. Следовательно, можно утверждать, что перевод, опубликованный в 1862 г. в «Русском мире» под псевдонимом М.Д. принадлежал Д.Д. Минаеву, который, таким образом, выполнил в разные годы два перевода одной и той же байроновской «мелодии».

Первые строфы байроновского оригинала построены на основе анафорического повтора, заставляющего сострадать несчастному иудейскому народу, переживая его утрату. В первой строфе в начале нечетных стихов повторяется глагол «weep for» («плакать, рыдать, оплакивать, тосковать»), звучание которого усиливается глаголом «mourn» («сгорбеть, оплакивать, горевать, печалиться») в последнем стихе: «Oh! weep for those that wept by Babel's stream, / Whose shrines are desolate, whose land a dream, / Weep for the harp of Judah's broken shell; / Mourn — where their God hath dwelt the Godless dwell!» [15, с. 280] [О! плачьте о тех, кто плакал у вавилонской реки, / Чьи храмы пусты, чья страна — греза, / Плачьте о сломанной лире Иудеи; / Скорбите — где их Бог обитал, безбожники обитают!]; кроме того, анафорическое единство поддерживается повторами отдельных лексем внутри четных стихов («Whose <...> whose», «hath dwelt <...> dwell»). Мин и Минаев сохранили только анафору нечетных стихов, однако второй из названных переводчиков искал смысл четных стихов оригинала, упомянув о «враждебных реках Вавилона», о «безобразных грудях» в тех местах, где прежде возвышались храмы, тогда как у Байрона храмы оказались не разрушенными, а населенными безбожниками: «Ах, плачьте, рыдайте, бездомные дети Сиона, / Как плакали мы на враждебных реках Вавилона / Ах, плачьте! Разбита певучая лира Иуды, / Где высились храмы — теперь безобразные груды» [11, с. 127]. Мин дополняет описание мыслью о пленении Отчизны, о кумирах, пытающихся заменить собой богов: «Ах, плачьте, как плакали мы на реках вавилонских! / Отчизна в плену, запустение в храмах сионских! / Ах, плачьте! О камень разбиты Иудины лиры; / В обители Бога возносятся гордо кумиры» [1, с. 157]. Дуров и Михаловский оставили поддерживающий повтор в третьем стихе, но первый из них отказался при этом от использования анафоры, опустил колоритный образ Иудовой лиры, упомянув о племенах, блуждающих в пустынях, о порабощении края, унижении величия Сиона и т. п., тем самым сделав необходимым увеличение количества стихов в строфе («О, плачьте над судьбой отверженных племен, / Блуждающих в пустынях Вавилона! / Их храм лежит в пыли, их край порабощен, / Унижено величие Сиона: / Где Бог присутствовал, там идол вознесен» [4, с. 289]), тогда как второй предпочел быть максимально точным в воссоздании художественных деталей, отклонившись разве что в упоминании Иудовой арфы вместо Иудовой лиры: «О, плачьте о тех, что у рек вавилонских рыдали, / Чей храм опустел, чья отчизна — лишь греза в печали, / О, плачьте о том, что Иудова арфа разбилась, / В обители Бога безбожных орда поселилась!» [12, с. 99]. Очевидно, образ Иудовой арфы — музыкального инструмента, принадлежавшего израильскому царю Давиду, в молодости являвшемуся пастухом — показался Михаловскому более традиционным, нежели условно-поэтическая Иудова лира.

Примечательно отношение русских переводчиков к евангельским реминисценциям в произведении Байрона. В частности, стих «The wild-dove hath her nest, the fox his cave» [15, с. 280] [У дикого голубя есть гнездо, у лисы — пещера], основанный на Евангелии от Матфея («И говорит ему Иисус: лисицы имеют норы и птицы небесные — гнезда, а Сын человеческого не имеет, где преклонить голову»; 8: 20), точнее других передан Михаловским и Мином, хотя последний и дополняет образ лисицы отсутствовавшим, но вполне ожидаемым эпитетом «лукавый»: «У горлиц есть гнезда, лисицу нора приютила» (Д.Л. Михаловский; [12, с. 99]); «Есть гнезда у горлиц, нора у лукавой лисицы» (Д.Е. Мин; [1, с. 157]). В переводах Дурова и Минаева появляются обобщенные образы птицы, имеющей гнездо / теплое гнездо и зверя, живущего в густом лесу / имеющего нору; эти образы никоим образом не противоречат библейской традиции, но в то же время не отражают устойчивого желания Байрона, других поэтов романтической эпохи видеть библейской птицей голубя либо горлицу; не отражают они и того обстоятельства, что и в Библии, и у Байрона речь идет не об абстрактном звере, а именно о лисице, жилище которой — нора. Причем Минаев все же более точен в передаче мысли о наличии у птицы, зверя своего индивидуального пристанища: «У зверя есть норы, есть теплые гнезда у птиц» [11, с. 127], — у Дурова вместо норы упомянут «лес густой», что в значительной мере сводит на нет ту подспудную мысль, которую хотел передать Байрон, обращаясь к фрагменту из Священной книги: «У птиц есть гнездо, у зверя — лес густой» [4, с. 289].

Мысль о том, что у всех народов есть родина, будучи переданной в заключительном стихе байроновской «мелодии» («Mankind their country – Israel but the grave!» [15, с. 280] [Люди – свою страну, Израиль – только лишь могилу!]), получила интерпретацию только у Михаловского («У всех есть отчизна, тебе же приют – лишь могила...» [12, с. 99]), тогда как другие переводчики предпочли не заметить ее, либо акцентировать внимание на образе «гробниц Израиля» («Тебе же, Израиль, остались одни лишь гробницы!» (Д.Е. Мин; [1, с. 157]); «А бедным евреям раскриты одни лишь гробницы» (Д.Д. Минаев; [11, с. 127])), либо погрузиться в философские размышления о кладбище как о естественном прибежище от земных бурь, невзгод и страданий («Тебе ж одно осталось кладбище / Прибежищем от бурь и горести земной!» (С. Ф. Дуров; [4, с. 289])).

В основе другой «мелодии», заинтересовавшей Мина – «My soul is dark...» («Моя душа мрачна...») – лежит эпизод из Первой книги Царств Ветхого завета (16: 14 – 23), повествующий о том, как Давид, юный воин и певец из Вифлиема, играя на арфе, изгонял злого духа, тревожившего израильского царя Саула, и сделался царским оруженосцем. У Байрона этот незатейливый сюжет обретает огромную зловещую силу, превращаясь в излияние тоски, отчаяния, страстной жажды исцеления. Композиционно это проявляется в переплетении двух тем: темы «сумерек души», воплощающейся в желании лирического героя слышать мрачную песнь, в образе слезы, жгущей мозг, в опасении, что сердце разобьется и погибнет, и темы «надежды», выраженной в нацеленности на преодоление состояния угнетенности, в уверенности, что слеза перестанет жечь мозг, а сердце, поддавшись песне, спасется.

Благодаря глубине философской мысли байроновская «мелодия» заинтересовала русских интерпретаторов еще в 1820-е гг., причем первым обратившимся к ней в России стал Н.И. Гнедич, чей перевод «Мелодия, из Байрона» («Душе моей грустно! Спой песню, певец!...») впервые увидел свет в 1822 г. на страницах авторского сборника [16, с. 184]; Гнедич, известный прежде всего в качестве переводчика «Илиады» Гомера, по праву может считаться и одним из первых русских переводчиков Байрона – помимо названной «мелодии», он предположил русскому читателю свое прочтение «мелодии» «The Harp the Monarch Minstrel swept» («Арфа царя-певца») [17, с. 176], стихотворения «Impromptu, in Reply to a Friend» («Экспромт в ответ другу») [18, с. 288], фрагментов «Дон Жуана» [19, т. 2, с. 117 – 123]. Во второй половине 1820-х – 1830-е гг. байроновская «мелодия» была также переведена А. Кировым [20, с. 67], М.Ю. Лермонтовым [21, с. 80], П.Г. Волковым [22, с. 143], причем лермонтовский перевод «Душа моя мрачна...», созданный в 1836 г. и опубликованный в 1839 г., получил высокую оценку В.Г. Белинского, отметившего близость перевода оригинальному творчеству русского поэта: «Это боль сердца, тяжкие вздохи груди; это надгробные надписи на памятниках погибших радостей» [23, с. 533]. Лермонтову удалось не только передать систему образов подлинника – «жажда слез, способных облегчить грудь, которая «как кубок смерти, яда полный», возродить погибшие надежды» [24, с. 156], но и усилить его эмоциональное звучание, прежде всего за счет «неполноты» второго стиха, состоящего всего из трех стоп. В этой связи от переводчиков последующего времени требовалось немало усилий, чтобы составить достойную конкуренцию интерпретации М.Ю. Лермонтова. В 1859 г. появился новый перевод «My soul is dark...», выполненный П.А. Козловым [25, с. 2]; видимо тогда же был создан оставшийся в XIX в. неопубликованным перевод Д.Е. Мина. Наконец, в 1886 г. к воссозданию байроновского стихотворения обратился И.А. Бунин, которого в разные годы привлекали крупные произведения Байрона («Каин», «Манфред», «Небо и земля»); его перевод «Душа моя печальна. Спеши, певец, скорее арфу взять...» увидел свет только в 1973 г. [26, с. 217].

Первый стих байроновского произведения («My soul is dark...»), заимствованный из поэмы Оссиана «Ойна-морул» («Oina-Morul»), рассказывавшей о походе на скандинавский остров Фуэрфет [27, с. 269 – 271], был несколько удлиннен в русских переводах, что объяснялось большей краткостью английских слов, – если у Байрона все слова односложные, то у русских переводчиков – двусложные («Душе моей грустно!...» у Н.И. Гнедича, «Душа моя мрачна...» у М.Ю. Лермонтова, «Моя душа мрачна...» у Д.Е. Мина) иногда трехсложные («Душа моя объята тьмою...» у П.А. Козлова, «Моя душа печальна...» у И.А. Бунина). Демурова отметила «удивительную легкость и прозрачность» оригинала в связи с преобладанием в нем односложных слов: «Во всем стихотворении (а в нем 119 слов – 59 в первой

строфе и 60 – во второй) всего 9 двусложных слов. Одни распределяются практически поровну между двумя строфами: 4 – в первой (quickly, fingers, melting, murmurs) и 5 – во второй (minstrel, heavy, sorrow, sleepless, silence). Интересно, что последние два в каждой из строф связаны в единое целое, дополнительно закрепленное аллитерацией (melting murmurs, sleepless silence). Прибавьте к этому слово «gentle» в первой строфе, в котором «l» является слогообразующим, и вы получите полное арифметическое совпадение количества двусложных слов в обеих строфах. Во всем стихотворении – что особенно важно отметить – нет ни одного трехсложного или четырехсложного слова» [28, с. 432]. Преодолевая трудность перевода, вызванную преобладанием многосложных слов в русском языке, Лермонтов, по наблюдению Н.М. Демуровой, ««стянул» в некоторых местах несколько слов в одно <...> байроновские “gentle fingers” вполне перекрываются лермонтовскими “перстами” <...> могут ли персты быть грубыми? в самом этом слове, торжественном и поэтичном, заложена нежность, мгновенность касания и быстрота» [28, с. 433]. В конечном итоге, Лермонтов заменял четырехстопный ямб с мужскими рифмами чередованием строк шести- и четырехстопного ямба с мужско-женской рифмовкой. Все это способствовало получению результата, недостижимого для других интерпретаторов байроновского произведения.

На звуковом уровне в тексте оригинала можно увидеть звукоподражательные слова (string [strɪŋ] – струна, weep [wi:p] – плакать, murmurs [ˈmɜ:məz] – шепот), ассонансы (преобладание гласных звуков [i], [ə] в первой строфе и [i:], [ə:] во второй). Посредством аллитерации Байрон создает различные образы, например, образ легких и быстрых пальцев с помощью звуков [l], [f], [n] («And let thy gentle fingers fling» [ænd let ðəi ˈdʌntl ˈfɪŋɡəz ˈflɪŋ] [И пусть твои волшебные пальцы домчат]), или образ тишины при помощи звуков [s] и [l] («And ached in sleepless silence long» [ænd eɪkt ɪn ˈsli:ples ˈsaɪləns lɒŋ] [И страдала в бессонной тишине долго]), или воспроизводит отдельные звуки, например, нежный звук арфы, соотносимый с повторением звука [m] («Its melting murmurs o’er my ear» [ɪts ˈmeltɪŋ ˈmɜ:məz ˈoʊə maɪ iə] [Ее тающий шепот у моего уха]).

Из русских переводчиков только Лермонтов прибегнул к аллитерации при создании образа бегущих по струнам пальцев и воспроизведении звуков арфы: «Пускай персты твои, *про*мчавшись *по* ней, / *Пр*обудят в струнах *ра*я» [21, с. 80]. Понимая, что Байрон предполагал быстроту и отрывистость воспроизведения звука, – ритмические группы в его оригинале короткие, в основном, состоят из ударного слова и примыкающего к нему местоимения или предлога, что реализуется в высоких падениях и подъемах, неожиданных паузах, свойственных эмфатической речи, – Лермонтов, не удовлетворенный длиной русских слов, замедлявшей изложение, придал больше решительности и энергичности интонации, в том числе и с помощью лексики, например, деепричастия «промчавшись». Гнедич внес в перевод речевые обороты, характеризовавшие раннюю романтическую поэзию («волшебство сердец», «всемогущая сила сладкой гармонии», «вдохновенная арфа», «песни печали», «земной мой несносный удел»), использовал архаические поэтизмы, излюбленные классицистами («глас арфы любезен», «арфа златая»), и тем самым превратил страстный порыв в задумчивость, сменил мужественную горечь на сладкопечность: «Мой слух очаруй ты волшебством сердец, / Гармонии сладкой всемогущою силой» [16, с. 184].

Опираясь на опыт предшественников, Мин все же по-своему усилил экспрессию оригинала, использовав риторическое обращение: «И звук, восторг души моей, / В ней пробуди, *певец мой юный!*» [3, с. 7]. В оригинале авторское восклицание «Oh!» («O!») в первой строфе и обращение «minstrel» («менестрель, поэт, певец») во второй подчеркивают то обстоятельство, что героя переполняют чувства, которые ему хочется выразить. И Мин даже усиливает этот порыв, используя повтор сравнительной степени наречия «скоро»: «...*Скорей, / скорей* настрой на арфе струны» [3, с. 7]; аналогичный повтор, дополненный обращением и восклицанием, можно видеть в более раннем переводе Лермонтова «...Скорей, певец, скорей!» [21, с. 80]. Интересно отметить, что восклицание и обращение повторены Лермонтовым и во второй строфе («Мне тягостны веселья звуки! / Я говорю тебе: я слез хочу, *певец!*» [21, с. 80]), чего нет в интерпретации Мина.

Байроновская «мелодия» «The Destruction of Sennacherib», основанная на эпизоде из Книги Пророка Исаии Ветхого завета (37: 14 – 38), рассказывавшем о том, как по молитве иудейского

царя Езекии ангел смерти поразил чумой войско ассирийского царя Сеннахериба (Сеннахерима, Сеннахирима), осадившего Иерусалим, к началу XX в., когда увидел свет хранившийся в рукописи перевод Д.Е. Мина, многократно привлекла к себе русских интерпретаторов, причем обращение к этому произведению имело волнообразный характер. Ранний всплеск интереса к «Поражению Сеннахериба» пришелся на 1820-е – первую половину 1830-х гг., когда увидели свет романтические переводы, выполненные А.Г. Ротчевым [29, с. 56 – 57] и И.Е. Гогниевым [30, с. 21]; к настоящему времени эти переводы уже совершенно забыты, хотя нельзя отрицать мастерство А.Г. Ротчева как интерпретатора многих западноевропейских авторов, в том числе и Байрона, из которого он перевел также «еврейскую мелодию» («I saw thee weep...») («Я видел, ты плакала...») и отрывок из «Дон Жуана». Также забыты и перевод А. Браммы, напечатанный в 1850 г. в «Москвитянине» [31, с. 138], и вольное переложение П. Синцова, увидевшее свет в 1859 г. в «Вятских губернских ведомостях» [32, с. 4]. На рубеже 1850 – 1860-х гг. в печать появилось сразу три перевода, во многом определивших дальнейшую судьбу байроновской «мелодии» в России, – это переводы Н.В. Гербея (1859) [33, с. 244], А.К. Толстого (1859) [34, с. 3], П.А. Козлова (1860) [35, с. 45]; очевидно, именно тогда же был осуществлен перевод Д.Е. Мина. Дальнейший интерес к «The Destruction of Sennacherib» возник только в 1890-е гг., когда свои переводы сделали Д.Л. Михаловский, напечатанный в 1894 г. в еженедельном иллюстрированном приложении к «Сыну отечества» [36, с. 23], и активный участник «Народной воли» П.Ф. Якубович, предложивший читателям, по мнению А.А. Елистратовой, «один из лучших переводов байроновского произведения» [37, с. 134].

В лучших переводах, выполненных А.К. Толстым и Мином, полностью отражены существенные для понимания «мелодии» Байрона исторические факты, в частности, в соответствии с оригиналом четко указано действующее лицо – ассириец, блеск копий которых соотнесен со звездами над Галилейским морем, ср.: «*The Assyrian came down like the wolf on the fold, / And his cohorts were gleaming in purple and gold; / And the sheen of the spears was like stars on the sea, / When the blue wave rolls nightly on deep Galilee*» (Byron; [15, с. 320]) [Ассирияне подошли как волки к стаду, / И их войска блестели в пурпуре и золоте; / И блеск копий был подобен звездам на море, / Когда синие волны катятся ночью на Галилейское море] – «Ассирияне шли, как на стадо волки, / В багреце их и в злате сияли полки, / И без счета их копы сверкали окрест, / Как в волнах галилейских мерцание звезд» (А.К. Толстой; [34, с. 3]) – «Ассириец пришел, как в овчарню злой волк; / На дружинах его пурпур, злато и шелк, / И сверкают их копы, как звезды над бездной / Галилейской волны, отразившей свод звездный» (Д.Е. Мин; [2, с. 10]). В данном эпизоде А.К.Толстой, несомненно, более точен, поскольку описывает именно ассирийское войско, тогда как Мин, упомянув об ассирийцах, использует далее старославянизм «злато», историзм «дружина» и др., тем самым придавая полчищу ассирийцев черты древнерусского войска. Д.Л. Михаловский неточен в отдельных деталях (в частности, у него появляются сумеречные мотивы, блеск ассирийского войска конкретизируется как относящийся исключительно к одежде воинов), которые, впрочем, не препятствуют восприятию исторических реалий: «Ассирийцы, как волки на стадо, напали / <...> / А их копы – как звезды над синей волной / Галилейского моря <...>» [36, с. 23].

В переводе Мина и вольном переложении Ротчева также содержится контраст весны и осени, однако Мином он преподнесен при помощи интересного приема – поэт использовал при описании не прошедшее время (как в оригинале), а настоящее («веют их знамена») и будущее («рать наутро рассыплется, в прахе увянет»), что побуждало читателя быть сопричастным событиям: «*И как листья в лесу, лишь настанет весна, / Пред вечерней зарей веют их знамена; / Но как листья в лесу, когда осень настанет, / Рать наутро рассыплется, в прахе увянет*» [2, с. 10]. Трактовка Ротчева предстает максимально вольной, – интерпретатором опущена авторская анафора, использованы иные, нежели в оригинале, тропы и фигуры речи, среди которых наиболее активны эпитеты, инверсии, риторические восклицания: «Враги пред утренней зарей / Нагрянули толпой несчетной / Как лист весеннею порой, / Одевший лес красой приветной! / Но зелень пышная лесов / С холодной осенью опала! / И сонма дерзкого врагов / С зарей вечернею не стало!..» [29, с. 56].

Страшная картина последствий чумы, поразившей вражеское войско, была представлена Байроном в прошедшем времени, причем сначала возникал образ бездыханного коня с широ-

ко раскрытыми ноздрями и пеной от удушья, затем описание переносилось на «скорченного и бледного» всадника, а затем появлялась, наконец, общая панорама: палатки, знамена, копы, труба – все пусто, безмолвно, одиноко: «*And there lay the steed with his nostrils all wide, / But through it there roll'd not the breath of his pride; / And the foam of his gasping lay white on the turf, / And cold as the spray of the rock-beating surf / And there lay the rider distorted and pale, / With the dew on his brow, and the rust on his mail; / And the tents were all silent, the banners alone, / The lances unlifted, the trumpet unblown*» [15, с. 320 – 322] [И там лежал конь с ноздрями широко раскрытыми, / Но через них не исходило дыхание гордое; / И пена от удушья лежала белая на торфе / И холодная, как брызги бьющего о скалы прибоя / И там лежал всадник скорченный и бледный / С росой на челе и ржавчиной на броне; / И палатки были безмолвны, знамена – одиноки, / Копья не подняты, труба не звучала]. Только Д.Л. Михаловский последовательно сохранил прошедшее время описания, уделив этому наибольшее внимание и не придав никакого значения появлению новых образов (*дёрн* вместо *торфа*, *пики* вместо *копий*, *ставки* вместо *палаток*, а также *копыта*, *военные* <...> *крики* и т. д.). Напротив, стремление к наглядности описания привело Гербея, Толстого и Якубовича к необходимости изложения событий в настоящем времени, однако, отталкиваясь от этой общей для них установки, каждый переводчик по своему интерпретировал отдельные нюансы и образы; в частности, Гербель назвал всадника не «скорченным и бледным», а безгласным, несколько смял общую панораму, используя по отношению к палаткам многословный оборот «не слышно ни шума, ни звона» (вместо эпитета «безмолвный» в оригинале) и опустив упоминание о копы как атрибуте так и не свершившегося боя: «*Здесь конь безобразно грудой лежит: / Дыханье раздутых ноздрей не живет, / И пена, застывши с последним храпением, / Белеет как брызги прибоя к каменьям / Здесь всадник безгласный лежит* в стороне: / Роса на челе его, ржа на броне; / В палатках не слышно ни шума, ни звона; / Труба безглагольна, недвижны знамена» [33, с. 244]. У А.К.Толстого описанию придана вполне соответствующая историческому моменту особая мрачная торжественность, переданная при помощи использования высокой, книжно-поэтической лексики; особое значение обретает повтор указательного местоимения «вот», слово призванного развернуть дальнейшее описание: «*Вот* расширивший ноздри повергнутый конь, / И не пышет из них гордой силы огонь, / И как холодная влага на бреге морском, / Так предсмертная пена белеет на нем / *Вот* и всадник лежит, распротертый во прах, / На броне его ржа и роса на власах; / Безответны шатры, у знамени ни раба, / Не свищит копы, и не трубит труба» [34, с. 3]. В переводе Якубовича описание отчетливо разделяется на две части – натуралистическую сцену гибели, представленную валяющимся конем, мутной пеной, безобразным всадником, который «и ребенку безвреден» («Вот ноздри раздувши, валяется конь, / Но гордый из них уж не пышет огонь; / И с губ его пена стекает, мутна, / Как брызги разбитой волны, холодна / Там всадник лежит, безобразен и бледен, / С копыем и щитом – и ребенку безвреден» [38, с. 38]), и подчеркнуто высокую картину мертвенной, не нарушаемой ничем тишины («Могильный покой над шатрами царит – / Хоругви не веют, труба не звучит» [38, с. 38]). В отличие от Гербея, Толстого и Якубовича, Мин предпочел изложить действия в будущем времени, в результате чего картина в определенной мере утратила свою убедительность, будучи выдержанной в единой тональности, представившей последовательность событий: «И, расширивши ноздри, низринется конь, / И в груди его бурной потухнет огонь; / Оросится он пеной последнего боя, / Охладевший, как брызги морского прибоя / И низринется всадник на землю с коня, / И росой оросится, заржавит броня, / И знамена падут, смолкнут бранные клики, / И труба отзвучит, переломятся пики» [2, с. 10].

На материале сопоставительного анализа интерпретаций трех стихотворений байроновского цикла «Еврейские мелодии», выполненных на протяжении XIX в. Д.Е. Мином, его предшественниками и современниками, можно говорить, что тексты Байрона во всей своей сложности и красоте так и не были удачно интерпретированы переводчиками XIX в. Пожалуй, только перомонтовский перевод «*Душа моя мрачна...*», названный Н.М. Демуровой «чудом слияния двух великих поэтов» [28, р. 433], является уникальным исключением, характеризующим удивительной современностью звучания. Даже лучшие из прочих интерпретаций, выполненные Н.И. Гнедичем («*Душе моей грустно! Спой песню, певец!..*»), П.А. Козловым («*Душа моя объята тьмою...*»),

И.А. Буниным («Душа моя печальна. Спешу, певец, скорее арфу взять...») могут оцениваться неоднозначно, — например, размер, интонация, лексика перевода Н.И. Гнедича прочно связаны с началом XIX в., с некими отживавшими уже и в те годы традициями классицизма, а также с грустной мечтательностью школы В.А. Жуковского; перевод П.А. Козлова схож с душещипательным романсом, поражающим своей ложно понятой романтичностью и слезливостью; перевод И.А. Бунина, созданный под влиянием М.Ю. Лермонтова, интересен только как один из вариантов осмысления байроновской «мелодии».

Среди переводов «Поражения Сеннахериба» выделяется интерпретация А.К. Толстого, который, благодаря своему принципу — «не слова переводить, а впечатление передавать» [39, т. 4, с. 219], смог при кажущемся невнимании к отдельным художественным деталям в полной мере ощутить и воссоздать тональность байроновского стихотворения. Также выбивается из общего ряда вольное подражание Байрону, созданное А.Г. Ротчевым, несомненно талантливым переводчиком, который стремился в данном случае не столько к воссозданию оригинала, сколько к творческому самовыражению. Другие интерпретации «Поражения Сеннахериба», выполненные Н.В. Гербелем, Д.Л. Михаловским, П.Ф. Якубовичем, воспринимаются примерно в одной плоскости, хотя результат работы последнего из названных переводчиков видится все же более оптимальным в плане передачи эмоционального напряжения оригинала, специфики отдельных образов и художественных деталей. Менее других интерпретировалась «мелодия» «О! плачьте о тех, кто плакал у вавилонской реки...», обращение к которой С. Ф. Дурова («О, плачьте над судьбой отверженных племен...») и Д.Д. Минаева («Ах, плачьте, рыдайте, бездомные дети Сиона...») характеризовалось настолько масштабным привнесением отсутствовавших в оригинале деталей, что даже перевод Д.Л. Михаловского («О, плачьте о тех, что у рек вавилонских рыдали...»), поэт, который традиционно достаточно свободно относился к подлиннику, ориентировался на передачу смысла в ущерб формальным и стилистическим особенностям оригинала, представлялся более точным.

Библиографический список

1. Мин, Д.Е. Еврейская мелодия («Ах, плачьте, как плакали мы на реках вавилонских...») // Развлечение. — 1859. — Т. 1. — № 14.
2. Мин, Д.Е. Поражение Сеннахериба: Из Байрона // Новое время. — 1906. — № 11 (24). — Приложение.
3. Мин, Д.Е. Моя душа мрачна: Из Байрона // Новое время. — 1906. — 25 марта. — Приложение.
4. Дуров, С. Ф. Мелодия, из Байрона («О, плачьте над судьбой отверженных племен...») // Иллюстрация. — 1846. — Т. II. — № 18.
5. Дуров, С. Ф. Мелодия (Из Байрона) («Да будет вечный мир с тобой!...») // Библиотека для чтения. — 1845. — № 3.
6. Дуров, С. Ф. Из Байрона («Когда из глубины души моей больной...») // Иллюстрация. — 1846. — Т. II. — № 39.
7. Дуров, С. Ф. «Когда прощались мы с тобой...» // Иллюстрация. — 1846. — Т. II. — № 17.
8. Дуров, С. Ф. Сон (из Байрона) // Иллюстрация. — 1846. — Т. II. — № 37.
9. Козлов, П.А. Еврейская мелодия (из Байрона) // Библиотека для чтения. — 1859. — Т. 153. — № 2. — Отд. I.
10. Минаев, М.Д. Плен вавилонский, из Байрона / М.Д. Минаев, Д.Д. Минаев // Русский мир. — 1862. — № 7.
11. Минаев, Д.Д. Еврейская мелодия (Из Байрона) («Ах, плачьте, рыдайте, бездомные дети Сиона...») // Русское слово. — 1863. — № 10. — Отд. I.
12. Михаловский, Д.Л. «О, плачьте о тех, что у рек вавилонских рыдали...» // Наше время. — 1893. — № 6.
13. Масанов, И.Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: в 4 т. — М., 1956 — 1960. — Т. 1 — 4.
14. Русская периодическая печать (1702 — 1894): справочник. — М., 1959.
15. Байрон, Дж.-Г. Избранная лирика. — М., 2004.
16. Гнедич, Н.И. Мелодия, из Байрона («Душе моей грустно! Спой песню, певец!...») // Стихотворения. — СПб., 1832.
17. Гнедич, Н.И. Арфа Давида // Вестник Европы. — 1822. — Ч. СХХII. — № 3.
18. Гнедич, Н.И. К NN («Когда из глубины души моей угрюмой...») // Полярная звезда на 1823 год, изданная А. Бестужевым и К. Рылевым. — СПб., 1823.
19. Гнедич, Н.И. Сочинения: В 3 т. — СПб. — М., 1884. — Т. 1 — 3.
20. Киров, А. «Душа моя мрачна! Играй, певец, младой...» // Славянин. — 1828. — Ч. VIII. — № 41. — Отд. II.
21. Лермонтов, М.Ю. «Душа моя мрачна...» // Отечественные записки. — 1839. — Т. IV. — № 6. — Отд. III.
22. Волков, П.Г. Мелодия из Байрона // Библиотека для чтения. — 1839. — Т. 36. — № 10. — Отд. I.
23. Белинский, В.Г. Стихотворения М.Лермонтова // Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. — В 13 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1954. — Т. IV.
24. Мотовилов, Н.Н. «Еврейская мелодия» («Душа моя мрачна. Скорей, певец, скорей!») // Лермонтовская энциклопедия. — М., 1981.
25. Козлов, П.А. Еврейская мелодия («Душа моя объята тьмою...») // Библиотека для чтения. — 1859. — Т. 153. — № 2. — Отд. I.
26. Бунин, И.А. «Душа моя печальна. Спешу, певец, скорее арфу взять...» // Литературное наследство. — Т. 84. Иван Бунин. — М., 1973. — Т. 1.
27. Макферсон, Дж. Поэмы Оссиана. — Л., 1983.
28. Демурова, Н.М. О переводах Байрона в России // Selections from Byron. — М., 1979.
29. Ротчев, А.Г. Развитие Сеннахериба, из Байрона // Московский телеграф. — 1826. — Ч. VII. — Отд. II.
30. Гогниев, И. Развитие Сеннахериба. Из Байрона // Библиотека для чтения. — 1835. — Т. 13. — № 11. — Отд. I.
31. Брама, А. Из Байрона // Москвитянин. — 1850. — № 11. — Отд. I.
32. Синцов, П. Разрушение Сеннахериба, из Байрона // Вятские губернские ведомости. — 1859. — № 9.
33. Гербель, Н.В. Поражение Сеннахериба // Отечественные записки. — 1859. — Т. 127. — № 11. — Отд. I.
34. Толстой, А.К. Из Байрона // Русская беседа. — 1859. — Кн. 18. — № 6. — Отд. I.
35. Еврейские мелодии лорда Байрона / перевод П.Козлова. — СПб., 1860.
36. Михаловский, Д.Л. Поражение Сеннахериба // Еженедельное иллюстрированное приложение к «Сыну отечества». — 1894. — № 8.
37. Елистратова, А.А. Байрон. — М., 1956.
38. Якубович, П.Ф. Поражение Сеннахериба // Якубович П.Ф. Стихотворения (1898 — 1902). — СПб., 1902. Том 2.
39. Толстой, А.К. Собрание сочинений: в 4 т. — М., 1963 — 1964. — Т. 1 — 4.

Bibliography

1. Min, D.E. Hebrew Melody («Oh! weep for those hat wept by Babel's stream ...») / D.E.Min // Entertainment. — 1859. — V. 1. — 4 Apr. (№ 14). — P.157.
2. Min, D.E. The Destruction of Sennacherib: from Byron / D.E.Min // New Time. — 1906. — 11 (24) March (№ 10772). — Supplement. — P.10.

3. Min, D.E. My soul is dark: From Byron / D.E.Min // New Time. – 1906. – 25 March (7 Apr.; № 10772). – Supplement. – P.7.
4. Durov, S.F. Melody, from Byron («Oh! weep for those hat wept by Babel's stream...») / S.F.Durov // Illustration. – 1846. – V. II. – № 18 (18 May). – P.289.
5. Durov, S.F. Melody (From Byron) («Bright be the place of thy soul ...») / S.F.Durov // Library for Reading. – 1845. – № 3. – P. 157.
6. Durov, S.F. From Byron («Impromptu, in Reply to a Friend...») / S.F.Durov // Illustration. – 1846. – V.II. – № 39 (19 Oct.). – P. 626.
7. Durov, S.F. «When we two parted ...» / S.F.Durov // Illustration. – 1846. – V. II. – № 17 (11 May). – P. 273.
8. Durov, S.F. The Dream (from Byron) / S.F.Durov // Illustration. – 1846. – V. II. – № 37 (5 Oct.). – P. 579.
9. Kozlov, P.A. Hebrew Melody (from Byron) / P.A.Kozlov // Library for Reading. – 1859. – V. 153. – № 2. – Chapt. I. – P.1.
10. M.D. <Minaev, D.D.> Babel's Captivity, from Byron / M.D. <D.D.Minaev> // Russian World. – 1862. – № 7. – P.172.
11. Minaev, D.D. Hebrew Melody (From Byron) («Oh! weep for those hat wept by Babel's stream ...») / D.D. Minaev // Russian Word. – 1863 – № 10. – Sect. I. – P.127.
12. Mikhailovsky, D.L. «Oh! weep for those hat wept by Babel's stream ...» / D.L.Mikhailovsky // Our Time. – 1893. – № 6 (February). – P. 99.
13. Masanov, I.F. Pseudonyms of Russian Writers, Scientists and Public Figures Dictionary: In 4 v // I.F.Masanov. – M.: All-Union Book Chamber Publishing House, 1956. – 1960. – V. 1 – 4.
14. Russian Periodic Printing (1702 – 1894): Reference Book. – M.: Politizdat, 1959. – 836 p.
15. Byron, J.-G. Selected Poetry / J.-G. Byron. – M.: Rainbow, 2004. – 424 p.
16. Gnedich, N.I. Melody, from Byron («My soul is dark ...») / N.I.Gnedich // Gnedich N.I. Poems. – SPb.: Academy of Sciences, 1832. – P.184.
17. Gnedich, N.I. The Harp the Monarch Minstrel swept / N.I.Gnedich // Europe News. – 1822. – Ch. XXII. – № 3. – P. 176.
18. Gnedich, N.I. K NN («Impromptu, in Reply to a Friend...») / N.I.Gnedich // The North Star published by Bestuzhev A. and Ryleev K. in 1823. – SPb.: print. Grecha N., 1823. – P. 288.
19. Gnedich, N.I. Works: in 3 v // N.I.Gnedich. – SPb.–M.: Wolf Publishing House, 1884. – V. 1 – 3.
20. Kirov, A. «My soul is dark ...» / A. Kirov // Slav. – 1828. – Ch. VIII. – № 41. – Sect. II. – P.67.
21. Lermontov, M.Yu. «My soul is dark ...» / M.Yu.Lermontov // Home Memoirs. – 1839. – V. IV. – № 6. – Sect. III. – P. 80.
22. Volkov, P.G. Melody from Byron // P.G.Volkov // Library for Reading. – 1839. – V. 36. – № 10. – Sect. I. – P.143.
23. Belinsky, V.G. M. Lermontov's Poetry / V.G.Belinsky // Belinsky V.G. A Complete Set of Works: in 13 v. – M.: SA USSR, 1954. – V. IV. – P. 479 – 547.
24. Motovilov, N.N. «Hebrew Melody» («My soul is dark ...») / N.N.Motovilov // Lermontov Encyclopedia. – M.: Sov. Encyclopedia, 1981. – P.156.
25. Kozlov, P.A. Hedrew Melody («My soul is dark ...») / P.A. Kozlov // A Library for Reading. – 1859. – V. 153. – № 2. – Sect. I. – P.2.
26. Bunin, I.A. «My soul is dark ...» / I.A.Bunin // Literary Heritage. – V.84. Ivan Bunin: in 2 b. – M.:Science, 1973. – V.1. – P.217.
27. Macpherson, J. Oina – Morul / J.Macpherson. – L.: Science, 1983. – 592 p.
28. Demurova, N.M. About Byron's Translations in Russia / N.M.Demurova // Selections from Byron. – M.: Progress Publishers, 1979. – P.425 – 442.
29. Rotchev, A.G. The Destruction of Sennacherib, from Byron / A.G.Rotchev // Moscow Telegraph. – 1826. – Ch. VII. – Sect. II. – P.56.
30. Gogniev, I. The Destruction of Sennacherib. From Byron / I.Gogniev // Library for Reading. – 1835. – V.13. – № 11. – Sect. I. – P. 21.
31. Brama A. From Byron / A. Brama // Muscovite. – 1850. – № 11. – Sect. I. – P. 138.
32. Sintsov, P. The Destruction of Sennacherib, from Byron / P. Sintsov // Vyatsky Province Gazette. – 1859. – № 9. – P.4.
33. Gerbel, N.V. The Destruction of Sennacherib / N.V. Gerbel // Home Memoirs. – 1859. – V. 127. – № 11. – Sect. I. – P.244.
34. Tolstoy, A.K. From Byron/ A.K. Tolstoy // Russian Talk. – 1859. – B. 18. – № 6. – Sect. I. – P.3.
35. Lord Byron's Hebrew Melodies / The Translation of P. Kozlov. – SPb.: print. M.Wolf, 1860. – 51 p.
36. Mikhailovsky, D.L. The Destruction of Sennacherib / D.L. Mikhailovsky // A Weekly Illustrated Supplement to «A Father-land Son». – 1894. – № 8 (February). – P.23.
37. Yelistratova, A.A. Byron / A.A.Yelistratova. – M.: SA USSR Publishing House, 1956. – 264 p.
38. Yakubovich, P.F. The Destruction of Sennacherib / P.F.Yakubovich. Poems. Vol. 2 (1898 – 1902). – Ed.2. – SPb.: the magazine «Russian Wealth» edition, 1902. – P. 38.
39. Tolstoy, A.K. Collected Works: in 4 v / A.K.Tolstoy – M.: Fiction, 1963 – 1964. – V. 1 – 4.

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК 82.31

Maydurova J.A. SPECIAL GENRE FEATURES OF THE CHRONICLE-NOVEL «SOBORYNE» BY N.S. LESKOV. In the work we tried to bring out the special features of the chronicle-novel by Leskov. We have analyzed the writer's realization of the narrative and historical times, which are the basis of the plot. We have also analyzed the typological indications of these times and their functions in the genre formation.

Key words: genre, epic, chronicle, annals, novel, time-place.

Ю.А. Майдунова, асп. каф. русской литературы Дальневосточного государственного гуманитарного университета, E-mail: JliyTsoy@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА РОМАНА-ХРОНИКИ Н.С. ЛЕСКОВА «СОБОРЯНЕ»

В работе выявляются жанровые принципы романа-хроники Н.С. Лескова «Соборяне». Анализируется авторская реализация романного и хроникального времени, лежащих в основе сюжета, их типологические признаки, а также их функции в жанрообразовании.

Ключевые слова: жанр, хронотоп, эпичность, хроника, летопись, роман.

С 1866 г. в «Отечественных записках» начата публикация лесковского произведения, жанр которого обозначен так: «Чающие движения воды. Романическая хроника». В мае 1867 г. Лесков прекращает публикацию. В 1868 г. отрывки из «романической хроники» появляются в «Литературной библиотеке» под заглавием «Божедомы. Эпизоды из неоконченного романа». В середине марта 1972 г. «Божедомы» проданы в «Русский вестник» и начинают печататься под названием «Соборяне. Роман-хроника». Время с протяженностью в шесть лет – такова история создания одного из значительных произведений Лескова, и русской классики.

В изучения романа его жанровый аспект стал предметом анализа, например, популярного критика и литературоведа Л.А. Аннинского. «Нет более тяжелой судьбы ни у одного из лесковских текстов, как у «Соборян!» – восклицает Л.А. Аннинский. По мнению ученого, Лесков непрерывно работал над текстом с 1866 – 1872 г.г. именно потому, что писателя не устраивал жанр («Это будет... не роман»). Ища определения тому, что это будет,

Лесков извлекает из глубин своей литературной памяти старинное слово «хроника». Здесь проходит резкая, подчеркнутая самим Лесковым грань между «Соборянами» и другими его произведениями. По справедливому замечанию исследователя, романы Лескова «берут частный аспект реальности. Пусть важный, пусть решающий в понимании автора, но частный, «выделенный». Хроника – попытка охватить «все»: всю русскую реальность по горизонту. Это попытка национального эпоса» [1, с. 32]. Не оспаривая авторитетное мнение ученого, все же подчеркнем: «Соборяне» – не только «хроника», «национальный эпос», а одновременно роман с его характерным интересом к «частностям», «выделенным» историям. В настоящем исследовании ставится цель показать взаимодействие и соподчиненность элементов хроники и романа в «Соборянах».

Известно, что роман – прозаический жанр, предполагающий повествование о жизни и развитии личности главного героя (героев) в какой-то нестандартный период его жизни. Хроника же излагает различные исторические события в определенной вре-

менной протяженности. Само слово «хроника» является калькой с греческого, в переводе означающее знакомое русское слово «летопись». А летопись – это исторический жанр древнерусской литературы, представляющий погодную, более или менее подробную запись исторических событий. В Византии аналоги летописи назывались хрониками. Позднее хроники стали жанром мемуарно-повествовательной литературы, изображающей последовательное течение общественно-политических, военно-исторических, семейно-бытовых событий. «Соборяне», как отмечал Л.А. Аннинский, «гораздо ближе к значению хроники» в ее древнерусском значении; «именно опираясь на это слово, исследователи соотносят художественную структуру «Соборян» с канонами «отечественной литературной традиции»; «и это окажется очень точно и очень важно для понимания духовной генеалогии Лескова» [1, с. 30].

Если объектом изображения хроники выступает история, то категория времени здесь наполняется особой эстетической содержательностью, если помнит мысль о том, что «хронотоп в литературе имеет существенное жанровое значение»; «жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом в хронотопе является время» [2, с. 233]. Отмечено также, что «художественное время в древнерусских литературных произведениях подчиняется закону целостности изображения. О событии рассказывается от его начала и до конца. Читателю нет необходимости догадываться о том, что происходило за пределами повествования. Другое последствие закона целостности – однонаправленность художественного времени. Повествование никогда не возвращается назад и не забегает вперед. Повествователь следует за событиями» [3, с. 342].

В «Соборянах» время линейно. Оно начинается с описания троицы старгородского духовенства и заканчивается рассказом об их смерти. События следуют друг за другом, повествование охватывает все возможные подробности «жития» основных персонажей. Сказанное характеризует существенную особенность хроники, поскольку «единый принцип хронологической последовательности – это также стремление к полноте изображения. Нанизывание событий в хронологическом порядке отражается в стиле изложения летописи, в типичном однообразии оборотов, подчеркивающим мерный шаг истории, её поступь, ритм» [3, с. 354]. Действительно, Лесков четко фиксирует время происходящих событий. «Над Старгородом летний вечер...»; «Рассвет быстро ясенел...»; «Утро, наступившее после ночи, заключившей день Мефодия Песношского, обещало день погожий и тихий...»; «Прошло несколько дней...»; «В доме Бизюкина утро этого дня было очень неблагоприятно...»; «Ночь, последовавшая за этим вечером в доме Савелия...»; «К вечеру третьего дня...»; «В тот же самый день...»; «На другой день...»; «Октябрьская ночь была холодна и сумрачна...»; «В следующую за сим ночь, в одиннадцатом часу...». Благодаря этим маркерам можно не только отследить течение реального времени, но почувствовать ритм хроникального сюжета и повествования.

События первой части романа-хроники происходят в течение одного дня, во второй и третьей частях описываются второй и третий день следующих друг за другом событий. Но с эпизода грозы (в третьей части), которую переживает отец Савелий и которая является поворотным пунктом в его жизни, количество событий резко увеличивается, бег времени убыстрается, настолько стремительно, что автор уже не фиксирует время суток. И только после рассказа о смерти отца Савелия в пятой части время снова возвращается к своему мерному течению.

Д.С. Лихачев писал: «В литературе Древней Руси автор стремился изобразить объективно существующее время, независимое от того или иного восприятия. Повествовательное время замедлялось или убыстрялось в зависимости от потребности самого повествования» [3, с. 376]. Подобное наблюдается в «Соборянах». В первой части действие словно останавливается в пятой главе, где отец Савелий перечитывает свой дневник и делает новую запись: «Отец Савелий глубоко вздохнул, положил перо, ещё взглянул на свой дневник и словно ещё раз общим генеральным взглядом окинул всех, кого в жизнь свою вписал он в это не бесстрастное поминание, закрыл и замкнул свою демикотонную книгу в её старое место» [4, с. 83]. Лесков, возможно, нарочито проводит параллель с традиционным образом летописца – седого, умудрённого жизнью старца, но здесь и отличие: отец Савелий делает свои записи не бесстрастно. Во второй части сюжет замедляется вставным эпизодом – рассказом плодомасовского карлика Николая Афанасьевича. Слабо выражено динамическое начало сюжета и в третьей части, где

описывается гроза, настигшая отца Савелия в лесу. Герой вспоминает легенду о погибшем на этом месте русском богатыре. Как видно, Лесков широко использует в хронике вставные рассказы, новеллы, воспоминания и записки. Иногда они обусловлены реализацией творческого замысла и служат общим дополнением к рассказу. Иногда просто накладываются на общее повествование, как иллюстрации к житейскому случаю или разговору. Но Лесков сознательно прибегает к таким вставкам: он считает, что внесюжетные элементы повествования обусловлены жанром хроники, где «все идет вперемешку, так что даже и интерес ни на минуту не ослабевает». Хроникальный повествователь как бы уравнивает все события, не видя различия между крупными и мелкими событиями. В четвертой части на протяжении одиннадцати глав описываются именины почтмейстера, а в двенадцатой главе описана смерть протопопы Натальи Николаевны. Эти два события старгородской жизни даны в едином временном плане. Здесь проявляется ракурс, с которого смотрит автор на изображенный им мир. Это взгляд с позиции вечности. С высоты такого созерцания не существует различий между большим и малым, – все располагается в хронике по принципу ценностного равенства, движется одинаково медленно и «эпично».

Полнота и напряженность «частных» жизней находится в полной связи с движением общей истории, оказавшейся у границы, перед необходимостью обретения подлинного смысла, который ассоциируется у Лескова с духовностью, народной сказкой. Не случайно роман заканчивается словами: «Старгородской поповке настало время полного обновления» [4, с. 319]. Фиксируется лишь часть событий, роман не замыкается в одном сюжете, его линейное время идет дальше, что показывает: старгородская драма – это метафора русской истории. Подобное изложение событий создает впечатление не личной драмы героев, а драмы исторической, национальной.

Д.С. Лихачевым было отмечено, что «мир средневекового человека – это большой мир легкого, незатрудненного действующего, мир стремительно совершающихся событий, разворачивающихся в огромном пространстве. Герои передвигаются с фантастической быстротой и действуют почти без усилий. Господствует точка зрения сверху. Автор видит Русскую землю как бы с огромной высоты, охватывает мысленным взором огромное пространство, как бы «летает умом под облаками» [3, с. 346]. Герои «Соборян» иногда отправляются в губернский город, название которого не указывается, но, кажется, что время на дорогу они совсем не тратят, сейчас они здесь и вот уже там. Автор-повествователь перемещается в пространстве Старгорода легко, без препятствий, но деликатно, с соблюдением этической дистанции, демонстрируя при этом своего рода эстетическое целомудрие. В романе читаем: «Проникнем в чистенький домик отца Туберозова. Но будем осторожны и деликатны: наденем легкие сандалии, чтобы шаги ног наших не встревожили задумчивого и грустного протопопа; положим сказочную шапку-невидимку себе на голову, дабы любопытный зрак наш не смущал серьезного взгляда чинного старца» [4, с. 23]. Лесков почти буквально воплощает сказочный мотив во сне дьякона Ахиллы. «Добравшись до самолета-ковра и невидимки-шапки, непривычный ни к каким умственным ухищрениям Ахилла словно освобожденный от непосильной ноши, вздохнул и сам полетел на ковре...» [4, с. 236]. Как будто автор занимает позицию где-то над городом и приближает к себе то один, то другой объект. Картины старгородского мира даются Лесковым сверху, что придает его описаниям эпическую всеохватность. Городской и сельский пейзаж полисемантичен, часто он выступает метафорой страстей, происходящих в мире людей. «Тяжел, скучен и утомителен вид пустынных улиц наших уездных городов во всякое время; <...> Густая серая пыль, местами изжоренная следами прокатившихся по ней колес, сонная и унылая муравка; седые, подгнившие и покосившиеся заборы; замкнутые тяжелыми замками церковные двери; все это среди полдневного жара дремлет до такой степени заразительно, что человек, осужденный жить среди такой обстановки, и сам теряет всякую бодрость и тоже томится и дремлет» [4, с. 97] – зарисовка выделяется эмоциональностью, субъективным восприятием мира. Это уже черта не беспристрастного летописного рассказа, а романного повествования.

Л. Аннинский указал на то, что жанр хроники предполагает «отказ от четкой и ясной интриги»; хроника «не имеет «начала». «Старгород, символизирующий Русскую Землю, не ставится в велеение князя-завоевателя, он вырастает из Земли как бы сам собой. Он есть детище Земли, ставшее во времена доистории

ческие – во дни оны. То, что в эпическом этом городе вскоре обнаруживаются сады и домики явно орловского происхождения, не колеблет ощущения, что перед нами всеобщая модель русской Вселенной» [1, с. 32]. Сказанное подтверждается характерным для Лескова приемом в описании героев. Авторское описание здесь несколько «схематично», оно направлено не на создание индивидуализированных характеров, а национальных типов. Так отец Савелий олицетворяет русскую народную мудрость, Захария – смирение и кротость, Ахилла – богатырскую силу и «увлекательность». Изображая провинциальное духовенство, Лесков противопоставляет кризисному поколению своего времени людей минувшей исторической эпохи с их высокой душевной настроенностью. Поэтому, определяя жанр «Соборьян» («роман-хроника»), автор проверяет ходом времени, историей характеры центральных персонажей. В поисках адекватной авторскому замыслу художественной формы Лесков идет от изображения типов русского характера с их стремлением к духовному преобразованию («Чающие движения воды») к православным и фольклорным истокам национального характера («Божедомы») и далее – к изображению соборности русской души («Соборьяне»). Соборность – ведущая категория романа Лескова. И.А. Есаулов подчеркивал православный контекст произведения Лескова: «Соборьяне – это единство героев вокруг собора, Православной Церкви; это герои, объединенные, в первую очередь, единством своего духовного бытия со всей нацией посредством соборности Церкви» [5, с. 26]. Замысел автора намного шире, чем изображение жизни старгородской поповки. Найденная повествовательная форма, таким образом, позволила Лескову реализовать наиболее яркие и сильные способы претворения своего мировоззрения в художественную реальность. Хроникальная эпичность давала возможность быть одинаково внимательным к лицам и событиям, определяющим сюжетную канву, а также к персонажам и деталям, мало задействованным в развитии действия. Лесков в «Соборьянах» (и в цикле о праведниках) постепенно дистанцируется от художественных форм, сложившихся «в русской литературе на путях тесного ее взаимодействия с западноевропейскими литературами», привнося в жанры светской литературы «энергию национальных языковых и художественных форм» [6, с. 311]. Опыт русского классика подтверждает мысль о том, что жанр и стиль «относятся к области предания» [7, с. 201].

Одновременно Лескова продолжала увлекать поэзия отдельной человеческой жизни. «Соборьяне» построены на раскрытии образов в их внутреннем движении. Это качество произведения наследует от жанра романа.

В хронике события разворачиваются в некоторой дистанции от современного Лескову времени. Б.А. Успенский выделяет следующие позиции автора в отношении описываемых им событий: 1) точка зрения автора синхронна точке зрения персонажа, автор становится на точку зрения его настоящего; 2) авторская точка зрения ретроспективна, автор смотрит из его будущего. В «Соборьянах» реализованы обе позиции. Автор доверяет повествование Савелию Туберозову («как бы смотрит изнутри описываемой жизни»). Одновременно он занимает и стороннюю позицию, как человек другого времени. И как следствие – «авторская точка зрения также становится жанровым признаком хроники Лескова. Внутренняя точка зрения помогает раскрыть духовный мир героев, отследить воздействие на него внешней действительности. Внешняя точка зрения сопряжена с имитацией документальности и историзма повествования. На пересечении этих двух взглядов и рождается жанр романа-хроники, который наследует внимание к частной жизни и психологическому развертыванию образа от романа, а историчность и последовательное проецирование этого образа на ход времени – от хроники» [8, с. 224].

Наличие в произведении двух временных точек зрения проявляется на лексическом и грамматическом уровне. В хроникальном эсхатологическом времени, которому соответствует пространственная вертикаль, действия происходят последовательно: «Отец протопоп вылез из кибитки важный, солидный; вошел в дом, помолился, повидался с женой, поцеловал ее при этом три раза в уста, потом поздоровался с отцом Захарией, с которым они поцеловали друг друга в плечи, и, наконец, и с дьяконом Ахиллой, причем дьякон Ахилла поцеловал у отца протопопа руку, а отец протопоп приложил свои уста к его темени. После этого свидания началось чаепитие, разговоры, рассказы губернских новостей, и вечер уступил место ночи, а отец протопоп и не заикнулся об интересующих всех посохах» [4, с. 15]. Лесков использует глаголы, которые создают размеренность жизни и ее достоинство. Для хроникального повествования характерно использование сложносочиненных и простых предложений с однородными сказуемыми. Очень часто употребляется церковнославянская лексика.

Романное же время существует под знаком чудесного «вдруг», где случайное событие – признак нарушенной закономерности. «Этому времени присущ сказочный гиперболизм: то растягиваются часы, то сжимаются дни до мгновения, время можно заколдовать вплоть до исчезновения целых событий» [9, с. 5]. Используется другая лексика: «Гость мог бы скорее добиться ответа у мертвых, почивших на кладбище, чем у погруженного в свои занятия учителя. Угадывая это, Дарьянов более и не звал его, а прыгнул на забор и перелетел в сад Препотенского. Как ни легок был этот прыжок, но старые, разошедшиеся доски все-таки застучали, и пораженный этим стуком учитель быстро выпустил из рук свои кирпичи и, бросившись на четвереньки, схватил в охапку рассыпанные перед ним человеческие кости» [4, с. 100]. Действия происходят динамично, хотя следуют друг за другом: «Я, вы знаете, в церковь никогда не хожу; но ведь я же понимаю, что там меня ни Ахилла, ни Савелий тронуть не смеют; я и пошел. Но, стоя там, я вдруг вспомнил, что оставил отпертою свою комнату, где кости, и побежал домой. ... но вдруг, на мое счастье, приходит в класс мальчишка и говорит, что на берегу свинья какие-то кости вырыла. Я бросился, в полную надежду, что это мои кости, – так и вышло! Народ твердит: «Зарыть...» Я говорю: «Прочь!» Как вдруг слышу – Ахилла... Я схватил кости, и бежать» [4, с. 108-109]. В романном времени действия организуются событиями, которые происходят «вдруг».

Соответственно используется бытовая лексика. Описание романых героев не имеет того достоинства, с которым описываются герои хроникальные. «В тот момент, когда пред учителем раздвинулись самые близкие ряды малины, он быстро вскочил на свои длинные ноги и предстал удивленным глазам Дарьянова в самом странном виде. Растрепанная и включенная голова Препотенского, его потное, захвачанное красным кирпичом лицо, испуганные глаза и длинная полураздетая фигура, нагруженная человеческими костями, а с пояса засыпанная мелким тертым кирпичом, издали совсем как будто залитая кровью, делала его скорее похожим на людоеда-дикаря, чем на человека, который занимается делом просвещения» [4, с. 100].

Итак, в «Соборьянах» присутствует два времени и два типа повествования. Когда Лесков повествует о троице старгородского духовенства, он делает установку на хроникальное время; когда же описывается другая «троица» (Термососов, Бизюкина, учитель Препотенский), повествование протекает в романном времени. Две временные точки зрения противопоставлены друг другу, но в тоже время они отменяют категоричность и однозначность друг друга. Так в тексте создается пространство незавершенного диалога, где не совпадающие точки зрения взаимно отражают друг друга.

Библиографический список

1. Аннинский, Л.А. Несломленный. Повесть о Лескове. – М., 1988.
2. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
3. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – М., 1979г.
4. Лесков, Н.С. Соборьяне: собр. соч.: в 11 т. – М., 1957. – Т. 4.
5. Есаулов, И.А. Категория соборности в русской литературе. – Петрозаводск, 1995.
6. Мехтиев, В.Г. Проза Н.С. Лескова 1860-х годов как стилевая проблема // Духовные начала русской словесности. Материалы 1X Международной научной конференции «Духовные начала русского искусства и образования» («Никитские чтения»). – Великий Новгород, 2009 г.
7. Мехтиев, В.Г. Жанр и предание // Духовные начала русского искусства и просвещения: материалы X Международной науч. конф. «Духовные начала русского искусства и просвещения» («Никитские чтения») / сост. А.В. Моторин. – Великий Новгород, 2010.
8. Успенский, Б.А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы. – М., 1970
9. Бахтин, М.М. Эпос и роман. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.

Bibliography

1. Anninskiy L.A. Neslomlennyiy. Povest o Leskove. M., 1988.
2. Bachtin M.M. Formy vremeni i chronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike. //Bachtin M. M. *Voprosy literatury i estetiki*. — M.: Chudoz. lit., 1975.
3. Lihachev D.S. Poetika drevnerusskoy literatury. — M., 1979.
4. Leskov N.S. Soborayne//Sobranie soch.: v 11 t. M., 1957. T.4.
5. Esaulov I.A. *Kategoriya sobornosti v russkoy literature*. — Petrozavodsk, 1995.
6. Mechtiev V.G. Proza N.S. Leskova 1860-ch godov kak stilevaya problema// Velikiy Novgorod, 2009.
7. Mechtiev V.G. Zavr I predanie// Velikiy Novgorod, 2009. Bachtin M.M. Epos I roman. *Voprosy literatury i estetiki*. M., 1975.
8. Uspenskiy B.A. Poetika kompozitsii. Struktura chudozestvennogo teksta I tipologiya kompozitsionnoy formy. M., 1970.
9. Bachtin M.M. Epos I roman. *Voprosy literatury i estetiki*. M., 1975.

Статья поступила 01.09.11

УДК 7.01:94

Serdyukova D.A. NATIONAL TRADITIONAL SUIT AS A NATIONAL HERITAGE (INTERPRETATION IN MODERN CULTURE).

The article presents and analyze a preservation of a heritage of a traditional suit in a modern fashion. Display of its archetype in clothes through a silhouette, a design, color and an ornament.

Key words: a suit, a design, an ornament, a silhouette, color, tradition, a fashion.

Д.А. Сердюкова, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства факультета искусств Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: domenica2005@mail.ru

НАРОДНЫЙ ТРАДИЦИОННЫЙ КОСТЮМ КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ (ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ)

В статье анализируется использование наследия традиционного костюма в современной моде, проявление его архетипических особенностей в одежде через силуэт, конструкцию, цвет и орнамент.

Ключевые слова: костюм, конструкция, орнамент, силуэт, цвет, традиция, мода.

Сегодня тема традиционного народного костюма актуальна в связи с усилением обезличивания, одинаковости, идентичности массовой культуры, быта и финансово- хозяйственной деятельности, вызванные научно-техническим прогрессом. Интерес к истории народного костюма, культуре прошлых эпох, занимает умы современников. Потому важным связующим звеном в восстановлении и развитии духовной связи между поколениями, является традиционный костюм.

Знакомство с народным костюмом и предметами быта начинается в музее. Музейная экспозиция дает возможность созерцать детали, сопоставить их с целым ансамблем, уловить взаимосвязи отдельных элементов. Традиционный народный костюм как элемент исторического наследия, широко экспонируется в музеях Алтайского края: в Алтайском государственном краеведческом музее, в Алтайском историко-краеведческом музее, в Государственном художественном музее Алтайского края, в Музее профессии Барнаульского училища № 23 и в Бийском краеведческом музее им. В.В. Бианки. На сегодняшний день культура музейного экспонирования эволюционирует. В методическом пособии Т.М. Степанской и Л.И. Нехвядович «Введение в историю искусства» приводится следующее определение термина «экспозиция»: экспозиция (от лат. *expositio* — объявление) — означает отбор экспонатов, обладающий ясно выраженной структурой построения. Зритель должен ее почувствовать и оценить, иначе набор экспонатов будет восприниматься как нечто хаотичное, аморфное [1, с. 74]. В работе отмечается, что экспозиция является синтетическим видом искусства с большой силой эмоционального воздействия. Экспозиция служит основной формой музейной коммуникации, образовательная и воспитательная цели которой осуществляются путем демонстрации музейных предметов, организованных, объясненных и размещенных в соответствии с разработанной музеем научной концепцией и современными принципами дизайнерского решения. Организация предметно-пространственной среды экспозиции осуществляется при помощи художественных, информационных, технических средств. Помня о том, что в основе восприятия лежит зрительный ряд, крайне важно освещение экспозиции (варианты: дневной свет, локальный подсвет, зеркальные лампы накаливания, серийные модульные световые короба). Специально разрабатывается методика выставочной работы. Следует выделить новые тенденции в развитии экспозиционного искусства, направленные на привлечение внимания и заинтересованности посетителя, создание комфортных условий для восприятия, а именно:

2. Повышение информационной емкости экспозиций.
3. Расширение социально-политической значимости экспозиции.
4. Устройство экспозиции по принципу контраста.
5. Разработка художественной концепции и плана-сценария экспозиции.

Музей является собирателем и хранителем исторических памятников. В нем сосредотачиваются богатые коллекции, но, к сожалению, в силу отсутствия финансовой базы, а также квалификации музейных работников, эти ценности не имеют достаточных условий хранения [2, с. 320]. Следует максимально сокращать воздействие на экспонаты экстремальных условий окружающей среды. Чистой атмосферы, определенной влажности и температуры можно добиться при наличии хорошего кондиционера. Для предотвращения разрушения костюмов, которые изготавливаются из ткани, необходимо проводить борьбу с насекомыми, обрабатывать пораженные вещи специальными средствами.

Каждый вид искусства обладает своей спецификой показа. Экспозиция не должна быть замкнутой и статичной. Необходимо иметь возможность изменять ее в соответствии с современными тенденциями музейной практики. Костюмный народный комплекс во многом схож по своим качествам со скульптурой, он должен располагаться в пространстве, иметь круговой обход и экспонироваться в закрытых витринах. Пагубное воздействие ультрафиолетовых лучей подразумевает наличие плотных штор на оконных проемах.

История музеев — это история нашей социальной памяти и беспамятства. Именно поэтому она заслуживает внимательного изучения, теоретического осмысления накопленного опыта, позволяющего не только расширить наш исторический кругозор, но и более глубоко понять роль музея в современном обществе и как средства постижения культуры, и как самостоятельного культурного феномена, имеющего собственный потенциал саморазвития [3, с. 5].

Согласно народному мировоззрению, приверженцами национального костюма (или его частей) чаще всего, естественно, были пожилые люди. Но за последнее время все больше интереса к традиционной одежде проявляет молодежь. Старинные элементы декора успешно используются и переосмысливаются при современном проектировании костюма. В связи с тягой к фольклору создаются новые профессиональные и самодельные коллективы, артисты которых выступают в традиционной национальной одежде. Распространившийся в мировой моде интерес к народному костюму разных стран привел к тому, что на смену «сезонным» названиям, менявшимся одно за другим —

1. Использование аудиовизуальных средств и новейших компьютерных технологий.

«русский стиль», «мексиканский стиль», «африканский стиль» и т.д., пришло единое название «фольклорный стиль», или «народный». Это название утвердилось и вошло в себя постоянное направление в современной моде, существующее наряду с другими, которое используют элементы народной одежды едва ли не во всех странах мира.

Фольклорный стиль занял в общем широком международном русле, довольно видное место. В любом современном костюме могут и должны проявляться черты народного, национального, традиционного, что делает костюм органичнее, самобытнее, роднее, ближе, дороже [4, с. 5]. При этом следует принимать во внимание и тот факт, что костюм, мода – явление интернациональное, поэтому было бы неправильно исключать взаимовлияние костюмов, моды и направляющих тенденций в мире моды всех стран. Российские дизайнеры демонстрируют свои коллекции на подиумах, используя народные традиции в современном костюме. Последние коллекции 2010 года, показанные в Милане, убедили Европу в безупречности русского вкуса и красоте национального костюма. Народный костюм дает многообразие элементов: крой, декор, цветовую гамму, ткани – все, что используется в современных разработках художников.

Мировая мода проявляет большой интерес к народному искусству разных стран мира. Расшитые гладью белые блузы, многоярусные юбки и цветочные венки с маками итальянского дизайнера Мариэллы Бурани, Дольче и Габбана. Крупные розы Кристиана Лакруа напоминают нам о павло-посадских платках. В начале XX века, важной фигурой в создании моды, с использованием народных традиций, была Надежда Петровна Ламанова. В 1925 году Н. Ламанова выступила на всемирной международной выставке в Париже. Эта выставка была организована под девизом «Только новое, только простое и удобное»; она знаменовала собой развитие нового стиля, получившего название конструктивизм [4, с.208]. Национальный стиль в костюме Надежда Ламанова видела не в механическом перенесении элементов народного костюма в современный, а в их глубоком творческом переосмыслении, в наследовании основных художественных принципов.

Традиционным народным костюмом XIX – середины XX в. занимались Н. Соснина, И. Шангина, Г.С. Маслова, А.Ю. Андреева. Исследованием одежды русских сибиряков – крестьян Верхнего Приобья – занималась Е.Ф. Фурсова. К вопросам материальной культуры в Алтайском крае обращались О.А. Абрамова, Ю.В. Кирушина, И.В. Попова. Самая большая коллекция традиционного народного костюма хранится в Бийском краеведческом музее им. В.В. Бианки. В фондах музея 168 единиц хранения предметов традиционной одежды.

В экспозиции коллекция представлена не в полном объеме: есть кумандинские костюмы, алтайский шаманский костюм. В экспозиции, посвященной традиционной русской культуре, представлена большая фотография семьи старообрядцев Субботиных, где можно рассмотреть традиционный русский костюм конца XIX века. Второй по численности экспонатов традиционной одежды – Алтайский Государственный краеведческий музей. Его коллекция насчитывает 125 единиц хранения. В экспозиции представлена лишь одна рубашка на манекене. В государственном художественном музее Алтайского края костюмы экспонируются на манекенах в окружении предметов декоративно-прикладного искусства. Алейский историко-краеведческий музей насчитывает 90 единиц хранения традиционной одежды. В экспозиции представлена вся коллекция: воронежский праздничный женский костюм располагается на манекене, остальные экспонаты, из-за отсутствия помещений и средств, развешены на стенах. В музее профессии Барнаульского ПТУ № 23, насчитывается около 60 подлинных предметов одежды.

Библиографический список

1. Труевцева, О.Н. Музеи Сибири во второй половине XX века. – Томск, 2000.

2. Степанская, Т.М. Введение в историю искусства. – Барнаул, 2008.

3. Кирушина, Ю.В. Музей истории костюма Барнаульского ПТУ № 23: материалы конференции // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. – Барнаул, 2001. – Вып. 12.

4. Захаржевская, Р.В. История костюма от античности до современности. – М., 2007.

Bibliography

1. Truetseva O.N. Museum of Siberia in the second half of XX centuries. – Tomsk, 2000.

2. Stepankaya T.M. Introduction in the history of arts. – Barnaul: Publishing house Altai University, 2008.

3. Kirushina YU.V. Museum of the history of a suit of the Barnaul TECHNICAL TRAINING COLLEGE № 23: the materials of a conference // The Preservation and studying of a cultural heritage of Altai territory. Issue 12. – Barnaul, 2001.

4. Zaharzevskaya R.V. The history of a suit from antiquity up to modern. – Moscow: RIPOL a class, 2007.

«Костюм является ... самым важным признаком, по которому мы можем судить о привычках, обычаях и образе жизни каждого века», – утверждал О. Уайльд. Костюм каждой исторической эпохи – явление уникальное, он является произведением искусства. Организуясь, совершенствуясь в течение многих столетий, костюм воплощает понятия о красоте с помощью линий, форм, цветовой гармонии, декора, в том числе, кроя. Костюм формировался и утверждался веками.

Стремление человека к красоте удовлетворяют многие источники. Один из таких источников – одежда скифских племен. Ее декоративная и конструктивная ценность является неразрывным звеном между наследием скифско-сибирского мира и современным прикладным искусством, которое позволяет стилизовать древнюю конструкцию одеяний скифов, внести их в современный сценический костюм. Орнамент входит в число важных составляющих при формировании образной системы скифского костюма и является средством художественной выразительности. При создании орнаментов, независимо от материала, древние алтайские мастера пользовались элементами, заимствованными из мира растений. Преобладали следующие мотивы: розетка, пальметка, трехлепестковые и более сложные формы листьев, бутоны, цветки лотоса. Их вырезали из дерева, кожи, кости, вышивали цветными шерстяными нитками. Ими украшали конскую упряжь, нагрудники, одежду, а также головные уборы людей и лошадей. Самым простым из этих орнаментальных мотивов является листовидная форма цветка лотоса – на головном уборе древней скифской женщины.

Стилизованный бутон лотоса использован в современном сценическом костюме. Цветки или бутоны лотоса выявляют связи между искусством Горного Алтая и Передней Азии, но и эти орнаменты явно подвергались местной обработке. В современном сценическом костюме, в частности, головном уборе, на космике присутствует зоорнамент, построенный на изображении птиц и зверей с различной степенью стилизации как близких к реалистическим, так и условным. Это фигурки оленей, которые, в той или иной интерпретации, использовали при изготовлении подвесок, вырезали на саркофаге – колоде, они являлись неотъемлемой частью головных уборов. Орнамент позволяет приблизиться к подлинному источнику – костюму, и, используя древнейшие стилистические принципы в изображении, создать современный сценический костюм.

Создание сценического костюма – сложная задача, включающая раскрытие характера, биографии, национальных признаков, черт времени. Назначение костюмов различно – это и для творческих народных ансамблей – здесь определенные требования: яркие цветовые сочетания, подчеркивание выразительных форм и линий в костюме, а также декоративных деталей; для эстрадных костюмов – иные подходы: более произвольное использование цветовых сочетаний, отделок, материалов, здесь учитывается сценическое движение, пластика, свет. Привлечение внимания молодежи к народному творчеству и культурному наследию костюма осуществляется через создание коллекций молодежной одежды по этническим мотивам. В коллекциях используются элементы народного кроя, формы, украшения, дополнения, символика этнической традиции. Они адресованы молодежи – креативной, дерзкой, имеющей собственный стиль и свою жизненную позицию, которой интересна традиционная культура, и готовой нести ее в широкие массы.

Задача современных дизайнеров, художников, модельеров, преподавателей, работников культуры состоит в том чтобы привить любовь к традициям, возродить интерес к наследию народных мастеров, расширить этнокультурное пространство, пробудить интерес молодежи к традициям, корням своим, чтобы среди городских «каменных джунглей» ярким колоритом расцвели костюмы с народными мотивами.

Статья поступила 04.09.11

УДК 802. 0

Petrova E. A. CORRELATION OF THE SENTENCE STRUCTURE WITH THE STRUCTURE OF LOGIC JUDJMENT. The article is devoted to the analysis of the compound syntaxes structures (The compound sentences with the Predicate Clause) from the logic point of view. The constructions to be studied represent one complex judgment with a nature of thought. According to modality it can be alethical, assertive and apodictive. Besides these sentences are being studied according to the logic grounds of quality and quantity and from the point of view of logic conjunctions.

Key words: predicate logics, subject-predicate structure, judgment, logeme, assertive, alethical, apodictive, conjunction, disjunction, implication, quantor, propositional conjunction.

Е.А. Петрова, канд. филол. наук, доц. УЮИ МВД России, г. Уфа, e-mail: eleina.froloff@yandex.ru

СООТНЕСЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО СТРУКТУРОЙ ЛОГИЧЕСКОГО СУЖДЕНИЯ

В статье впервые предлагается анализ сложных синтаксических структур (на примере сложноподчиненных предложений с придаточной предикативной клаузой (частью) с позиций формальной логики. Материалом исследования послужили примеры из произведений английской художественной литературы. В ходе исследования автор приходит к выводу, что изучаемые конструкции представляют собой одно сложное суждение с событийной природой объективации мысли, которое по модальности может быть алетическим, аподиктическим и ассерторическим. Кроме того, анализируемые предложения характеризуются по логическому основанию количества и качества и с точки зрения логических союзов.

Ключевые слова: предикатная логика, субъектно-предикатная структура, суждение, логема, ассерторический, алетический, аподиктический, конъюнкция, дизъюнкция, импликация, квантор, пропозициональный союз.

Несомненно, что вопросы взаимоотношений языкознания и философии, грамматики и логики, формы и содержания со времен Аристотеля не перестают занимать умы исследователей. Действительно, философия науки характеризует современный этап развития общенаучной картины мира как этап интенсивного междисциплинарного синтеза знаний. Длительное время существовало противопоставление естественных и гуманитарных наук, и это приводило к усилению разрыва между ними. Интеграция достижений различных областей знания протекает в условиях, когда все большую роль в научном познании начинают играть крупные комплексные программы и проблемно ориентированные междисциплинарные исследования [1, с. 350-351, 354]. Функцию философских оснований могут выполнять все принципы диалектического материализма. Как правило, философские основания должны выступать в единстве с другими основаниями, например, логическими, методологическими, семиотическими [2, с. 102].

Настоящая статья посвящена логико-семантическому анализу сложноподчиненного предложения с придаточной предикативной клаузой (частью), основанному на учении предикатной логики о суждении и соотношении структуры предложения со структурой логического суждения. Выбор данного типа предложения для проведения исследования обусловлен тем, что английское сложноподчиненное предложение с придаточной предикативной частью (клаузой), занимает особое положение в иерархии синтаксических конструкций и играет важную роль в построении различных суждений текста. Нельзя забывать, что между языком и мышлением, грамматическими и логическими категориями существует диалектическое единство, так как язык выражает конкретные по содержанию мысли, а также закрепляет логику мышления. Семантические формы мысли – это языковое мышление, а логические формы мысли обобщают семантические формы и служат целям познания и коммуникации. Таким образом, мы имеем дело с логической формой языка, которая выражается либо в логическом суждении, либо в логическом умозаключении. Наше исследование базируется на том, что ни одно логическое суждение не может существовать вне каких-либо языковых знаков, так же как и ни одно предложение не может не выражать суждения. Внутреннее противоречие между семантическим содержанием предложения и его логической формой – суждением – состоит в том, что в одном и том же предложении имеет место и взаимопроникновение, и взаимоисключение противоположностей, т. е. семантической и логической форм мышления [3]. Поэтому рассмотрение языковых единиц с позиций формальной логики приобретает актуальность, так как содержательная интерпретация языковых структур всегда связана с их логическим содержанием, выражающим определенные логические категории. По мнению ученых, как логика, так и лингвистика стоят сейчас перед качественно новым этапом, когда им необходимо достигнуть целостного представления о языке. Предмет науки должен быть объективирован и, тем самым, стать предметом специального наблюдения и познания [4, с. 31; 5, с. 16]. Действительно, изучение логических свойств языковых конструкций позволяет вскрывать внутрен-

ние проблемы и может привести к неожиданным и продуктивным решениям.

Говоря о суждении, следует заострить внимание на том, что данная логическая форма мысли, не только является результатом абстрагирования семантической формы мысли (семантики конкретного предложения), но также и методом научного исследования, основанным на том, что при изучении какого-либо явления не принимаются во внимание его несущественные стороны и признаки. Изучение структуры суждения позволяет говорить о двух его уровнях, тесно действующих друг с другом: субъектно-предикатной структуре и структуре суждения как пропозициональной функции. Различие их проявляется в том, что субъектно-предикатная структура суждения характеризует направленность, ход познания ситуации и определяет грамматический (актуальный, коммуникативный) уровень структуры предложения, а структура суждения как пропозициональная функция отображает ситуации как объекты в их отношении и характеризует синтаксический уровень структуры предложения [6, с. 125]. В анализируемых предложениях логический субъект, как правило, соответствует главному предложению, а логический предикат – придаточной предикативной клаузе (части). Семантическая структура сложноподчиненного предложения с придаточной предикативной клаузой соотносена с суждением (т.е. логемой) как единицей мышления. Сопоставляя между собой предложение и суждение, мы видим, что суждение есть логическое содержание предложения, а предложение представляет собой грамматическую форму суждения. Соответственно, предложение, как и суждение, обладает объективной модальностью, выражая действительный, возможный или необходимый характер связи действия, события или явления, им отражаемого, с реальной действительностью. Суждение есть выраженная предложением или группой предложений единица мышления, содержащая некоторое утверждение или отрицание и обладающая вследствие этого определенным значением истинности или ложности [7, с. 76]. Истинность понимается как верное отражение в содержании суждения реальной действительности, а ложность – как противоречие содержания объективной действительности.

Известно, что суждения характеризуются с качественной и количественной стороны. По количеству суждения делятся на простые и сложные. Простое суждение содержит лишь одно утверждение или отрицание, а сложное – несколько. Как показывает анализ, в речи сложному суждению не обязательно соответствует сложное предложение. Это может быть и простое предложение со сложным подлежащим или сказуемым, либо другой вид простого распространенного предложения. От того, каким образом, при помощи какого союза, исходные суждения связаны в рамках сложного предложения, зависят его логические особенности. Поэтому при изучении сложного суждения возникает вопрос о свойствах логических союзов, с помощью которых образуются сложные суждения. В простом предложении имеются субъект, предикат, связка и квантор или кванторное слово. Квантор указывает, относится ли суждение ко всему объему понятия, выражающего субъект, или к его части. В зависимости от того, обо всем классе или об одном предмете идет речь

в субъекте, различают общие, частные и единичные суждения. Кроме количественной стороны, суждения имеют также и качественную сторону, то есть по характеру логической связи они рассматриваются как утвердительные и отрицательные. На основании того, утверждается что-либо или отрицается в придаточной предикативной части относительно субъекта главного предложения, суждения называются либо утвердительными, либо отрицательными. Каждое общее и частное суждение может быть как утвердительным, так и отрицательным.

Считается, что сложное предложение состоит из двух или нескольких нераздельно связанных простых предложений, зависящих одно от другого и выражающих одну сложную мысль, являющуюся комплексом нескольких, особым образом взаимодействующих простых суждений. Мы в своем исследовании исходим из того факта, что двучастное сложноподчиненное предложение с придаточной предикативной частью, относится к одночленным, монолитным конструкциям, выражающим одно сложное суждение с событийной природой объективации мысли, поскольку в одночленных сложных предложениях переход к новому качественному состоянию, от простого к сложному, выражается именно в том, что «развернутые члены предложения, получая вид подчиненных предложений, обладают большими возможностями детализации высказываемой мысли» [8, с. 110]. При анализе многочастного сложноподчиненного предложения с придаточной предикативной клаузой, с точки зрения выражаемых им суждений, отправным моментом будет положение о свойствах логических союзов, посредством которых и образуются такие суждения.

По логическому основанию количества суждения, представленные сложноподчиненными предложениями с придаточной предикативной клаузой, бывают общими, частными, реже единичными. В единичных суждениях субъект главной части, как правило, представлен предметным именем существительным, либо личным местоимением /кроме it/, либо именем собственным. Заметим, что в логике распространена объединенная классификация суждений, в которой единичные суждения рассматриваются как общие. Например: *And the houses in which we are compelled to live are as though they have been designed by friends in hell for our special punishment* (Greenwood, p. 86).

В частных суждениях субъект главной части выражен числительным, субстантивированным прилагательным, иногда словосочетанием: *The first one is ... is that at college the fellows never elected me to one of the three literary societies* (Wilderr, p. 177).

К общим суждениям мы относим предложения, в которых подлежащее главной части выражено широкозначным существительным или указательным местоимением. Кроме того, это могут быть и предложения-балансы: *All I know is that we've got to try and make everything and unsurprising* (Howard, p. 230).

Как показывает наше исследование, по логическому основанию модальности, то есть степени достоверности содержания предложения с точки зрения говорящего и по характеру отражаемых в содержании предложения объективных связей суждения, выражаемые сложноподчиненными предложениями с придаточной предикативной клаузой, бывают ассерторическими, аподиктическими и алетическими, представляющими собой одно сложное суждение с событийной природой объективации мысли. Проиллюстрируем на примерах: *The trouble with our young writing men is that they are too romantic* (Mansfield, p. 35). Это пример ассерторического суждения, которое отражает нечто уже существующее в действительности – «Проблема с нашими молодыми писателями заключается в том, что они слишком романтичны».

Аподиктические суждения отражают неминувость существования какого-либо предмета или связи между предметами и явлениями; они раскрывают связи закономерные, необходимые. Например: *That's why I came here to Camp Morgan – though it's quite expensive – to give him a change* (Wilder, p. 165). В этом предложении в придаточной предикативной части объясняется причина, приезда одного из персонажей.

Алетические суждения дают характеристику описываемых в них положение дел в качестве необходимых, случайных, возможных. Следовательно, они отражают реально существующую, но еще нереализованную возможность. Операторами этих суждений (термин заимствован у Ю.В. Ивлева) [9, с. 68] зачастую

выступают такие слова, как «необходимо, случайно, возможно» и так далее. К алетическим суждениям мы относим сложноподчиненные предложения с придаточным предикативным, обладающим в основном семой предположения. Например: *Perhaps this indeed was what her treatment of him was designed to produce; perhaps she wanted him to be brutal?* (Murdoch, p. 243).

На следующей ступени нашего исследования обратимся к суждениям, образованным при помощи логических союзов. Такие логические союзы называются в формальной логике пропозициональными /от лат. *propositio* – предложение, суждение/. Сама же теория сложного суждения имеет в своей основе учение о пропозициональных союзах /связках/, каждому из которых придается точное значение: конъюнкция, дизъюнкция, импликация, эквиваленция и отрицание [10, с. 84]. Если сложное суждение образовано при помощи союза «и», то оно называется в логике соединительным /специальный термин «конъюнкция»/. При помощи конъюнкции можно показать одновременность нескольких событий, их последовательность, результат какого-то действия и так далее. Например: *It was as if she had crept up on him, and he had turned to find her, large as life, sitting there* (Murdoch, p. 58). В составе данной многочастной конструкции сложноподчиненное предложение с придаточной предикативной клаузой соединяется с другим предложением при помощи союза *and*.

Когда сложное суждение образовано посредством союза «или», его называют разделительным /специальный термин «дизъюнкция»/. Если названный союз применяется в исключительном смысле, то суждение называют строгой /сильной/ дизъюнкцией, в другом случае – нестрогой /слабой/ дизъюнкцией: *The problem uppermost in his mind was he must make a further request to the bureau, or do a little preliminary investigating on his own* (Carter, p. 56). Это пример сильной дизъюнкции: предложения, связанные союзом *or*, выражают значение выбора только одного возможного варианта из нескольких. Или другой пример, но уже слабой дизъюнкции, когда предложения соединены друг с другом союзом *or* и выражают значение чередования нескольких событий или действий: *But what was more awful than all was when he didn't cough he sat against the pillow and never spoke or answered, or even made as if he heard* (Mansfield, p. 79).

В естественной речевой коммуникации слабая и сильная дизъюнкция не всегда различимы отчетливо. Союз «или» употребляется не только в строго разделительном, но и соединительном значении, что допускает двоякость его толкования. По-видимому, в таких случаях необходимо опираться на контекст. При образовании высказывания с помощью союза «если... то», имеет место условное суждение (специальный термин «импликация»). Отличительной чертой импликации выступает ее бинарность: импликация образуется путем объединения только двух суждений. Положение этих суждений относительно друг друга носит строго «фиксированный» характер: в случае перемены их положения истинная импликация может превратиться в ложную. Посредством импликации оформляются самые различные (причинные, результативные, пространственно-временные и другие) зависимости между явлениями.

Например: *The trouble is if I don't trust you from the start I can't trust you at all* (Maurdoch, p. 146). В приведенном предложении налицо результативные отношения: второе суждение вытекает из первого. Суждения эквивалентности (специальный термин «эквиваленция») передаются грамматическим союзом «если и только если ... то». Это суждения, в которых отношение между членами носит характер необходимой и достаточной зависимости. Такие суждения не присущи сложноподчиненным предложениям с придаточной предикативной частью.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что любую синтаксическую единицу целесообразно рассматривать с точки зрения семантической и логической формы мысли. Что касается сложноподчиненного предложения с придаточным предикативной клаузой, то оно, как правило, выражает одно сложное общее, частное или единичное суждение с событийной природой объективации мысли. По модальности анализируемая языковая структура относится к ассерторическому, аподиктическому или алетическому типу. В составе многочастных конструкций сложноподчиненное предложение с придаточной предикативной клаузой соединяется с остальными их компонентами при помощи конъюнкции, дизъюнкции и импликации.

Библиографический список

1. Степин, В.С. Философские науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. – М., 2007.
2. Петров, Ю.А. Теория познания: научно-практическое значение. – М., 1988.

3. Ильчук, Е.В. Мышление сквозь призму языка (на материале англ. яз.). - М., 2004.
4. Гречко, В.А. Теория языкознания: уч. пособие. - М., 2003.
5. Мечковская, Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. Курс лекций: уч. пособие для студ. филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений. - М., 2004.
6. Панфилов, В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. - М., 1982.
7. Свинцов, В.И. Логика: уч. пособие. - М., 1987.
8. Кривоносов, А.Т. Мышление, язык и крушение мифов о «лингвистической относительности», «языковой картине мира» и «марксистско-ленинском языкознании». - Москва - Нью-Йорк, 2006.
9. Ивлев, Ю. В. Логика. - М., 1992.
10. Рахматуллин, Р.Ю. Логика: уч. пособие / Р.Ю. Рахматуллин, А.А. Исаев. - Уфа, 2010.

Bibliography

1. Stepin, V. S. Philosophskie nauki. Obschie problemih: ychebnik dlya aspirantov i soiskatelei ychenoy stepeni kandidata nauk / V. S. Stepin. - M.: Gardariki, 2007 - 384 s.
2. Petrov, Y. A. Teoriya poznaniya: naychno-practicheskoe znachenie / Y. A. Petrov. - M.: Musl, 1988. - 141 s.
3. Ilchuk, E. V. Mushlenie skvoz prizmu yazuka (naa mat. angl. yaz.) / E.V. Ilchuk. M.: Prometei, 2004. - 263 s.
4. Grechko, V. A. Teoriya yazukoznaniya : uchebnoe posobie / V. A. Grechko. - M.: Vysh. Shk., 2003. - 272 s.
5. Mechkovskaya, N. B. Semiotika: Yazuk. Priroda. Kultura: kurs lekstihyi: uchebnoye posobie dlya stud. philol., ling. i perevodoved. fac. vysh. ycheb. zavedenii / N. B. Mechkovskay. - M.: Izdatelskii centr «Akademia», 2004. - 432 s.
6. Panfilov, V. Z. Gnoseologicheskie aspektih philosophskikh problem yazukoznaniya / V. Z. Panfilov. - M.: Nauka, 1982. - 357 s.
7. Svinzhov, V. I. Logica: uchebnoe posobie / V. I. Svinzhov. M.: Nauka, 1987. - 286 s.
8. Krivonosov, A. T. Mhshlenie, yazihk i kryshenie miphov o «lingvisticheskoi otноситel'nosti», «yazihkovoi kartine mira» i «marksistsko-leninskoy yazihkoznanii» / A. T. Krivonosov. Moskva - New-York. 2006. - 805 s.
9. Ivlev, Y. V. Logica / Y. V. Ivlev. M.: Izd.-vo MGU, 1992. - 270 s.
10. Rakhmatullin, R. Y. Logica: uchebnoe posobie / R. Y. Rakhmatullin, A. A. Isaev. - Ufa: UYI MVD RF, 2010. - 196 s.

Статья поступила 04.09.11

УДК 82:81-26; 82:81'38

Pogrebnyak Yu.V. GRAPHIC PECULIARITIES OF INTERIOR DISCOURSE. In our way of understanding it interior discourse presents a model of inner speech of a character in a piece of fiction, created by the author of this work. In the given article graphic peculiarities of interior discourse are considered.

Key words: interior discourse, graphic peculiarities, stylistic device, punctuation mark, italics, bold type, new line, capital letters.

Ю.В. Погребняк, докторант ВГПУ, г. Волгоград, E-mail: ryuta@yandex.ru

ГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРИОРИЗОВАННОГО ДИСКУРСА

Интерioriризованный дискурс в нашем понимании представляет собой модель внутренней речи героя, создаваемую автором художественного произведения. В предлагаемой статье рассматриваются графические особенности интерioriризованного дискурса.

Ключевые слова: интерioriризованный дискурс, графические особенности, стилистическое средство, знак препинания, курсив, жирный шрифт, новая строка, прописные буквы.

Объектом нашего изучения является интерioriризованный дискурс, который мы рассматриваем как представление автором непроизнесенных внутренних мыслей и переживаний персонажа от лица самого персонажа в тексте художественного произведения. В научной литературе подвергались анализу некоторые особенности рассматриваемого нами типа дискурса [1-4], однако комплексного исследования этого явления проведено не было. Интерioriризованный дискурс используется часто в современной художественной литературе, и изучение его специфики крайне необходимо.

Интерioriризованный дискурс имеет определенные формы, жанры, характеристики, функции. Среди языковых особенностей интерioriризованного дискурса мы выделяем такие, как: обрывающиеся фразы, короткие предложения, лексические и грамматические повторы, вопросительные конструкции, поэтические формы слова, иноязычные элементы, звукоподражание, нарушение правил пунктуации, нарушение разделения на фразы, смешение стилей и регистров.

Рассмотрим некоторые графические особенности интерioriризованного дискурса, которые, так же как и языковые особенности, обусловлены смысловыми характеристиками интерioriризованного дискурса, такими, как алогичность, ассоциативность, обрывочность, высокая эмотивность, личная значимость и др.

1. Написание с новой строки.

Часто в интерioriризованном дискурсе автор использует написание значимого слова или группы слов с новой строки с той целью, чтобы сделать акцент на важных для понимания замысла произведения элементах. Например, в приведенном ниже отрывке Валера, один из сотрудников ночного клуба, хозяйкой которого является Арина Балованцева, завладев паспортом своей начальницы, узнает истинную информацию о ее личности. Эта информация очень значима для молодого человека, так как

он тайно влюблен в Арину и пытается узнать как можно больше о ее жизни, которая для него окутана тайной. Автор использует написание с новой строки для того, чтобы показать, насколько сильно Валера заинтересован в чтении Ариного паспорта.

Паспорт. Валера получил в руки Ариин паспорт. Немедленный ксерокс всех страниц в двух экземплярах – вот что от него требовалось.

И Валера метнулся.

Но паспорт. Паспорт.

Арины Балованцевой.

Арины.

Валера его никогда не видел. Нельзя отксерить все страницы, не развернув их. А развернув, не прочитать. Там и читать-то на некоторых нечего. На некоторых же слов совсем мало, они автоматически взлядом фиксируются.

Да.

Ничего не нарушал Валера, открывая главный Ариин документ. Это была работа [5, с. 308 – 309].

2. Графическое выделение ключевого слова или абзацев курсивом, жирным шрифтом или прописными буквами.

Довольно часто в интерioriризованном дискурсе автор использует выделение значимых слов или словосочетаний также с целью акцентуации на них внимания читателя. В приведенном ниже отрывке личный помощник владелицы ночного клуба Арины Балованцевой крайне удивлен тем фактом, что его начальница поехала в роддом, чтобы рожать ребенка, так как он даже не подозревал, что она была беременна. Ему в голову пришла ужасная мысль о том, что, возможно, она решила купить ребенка в роддоме, так же, как могла купить все, что пожелает. Чтобы подчеркнуть чудовищность мысли о покупке ребенка автор использует выделение слова «ПОКУПАЕТ» прописными буквами.

Хоть это и было верхом дебилизма – но в голову Валере лезла детская мысль: Арина сейчас там, в роддоме, ребенка

ПОКУПАЕТ! А что? Решила купить завод – поехала покупать завод, решила ребенка – они с Витей подорвались и поехали за ребенком! Сейчас выберут в роддоме какого получше, по-симпатичнее, оформят в собственность, привезут домой – и будут мамки-бабки с двумя детьми носиться... Да, тогда и ему, Валере, в два раза больше проблем нужно будет решать. Эх, хоть бы с ним посоветовалась – или зарплату прибавила, что ли?.. [5, с. 242 – 243].

3. Растягивание буквы слогов путем их повтора.

В интериоризованном дискурсе помимо того, что происходит сжатие смысла (при помощи неполных предложений, обрывочного синтаксиса, междометий и заместительных слов и др.), иногда можно наблюдать, наоборот, его растягивание с целью акцентуации внимания читателя на какой-либо теме или мелкой детали. Как правило, такое растягивание создается при помощи синтаксических и лексических повторов, растягивания букв или слогов также при помощи их повторов или при помощи использования полных форм наименования.

В приведенном ниже отрывке из последней главы «Улисса» под названием «Пенелопа» Дж. Джойсом моделируется поток женского сознания. В комментарии к этой главе описываются свойства именно женского потока сознания – «главная черта этого потока – текущая, льющаяся, слитная речь, подобная речному течению. Стихия речи и стихия реки достигают у Джойса удивительного, уникального сходства. Монолог Молли льется сплошным потоком, но этот поток – не грубая масса, вся разом увлекаемая в одном направлении, как по трубе. В нем есть внутренняя структура и форма. Слова в монологе связываются между собой, образуют синтаксические блоки и части фраз; возникают темы, они развиваются, ветвятся, подобно струям потока, поворачивают, переплетаются меж собой – и все это льется, не обрываясь, без конца течет и течет... Перед нами явно – вольная река, с прихотливым течением, струями, перекатами, порогами: последнее опять буквально, ибо семь раз поток речи, не прерываясь, вдруг делает перепад – абзац.<...> Построение речи уже и есть построение женщины, в нем есть все, и итог построения, река, равно представляет речь и рекущую. Как в речи Молли текущие границы между словами и фразами, так в ее мире, как писал Джойс, “нет резких линий, которые бы отделяли одну личность от другой”» [6].

В приведенном отрывке происходит растягивание букв на центральных эпизодах романа. Образ Пенелопы, удел которой – ожидание, карнавально представлен в романе «Улисс» образом Молли Блум, которая тоже жалуется на то, что ей приходится все время чего-то ждать, и это невыносимо для нее. Мучительность долгого ожидания передается автором при помощи растягивания букв (waitingalwayswaitingtoguiliidehimtooooo mewaitingnorspeeeedhisflyingfeet – только и делаешь что ждешь вечное Ожидание его ты поджидаешь а ооон к тебе спешии-ит).

Lord how long ago it seems centuries of course they never come back and she didnt put her address right on it either she may have noticed her wogger people were always going away and we never I remember that day with the waves and the boats with their high heads rocking and the swell of the ship those Officers uniforms on shore leave made me seasick he didnt say anything he was very serious I had the high buttoned boots on and my skirt was blowing she kissed me six or seven times didnt I cry yes I believe I did or near it my lips were taittering when I said goodbye she had a Gorgeous wrap of some special kind of blue colour on her for the voyage made very peculiarly to one side like and it was extremely pretty it got as dull as the devil after they went I was almost planning to run away mad out of it somewhere were never easy where we are father or aunt or marriage waiting always waiting to guiliide him tooooo me waiting nor speeeed his flying feet their damn guns bursting and booming all over the shop especially the Queens birthday [6].

Господи как давно это было целая вечность конечно они так никогда и не вернулись и свой адрес она не написала как следует возможно заметила что ее черныш все всегда уезжали а мы никогда я помню тот день на море волны качаются

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек. Текст – Семиосфера – История. – М., 1996.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – Волгоград, 2008.
5. Нестерина, Е. Разноцветные педали: роман. – М., 2008.
6. Joyce, J. “Ulysses” – оригинальный текст произведения [Э/п]. – П/д: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text-eng.html>
7. Джойс, Дж. Улисс / пер. С. Хоружий, В. Хинкис. – М., 1997 [Э/п]. – П/д: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text.htm#8>
8. Джойс, Дж. Улисс / пер. с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. – СПб., 2006.
9. Демидова, С. Мужчина-подарок. – М., 2006.

лодки с высокими носами корабль поднимается и опадает мундиры офицеров на берегу из-за этого отъезда у меня сделалась морская болезнь он не говорил ничего и был очень серьезный на мне были высокие ботинки на пуговицах платье раздувалось она поцеловала меня раз шесть или семь а я плакала или нет наверно да или близко к тому губы у меня тряслись когда говорила до свиданья на ней была Дивная дорожная накладка совершенно особенного голубого цвета и очень необычный фасон на одну сторону это было страшно красиво после их отъезда настала такая адская скука я готова была бежать от этого куда-нибудь где мы есть там нам никогда не нравится отец или тетка или свадьба только и делаешь что ждешь вечное Ожидание его ты поджидаешь а ооон к тебе спешииит их проклятые пушки палили и гремели по всей округе особенно в день рождения Королевы [7].

В приведенном ниже отрывке в интериоризованном дискурсе главной героини Надежды представлена полная форма имени ее друга – *Егор Евгеньевич Воронцов*, хотя в романе в голосовой речи она его называет *Егор* или *Горыныч* по прозвищу. Надежда много думает об этом мужчине (автором используется полная форма имени этого персонажа, чтобы показать протяженность мыслительного процесса героини) и впоследствии влюбляется в него.

И он в очередной раз так зазывающе улыбнулся, что у меня екнуло во всех местах, где только может екать. Все-таки есть в нем что-то, в Егоре Евгеньевиче Воронцове! Непрочно Анжелка по нему страдает, Дашка намеревается пренебречь священными узами брака, и беспрерывно звонят всякие Ируськи, Ленуськи и Натуськи. Конечно, я влюблена в дружок, но... [8, с. 95].

4. Использование знаков препинания вместо слов.

Иногда автор использует вопросительные и восклицательные знаки, а также многоточие вместо слов персонажа. На наш взгляд, за ними имплицитно скрыт интериоризованный дискурс, который автор предоставляет возможность читателю домысливать самостоятельно. Например, в приведенном ниже отрывке личный помощник владелицы ночного клуба Валера полностью погружен в ирреальный мир увеселительного заведения. И когда в реальной жизни один из врагов Арины – Андрей Воблов, с которым Валера ранее был в дружеских отношениях, встал во главе демонстрации против деятельности Арины, Валера очень растерялся и не знал, как ему действовать. При помощи вопросительного знака автор показывает боязнь и нерешительность главного героя, привыкшего к победам в игровых автоматах, в борьбе с реальными врагами.

Навигатор Мыльченко оказался возле сетевого продуктового магазина. Он был удивлен, испуган и сообщил, что толпа движется к «Разноцветным педалям». Валера в три минуты домчал поэта к месту встречи с композитором, велел много не пить при работе. И, услышав от него слово «Воблов», pokrпылся испариной ужаса. Арина раскрыла их тайну? Андрейка устроил разгром в клубе? Что?

– Он там больше всех выступал, – сообщил Антон выби-
раясь из машины.

– ?

– Там – это на демонстрации [5, с. 357].

Интериоризованный дискурс представляет собой мощное стилистическое средство, которым пользуется автор для усиления воздействия на читателя, для создания более полного и яркого образа персонажа, придания ему реалистичности. Графическое выделение отдельных отрезков интериоризованного дискурса способствует реализации такой функции интериоризованного дискурса, как функция сближения формы и содержания. Формальное выделение каких-либо отрезков интериоризованного дискурса указывает на важные, главные с точки зрения автора смысловые моменты в раскрытии образа героя художественного произведения. Изучение интериоризованного дискурса как стилистического средства, на наш взгляд, является очень перспективным для понимания современной художественной литературы.

Bibliography

1. Bakhtin, M.M. *Ehstetika slovesnogo tvorchestva*. – M., 1986.
2. Lotman, Yu.M. *Vnutri mihslyatikh mirov: Chelovek. Tekst – Semiosfera – Istoriya*. – M., 1996.
3. Karaulov, Yu.N. *Russkiy yazhik i yazhkovaya lichnostj*. – M., 1987.
4. Shakhovskiy, V.I. *Lingvisticheskaya teoriya ehmocij: monografiya*. – Volgograd, 2008.
5. Nesterina, E. *Raznocvetnihe pedali: roman*. – M., 2008.
6. Joyce, J. "Ulysses" – originalnij tekst proizvedeniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text-eng.html>
7. Dzhoyjs, Dzh. *Ulyss / per. S. Khoruzhiy, V. Khinkis*. – M., 1997 [Eh/r]. – R/d: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text.htm#8>
8. Dzhoyjs, Dzh. *Ulyss / per. s angl. V. Khinkisa, S. Khoruzhego*. – SPB., 2006.
9. Demidova, S. *Muzhchina-podarok*. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 811.161.1

Polunicheva N.J. ADJECTIVIZATION OF PARTICIPLES FROM THE POSITION OF THE THEORY OF LINGUISTIC CHANGES.

In work the phenomenon of adjectivization of participles from a position of the theory of linguistic changes is described: the maintenance of the cores ponja e given theories – the reasons, consequences, conditions, relations, forms and factors is presented, at-sign the language phenomena – with reference to process of adjectivization of participles.

Key words: the theory of linguistic changes, adjectivization of participles, adjectivization factors, adjectivization signs.

Н.Ю. Полуничева, аспирант АГАО им. В.М. Шукина, г. Рубцовск, E-mail: nine_biruni@mail.ru

АДЪЕКТИВАЦИЯ ПРИЧАСТИЙ С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ

В работе описано явление адъективации причастий с позиции теории лингвистических изменений: представлено содержание основных понятий данной теории – причины, следствия, состояния, отношения, формы и факторы, признаки языковых явлений – применительно к процессу адъективации причастий.

Ключевые слова: теория лингвистических изменений, адъективация причастий, факторы адъективации, признаки адъективации.

Причастия – одна из наиболее сложных и противоречивых грамматических категорий. Положение причастий в грамматической системе русского языка между глаголом и прилагательным определяет возможность их адъективации. Вопросом адъективации русских причастий занимались многие исследователи (В.Е. Ломтева, И.А. Краснов, Л.И. Удалова, М.Ф. Лукин, А.А. Боровлев, Т.А. Гераскина, Л.П. Калакуцкая, В.В. Лопатин и др.). Сложность и многоплановость этого процесса, усиление его интенсивности в последние десятилетия, а также возможность рассмотрения с разных точек зрения позволяет не считать эту проблему научно исчерпанной.

В данной статье определяется сущность этого явления с позиций теории лингвистических изменений.

В науке о языке принято выделять следующие процессы: 1) диахронические процессы как проявления естественного развития языка, 2) операции как методы лингвистического анализа (трансформационные правила), 3) операции как приемы стилистической обработки фразы (Э. Косериу, Г. Пауль).

В компетенцию теории лингвистических изменений (В.Н. Мигирин) входят только естественные диахронические процессы непрограммированного развития, тогда как трансформациями и методами стилистической обработки фразы соответственно занимается порождающая грамматика и стилистика. В сфере наших научных интересов находится процесс перехода причастий в прилагательные (адъективация), относящийся к естественным процессам развития языка.

В теории лингвистических изменений, наряду с понятием процесса, используются понятия отношения и состояния. Под процессом мы понимаем последовательное изменение ряда состояний определенного явления в языке, что приводит к его качественному изменению и переходу в другое явление. Процессуальность характеризует такие понятия, как изменение, развитие, эволюция, диахрония и др. Состояние объекта – это его качественные особенности, которые возникают как результат процессов. «Иначе говоря, состояние объекта – это его качество в той фазе существования, которая является барьером между процессами. Если предшествующее состояние в объекте сменяется последующим и если эти состояния отличаются друг от друга, то принято говорить о том, что произошел процесс изменения» [1, с. 19]. Возникает отношение различия между предшествующим и последующим состоянием. Объект, переживший процесс как смену разных состояний, меняет свое отношение к другим объектам, синхронно с ним существующим. Таким образом, «отношение между разными состояниями и отношение между разными объектами следует рассматривать как результат процесса» [1, с. 19]. Состояние и отношение не являются компонентами процесса, так как относятся к синхронным явлениям в языке.

Процессы переходности на уровне частей речи принято называть трансформациями (или транспозициями), под которыми понимаются сложные процессы изменения признаков слова, которые приводят к перемещению слова из одной части речи в другую или к перемещению слова из одного морфологического разряда в другой в пределах одной части речи. Процесс адъективации представляет собой трансформацию причастных форм в прилагательные. Исходной и результирующей единицами данного процесса являются причастие и прилагательное, характеризующиеся комплексом категориальных, морфологических и синтаксических признаков, относящих их к разным частям речи. Промежуточными состояниями данного процесса являются единицы, характеризующиеся синкретизмом свойств. Они отличаются способностью разнообразно функционировать в речи вследствие объединения в одной единице свойств противоположных, нередко несовместимых языковых форм. В данном случае мы опираемся на определение синкретизма, данное В.В. Бабайцевой. Синкретизм – это «совмещение (синтез) дифференциальных структурных и семантических признаков единиц языка (некоторых разрядов слов, значений, предложений, членов предложений и др.), противопоставленных друг другу в системе языка и связанных явлениями переходности» [2, с. 446].

Явление синкретизма непосредственно связано с синхронной переходностью или переходностью состояний. «Синхронная переходность представляет собой такое отношение между крайними, противопоставленными друг другу, противоположными (контрастными) по своей природе языковыми образованиями (состояниями), между которыми существует ряд промежуточных построений, совмещающих в себе признаки крайних, противоположных единиц и в большей или меньшей мере сходных по наличию этих признаков в каждой из них. Центральные категории и периферийные звенья образуют иерархию, которую можно представить в виде шкалы переходности: А – Аб – АБ – аБ – Б, где А и Б – полярные, несинкретичные единицы, Аб, АБ, аБ – синкретичные единицы, неоднородно сочетающие признаки: в звене Аб больше признаков типа А, в звене аБ – преобладают свойства типа Б, в звене АБ наблюдается примерное равновесие сочетающихся свойств» [3, с. 132]. Синкретичные единицы, возникающие в процессе адъективации причастий, совмещают в себе глагольные и именные признаки и представляют собой гибридные образования, которые могут находиться между причастием и прилагательным. В силу особого их статуса они получили название недифференцированных дериватов [3, с. 102].

При описании процесса адъективации причастий с позиции теории лингвистических изменений важным является разграничение причин, следствий, форм и факторов его осуществления. Вопрос о причинах переходности отличается сложностью. «Под

причинами мы будем понимать реальное событие, во времени предшествующее другому событию, называемому следствием, и порождающее следствие в том отношении, что для возникновения следствия необходимо осуществление причины» [1, с. 149]. Следует отметить, однако, что все ученые, пытающиеся разграничить причины и следствия процесса адъективации, вынуждены признать трудность этой дифференциации. Вслед за О.В. Колочковой, мы не считаем нужным отдельного говорить о причинах и следствиях данного языкового явления, так как адъективация причастий обычно проявляется в одновременном изменении ряда признаков в производном прилагательном, «которые нельзя рассмотреть ни через призму хронологически последовательных, ни причинно-следственных отношений между ними (например, мы не в состоянии определить, что происходит раньше или что из чего вытекает: изменение частеречного статуса слова или «изменение» его лексического значения). Понятие «изменения» включает в себя то, что в традиции именуют «причинами и следствиями перехода» [3, с. 101]. На трудность разграничения причин и следствий в процессах адъективации причастных форм обращал внимание и В.Н. Мигирин [1].

От событий, называемых причиной и следствием, следует отличать совокупность сопутствующих обстоятельств, в которых развертываются события. Сопутствующие обстоятельства мы будем называть факторами транспозиции. Факторы благоприятствуют трансформации или задерживают ее [1, с. 149]. Важными факторами трансформации слов одной части речи в другую являются изменение синтаксической функции, категориального и лексического значения, синтаксической и лексической дистрибуции, морфологических признаков, морфологического состава и фонетические изменения. Применительно к процессу адъективации причастий нами разграничиваются понятия «условия» и «признаки» адъективации. Под условиями адъективации нами понимаются те факторы, без которых образование отпричастных дериватов невозможно. Предварительные, благоприятные, но не обязательные условия адъективации называются предпосылками адъективации. Наряду с предпосылками выделяются изменения, под которыми понимаются признаки дериватов (недифференцированных и абсолютных дериватов – прилагательных), появляющиеся в результате процесса адъективации на разных стадиях его осуществления.

Выделяются предпосылки следующего порядка: синтаксического, грамматического, семантического.

К синтаксическим предпосылкам относятся: 1) тождество синтаксической функции прилагательного и причастия; 2) отсутствие пояснительных слов, усиливающих глагольную природу причастия (причастие должно быть единственным, а не находиться в составе оборота, который обычно квалифицируется как полупредикативный член пропозиции); 3) причастие должно предварять определяемое слово, так как «исконное» имя прилагательное, выполняющее в предложении роль определения, как правило, стоит в препозиции.

К предпосылкам грамматического порядка относится неполнота парадигмы. Отметим, что «значение времени сохраняет свою выразительность лишь в соотносительных бесприставочных формах причастий на -мый и -нный от основ несовершенного вида: читаемый – читанный, слышимый – слышанный и т.п. Но образования на -нный от основ несовершенного вида непродуктивны и немногочисленны» [4, с. 277].

Предпосылками семантического порядка адъективации причастий являются: 1) значение глагольной основы (таковая выражает не конкретное действие, а состояние (спать), проявление

признака (звучать), изменение признака (краснеть), отношение к кому-/чему-либо (уважать)); 2) если определяемое слово обозначает отвлеченное понятие, а не конкретный предмет, чаще могут проявляться переносные значения, заключенные в глагольной основе причастия.

В результате адъективации причастий происходят изменения синтаксического, грамматического, словообразовательного и семантического порядка.

Изменения семантического порядка: 1) процессуальный признак переходит в качественный; 2) коренным образом изменяется лексическое значение производящего причастия, на первый план постепенно выходит значение статичного, или постоянного качества; 3) изменяется лексическая дистрибуция: а) полностью утрачивается семантическая валентность исходной причастной лексемы или б) происходит ее изменение.

Изменения грамматического порядка: 1) изменяются морфологические признаки производящего слова: а) несвойственные форме прилагательного категории времени, вида, переходности/непереходности и залога ослабевают (в промежуточных недифференцированных дериватах) или утрачиваются (в конечном адъективном деривате); б) появляются несвойственные форме причастия степени сравнения; 2) происходит отрыв грамматической парадигмы деривата от парадигмы исходного причастия.

Изменения словообразовательного порядка связаны с возможностью образования качественных наречий на -о; отвлеченных существительных на -ость и т.п. от адъективных дериватов.

Изменения синтаксического порядка: меняется синтаксическая дистрибуция производного имени прилагательного (утрачивается способность семантического деривата иметь при себе глагольные зависимые).

Под формами трансформации «понимается медленный характер или скачкообразность ее протекания» [1, с. 148]. Адъективация причастий представляет собой медленно протекающий процесс, результаты которого характеризуются устойчивостью и необратимостью.

Заканчивая рассмотрение адъективации причастий в свете теории лингвистических изменений, отметим наиболее важные задачи, связанные с изучением данного процесса. К ним относятся: 1) описание критериев разграничения трансформации и словообразования; 2) выделение элементарных процессов и этапов трансформации причастий в прилагательные; 3) классификация случаев невозможности трансформации (объяснить, почему в одних случаях адъективация причастий возможна, в других нет); 4) составление словаря слов, возникших на основе адъективации; 5) выделение условий, благоприятствующих адъективации и затрудняющих ее; 6) определение характера трансформации причастия в прилагательное (одноступенчатая или многоступенчатая; эмиграционная или иммиграционная); 7) определение влияния лексического значения слов, их функционирования и морфологических свойств на трансформационные возможности причастия; 8) выявление значения вопроса о трансформации причастных форм для выяснения последовательности появления частей речи; 9) решение вопроса об отношении трансформации причастий к проблеме их частеречного статуса; 10) определение одновременного изменения разных признаков и последовательного изменения их в ходе адъективации; 11) определение влияния изменения одних признаков на преобразование других; 12) изучение вопроса о трансформации причастий в прилагательные как источник обогащения словарного состава языка [1, с. 132-133].

Библиографический список

1. Мигирин, В.Н. Очерки по теории процессов переходности в русском языке: уч. пособие для студентов. – Бельцы, 1971.
2. Бабайцева, В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М., 2000.
3. Колочкова, О.В. «Окачествление» причастий в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2008. – № 1 (1): в 2-х ч. – Ч. 1.
4. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1947.

Bibliography

1. Migirin, V.N. Ocherki po teorii processov perekhodnosti v russkom yazhke: uch. posobie dlya studentov. – Beljcih, 1971.
2. Babajceva, V.V. Yavleniya perekhodnosti v grammatike russkogo yazhka. – M., 2000.
3. Kolochkova, O.V. «Okachestvlenie» prichastij v russkom yazhke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov, 2008. – № 1 (1): v 2-kh ch. – Ch. 1.
4. Vinogradov, V.V. Russkij yazhik. Grammaticheskoe uchenie o slove. – M., 1947.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 004.42:75

Prokhorov S.A. MODERN PAINTING AND COMPUTER TECHNOLOGIES: FROM PHOTOREALISM BEFORE PAINTING 3D-ART. In article methods of works of modern painters with application of photographic and computer technics are described. Modern aspects of innovative activity of application of computer technics in the course of training are offered discipline "Painting" in a context of architecturally and design preparation in the higher school.

Key words: art, painting, computer painting, computer graphics, architecture and design, art education, innovative activity, new educational programs.

С.А. Прохоров, канд. психол. наук, проф., член СХ России, зав. каф. института архитектуры и дизайна АлтГТУ им. И.И.Ползунова, г. Барнаул, E-mail: instibox@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ЖИВОПИСЬ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОТ ФОТОРЕАЛИЗМА ДО ЖИВОПИСИ 3D-АРТ.

В статье описаны методы работ современных художников – живописцев с применением фотографической и компьютерной техники. Предложены современные аспекты инновационной деятельности применения компьютерной техники в процессе обучения дисциплине «Живопись» в контексте архитектурно-дизайнерской подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: искусство, живопись, компьютерная живопись, компьютерная графика, архитектура и дизайн, художественное образование, инновационная деятельность, новые образовательные программы.

С развитием компьютерных технологий понятие о живописи расширяет свои возможности, приобретает новые качества. Вариативность и быстрота поиска композиции, новые цветовые решения, новые формы и направления живописи, решение новых пространственных и смысловых задач – это оттенки эволюционного развития живописи. Раскрытие глубины этих оттенков, овладение тонкостями современного художественного инструментария – задачи современных архитектурных и дизайнерских школ.

Достижение мастерства в живописи предполагает кропотливый труд при изучении современных технологий, приемов по интеграции их в уже устоявшиеся в искусстве основы. При обучении живописным приемам восприятия и отображения пространства и человека необходимо ориентировать студентов архитекторов и дизайнеров архитектурной среды на новые компьютерные технологии при работе над цветографическими преобразованиями реалистической живописи. При освоении подобных методических направлений новое поколение архитекторов и дизайнеров окажется подготовленным для решения практических задач [1].

Для реализации целей современной подготовки архитекторов и дизайнеров на базе каф. «Изобразительных искусств» института архитектуры и дизайна Алт ГТУ подготовлена авторская программа предмета «Живопись» Поморова С. Б., Прохорова С. А., Шадурина А.В. На основе программы обучение студентов архитекторов и дизайнеров законам живописи реалистической школы с применением технологий фотореализма, цифровой живописи и живописи 3D-арт получает новые подходы.

Программа предполагает изучение, практические исследования, в том числе, картин художников фотореализма (гиперреализма, суперреализма), цифровой живописи, живописи 3-D и 3-D арт-стрит [2]. Значимость их изучения очень высока для ведения практических занятий по живописи и ее цветографическим интерпретациям со студентами архитекторами и дизайнерами архитектурной среды.

На основе изучения картин современных художников как первоисточника информации по новым направлениям живописи последних двух десятилетий, развития новых технологий есть возможность прогнозирования в появлении новых направлений живописи и построении теории ее развития, следовательно, и теоретических и практических методов обучения [3]. Для построения теоретических и практических основ в преподавании современной живописи, важно обратиться к истории возникновения различных приемов передачи пространства на плоскости в области изобразительного искусства. Бесценным источником являются живописные произведения, дающее объемный фактический материал, накопленный в течение многих столетий. Является очевидным, что художественные приемы исполнения предметов искусства связаны с историей развития человеческой деятельности. Появление живописных приемов, которые способны открыть перед человеком творческие горизонты требует тщательного изучения.

История построения изображений живописного пространства на плоскости интересует нас, прежде всего, с точки зрения освоения художниками развития технических приемов. Еще в 1960-х годах в США возникло направление в живописи – фо-

тореализм [4]. Именно фотореализм положил начало творческого эксперимента: соединение живописи с технологическими достижениями.

Сегодня очевидна творческая эволюция от фотореализма до компьютерных технологий живописи 3D-арт. Искусство живописи и новые технологии следует рассматривать во взаимосвязи. В рамках статьи поставлена задача рассмотреть особенности фотореализма, цифровой живописи и живописи 3D-арт как взаимосвязанных эволюционирующих явлений и приемов в живописи.

Слово «фотореализм» было придумано Луи Мейзелем в 1968 году, а впервые опубликовано – в 1970 году в каталоге Музея Уитни для выставки «Двадцать два реалиста» Луи Мейзель, двумя годами позже составил определение фотореализма из пяти пунктов по просьбе Стюарта М. Спейсера, который владел большой коллекцией работ фотореалистов, которая позже демонстрировалась на передвижной выставке «Фотореализм 1973: коллекция Стюарта М. Спейсера» [5].

Фотореалистичная живопись невозможна без фотографии. В фотореализме изменение и движение должно быть заморожено во времени, которое скрупулезно должно было быть представлено художником. Фотореалисты собирали свои образы и информацию при помощи камеры и фотографий. Обычно снимки делались на слайд, а затем переносились на холст. Это делалось при помощи проецирования слайда или с использованием сетки. Результат был копией фотографии, но обычно гораздо больше оригинала.

Художники этого направления имитировали фото живописными средствами на холсте. Они изображали мир современного города: витрины магазинов и ресторанов, станции метро и светофоры, жилые здания и прохожих на улицах. При этом особое внимание обращалось на блестящие, отражающие свет поверхности: стекло, пластик, полировку автомобилей и др. Игра отражений на таких поверхностях создает впечатление взаимопроникновения пространств. Целью фотореалистов было изобразить мир не просто достоверно, а сверхпохоже, сверхреально.

Изучением технологических особенностей фотореализма занимался Билл Флеминг «Создание фотореалистичных изображений» (М.: ДМК, 1999) [6]. В это же время вышло продолжение его труда «Фотореализм. Профессиональные приемы работы». Данные работы содержат описание оригинальных методов, которые позволяют конструировать модели на основе растровых карт, накладывая реалистичные текстуры на поверхность объектов сложной формы, создавать объемные изображения при помощи мозаичных карт. Основное внимание автор уделяет задаче реалистичного воспроизведения окружающей среды, в том числе городских композиций и природных пейзажей, натуральных материалов, растительного покрова и водоемов. Предлагаемые приемы моделирования экономичны и позволяют избежать перерасхода ресурсов вычислительной системы при разработке сложных сцен.

Работы полезны специалистам в области компьютерной графики, дизайнерам. Описываемые Флемингом методы моделирования универсальны: их можно применять практически

в любой современной программе трехмерной графики на любой аппаратной платформе. Вспомогательные файлы для выполнения упражнений представлены в десяти наиболее распространенных форматах: LWO, 3DS, DXF, COB, MAX, IMA, OBJ, HRC, VIS, 3DMF.

Первое поколение американских фотореалистов включало таких художников как Ричард Эстес, Ральф Гоингз, Чак Клоуз, Чарлз Белл, Джон Баедер, Одри Флэк, Дон Эдди, Роберт Бештле, Том Блэквелл, Ричард МакЛин [7]. Дуэйн Хансон и Джон Де-Андреа были скульпторами, чье творчество связывают с фотореализмом, благодаря раскрашенной очень натуралистичной скульптуре, изображающей обычных людей. Подъем фотореализма был в середине 1970-х, но в начале 1990-х интерес к жанру возродился. Это возобновленный интерес связан как с художниками «первого поколения» фотореалистов, так и с более молодыми. С новыми технологиями возможности художников расширились. Многие известные молодые фотореалисты европейцы: Рафаэлла Спенс – англичанка, живущая в Италии, Бертран Мениель во Франции, Роберто Бернарди и Чиара Албертони в Италии, Бернардо Торренс в Испании, Тони Брунелли в Нью-Йорке и Клайв Хэд в Великобритании. Среди азиатских фотореалистов известен иранец Иман Малеки [8].

Ли Прайс – американская художница, работающая в жанре гиперреализм (фотореализм). Прайс окончила Колледж Искусств Моог в Пенсильвании по специальности «живопись» в 1990 году. Основным сюжетом картин Ли Прайс являются женщины, принимающие пищу (см. приложение № 1). Объемная уличная живопись 3D-арт Курта Веннера искусного художника известного своей монументальной и уличной живописью мелом с использованием проекции, называемой анаморфозом, заслуживает внимания как особый технологичный вариант работы с представлением о пространстве [9].

Курт Веннер считается одним из самых известных мастеров трехмерной живописи. Кстати, этот прием использовался еще много веков назад. Так, в 17 веке в стиле Барокко художники часто использовали смесь архитектуры и иллюзионного изображения, так что стоя в определенном месте, можно было видеть не просто картину, а особенную, «живую» фреску (см. Приложение № 2). Еще один вид живописного искусства – цифровая живопись родилась в начале 90х годов и развивалась в основном в США. К 2000 году она стала очень популярным видом искусства в Европе и Азии.

В России пик популярности цифровой живописи ожидается в 2012-2015 годах. Живопись в стиле «Digital Art» – одно из дизайнерских направлений в работе по созданию уникальных шедевров с использованием обычных фотографий. Цифровая живопись – создание электронных изображений за счёт использования человеком компьютерных имитаций традиционных инструментов художника.

Создание рисунка /картины от начала и до конца на компьютере – относительно новое направление в изобразительном искусстве. Точную дату создания первого компьютерного рисунка установить невозможно, однако, примерная дата широкого появления впечатляющих и красочных работ, выполненных на ПК – 1995 – 1996 годы (на эту дату приходится появление и широкое распространение относительно доступных по цене SVGA-мониторов и видеокарт, способных отображать 16,7 млн. цветов) [10]. Компьютер в цифровой живописи – это такой же инструмент, как и кисть с мольбертом. Для того, чтобы хорошо рисовать на компьютере также необходимо знать и уметь применять все накопленные поколениями художников знания и опыт

(перспектива, воздушная перспектива, цветовой круг, блики, рефлекс и т.д. Использование цифровых технологий в фотографии порождает также гибридные технологии (например, фотоимпрессионизм).

В конце XX – начале XXI веков CG-арт бурно развивается и занимает прочные позиции в оформлении книг/плакатов, преобладает в индустрии компьютерных игр и современном кино, популярен в любительском творчестве. Для того чтобы создавать цифровые работы любого уровня необходимо иметь персональный компьютер достаточной мощности, графический планшет и несколько программ для компьютерной живописи. Corel Painter – программа, предназначенная для цифровой живописи и рисунка. С помощью графического планшета художник может работать с виртуальными инструментами в этой программе так же легко, как и с обычными карандашом или кистью. Интерфейс программы разработан в контексте создания цифровой живописи с «чистого листа» (в отличие от программы Photoshop, которая создана для обработки уже имеющихся изображений, но также позволяет рисовать).

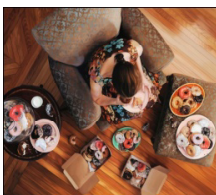
Художник Марек Денко чешский художник-мастер трехмерной компьютерной живописи. С детства увлекался и интересовался различными видами искусства: занимался живописью, графикой, играл на гитаре и даже пытался сочинять музыку, открыл для себя секреты компьютерной графики [11]. В настоящее время Марек живет в Праге и работает в студии. Темы его работ весьма разнообразны, но везде поражает детализация и ощущение, что это реальные кадры с киноленты или фотографии. Хотя все воссоздано только с помощью трехмерной и двумерной графики (см. Приложение № 4).

Цифровая живопись представлена также в работах Николя Бувье. Николя Бувье – 38-летний француз по происхождению. В настоящее время живет в Сиэтле. На сегодняшний день Nicolas Bouvier работает художником концептуалистом для Microsoft в Редмонде, штат Вашингтон. Работает в индустрии видеоигр, как арт-директор и дизайнер концептов (см. Приложение № 4). Современный польский художник Каспер Калиновский так же создает работы с помощью технологии цифровой живописи (см. Приложение № 5).

Таким образом, в современном искусстве сегодня существует 2 основных вида живописи: классическая и цифровая. Визуальной разницы между цифровыми и классическими картинами не существует. Не стоит ассоциировать слово «цифровой» с программой «фотошоп». Каждый сантиметр картин обеих типов прорисовывается только рукой художника. Сегодня в цифровых картинах используются не только маслянные краски, но и различные масляные пасты, акриловые гели, что позволяет холсту высохнуть за сутки. Создание картины от начала и до конца на компьютере – относительно новое направление в изобразительном искусстве [12].

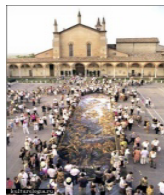
Сегодняшний этап развития компьютерного искусства начался еще в прошлом столетии, что до компьютерной живописи, то она сегодня расширяет наши представления о форме и пространстве как таковых: форма произведений в этой области определяется техническими возможностями компьютерной среды, и творческой составляющей художника. Современный художник, дизайнер может думать вместе с машиной, находить адекватное применение тем необъятным возможностям, которые заложены в современной технике. В этом в ближайшее время заключается трансформация компьютерного творчества, моделирование и воплощение образа художника нового времени.

Приложение № 1



Ли Прайс

Приложение № 2



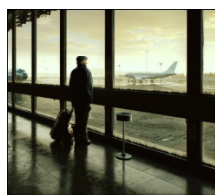
Курт Веннер

Приложение № 3



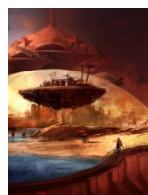
Марек Денко

Приложение № 4



Nikolas Bouvier

Приложение № 5



Каспер Калиновский



Библиографический список

1. Поморов, С. Б. Декоративная живопись и цветографические интерпретации в проектной культуре / С.Б.Поморов, С.А.Прохоров, А.В.Шадулин. – Барнаул, 2010.
2. Прохоров, С.А. Живопись для архитекторов и дизайнеров / С.А. Прохоров, А.В. Шадулин. – Барнаул, 2010.
3. Прохоров, С.А. Живопись для архитекторов и дизайнеров / С.А. Прохоров, А.В. Шадулин. – Барнаул, 2010.

4. Э/р. – Р/д: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/310930>
5. Meisel, Louis K. *Photorealism*. Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York / 1980.
6. Флеминг, Б. Создание фотореалистичных изображений // Фотореализм. Профессиональные приемы работы. – М., 1999
7. Э/р. – Р/д: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/310930>
8. Meisel, Louis K. *Photorealism*. Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York / 1980.
9. Э/р. – Р/д: <http://www.dic.academic.kulturologia.ru/blogs>
10. Э/р. – Р/д: <http://www.kulturologia.dic.academic.ru/blogs>
11. Э/р. – Р/д: <http://www.kulturologia.ru/blogs>
12. Наумова, В.И. Современные тенденции архитектурно-художественного творчества и актуальные векторы архитектурного образования. – Барнаул, 2010.

Bibliography

1. Pomorov. S.B. Decorative painting and computer graphics interpretations in design culture ?the Text ??? S.B.Pomorov, S.A.Prohorov, A.V.Shadurin. – Barnaul: AltSTU, 2010.141p.: silt.
2. Prokhorov S.A. Painting for architects and designers ?the Text ?/S.A.Prokhorov, A.V.Shadurin – Barnaul: AltSTU, 2010.
3. Prokhorov S.A. Painting for architects and designers ?the Text ?/S.A.Prokhorov, A.V.Shadurin – Barnaul: AltSTU, 2010.
4. <http://www.dic.academic.ru> <<http://dic.academic.ru/>>dic.nsf/enc3p/310930 <<http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/310930>>
5. Meisel, Louis K. *Photorealism*. Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York / 1980. p. 12.
6. Bill Fleming. Creation of photorealistic images / М: ДМК, 1999. Bill Fleming, Photorealism. Professional working methods / М: ДМК, 1999
7. <http://www.dic.academic.ru> <<http://dic.academic.ru/>>dic.nsf/enc3p/310930 <<http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/310930>>
8. Meisel, Louis K. *Photorealism*. Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York / 1980. p. 12.
9. <http://www.kulturologia.ru/blogs>;
10. <http://www.kulturologia.ru/blogs>;
11. <http://www.kulturologia.ru/blogs>;
12. Naumova. Of architecturally-art creativity and actual vectors of architectural formation ?the Text ?/Naumova. – Barnaul: ASU, 2010

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 811.512.141

Salyakhova Z.I. FORMS OF CAUSATIVE IN BASHKIR LANGUAGE. This article is dedicated to the problem of causative in Bashkir language. It is one of the microfields of the category of voice. On this question there are many works in Turkology, but the problem of causative remains questionable. Complex of language means which serve for expressing causative meaning of verb in Bashkir language is considered in the article.

Key words: Bashkir language, voice, causative, transitiveness, intransitiveness, context.

**З.И. Салыхова, канд. филол. наук, доц. СГПА им.Зайнаб Бишевой, г. Стерлитамак,
E-mail: s.zuhra@hotmail.com**

ФОРМЫ КАУЗАТИВА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме каузатива в башкирском языке, являющимся одним из микрополей залоговости. По данному вопросу в тюркологии имеется достаточно много работ, но проблема каузатива (понудительного залога) все еще остается спорной. Рассматривается комплекс языковых средств, служащих для выражения каузативного значения залога глагола в башкирском языке.

Ключевые слова: башкирский язык, залог и залоговость, каузатив, понудительный залог, переходность и непереходность, контекст.

В тюркологии формы каузатива, по традиции, относятся к категории залога наряду с формами актива (действительный залог), пассива (страдательный залог), рефлексива (возвратный залог), и реципрока (взаимно-совместный залог). Данная традиция идет еще от составителей первых грамматик тюркских языков и продолжается, по сей день, хотя исследователи отмечают, что это «никем не было обосновано надлежащим образом» [1, с. 284]. По данному вопросу в тюркологии имеется достаточно много работ, но проблема залога глагола все еще остается спорной. В тюркологических исследованиях этот залог изучался под названиями «побудительный», «каузативный», «пону-дительный», «причинительный». Термин «побудительный», по мнению некоторых исследователей (Л.Н. Харитонов, Г.Д. Санжеев), исходит из более широкого понимания «побуждения» для обозначения различных оттенков значения данного залога. Другие (А.А. Юлдашев, В.И. Асланов) признают термин «пону-дительный», так как считают основным залоговым значением выражение действия, выполняемого одним лицом по приказанию, просьбе, разрешению другого. В языкознании не всеми исследователями признается правомерность выделения понудительного залога. Одни авторы избегают употребления термина «пону-дительный залог», заменяя его «пону-дительной формой» или «побудительным глаголом» (Н.П. Дыренкова, К.З.Зиннатуллина, Л.Н.Харитонов), другие считают понудительный залог частной разновидностью действительного залога, исходя из того, что способность вызывать другое действие не является исключительным достоянием рассматриваемой формы, а свойственна и глаголам действительного залога (Б.А. Серебренников, Н.И. Джанашиа, У.Б. Алиев) [2, с. 73].

В тюркологической литературе часто встречается параллельное употребление терминов «пону-дительный залог» и «кау-затив» (от лат.*causa* – имеющий значение причин, повода для

действия), это означает, что в позиции подлежащего стоит причина действия, а в позиции прямого дополнения субъект основного действия. Каузативность – более широкое и более нейтральное понятие, по сравнению с понудительностью, ибо означает всякого рода явления, имеющие значение причины (повода) для действия. В настоящей статье термины «каузатив» и «пону-дительный залог» употребляются как синонимы. Н.И. Геляева считает, что каузативность связана с обогащением лексического значения глагола, его модификацией, поэтому является больше лексической категорией, чем грамматической. Не случайно каузативные называются конструкции типа «*Мы вернулись, так как испортилась погода*», между составляющими элементами которых существует определенная причинно-следственная связь [3, с. 6].

Понудительный залог – грамматический способ ее реализации. Эти два понятия, по мнению Н.И. Геляевой, не покрывают друг друга, а, скорее, относятся как часть к целому [2, с. 73]. Термин «пону-дительный», традиционно принятый в тюркологии, удобен для описания группы форм с каузативным значением, хотя в большинстве случаев некоторые из этих форм не имеют отношения к собственно понудительному залого [1, с. 284]. На башкирском языке он называется «йөкмәтәү йүнәлеше», т.е. «нагрузочный залог» («йөкмәтәү» – «возлагать, нагружать»). В башкирском языке каузативные аффиксы передают, кроме значения «пону-дять», «побуждать», и такие семы, как «возлагать», «заставлять», «просить», «повелевать», «разрешать», «допускать», «позволять», «дать возможность», «дать повод». Другими словами, каузативные аффиксы в составе залоговой формы глагола передают и фактивное, и пермиссивное значение каузации. Под фактической кауза-цией понимается такая каузация, при которой субъект (реальный исполнитель) совершает действие, названное глаголом, по

волеизъявлению другого лица. Эта каузация передается словами «заставлять», «просить», «повелевать», «приказывать». При пермиссивной каузации субъект совершает действие, названное глаголом, по допущению другого лица. Значение этой каузации передается словами «допускать», «разрешать» [4, с. 5-19].

В тюркологической литературе существует и такое мнение, что понудительный залог объединяет две залоговые формы, образующиеся одними и теми же аффиксами, но различающиеся семантикой исходных основ, от которых они образованы. Н.А. Баскаков относительно каракалпакского языка пишет, что понудительный залог по существу объединяет две залоговые формы, образующиеся одними и теми же формантами, но дифференцированные семантически значением тех исходных основ, от которых они образуются: 1) понудительно-переходный (транзитивный) залог, форма которого образуется от переходных глаголов (глаголов состояния); 2) понудительно-причинительный (каузативный) залог, форма которого посредством тех же аффиксов образуется от переходных глаголов (глаголов действия) [5, с. 339]. Это в полной мере можно отнести и к башкирскому языку, поскольку от переходных глаголов образуется понудительно-переходный (транзитивный) залог, при котором изменяется объективная характеристика глагола по отношению его к субъекту действия. В этом случае исходному глаголу противопоставляется новый производный глагол, в котором в данном пассивном процессе действия или состояния пребывает уже не субъект, а объект (*сыҡ – выходи, сығар – заставить или дать выйти*). В каузативе (понудительном залоге) субъект исходного глагола из активного грамматического и семантического субъекта данного процесса действия превращается только в активный грамматический, так как семантически он является лишь поводом или причиной, а не непосредственным исполнителем данного действия (*ул ишекте асты – он открыл дверь; ул ишекте астырҙы – он позволил или заставил открыть дверь*). Понудительный залог с помощью специальных аффиксов вызывает представление о таком субъекте, который выступая в предложении подлежащим, понуждает, позволяет или дает повод совершить данное действие другому субъекту, выраженному либо в винительном, либо в направительном, либо исходном падеже. Таким образом, каузатив (понудительный залог) обозначает процесс, который исходит от активного субъекта с целью воздействия на лицо или предмет, в результате которого лицо должно будет совершить определенные действия, т.е. представляет собой подчинение основного субъекта действия другому субъекту или другим логическим субъектам. Например: *Кыҙ бешерә – девочка варит* (здесь логическим субъектом является *Кыҙ – девочка*) и *Кыҙҙан бешерт – заставь девочку варить; вәли девчөккә варить или проси девочку варить* (логическим субъектом основного действия остается *Кыҙ – девочка*, но она подчиняется воздействию со стороны другого субъекта). Таким образом, мы наблюдаем как бы вмешательство одного субъекта в действие другого [6].

А.А. Юлдашев отмечает два принципиально несовместимых значения понудительного залога, вызывающих радикально различное глагольное управление: 1) выражают активное действие субъекта-подлежащего, обязательно обращенное на объект (дополнение прямое либо в винительном, либо в основном падеже или косвенное в форме дательного падежа), который, испытывая стимулирующее воздействие подлежащего, содействует по мере возможности ему в осуществлении этого, как правило, переходного действия: *ашат – корми кого-либо чем-либо; эсер – напои кого-либо чем-либо; кейендер – одень кого-либо; йыуындыр – умой кого-либо, купай*; 2) выражают осуществление активного действия, обычно переходного, не самим подлежащим, как это имеет место в предыдущем случае, а обязательно другим лицом по инициативе или воле (побуждению, принуждению, позволению) подлежащего, обеспечивающего или допускающего это действие и только на этом основании охарактеризованного как подлежащее – ответственный исполнитель, хотя оно и не принимает в нем непосредственного участия: *һәйләт – заставь говорить кого-либо, яһат – заставь сделать что-то, упртер – позволь поцеловать себя, кундыр – дозволь переночевать, тумат – побудить кого-то побить кого-либо*. В обоих случаях предполагается осуществление активного действия двумя субъектами-одушевленными предметами, из которых один является подлежащим, соотносением со сказуемым по нормам действительного залога, а другой независимо от своей роли в исполнении данного действия лишается информатив-

ности и именно в силу этого грамматически оформляется исключительно как объект действия подлежащего – только как косвенное или прямое дополнение [7, с. 35-36].

Образование форм каузативного значения возможно как от переходных, так и от непереходных глаголов. В этом случае непереходные глаголы трансформируются в переходные глаголы. Например: *кил (иди) – килтер (принеси), үт (проходи) – үткәр (пропусти), кас (убегай) – касыр (дай убежать), ет (догони) – еткәр (дай догнать), һайра (пой) – һайрат (заставь петь), аңла (пойми) – аңлат (объясни)*. Надо отметить, при переходных глаголах, образованных от непереходных с помощью аффиксов понудительного залога, идея понуждения к действию возникает лишь в том случае, когда глагол своим лексическим значением называет действие, выполняемое непосредственным его исполнителем. Если же глагол своим лексическим значением называет такое действие, которое относится лишь к субъекту – “понудителю”, как источнику действия, а не исполнителю, выраженному в форме лица, то глагол, даже с аффиксом понудительного залога (и во фразе понуждаемого субъекта в форме прямого дополнения), не будет выражать значение понудительного залога [8, с. 77].

Основное содержание каузатива характеризуется как вмешательство одного субъекта в действие другого. Субъект, понуждающий к действию, маркируется формой именительного падежа, субъект-исполнитель маркируется косвенным падежом, прямой объект – винительным, либо в направительном падежом. В предложениях в форме понудительного залога не бывает грамматически выраженного объекта, а субъект, понуждающий действие, остается пассивным. Каузатив в башкирском языке характеризуется следующими типами залогообразующих аффиксов от основы:

а) **-дыр/дер, -дор/дөр; -тыр/тер, -тор/төр; -зыр/-зер, -зор/-зөр:** *кал-дыр (заставь остаться; оставь), һүн-дер (заставь гаснуть; погаси), кейон-дор (заставь обливаться; обливай), кел-дер (заставь смеяться; рассмеши), тот-тор (заставь держать; вручи), һөрт-төр (вели вытереть), һур-зыр (заставь или попроси выдернуть), бир-зер (заставь отдать), бор-зор (заставь повернуть), һәй-зөр (заставь полюбить);*

б) **-хыр/-кер, -хор/-көр:** *ят-хыр (заставь лежать; укладывай), ет-кер (достигай, поспевай), өш-көр (заговаривай; лечи заговором или молитвой);*

в) **-ыр/ер, -ор/өр:** *ба-ыр (накрой; закрой), эс-ер (заставь пить; поить кого-либо), бо-ор (заставь притаиться), төш-өр (заставь слезть);*

г) **кар/кәр:** *ат-кар (выполни; осуществи; претвори в жизнь), кот-кар (заставь спастись; спасай), үт-кәр (заставь пройти; дай пройти);*

д) **ар/әр:** *сығ-ар (заставь выйти; выведи), кайт-ар (заставь вернуться; верни);*

е) **-ғыз/-гез; -ғоз/-гөз:** *тор-ғоз (заставь встать; подними), мен-гез (заставь сесть верхом; посади);*

з) **-т:** *яһа-т (заставь сделать что-то), башла-т (заставь начать), сығар-т (вели вынести);*

и) **-һат/һәт:** *ак-һат (вызвать хромоту), күр-һәт (заставь видеть; покажи).*

В башкирском языке каузатив (понудительный залог) имеет продуктивные и непродуктивные аффиксы. Наиболее продуктивными являются аффиксы: **дыр/дер, -дор/дөр; -тыр/тер, -тор/төр; -зыр/-зер, -зор/зөр**, поскольку они для большинства глаголов являются типичными, к тому же им характерно многоступенчатое наращение залоговых аффиксов: *кил (приходи) – килтер (принеси) – килтер-т (заставь принести) – килтер-т-тер (через кого-либо заставь принести), килтер-т-тер-ер (через кого-либо заставь принести); үт (проходи) – үткәр (вели пройти) – үткәр-т (заставь пройти), үткәр-т-тер (через кого-либо вели пройти) – үткәр-т-тер-т (через кого-либо заставь пройти), үткәр-т-тер-тер (через кого-либо заставь пройти); сыҡ (выйди) – сығар (позволь выйти) – сығар-т (заставь выйти) – сығар-т-тыр (через кого-либо заставь выйти) – сығар-т-тыр-т (через кого-либо заставь выйти, сығар-т-тыр-т-тыр (через кого-либо заставь выйти).*

О способности каузативных аффиксов сочетаться друг с другом отметил Н.К. Дмитриев, который называл это “понудительностью первой степени”, “понудительностью второй, третьей, четвертой и пятой степени”, считая по числу аффиксов [6,

с. 153]. О “дважды понудительном залоге” писали Ф.Г. Исхаков, А.А.Пальмбах, которые считали, что “понудительные аффиксы могут бесконечно нарастать друг на друга: к сложному аффиксу третьей степени можно присоединить еще один простой аффикс, в результате чего образуется сложный аффикс четвертой степени” [9, с. 279]. Действительно, после наложения двух или более аффиксов каузатива образуется вдвойне, втройне или более понудительные формы, тем самым определяется и количество объектов в реализации данного действия, однако семантика глагольной формы зависит от первичной основы. Аффиксы **-хар/кәр; -ғыз/-ғез, -ғоз/-ғөз; -ыр/ер, -ор/өр; -һат/-һәт** являются малопродуктивными, так как встречаются в очень немногих словах и не могут носить вторичный или третичный характер. Например: **тор-ғоз-зор** (заставь вставать), **мен-ғөз-зәр** (заставь оседлать), **төш-өр-т-тәр** (заставь слезать), **күр-һәт-тер** (заставь показывать). Следует отметить, при переводе башкирских каузативных форм на русский язык встречаются определенные трудности, поскольку семантика слов на русском и на башкирском языке не всегда совпадает, в связи с этим слова “велеть”, “заставить”, “просить” не всегда точно передают семантику башкирского глагола. Различные оттенки понудительного залога, справедливо отмечает А.Х. Фатыхов, зависят не только от максимального или минимального количества залоговых аффиксов, но и от лексического значения самого глагола и от характера субъекта и объекта действия [8, с. 77]. Действительно, в башкирском языке каузативная форма характеризуется разнообразными оттенками значения, обусловленными не столько введением аффиксов понудительного залога, сколько семантикой исходного глагола, а также контекста:

- принуждения, приказания или вызова к действию: **бешерт** (заставь варить), **һалдырт** (заставь строить), **йәкләт** (заставь спать), **йыуҙыр** (заставь мыть, стирать), **торғоз** (заставь встать). Например: **Сисендер** һенләнде, **сисендер**, – тине өсәйм (Раздень сестренку, раздень, – сказала мама) (М. Карим);

- позволение, разрешение совершить действие: **һосаҡлат** (позволь обнять), **үрзәр** (разреши сплести), **һуҙыр** (позволь вырвать зуб), **тарат** (разреши расчесать волосы), **үтпәр** (позволь поцеловать). Например: **Һана, эсәнде һыйпат әле**, – тине Базыян еңгә, **унан Биһеште ятқырып ҡарағас**, – Аһа, һин ауырлы ла баһа, килән! – тип кысқырып ебәрәе (Ну-ка, позволь погладить твой живот, – сказала невестка Бадиан, – А-а, ты же беременна, сноха! – закричала она) (З. Бишшева);

- значение “просить помочь”, “попросить”: **хоткар** (спаси), **кыуандыр** (проси обрадовать), **туғарт** (попроси распрягать коня), **атлат** (помоги ребенку шагать). Например: **Аңлат** һуң яҡшы итеп, ул ваҡытта без эе яҙам итә алырбыҙ әле, кем белә (Объясни хорошенько, тогда может и мы сможем помочь, кто знает) (М. Карим). **Бар, ағайыңды сәйгә саҡыр** (Иди, позови брата чай пить). Еңгә, мин ҡайта алмай куйһам... өсәйҙең йыллығын уҡыт инде, йәме, – Айбулат көс-хәлгә башлаганын ослап куйҙы (Невестка, если я не смогу вернуться...проведи (или попроси прочитать молитву) матери годовищину, – Айбулат с трудом завершил начатое слово) (Х.Давлетшина);

- цели, достигаемой через другой объект: **үлсәттер** (через кого-либо заставь измерить), **буяттыр** (через кого-либо заставь покрасить), **һайлаттыр** (через кого-либо заставь выбирать). Например: **Йәмил, һенләндән усындағы нәмәкәйҙе күрһәттер әле**, – тип үтенде Фәһимә минән (Ямил, попроси сестренку показать вещь, которой зажат в ладони – попроси Фәгимә меня) (М. Карим);

- само допущение действия: **уҙыр** (допусти, чтоб обогнали), **тейзәр** (допусти, чтоб попали), **һөйзәр** (допусти, чтоб любили), **һөззәр** (допусти, чтоб почувствовали), **кейзәр** (допусти, чтоб надели). Например: **Кирегә йүгерһән, мин урап ҡаршыһына сығам** (Пусть бежит обратно, а я выйду навстречу) (М. Карим);

- проявление попустительства, оплошности, небрежности, слабости, пассивности: **тырнат** (допустишь, чтобы

выцарапали), **урлат** (допустишь, чтоб украл), **еңдәрт** (допустишь, чтоб выиграл), **йығылт** (заставь, допустишь, чтоб упал), **түктәрт** (заставь, допустишь, чтоб пролил). Например: **Ярай, үзәре ташыған кыйҙы үзәренән түктәрттер** (Ладно, мусор, который натаскали сами, самих и заставь убирать) (М. Карим);

- недопущение субъектом совершения действия (при этом активно используется форма отрицания –**ма/мә**): **һынатма** (не подведи), **һөйзәртмә** (не позволяй любить), **белдәртмә** (не позволяй, чтоб заметили), **көлдәртмә** (не позволяй, чтоб смеялись). Например: **Һыңдың ике аяғының беренен кешегә атлаттыртма!** (Чтобы ни одну ногу дочери не позволяй ступать людям) (Р. Давлетшина).

В башкирском языке одна и та же каузативная форма может означать несколько значений. Так, например, **ятқыр** – заставь лежать, **ятқыр** – разреши лечь, **ятқыр** – помоги лечь, **ятқыр** – позволь лечь, **ятқыр** – укладывай; **төшәр** – заставь слезть, **төшәр** – разреши слезть, **позволь слезть**, **төшәр** – помоги слезть; **үткәр** – заставь пройти, **үткәр** – разреши пройти, **үткәр** – позволь пройти, **үткәр** – помоги пройти; **күрһәт** – заставь видеть, **күрһәт** – покажи, **күрһәт** – разреши смотреть, **күрһәт** – помоги увидеть, **күрһәт** – позволь видеть и т.п. Как видим, многообразие различных семантических оттенков зависит не только от аффиксов и семантики исходного глагола, возникновение различных оттенков зависит от контекста и от характера субъекта-понудителя и непосредственного исполнителя.

Большое число глаголов формы понудительного залога выражают безличное действие, которое обозначают явления природы, психологическое и физическое состояние человека: **тундырт** – морозить (о погоде), **һалкынайт** – (о погоде), **өшәт** – знобить; **испытывать озноб** (о физическом состоянии человека), **илат** – вызывать плач (психическое состояние человека). Противопоставление безличных форм исходным глаголам позволяет сделать вывод о том, что они выражают те же процессы, что и исходные глаголы, но как привнесенные извне, как результат внешнего влияния: **картайта** – в значении “старею”, **старится**; **бик тиз ҡартайта** – нас очень быстро старит что-либо).

Необходимо отметить о словообразовательной функции каузативных форм, который трансформируют непереходный глагол в переходный: **күс** – подвигаться (непереходный глагол) и **күсер** – переместить, перевозить, сплести (переходный глагол), **хурк** – пугайся (непереходный глагол) и **хуркыт** – напугай (переходный глагол). В ряде случаев каузативная образуется от именных основ: **күз** (глаза) – **күзәт** (наблюдай, следил); **эш** (работа) – **эшкәрт** (обработай). Кроме того, и от понудительных форм глаголов можно образовать имена существительные и прилагательные: **яктырт** (свети, включи свет) – **яктырткыс** (свет, включатель); **мауыктыр** (занимай или займи чем либо) – **мауыктырғыс** (занимательный).

Таким образом, каузатив обозначает процесс, который исходит от активного субъекта с целью воздействия на лицо или предмет, в результате которого объект должен будет совершить определенные действия, испытать некие состояния, т.е. наличие одного действия субъекта предполагает реализацию другого действия или состояния. Каузатив в башкирском языке выражается аффиксами **-хыр/-кәр, -хор/-көр; -ыр/ер, -ор/өр; -хар/-кәр; -ар/-әр; -ғыз/-ғез; -ғоз/-ғөз; -т; -һат/-һәт**, характеризуется разнообразными оттенками значения. Многообразие различных семантических оттенков зависит не только от аффиксов и семантики исходного глагола, но и от контекста, т.е. коммуникации. Следует отметить, каузатив (понудительный залог) – сложная и многоаспектная залоговая форма, пограничная с лексикой, морфологией, семантикой, синтаксисом, словообразованием и формообразованием, коррелирующая с правилами построения высказывания. В связи с этим необходимо детальное изучение содержания языковых средств и их комбинаций, а также изучение разноуровневых языковых средств служащих для выражения залоговых значений.

Библиографический список

1. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. – М., 1988.
2. Гелыева, Н.И. Словоизменительная и словообразовательная функции залоговых аффиксов в карачаево-балкарском языке. – Нальчик, 1999.
3. Типология каузативных конструкций: морфологический каузатив / отв. ред. А.А. Холодович. – Л., 1969.
4. Недялков, В.П., Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив / В.П. Недялков, Г.Г. Сильницкий. – Л., 1969.
5. Баскаков, Н.А. Каракалпакский язык. – М., 1952.
6. Дмитриев, Н.К. Грамматика башкирского языка. – М., 2007.

7. Исследования по грамматике современного башкирского языка: сборник статей. – Уфа, 1979.
8. Вопросы составления описательных грамматик языков народов СССР: стенограмма координационного совещания по проблеме простого предложения и категории залога. – Уфа, 1958.
9. Исхаков, Ф.Г. Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах. – М., 1961.

Bibliography

1. Comparative-historical Grammar of Turkic languages. Morphology. – М.: Nauka, 1988.
2. Gelyaeva N. I. Word-changing and word-building functions of voice affixes in Karachay-Balkar language / N. I. Gilyaeva. – Nalchik, 1999.
3. Typology of causative constructions: morphological causative / executive editor A. A. Kholodovich. – L.: Nauka, 1969.
4. Nedyalkov V. P., Silnitskiy G. G. Typology of causative constructions: morphological causative / Nedyalkov V. P., Silnitskiy G. G. – L.: Nauka, 1969.
5. Baskakov N. A. Karakalpak. V II. (phonetics and morphology), Part I (parts of speech and word-building) / N.A. Baskakov. – М.: 1952.
6. Dmitriev N. K. Grammar of Bashkir language / N. K. Dmitriev. – М.: Nauka, 2007.
7. Researches on modern Bashkir Grammar / collection of articles. – Ufa: 1979.
8. Questions of forming USSR languages descriptive Grammar // verbatim report of coordinating conference on problem of the simple sentence and the voice category. – Ufa: 1958.
9. Iskhakov F. G., Palmbakh A.A. Tuvan language Grammar. Phonetics and Morphology / F.G. Iskhakov, A. A. Palmbakh. – М.: Oriental Literature Publishing House, 1961.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 811.112.2'1:32

Sharikova L.A. THE SIGNS STRUCTURE OF THE CONCEPT UMWELT IN TEXTS OF THE ECOLOGICAL POLITICAL DISCOURSE OF GERMANY. Research objective is studying of the signs structure of the concept *UMWELT*, explaining, in our opinion, depth of the modern person understanding of the ambiguous participation in conditions and circumstances of the world space existence on the planet Earth.

Key words: ecological political discourse, concept “environment”, conceptual signs.

Л.А. Шарикова, канд. филол. наук, проф. Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, E-mail: charikova@kemcity.ru

СТРУКТУРА ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА *UMWELT* В ТЕКСТАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ФРГ

Целью исследования является изучение структуры признаков концепта *UMWELT*, объясняющих, на наш взгляд, глубину понимания современным человеком своего неоднозначного участия в условиях и обстоятельствах существования мирового пространства на планете Земля.

Ключевые слова: экологический политический дискурс, концепт «окружающая среда», концептуальные признаки.

В последнее десятилетие единицы языка рассматриваются не только с точки зрения лингвистической науки, но и с точки зрения культуры, то есть объектом исследования становится лингвокультурный аспект языка («человеческий фактор» в восприятии мира, когнитивные механизмы человеческого мышления, проблемы дискурса, гендерные исследования и пр.), основной единицей рассмотрения которого является концепт. В центре внимания оказывается человек как социальное существо, наделенное сознанием, как носитель языка. При этом он рассматривается во взаимосвязи с культурой. Личность немислима вне культурной среды, которая в свою очередь оказывает влияние как на самого человека, так и на язык [1, с. 51-71, 166-169; 2]. Язык впитывает национальное своеобразие и является отражением той или иной культуры, процесса восприятия действительности, фиксируемого в концептуальной картине мира народа, нации [2, с. 370].

Данная работа посвящена исследованию концепта *UMWELT* «окружающая среда» в текстах экологического политического дискурса (далее – ЭПД) современной ФРГ. Объектом исследования является структура признаков концепта *UMWELT* в немецких текстах ЭПД. Материалом для исследования послужили случаи актуализации концепта *UMWELT* в электронных текстах выступлений политиков в парламенте ФРГ и на страницах современной немецкой прессы¹.

Актуальность темы исследования обусловлена возросшим интересом современной лингвистики к познанию процессов восприятия человеком мира, в котором он живет, и себя, своего от-

ношения к этому миру. Изучение концептуализации отдельных фрагментов действительности (концептов) позволяет выявить специфику концептуальной картины мира и особенности ее языковой актуализации, в частности, средствами немецкого языка. Концепт *UMWELT* занимает существенное место в жизни каждого человека и в культуре нации в целом, так как жизнь человека и состояние окружающей среды взаимосвязаны. Фактически концептуальный смысл, заложенный в понятии «Umwelt», является для каждого человека и человечества в целом самым важным для его существования, поэтому носит универсальный характер. Характер объекта исследования также подчеркивает актуальность настоящего исследования. Актуальным можно назвать и материал исследования – тексты ЭПД, на сегодняшний день практически неопределенный (на уровне статьи: З.И. Ломинина, О.А. Фомина [3; 4]), отражающий изменения в отношении понимания сути экологических проблем и в стремлении найти им решения на государственном, политическом уровне.

Концепция толкования дискурса, культурогенного пространства, фиксирующего специфику концептуализации человеком отдельных его сегментов, у автора настоящего исследования складывается из содержательных характеристик данного понятия, предложенных несколькими авторами: Т.А. ван Дейком, Б.М. Гаспаровым и Р.С. Аликаевым [5; 6; 7]. Под «дискурсом» понимается деятельностное коммуникативное пространство (сфера), содержащее этнокультурно окрашенную ценностную информацию (знания), материализуемую устно или письменно, вербально и невербально [8, с. 212-213]. ЭПД есть коммуникативное событие, происходящее между политиками и слушателями в определенном временном и пространственном контексте. Оно может быть устным и письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. Изучение ЭПД лежит на пересечении разных дисциплин, одна из них политическая филология, которая исследует соотношение свойств дискурса с такими концептами, как «власть», «авторитет», «воздействие». Цель ЭПД – не описать, а убедить, побудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию. ЭПД учитывает взгляды потенциального интерпретатора с целью модифицировать намерения, мнения и мотивировку аудитории [9, с. 32-43].

¹ Рассматриваются 62 текста выступлений политиков ФРГ на заседаниях парламента и опубликованных в современной прессе. Список анализируемых электронных источников:

1. BM – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bmu.de/>, свободный.
2. DB – Deutscher Bundestag [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bundestag.de/>, свободный.
3. ST – Stern [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.stern.de/>, свободный.
4. SZ – Süddeutsche Zeitung [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sueddeutsche.de/>, свободный.

В рамках современной исследовательской антропологической парадигмы актуальным считается рассмотрение концептуализации человеком окружающей его действительности. Важно установить, что человек выделяет для себя особенно значимым, каков комплекс концептов человека-носителя разных этнических/ национальных культур и как они обозначаются средствами естественных языков, в частности, немецкого языка. Концепт – сложное явление в плане нахождения единого определения, удовлетворявшего бы всех исследователей. Это ментальная единица, результат деятельности человеческого сознания, которая отражает мир в целом и в его фрагментах. Концепт, отражающий один фрагмент действительности, выражает разный набор смысловых характеристик в разных этнических / национальных культурах. Исследование концепта возможно, но опосредованно, через его материализацию средствами разных семиотических (знаковых) систем, в том числе – и через язык. Поэтому конкретно исследуются актуализации концепта, позволяющие с некоей долей вероятности конструировать / реконструировать смысловую структуру, отображаемую сознанием человека при восприятии конкретного фрагмента действительности.

Известно, что концепт, хотя и имеет определенную структуру, не может быть представлен как жесткая структура, подобная значению слова [10, с. 58]. Концепт не является единицей языка, поэтому лексического значения иметь не может. «Доминантой в дефиниции концепта отмечается характер исследуемой единицы, соотносящей ее со сферой человеческого сознания. <...> концепт есть ментальная единица, представляющая и/ или характеризующая деятельность сознания человека, а именно – один сектор этой деятельности – восприятие окружающей действительности». Как «ментальная (мыслительно-поведенческая) единица» концепт отражает фрагмент картины мира «в процессе контаминации отдельных функций познавательно-оценочной деятельности человека в отношении окружающей его среды» [11, с. 16-17].

Концепт *UMWELT* по разным параметрам считается особо релевантным смыслом для человека-представителя любой этнической / национальной культуры, особенно в настоящее время. Это пространство является окружающей средой для человека, его космическим домом, единственным местом, где обитала и до сих пор обитает в естественных для нее условиях раса людей, создавшая свою социальную и культурную среду. Комплекс физических, социальных и метафизических характеристик, которым обладает это пространство, позволяет жить человеку и всему живому и неживому миру, окружающему его здесь. Теряя какие-либо качества из названного триединства, это пространство становится для человека некомфортным, если же изменяется первая его составляющая, пространство рано или поздно станет непригодным для существования живого в нем, в том числе, и человека. Поэтому актуальным является исследование данного концепта, обладающего универсальным характером и наиболее существенным концептуальным смыслом для современного человека.

Поскольку человек есть часть этого физического пространства, населенного другими неживыми и живыми его элементами, и поскольку только он в результате исторического развития приобрел и развил такую особенность, как сознание, то именно он делает это пространство комфортнее для себя, к сожалению, слишком необдуманно, рискованно и беспечно, что своей деятельностью изменяет естественные нормы и условия этого физического пространства. При экзистенциально существенных изменениях пространство реагирует на человеческую деятельность, пытаясь сохраниться, остаться в прежних параметрах, хотя оно тоже живое, подвержено изменению. В этом взаимодействии сосуществуют два субъекта, по результатам восприятия мира человеком: один субъект – физический мир, живая субстанция, другой – человек – его часть, слишком радикально пытающаяся изменить целое. Со стороны физического пространства и человека как его части (субъект 1) концепт характеризуется процессуальным типом событий, со стороны социального человека (представителя институциональных сфер: государственный/ общественный деятель, политик – субъект 2) – деятельностным, отсюда и биаспектуальный характер концепта *UMWELT*.

Итак, человек за всю историю своего культурного существования создал / создает сферы деятельностной активности, направленные на создание лучшей, комфортной жизни в единственно возможном для него физическом мире планеты Земля. С недавнего времени человек создает еще одну сферу своей деятельности, которую проводит теперь (когда уже созданы им

средства массового уничтожения в огромном количестве) сознательно и постоянно – деятельность по охране окружающей среды.

Основным и самым объемным блоком признаков концепта *UMWELT* является деятельностный антропологический блок, который включает в себя описанные ниже группы признаков.

1. Деятельностный антропологический блок.

1.1. **Процессуальные признаки** отражают основной событийный тип, который можно представить набором глаголов/ глагольных словосочетаний из многочисленных примеров ЭПД: 1) *sein, gut leben, sich wohl fühlen, keine Beschwerden und Erkrankungen haben, gut arbeiten etc.* Этот набор процессов по убывающей отражает экзистенциальные и качественные параметры процесса существования человека-субъекта 1 в окружающем его мире.

1.2. **Акциональные признаки** как бы подчинены, реально же каузированы **процессуальными**, выражают создание человеком-субъектом 2 экологически лучших технологий, техник, условий жизни и параллельно создание условий для сохранения физического пространства с приемлемыми характеристиками для его же (человека-субъекта 1) жизни: 2) *Eine moderne Umweltpolitik ist gleichzeitig Wirtschaftspolitik, ist Innovationspolitik.* (ST); 3) *Die Schaffung von Wettbewerbsvorteilen führt allein über mehr moderne Umweltpolitik und nicht über weniger. Die Ökologie wird zum Motor der Wirtschaft und umgekehrt!* (BM); 4) *Die schnelle und konsequente Einführung moderner Technologien schafft elementare Voraussetzungen für ein Leben in Würde und Wohlstand überall auf unserem Planeten* (DB); 5) *Gerade die sichtbaren Klimaschäden und die Erschöpfung natürlicher und energetischer Ressourcen belegen dies beispielhaft.* (ST).

Согласно эмпирическим данным, бросается в глаза прежде всего перечисление позитивных видов деятельности, направленных на сохранение физического баланса в мире, а не наоборот. Такая речевая актуализация охранных мер в отношении окружающей среды явно следует причислить к специфике отражения собственной деятельности в этой сфере в текстах ЭПД, цель которого заключается в консолидации сил на выполнение поставленных задач.

1.3. **Динамические признаки** являются типичной группой признаков динамичного типа события – процесса и деятельности. Для сознания человека как субъекта процесса познания абсолютно логичной характеристикой в восприятии любого процесса (как и другого типа события и их качеств) является отношение субъекта ко всем компонентам этого события, что выражается в отражении меры, **компаративного параметра** в концептуализации любого фрагмента действительности. Этот параметр составляет отдельную группу классификационных признаков любого из выделенных качественных компонентов концепта *UMWELT*, в частности, динамичности протекания процесса-деятельности: 6) *Was wir brauchen, ist eine stärkere Konzentration auf die Energieträger und -formen, die erneuerbar sind...* (SZ); 7) *Die energieeffizientesten Kühl- und Gefriergeräte sind zwei- bis dreimal so effizient wie Standardgeräte* (ST); 8) *Wer moderne Umweltpolitik betreibt, wer Energie und Ressourcen am effizientesten nutzt, ...* (DB).

Выражение качественности событий осуществляется различными средствами языка: а) лексико-семантическими (прилагательными с семой качественной меры, сочетанием прилагательных с числительными / наречиями, указывающими на долю качества); б) словообразовательными (использование деривационных суффиксов с качественной семой или ее отсутствием, композитное словообразование, где первый компонент называет объект как желаемое качество, а второй компонент называет качество его использования); в) грамматико-семантическими (употребление прилагательных в сравнительной и превосходной степенях и в качестве согласованного определения, и в функции предикатива или обстоятельственного образа действия). Такая дублетность в выражении качества и его меры не есть особенность текстов ЭПД (хотя она в них крайне ярко выражена). Скорее это особенность эмоциональности и модальности говорящего/ пишущего, общая специфика концептуализации мира человеком и ее актуализация в языке.

1.4. **Институциональные признаки** концепта как политической, правовой, социальной, научно-исследовательской системы со своими правилами и нормами, представленные своими организационными образованиями. Политическая деятельность, как любой социализирующий институт, представляет собой систему со своими правами, нормами, запретами, традициями, репрезентирована организацией/ организациями: 9) *Und Experten rechnen damit, dass die Zahl der Umweltflüchtlinge in den nächsten*

zwanzig Jahren auf hundert Millionen wächst. Klimaschutzpolitik ist deshalb auch eine Voraussetzung für die Schaffung von mehr Gerechtigkeit zugunsten der ärmsten Länder, und dies auch noch in anderer Hinsicht (BM); 10) Dazu braucht es gewiss eines Umweltministers, der Umweltpolitik eben auch als Wirtschaftspolitik und Innovationspolitik begreift (BM); 11) Dazu braucht es aber vor allem Verbündete und Partner in allen Bereichen von Staat, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft (DB); 12) Der Anteil an den weltweiten CO₂-Emissionen durch tourismusbedingte Aktivitäten wird von der UNWTO auf rund 5% geschätzt (SZ); 13) Die 9. Vertragsstaatenkonferenz zum Übereinkommen über die biologische Vielfalt im Mai dieses Jahres in Bonn hat sehr deutlich bekräftigt, dass wir unsere Anstrengungen in den kommenden zwei Jahren intensivieren müssen (BM); 14) Im Rahmen der Klimaschutzinitiative fördert das BMU weitere Projekte... (DB); 15) In der letzten Woche hatte ich in Berlin die Gelegenheit, zusammen mit dem Verkehrsministerium, der Deutschen Energieagentur und dem Auto-Club Europa den Startschuss zum Aktionsprogramm Mobilitätsmanagement zu geben (ST); 16) Die beschlossene Novellierung des Kraft-Wärme-Kopplungsgesetzes und die angestrebte Verdopplung des KWK Anteils an der Stromversorgung von heute 12 auf 25 % in 2020 bewirkt einen strukturellen Umbau in der Energieindustrie... (SZ).

Этот признак представлен самым большим количеством примеров, причем часто отдельного рода институции (государственные, политические, правовые, социальные и др.) выступают в союзе для решения проблем охраны окружающей среды (примеры 9, 11, 14-16). Институциональные признаки логично особенно объемно выражены в любом институциональном дискурсе, в частности, в ЭПД, поскольку составляют смысловую специфику каждого дискурса как институциональной коммуникации, что находит свое отражение в соответствующей ее терминосистеме. По своей функции институциональные признаки можно квалифицировать как **инструментальные** в общей деятельности по охране окружающей среды, т.к. они называют субъект 2 как инструмент дискурса, в случае ЭПД официально (через должность, титул, функцию, статус) именуемый субъект 1: каждого человека на Земле и все человечество.

1.5. Локальные признаки. Локальные признаки характеризуют место, где происходят различные события, отягощающие проблемы охраны окружающей среды либо способствующие ей. Практически во всех речах указываются конкретные локалы (*im Betrieb, in unseren Unternehmen, in Kopenhagen, in Brüssel*) или обобщенные локалы (*in Industrie- und Entwicklungsländern, in Europa, im Osten*). Обобщение часто доходит до глобальных размеров – *in der (ganzen) Welt*, что подчеркивает глобальные особенности экологической политики и стремление людей по сохранению окружающей среды на планете Земля.

1.6. Темпоральные признаки характеризуют временные параметры концепта. Их можно назвать скорее презентно-футуральными, т.к. называется, как правило, настоящее и/или будущее время (*heute, jetzt, im Moment, in der Zukunft, künftig, für die Zukunft, weiter, für Perspektive*) или более конкретно (точно и периодами): *im laufenden Jahr, bis 2020, im nächsten Jahrzehnt*. Такая четкая временная ориентация обусловлена озабоченностью людей успеть запланировать и исправить опасное положение вещей в конкретных областях охраны окружающей среды.

1.7. Объектные признаки называют объекты/предметы/явления, качественные/количественные показатели, наносящие вред окружающей среде (пример 17) или приводящие ее состояние в норму (18-20), являющиеся результатом/продуктом деятельности человека: 17) *Ein so hohes Fieber würde unsere Erde – wie wir sie kennen – zerstören* (ST); 18) *Biokraftstoffe werden ausgebaut* (SZ); 19) *So werden im Wärmebereich z.B. thermische Solaranlagen, Biomasseheizkessel und Wärmepumpen mit Zuschüssen oder zinsgünstigen Darlehen gefördert* (DB); 20) *Wenn in Dänemark mehr als 20% des Stroms aus Windkraft erzeugt wird...* (DB).

С точки зрения существования окружающей среды эти признаки квалифицируются как объектные (субъект 1), но с точки зрения экологической деятельности человека их по праву можно рассматривать как **финальные**, целевые (субъект 2).

II. Второй блок признаков образует **неантропологические признаки**, их можно назвать **экзистенциональными** и **квалитативными**, т.к. они обозначают соответствующие характеристики окружающей среды, природы.

2.1. Экзистенциональные признаки отличаются в текстах ЭПД выражением позитивной экзистенции (называется то, что

существует, а не уничтожено): 21) *Machen wir uns nichts vor: unsere Anstrengungen im Kampf gegen den Klimawandel reichen nicht aus* (BM); 22) *Wer, wenn nicht wir, hat die Verantwortung in dieser kritischen Situation daran zu erinnern, dass man das Schmelzen der Eisberge nicht vertagen kann und dass der Meeresspiegel keine Pause einlegt...* (ST).

Экзистенциональные признаки отражают осознание человеком, что эти природные явления существуют, у них есть свои нормы, изменение которых предусмотрено любой живой, развивающейся системой, но которые предполагают экологические риски для жизни на Земле.

2.2. Квалитативные признаки приписываются природным явлениям, компонентам окружающей среды, но оценку им дает человек, исходя из своих знаний, которые не являются абсолютными: 23) *Wenn wir so weiter machen, wird sich die Erde wegen der Treibhausgase aus fossilen Brennstoffen um 5 bis 6°C erwärmen* (DB); 24) *Das Potenzial von Sonne, Wind, Wasser, Erdwärme und Biomasse ist so groß...* (BM).

Характер концепта обусловлен его разнородной внешней структурой и включает в себя разноаспектологические параметры, зафиксированные текстами ЭПД: 1) процесс как физическая экзистенция: параметр, присущий природе, включающей в себя живое и неживое, согласно пониманию субъекта концептуализации, и человеческому субъекту 1, как части первого; 2) деятельность человека-субъекта 2, которая неоднозначна, разнонаправлена: а) на развитие технического прогресса ради своей комфортности, что вызывает экологические проблемы; б) на минимизацию агрессивного воздействия на окружающую среду, что вместе с первым деятельностным компонентом квалифицируется как стимул для выделения исследуемого концепта. Все выделенные субконцепты включают в свой смысловой комплекс гиперсеми «процесс-деятельность: природа-человек», которая и определяет характер концепта *UMWELT* как бисубъектный процессуально-деятельностный.

Признаковую структуру концепта *UMWELT* составляют два блока классификационных признаков, цементирующих сегменты в концептосферу *UMWELT*. Поскольку деятельность, как показывает концептуальный анализ, сопряжена с человеческой составляющей, постольку первый очень объемный блок смыслов коррелирует с антропологическим компонентом, состоит из семи групп признаков: 1) процессуальные; 2) акциональные; 3) динамические; 4) институциональные (иначе – инструментальные); 5) локальные; 6) темпоральные; 7) объектные (иначе – финальные (цели)) в зависимости от ракурса рассмотрения. Данные признаки называют существенные компоненты деятельности человека (субъекта 2).

Второй неантропологический блок составляют две группы признаков, характеризующие экзистенциональные проявления природы и субъекта 1 как процесса. Сюда относятся 1) экзистенциональные признаки и 2) квалитативные признаки концепта «окружающая среда», которые присущи человеку-субъекту 1 как части физического пространства, природы. Эти признаки создаются сознанием человека и фиксируются в артефактах его культуры, как и сам концепт. Концепты, выделяемые природой, окружающей средой, если это вообще возможно себе представить, пока что не дано выделить и исследовать никому. Неантропологический блок количественно представлен более бедно. Возможно, такая бедная образно-экспрессивная составляющая концепта *UMWELT* зависит от выбора материала исследования – текстов современного ЭПД. Вероятно, в другом материале (публицистика, художественные тексты и пр.) эта составляющая будет выглядеть колоритнее, поскольку ПД по своим прагматическим характеристикам ориентирован на фиксирование имеющихся проблем, PR-технологии в продвижении информации и каузации всех институций к выработке возможных решений по преодолению списка проблем всеми известными законными способами.

Из вышеперечисленных характеристик следует, что восприятие окружающей среды как жертвы в ЭПД доминирует. Под понятие жертвы подпадает и сам человек-субъект 1, являющийся частью этой среды. Понимание этого факта человечеством и активизация человека-субъекта 2 по принятию мер для охраны своего мира обнадеживает. Возможно, когда по численности и степени понимания глубины проблемы оба субъекта будут идентичны, появится реальная надежда на бережное, продуманное и уважительное отношение любого субъекта к своему единственному возможному космическому дому. Характеристики, указывающие на агрессивность природы, редко встречаются в ЭПД ФРГ, что иллюстрирует недооценку исходящей от природы опас-

ности. Большое число номинаций исследуемого концепта указывает на номинативную плотность данного участка языковой системы, доказывает актуальность и понимание особой ценности вербализуемого концепта в сознании немцев.

Безусловно, в одной работе невозможно осветить все смысловые характеристики концепта *UMWELT*, но в этом мы видим

перспективы дальнейшего исследования данного комплексного смысла: на другом материале исследования, например, в публицистическом или научном дискурсах, в авторском восприятии (художественная литература) или в сопоставительном аспекте в русской концептосистеме, возможно, на уровне кросскультурных исследований.

Библиографический список

1. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем., ред. и предисл. Г.В. Рамишвили. – М., 1984.
2. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили. – М., 1985.
3. Ломинина, З.И. Экологический дискурс в свете интегрированной парадигмы исследования (некоторые размышления) [Э/п]. – Р/д: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/seksiipodseksi>
4. Фомина, О.А. Терминологическая метафоризация лингвоэкологического дискурса [Э/п]. – Р/д: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/seksiipodseksi>
5. Дейк, Т.В. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
6. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М., 1996.
7. Аликаев, Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик, 1999.
8. Шарикова, Л.А. Основы теории дискурса: словарный дискурс // Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы / Альманах современной науки и образования. – В 3 ч. – Ч. 1. – Тамбов, 2008. – № 2(9).
9. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования. – М., 2002. – № 3.
10. Стернин, И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001.
11. Шарикова, Л.А. Исследование «вербального» концепта: интегративный подход // Язык. Миф. Этнокультура: подходы и методы исследования / отв. ред. Л.А. Шарикова. – Кемерово, М., 2007. – Серия «Проблемы лингвокультурологии». – Вып. 4.

Bibliography

1. Humboldt, W. von. Izbrannye trudy po jazykoznaniju / Per. s nem., red. i predisl. G.V. Ramišvili. – M., 1984.
2. Humboldt, W. von. Yazyk i filosofiya kultury / Per. s nem., obšč. red. i vstup. st. A.V. Gulygi, G.V. Ramišvili. – M., 1985.
3. Lominina, Z.I. Ehkoliticheskiy discours v svete integrativnoy paradigmy issledovaniya (necotorye razmyšleniya) – ehlectronnyj resurs: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/seksiipodseksi>
4. Fomina, O.A. Terminologitichesaya metaforizaciya lingvoehcolitichescsogo discursa – ehlectronnyj resurs: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/seksiipodseksi>
5. Dejc, T.V. van. Yazyk. Poznanie. Comunicaciya. – M.: Progress, 1989.
6. Gasparov, B.M. Yazyk, pamjat', obraz. Lingvistika yazykovogo suščestvovaniya. – M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 1996.
7. Alicae, R.S. Yazyk nauki v paradigme sovremennoj lingvistiki. – Nal'čik: Ehl'-Fa, 1999.
8. Ljarcova, L.A. Osnovy teorii discursa: slovannyj discours // Yazykoznanie i literaturovedenie v sinhronii i diahronii i metodica prepodavaniya yazyca i literatury / Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – V 3 t. – T. 1. – Tambov: «Gramota», 2008. – № 2(9). – S. 212-214.
9. Dem'jancov, V.Z. Polititicheskiy discours cac predmet politologiticheskoj philologii // Polititichesaja nauca. Polititicheskiy discours: Istorija i sovremennye issledovaniya. – M.: INION RAN, 2002. – № 3. – S. 32-43.
10. Sternin, I.A. Metodica issledovaniya structurey concepta // Metodologiticheskie problemy cognitivnoj lingvistiki. – Voronež: Voronežskij universitet, 2001. – S. 35-40.
11. Ljarcova, L.A. Issledovanie «verbal'nogo» concepta: integrativnyj podhod // Yazyk. Miph. Ehtnocultura: podhody i metody issledovaniya / Otv. red. L.A. Ljarcova. – Kemerovo; M.: Izdatel'scoje ob'edinenie «Rossijskie universitety»: Kuzbassvuzizdat – AST'ly, 2007. (Seriya «Problemy lingvoculturologii»; Vyp. 4. Izdatel' serii L.A. Ljarcova). – S. 16-39.

Статья поступила в редакцию 06.09.11

УДК 80

Klevachkina O.A. THE MYSTERY OF THE HEADLINE OF N.A. KLUYEV'S POEM "CAIN". This article presents partial reconstruction of the concept of N.A. Klyuev's poem "Cain". There made some assumptions about the concept of this poem, based on the analysis of its headlines.

Key words: Kluyev, Cain, literary concept, poem, reconstruction, Klevachkina, mystery of the headline, anagram, I, Yar-Kravchenko.

О.А. Клевачкина, аспирант АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: lelich-88@mail.ru

ЗАГАДКА ЗАГЛАВИЯ РУКОПИСИ Н.А. КЛЮЕВА «КАИН»

Автор работы, на основе анализа заглавий к тексту рукописи поэмы Н.А. Клюева «Каин», предпринимает попытку частичной реконструкции творческого замысла произведения поэта.

Ключевые слова: Клюев, Каин, творческий замысел, поэма, реконструкция, Клевачкина, загадка заглавия, анаграмма, Я, Яр-Кравченко.

Поэма «Каин» (1929 г.) принадлежит к числу поздних творений Николая Клюева, в полной мере отразивших особенности этико-эстетических исканий поэта последнего периода творчества. Озаглавленная скорбным именем библейского персонажа эта клюевская поэма, по стечению ряда обстоятельств, вместе с именем унаследовала и полную злоключений безрадостную судьбу его первоиздателя. Рукопись «Каина» так и не была опубликована при жизни поэта. Более того, вплоть до 90-х годов XX столетия текст поэмы считался утерянным безвозвратно. Однако, в 90-х годах, когда на волне гласности и перестройки с части архивов КГБ СССР, относящихся к сталинским репрессиям, был снят гриф секретности, чудом сохранившиеся в «деле» Н.А. Клюева 1934 года отрывки из поэмы «Каин» были обнаружены, а затем опубликованы Ст. и С. Куняевыми в книге «Растерзанные тени» [1]. Несмотря на то, что текст поэмы сохранился фрагментарно, он, бесспорно, представляет научный интерес,

т.к. не только является новым, ранее не изученным материалом для исследований литературоведов, но и, как часть, даёт представление о целом, позволяет специалистам-филологам проводить разноаспектные реконструкции авторского замысла поэмы и делать научно обоснованные заключения о характере произведения поэта как художественного единства с учетом особенностей творческого сознания Клюева рубежа 20 – 30-х годов.

Упоминаний о существовании у Клюева рукописи поэмы «Каин» сохранилось не так уж много. К тому же указанная рукопись поэта в разных источниках упоминается под двумя разными заглавиями. Так на одной из акварелей, хранившихся в семейном архиве А.Н. Яр-Кравченко, была рукою поэта сделана следующая надпись: «Изба в Вятской губ., где мною написана поэма «Каин», 1929 г. августа. – Н. Клюев» [2]. Сам рисунок Яр-Кравченко в аспекте реконструкции «Каина» ценен ещё и тем, что удивительно точно передаёт эмоционально-психологичес-

кое состояние Клюева периода его работы над поэмой. Другое заглавие поэмы Клюева зафиксировано, например, в сохранившемся в архивах протоколе обыска, произведенного на квартире поэта комиссаром Шиваровым. В этом юридическом документе сочинение поэта фигурирует как поэма «Я» [1, с. 211-212].

С. Куняевым, обнаружившим уцелевшие листы поэмы в архивах КГБ, был отмечен тот факт, что поэма имела два варианта заглавия. «Заголовок поэмы – “Я” – был крупно выписан простым карандашом, а потом густо зачеркнут. Рядом прочитывался еще один заголовок, написанный фиолетовым карандашом и стертый резинкой – “Каин”», – пишет исследователь [1, с. 206-207]. Если принять во внимание, что С. Куняевым был найден сохранившийся фрагментами черновой текст – еще незавершенный, с множеством собственноручных правок поэта, – а не отрывки из белого варианта рукописи, то можно утверждать, что заголовок поэмы «Я» – ранний вариант, который в конечном, белом, варианте поэмы был заменен на «Каин». Именно это заглавие запечатлелось в памяти у современников Клюева.

Опираясь исключительно на сохранившиеся фрагменты поэмы, невозможно четко определить, в каком направлении развивалась авторская мысль, заставившая Клюева изменить заглавие своей поэмы. Однако оба варианта названия – первоначальное «Я» и окончательное «Каин» – помимо важной для авторского замысла разности, заставившей поэта переименовать своё творение, по-видимому, должны были в силу своей вариативности иметь и общие «точки соприкосновения». В качестве гипотезы можно предположить, что заголовком «Я» Клюев акцентировал собственную духовную родственность с героем поэмы, заостряя внимание читателя на предельном сближении автора и его героя поэта; появившееся же позднее заглавие «Каин» в контексте первоначального замысла названия на этом основании может быть «прочитано» как анаграмма, составленная из выстроенных в обратном порядке начальных букв имени, отчества и фамилии самого поэта: **Н**иколай **А**лексеевич **К**люев – **КАИН**. В такой трактовке конечный заголовок в зашифрованном виде не только целиком вбирает в себя значение первоначального, но и вносит новое – то существенное для авторского замысла, что, собственно, и послужило побудительным мотивом к переименованию произведения. Использование анаграммы, как способа сокрытия (зашифровки) автором собственного имени, – традиция, уходящая корнями в отечественную словесность XVIII века. Словесность XIX – начала XX веков также сохранила немало примеров использования писателями анаграмм для неназывания (утаивания) биографического имени автора, среди которых выделим имя А.С. Пушкина, которому в поэме Клюева, как известно, была посвящена отдельная глава «Зимний сад» и образ которого, по-видимому, был ключевым для раскрытия сущности как образа героя поэмы, так и идейного содержания произведения в целом. Среди псевдонимов, которыми пользовался Пушкин, отметим две анаграммы имени поэта: буквенная «Александр Н к ш п» и цифровая «1... 14 – 16» [3]. Обращает на себя внимание факт, что оба псевдонима-анаграммы Пушкина относятся к 1814 году и подписаны ими были первые опубликованные лицейские стихи молодого поэта, такие, например, как «К другу стихотворцу», «К Батюшкову». На этом основании можно предположить, что использование Клюевым анаграммы собственного имени в заглавии поэмы «Каин» было навеяно творческим сознанию олонечского поэта, в том числе чтением лицейской лирики Пушкина.

Первоначальный заголовок поэмы «Я» и конечный «Каин», представляющий собой анаграмму имени автора произведения, побуждают читателя акцентировать внимание на тех фрагментах текста, которые раскрывают личность лирического героя. Встречающиеся в них эпитеты «олонечский Лель», «жуучий отпрыск Аввакума», наконец обращение к герою матери-печальницы «Мотри, Миколушка, не балуй <...>» [1, с. 218] не оставляют сомнений в том, что главное действующее лицо поэмы и её автор максимально сближаются, отождествляются в биографическом, а главное, в ментально-психологическом плане. Эта особенность невольно заставляет, вчитываясь в сохранившиеся строки текста поэмы, открывать всю глубину неизмеримой скорби, чудовищных душевных мук поэта, который не в силах наблюдать, как «товарищи» в кожанках, созидатели «новой» России разрушают Россию исконную, традиционную. Все ее

драгоценности строителями «советовластия» обращены в мусор, в пыль: «Задонск – Богоневесты роза, // Саров с Дивеева канвой, // <...> Все пережной – жилище сора» [1, с. 213]. Повсюду гармония и красота подвергаются гонениям, в святых местах бесчинствует нечисть, мир погружен в какое-то жуткое, неисцелимое безумие. «Прекрасное манит всякую нечисть. Вторжение в обитель грез и муз нового хозяина жизни «с товарищем наганом» на боку <...> заканчивается печально», – справедливо замечает С. Куняев [1, с. 210].

Даже само воплощение поэтического уединения, символ прекрасного – «Зимний сад» – не избежал печальной участи. Это более не приют возвышенных дум, не место, где некогда в уединении прогуливался погруженный в раздумья Пушкин. С приходом «новой власти», кажется, что уже совсем скоро даже тень великого поэта будет изгнана навсегда из тихих садовых аллей:

*Ах, зимний сад – приют Эроту,
Куда в разгар любви и сил
Забить мирскую позолоту
И злыязычную заботу
Великий Пушкин заходил.
Зачем врага и коммуниста
Ты манишь дымкой серебристой <...>* [1, с. 215].

К чему бы ни стремился сердцем поэт, где бы ни искал успокоения и гармонии – в воспоминаниях ли, в творчестве, в вере, – все обращается в прах, обезображивается тлением, исчезает. В то же время поэма пронизана авторским ощущением собственной вины в происходящем: ведь когда-то и он воспевал грядущие перемены, обещавшие обретение «избяного рая». Охваченный отчаянием, поэт видит, что перед Россией открываются отнюдь не врата в райские кущи – разверзается вход в преисподнюю. Чувства вины и отчаяния сочетаются в поэме с покаянием. «Клюев в 1929 году пишет поэму покаяния», – пишет С. Куняев. – «Братоубийцу Святополка в народе называли окайным – “окаинившимся”. Раскаяние – освобождение из-под власти Каина. Клюев понимал, что ему самому это покаяние за содеянное с Россией нужнее, чем кому бы то ни было» [1, с. 209]. Тема покаяния оказалась настолько важной для Клюева, что, по-видимому, именно значительность данной темы в идейно-художественной структуре произведения подтолкнуло поэта на изменение заглавия: личное местоимение «Я» в название поэмы в итоге всё же уступило место имени собственному «Каин».

Образ библейского Каина, являясь воплощением тьмы, безумия и преступления, довлеет над всем произведением. Каин – один из ключевых образов, уяснение значения которого помогает пролить свет на идейный замысел произведения. Напомним, согласно тексту Библии, Каин (приобретение) – «человек от Господа», первенец Адама и Евы, убивший из зависти своего брата Авеля [4, с. 4]. Каин, олицетворяя тяжкий грех братоубийства, в клюевской поэме властвует над Русской землей, являя собой квинтэссенцию ужаса творимого в стране преступления. В России, ставшей, по убеждению поэта, царством Каина, «окаинившимися», – сопричастными к убийству родной страны, – оказались без исключения все. Чувство мучительной вины испытывает и лирический герой поэмы. Возникающая в поэме тема мученичества, вызванного сознанием собственной вины, раскрывается в поэме в свойственном для Клюева религиозном ключе: муки страдания (а именно ими Господь наказывает библейского Каина, сделав знамение, «чтоб никто, встретившись с ним, не убил его» [4, с. 4]) неизбежно приводят автора к идее необходимости всеобщего покаяния, избавления от власти Каина. Только испытав великое страдание, можно прийти к истинному покаянию, предполагающему всеобщее прощение и обретение Царства Божия.

Так, ставшее заголовком поэмы библейское имя Каин наполняется изначальным смыслом, соотношенным со значением перевода имени, как «приобретение» (или близкое по значению – «обретение»). Лирический герой поэмы, познав муки и отчаяние, осознает тяжесть собственных грехов, приходит к покаянию. В наиболее полном виде идея обретения Царства Божия через муки страдания и покаяние заключена автором и в словах венчального ирмоса, звучащих в финале поэмы: «Святши мученицы, иже добре кровями церковь украсиши!» [1, с. 228].

Библиографический список

1. Растерзанные тени. Избранные страницы из «дел» 20 – 30-х годов / сост.: Ст. Куняев, С. Куняев. – М., 1995.
2. Николай Клюев [Э/п]. – Р/д: <http://www.booksite.ru/klyuev/5.html>

3. Карамазов, И. Энциклопедия псевдонимов русских поэтов // Нескучный журнал. – 2011 [Э/п]. – Р/д: <http://www.strogino.com/karamazoff/encyclopedia2.htm>
4. Библия. – М., 2009. – Кн. Бытие. – Гл. 4, стихи 1-15.

Bibliography

1. Kunyayev, St., Kunyayev S. Rasterzannye teni. Selected pages from «cases» of 20 – 30th years / St. Kunyayev, S. Kunyayev. – М.: Golos, 1995. – 480 p.
2. Regional all-purpose scientific library of Vologda. Nicola Klyuev [Internet library]. (<http://www.booksite.ru/klyuev5.html>). Article submitted 05.06.2011.
3. Karamazov, Ivan. Encyclopedia of Russian poets pseudonyms / Ivan Karamazov [Internet document] // Neskychny journal. – 2011 (<http://www.strogino.com/karamazoff/encyclopedia2.htm>). Article submitted 03.07.2011.
4. Holy Bible – М.: Otchii dom, 2009. – Book of Genesis, Chapter 4, poems 1 – 15. – 457 p.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 820

Zhatkin D.N., Krekhtunova E.V. B.CORNWALL'S «IL PENNEROSO AND L'ALLEGRO» IN D.L.MIKHALOVSKIY POETICAL INTERPRETATION. The article contains the comparative analysis of the poem «Il penneroso and L'Allegro», which was created in 1830th by English poet and play-writer Barry Cornwall and its Russian interpretation done by D.L.Mikhailovskiy in 1872. It is noted that Russian interpreter preserved all key moments of the poem, and at the same time reflected his own social position, his society conception and which place a person take in it. D.L.Mikhailovskiy radically changed the ending of the poem, where is a description emphasized easiness, causticity were replaced by the image of human existence, pierced by typical gloominess completely opposite to the nature's admiration.

Key words: Barry Cornwall, Russian-English literary and historical and cultural connections, poetic translation, poetry, reminiscence, cross-cultural communication.

*Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. ПГТА, г. Пенза;
Е.В. Крехтунова, преп. ПГУ, г. Пенза, E-mail: it-academy@pgta.ru*

«IL PENNEROSO AND L'ALLEGRO» БАРРИ КОРНУОЛЛА В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЧТЕНИИ Д.Л. МИХАЛОВСКОГО*

В статье осуществлен сопоставительный анализ созданного в начале 1830-х гг. стихотворения английского поэта и драматурга Б.Корнуолла «Il penneroso and L'Allegro» и его русскоязычной интерпретации, осуществленной в 1872 г. Д.Л.Михаловским. Отмечается, что русский переводчик сохранил ключевые моменты интерпретируемого произведения, при этом в полной мере отразил собственную социальную позицию, представления об обществе и месте человека в нем. Д.Л.Михаловским был существенно переработан финал произведения, в котором подчеркнутая легкость описания и язвительность были заменены на пронизанный характерной мрачностью образ человеческого бытия, не соотносимый с восторженностью природного мира.

Ключевые слова: Барри Корнуолл, русско-английские литературные и историко-культурные связи, художественный перевод, поэзия, реминисценция, межкультурная коммуникация.

Известный под псевдонимом Барри Корнуолл английский поэт и драматург Барри Уоллер Проктер, имея у себя на родине репутацию «второго Байрона», не мог не вызвать интереса у русских писателей. Русскому читателю Корнуолл стал известен благодаря А.С. Пушкину, который «штудирова» английского поэта в период Болдинской осени, неоднократно откликнулся в своем творчестве на его произведения [1]. Однако общий интерес к творчеству Корнуолла возник в России только к 1870-м гг., когда на первый план была выдвинута идейная направленность произведений, непосредственно связанная с социальной тематикой. По словам М.Л. Михайлова, в английском поэте привлекали «глубокие чувства и энергия мысли», причем оригинальность, почти прихотливость внешней формы была не сочиненной, а «лежащей в самом свойстве поэтического дарования Проктера» [2, с. 218].

Для Михаловского середина 1870-х гг. была связана с акцентировкой внимания как на содержательности переводимых произведений, так и на значительности самих авторов, популяризации которых он способствовал своими переводами. В подзаголовке первого сборника его переводов, вышедшего в 1876 г., среди таких выдающихся поэтов, как Дж.-Г. Байрон, Т. Гуд, Т.-Б. Макколей, А. Теннисон, Г. Лонгфелло, Г. Гейне, Н. Ленау, не последним был назван и Б. Корнуолл. Откликаясь на выход переводного сборника Михаловского, рецензент «Биржевых ведомостей», скрывшийся под криптонимом А.П. (возможно, А.Н. Плещеев), писал, что в нем «мало найдется <...> бессодержательных пьес, которые не заслуживали бы перевода. Все это по большей части вещи капитальные, считающиеся перлами иностранной поэзии» [3, с. 2].

Впервые стихотворение Корнуолла «Il Penneroso and L'Allegro», название которого, в переводе с итальянского, означает «Грустный человек и веселый человек», было опубликовано на русском языке на страницах «Отечественных записок» за 1872 г. [4, с. 585 – 586] в интерпретации Михаловского «Смертная казнь», остающейся единственной и поныне. Стихотворе-

ние было создано Корнуоллом еще в начале 1830-х гг., увидело свет в авторском сборнике «English songs and other small poems» («Английские песни и другие небольшие стихотворения») в 1832 г. Заглавие к произведению было выбрано в параллель с творчеством Джона Мильтона, великого английского поэта елизаветинской эпохи, который в своих поэмах «L'Allegro» («Веселый») и «Il Penneroso» («Задумчивый») представлял человека в двух противоположных настроениях – радостном и созерцательно-грустном. Тот факт, что на поэзию Корнуолла оказало большое влияние «глубокое изучение драматических поэтов елизаветинского времени» [2, с. 218] был отмечен еще М.Л. Михайловым в предисловии к переводу корнуолловских «Драматических сцен».

Следуя своему замыслу, английский автор разбивает стихотворение на две части – «Night» («ночь») и «Morning» («утро»), построенные по принципу антитезы. Первая часть проникнута мрачной тональностью, усугубляющейся описанием ночного пейзажа, неотъемлемого фона печальной картины: «Old Thames! Thy merry waters run / Gloomily now, without star or sun! / The wind blows o'er thee, wild and loud, / And Heaven is in its death-black shroud» [5, с. 6] [Старая Темза! Твои оживленные воды бегут / Сегодня мрачно, без звезды или солнца! / Ветер дует над тобой дико и громко, / И небеса укутаны в свой смертельно-черный саван]. Использование автором риторического обращения к Темзе, олицетворений явлений природы побуждает к осознанию ужаса происходящего, что утрачено в переводе Михаловского, где на смену мрачной, беспредельной всеохватности приходит необузданность, порывистость стихии («кипят», «бурный вихрь», «вздымает» и др.): «Ни одной нет звезды, ни луча в небесах, / Воды Темзы черны и кипят в берегах, / Бурный вихрь их вздымает, и бьет, и клубит, / Непроглядною тьмой свод небесный покрыт» [6, с. 126].

Использование Корнуоллом кратких синтаксических конструкций в началах строф позволяет передать мимолетность и потому драгоценность каждой минуты жизни. У Михаловского

структура оригинального текста в целом сохранена, но при этом утрачена метафоричность многих образов (ср.: «Midnight dies!» («полночь умерла») – «полночь уже миновала», «Who speaks!» («кто говорит») – «ни полслова»), некоторые художественные детали опущены совсем («Mourn, Thames» [«плачь, Темза»], «Hark!» [«Чу!»]).

Созерцая, лирический герой Корнуолла незаметно переходит к мыслям о том, кто совершил преступление и должен понести за него наказание: «I see him shiver – and heave – and start / (Does he cry!) from his last short bitter slumber, / To find that his days have reached their number, – / To feel that there comes, with the morning text, – Blind death, and the scaffold, and then – what next!» [5, с. 7] [Я вижу, как он дрожит – и ворочается – и вздрагивает / (Он плачет!) от своего последнего короткого сна, / Чтобы обнаружить, что его дни сочтены, – / Почувствовать, что сюда пришла, с утренним приговором, / Слепая смерть, и эшафот, и тогда – что дальше?]. В своем переводе Михаловский опускает второй и третий стихи, утрачивает риторические вопросы, неосознанно беспокоящие лирического героя, дополняет текст новыми деталями (в частности, вместо «felon» («опасный преступник») им упомянут «бедняк»), но при этом сохраняет ряд однородных глаголов, придающих речи динамичность: «Леденеет в нем кровь, его сердце стучит, / Он то вскочит, то вздрогнет, то вдруг закричит; / Время быстро идет он от ужаса нем: / Эшафот, потом смерть, а затем, что затем?» [6, с. 127].

Согласно замыслу английского поэта, вторая часть произведения является полной противоположностью первой. В ней представлена вся яркость картины оживления природы: «The clouds? – they're lost. The rains? – they're fled / And the streets are alive with a busy tread: / And thousands are thronging, with gossip gay» [5, с. 7] [Облака? – Они рассеялись. Дожди? – они ушли / И улицы ожили суетливой походкой: / И тысячи толпятся, весело болтая]. Михаловский придает переводу большую социальность, – для него важна не столько природа, сколько человеческая толпа, требующая зрелищ: «Небо чисто; проснувшийся город гудит, / Плотной массой народ к месту казни валит» [6, с. 127].

В своем описании любопытствующей толпы Корнуолл удивительно ярко показывает ее безразличие к человеку: «And all curse that the felon should stay so long» [5, с. 7] [И все проклинают преступника, который так долго задерживается]. Для Михаловского эта деталь чрезвычайно значима – он второе расширяет описание, придавая большую эмоциональность и безжалостность толпе: «И все ропщут, что долго приходится ждать; / Каждый громко или тихо клянет / Несчастливца, что долго нейдет» [6, с. 128].

Драматичная картина происходящей казни несколько смягчается Корнуоллом при помощи использования однородных глаголов, кратких восклицательных конструкций: «At last, – he comes!

With a heavy tread, He mounts – he reels – he drops – he's dead! – / The show is over!» [5, с. 7] [Наконец, – он идет! Тяжелой поступью, Он взбирается – он надевает – он падает – он мертв! – / Шоу закончено!]. У Михаловского, использовавшего прозаизм «в корчах», заменившего фразу с эмфатическим существительным «show» («шоу, представление») на конкретное описание, сделан акцент на драматизме событий: «Наконец, вот и он. Все стремятся взглянуть / Голова у него опустилась на грудь, / Он на доску ступил, ее приняли – вниз / Он сорвался и в корчах повис / Больше нечего видеть» [6, с. 128].

В финале описания звучат насмешка и презрение ко всему, что теперь окружает лирического героя, – это отчетливо передано при помощи использования антителических параллелей с началом произведения, ср., например, «There booms a sound, / From all the church-towers thundering round» [Прогромыхал звук / Со всех церковных башен, громыхал вокруг] и «Hark! merrily low the bells are ringing» [Чу! Как весело сейчас звонят колокола]. В своем переводе Михаловский заменяет экспрессивные лексемы оригинала на более нейтральные, утрачивает существенное для Корнуолла наречие «now» («сегодня»), призванное подчеркнуть отмеченное выше противопоставление, дополняет стих однородными прилагательными: «Чу! Как весел и жив в светлом воздухе звон!» [6, с. 128]. Наконец, Михаловским полностью сглажены язвительность, злая ирония, звучащие в финальных стихах Корнуолла: «Now, who will say / That Earth is not gay, / Or that heaven is not brighter than yesterday?» [5, с. 7] [Теперь, кто скажет, / Что Земля не беззаботна / Или что небеса не ярче, чем вчера?] – «И насильственной смерти чудовищный вид / В ликовании природы забыть» [6, с. 128].

Подводя итог, отметим, что первый и единственный поныне перевод на русский язык одного из малоизвестных стихотворений Корнуолла, осуществленный Михаловским, сохранил ключевые моменты интерпретируемого произведения и при этом в полной мере отразил специфику социальной позиции русского переводчика, его представлений об обществе и месте человека в нем. Вместе с тем художественные приемы, тропы и фигуры речи, использовавшиеся Корнуоллом, переданы Михаловским крайне непоследовательно, в большинстве своем утрачены, что в финале привело к замене подчеркнутой легкости описания, его язвительности на пронизанной характерной мрачностью образ человеческого бытия, не гармонирующего с полным ликования природным миром.

* Статья подготовлена по проекту 2010-1.2.2-303-016/7 «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (госконтракт 14.740.11.0572 от 05.10.2010).

Библиографический список

1. Кулагина, О.Л. Пушкин и Барри Корнуолл: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990.
2. Михайлов, М.Л. Драматические сцены Барри Корнуолла // Русское слово. – 1860. – № 3.
3. А.П. <Рецензия на выход книги «Иностранные поэты в переводах Д.Л.Михаловского» (СПб., 1876)> // Биржевые ведомости. – 1876. – № 14.
4. Михаловский, Д.Л. Смертная казнь // Отечественные записки. – 1872. – № 2.
5. Cornwall, B. English songs and other small poems. – London: Chapman and Hall, 1851.
6. Михаловский, Д.Л. Иностранные поэты в переводах и оригинальные стихотворения: в 2 т. – СПб., 1896. – Т. 1.

Bibliography

1. Kulagina, O.L. Pushkin and Barry Cornwall: dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences / O.L.Kulagina. – M., 1990. – 208 p.
2. Mikhaylov, M.L. Dramatic scenes by Barry Cornwall / M.L.Mikhaylov // Russkoye slovo. – 1860. – № 3. – P. 211 – 230.
3. A.P. <A review for a new book of «Foreign poets in D.L.Mikhailovskiy interpretations» (SPb., 1876)> / A.P // Birzhviye vedomosti. – 1876. – May 22th. (№ 14).
4. Mikhailovskiy, D.L. Smertnaya kazn' / D.L.Mikhailovskiy // Otechestvenniye zapiski. – 1872. – № 2. – P. 585 – 586.
5. Cornwall, B. English songs and other small poems / B.Cornwall. – London: Chapman and Hall, 1851. – 342 p.
6. Mikhailovskiy, D.L. Foreign poets in interpretations и original poems: in 2 v./D.L.Mikhailovskiy – SPb.: published by A.S.Suvorin, 1896. – V. 1. – 414 p.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 811.161'04

Matzhanova K.A. MEANS OF EXPRESSION OF RESTRICTIVE SEMANTICS IN ANCIENT CHRONICLE TEXTS. The article deals with the means of expression in the ancient chronicles delimitativnosti texts, shows that the semantics delimitativnosti passed bespristavochnymi verbs and verbs with the prefix are combined with lexical indicators of self-limiting and long-restrictive (numerals, quantitative adverbs, a combination of indefinite pronouns and adverbs of quantity nouns denoting time values).

Key words: Old Russian language, semantics of restrictiveness, chronicle text, modes of action, verb.

К.А. Матжанова, аспирант ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: kristina400127@mail.ru

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ДЕЛИМИТАТИВНОЙ СЕМАНТИКИ В ДРЕВНЕРУССКИХ ЛЕТОПИСНЫХ ТЕКСТАХ

В статье рассмотрены средства выражения делимитативности в древнерусских летописных текстах; показано, что семантика делимитативности передается бесприставочными глаголами и глаголами с приставкой *по-* в комплексе с лексическими показателями собственного ограничительного и длительно-ограничительного характера (числительными, количественными наречиями, сочетанием неопределенных местоимений и количественных наречий с существительными, обозначающими временные величины).

Ключевые слова: древнерусский язык, семантика делимитативности, летописный текст, способы действия, глагол.

Одна из наиболее устойчивых традиций исследования делимитативной семантики глагола состоит в изучении способов действия в связи с вопросами аспектологии [1-4]. Чаще всего делимитативность в аспектологической литературе рассматривается как проблема, которая имеет выход в решение вопросов о словообразовательной истории русских приставок [5-6], об актуальной и временной характеристике глагольных форм [7-8], о связи способов действия с процессом становления грамматической категории вида [9-11].

Проблема способов глагольного действия интересует нас в той мере, в какой она связана с установлением репертуара средств выражения делимитативной семантики в истории русского языка. Известно, что термин «способ действия» прочно вошел в современную (особенно славянскую) аспектологию и многие проблемы в области способов действия основательно разработаны на материале русского и других славянских языков. Что же касается диахронических исследований, посвященных рассматриваемой проблематике, то они представлены единичными работами, в которых анализируются система способов глагольного действия в древнерусском языке [1; 12], развитие отдельных способов действия, характеризованных приставками [6; 13; 14].

Семантика делимитативных глаголов также становилась предметом изучения. Многие языковеды обращались к проблеме определения границ начального этапа формирования делимитативности, относя их к общиндоевропейскому периоду [15, с. 131-132; 16, с. 151-152] либо к периоду позднего праславянского [17, с. 187]. По мнению П.С. Сигалова, делимитативное значение могло соотноситься с праславянской или даже с балтославянской эпохой, но в русском языке оно не было унаследовано, его становление началось в исторический период [14, с. 146]. Как отмечает О.И. Дмитриева, «изучение фактов древнерусского языка (в сопоставлении с фактами старославянского языка) показывает, что говорить о сложившейся уже в праславянский период системе делимитативных глаголов неправомерно. Даже в древнерусском языке они немногочисленны и вряд ли могут рассматриваться как сформировавшаяся подсистема» [18, с. 46-47].

Подобную точку зрения высказывала ранее в своих работах С. И. Баженова, обращаясь к рассмотрению способов выражения ограниченной длительности действия в древнерусском языке: «Вопреки существующему предположению о наличии у приставки *по-* делимитативного значения уже в праславянском языке ... приставка *по-* в древнерусском языке не удовлетворяет критериям самостоятельности значения форманта: а) ограниченность всегда актуализируется с помощью специальных контекстовых показателей; б) словообразовательная база ограничительных глаголов не является сформированной, пересекаясь с базой результативных дериватов; в) в текстах распространено бесприставочное выражение ограниченности» [1, с. 15-16]. О появлении делимитативного значения у глаголов свидетельствуют также и древнейшие восточнославянские переводные памятники XI-XIII вв. [19, с. 85].

Семантика делимитативности применительно к древнерусским текстам может толковаться широко и включать в себя как значение собственно ограничительное, предполагающее непродолжительное или неопределенное по времени действие, так и значение длительно-ограничительное, характеризующее действие обычно как продолжительное, заполняющее собой весь промежуток времени. Таким образом, характер делимитативного значения, формально не расчлененного с длительно-ограничительным, в контексте может получать конкретизацию с помощью лексических показателей, которые в свою очередь выступают дифференциаторами длительности. Лексические показате-

тели могут интерпретировать длительность как определенную либо неопределенную [7, с. 18-19].

В качестве материала для исследования были выбраны летописные источники, поскольку, как считают многие ученые (Ф.П. Филин, С. П. Обнорский, А.А. Шахматов и др.), именно летописный текст позволяет следить за сложными процессами взаимодействия и взаимопроникновения разных языковых стилей, на базе которых складывался русский литературный язык [20, с. 5].

Как показал анализ, количественная характеристика меры определенной длительности может иметь конкретную числовую величину: *.г. недели, летъ .г.*. Неопределенная мера длительности передается различными средствами: количественными наречиями *мало, много*, сочетанием неопределенных местоимений и количественных наречий с существительным в родительном падеже множественного числа, обозначающим временные величины (*неколько днии, много днии* и т.д.).

Названные контекстуальные уточнители мы характеризуем как лексические показатели делимитативности в широком толковании, под которым понимается обозначение непродолжительного по времени действия, так и действия длительного, продолжительного, имевшего место неопределенный или точно ограниченный период времени.

В проанализированных нами контекстах примерно в 60 % случаев отмечается длительно-ограничительное значение, которое возникает у бесприставочных глаголов положения в пространстве, бытия-существования во времени. Действие, выраженное глаголами названных лексико-семантических групп, характеризуется лексическим показателем, обозначающим меру определенной длительности с указанием конкретной числовой величины, например: *Они же стояше около города .г. недели* [ЛЛ 1377, л. 144 об]. Длительно-ограничительное значение может передаваться с помощью показателей неопределенной меры длительности: *и ждаша его много днии* [ЛЛ 1377, л. 431]. В приведенном фрагменте текста длительность состояния, названного глаголом *ждаша*, ограничена лексическим показателем со значением «неопределенно долгое время».

В тех случаях, когда у глаголов ограниченная длительности выражена с помощью приставки *по-* и лексического показателя делимитативности, необходимо учитывать то обстоятельство, что в древнерусском языке при еще не сформировавшейся системе делимитативных глаголов доля делимитативного значения в семантической структуре префикса *по-* невелика и отмечается наряду с результативным значением, например: *и земля потрясся мало* [ЛЛ 1377, л. 97 об]. В приведенном контексте возвратная форма приставочного глагола *потрясся* имеет значение ограниченности процесса во времени, однако наличие контекстуального уточнителя *мало* со значением *недолго* (неопределенная мера длительности); *в небольшом количестве, степени, немного* [СДР XI-XIV вв. IV, 493], с одной стороны, может актуализировать в префиксе *по-* значение ограниченности, а с другой – быть показателем слабой интенсивности осуществления действия (несильно, слабо). Диффузность в семантике древнерусской приставки *по-* обнаруживается и в следующих примерах, где приставочный глагол употреблен без специальных ограничительно-временных или интенсивно-результативных контекстуальных уточнителей: *в то же ле(м) потрясся земля* (потряслась недолго? несильно?) [ЛЛ 1377, л. 98 об.].

Приведем примеры, в которых ограниченная семантика приставочных глаголов бытия-существования согласуется с лексическими показателями количественной характеристика меры определенной длительности с указанием конкретной числовой величины: *и поседи Кыеве на отни столе .г. лета* (ЛЛ 1377,

л. 98); *и поседе на отни столе ле(т) .к. и .д.* (ЛП 1377, л. 164); *Иаковъ поживе же въ Египте летъ .зі.* (ЛП 1377, л. 93).

В других случаях процесс, обозначенный приставочным глаголом положения, нахождения в пространстве, также ограничивается приставкой и лексическими уточнителями ограничительного (первые два примера) или длительно-ограничительного значения (третий, четвертый и пятый примеры), обозначающими меру неопределенной длительности *мало, неколко днии, дънии много, лета много, долго: и постоаяъ мало съступи на цркъь и ста надъ гробомъ Ошодосевы(м)* (ЛП 1377, л. 95 об.); *Ярополкъ же постоа неколко днии оу Чернигова и възратисѧ в Киевъ* (ЛП ок. 1425, л. 25); *и постоа ша дънии много* (ЛП 1377, л. 427); *поживъ же лета много* (ЛП ок. 1425, л. 292 об.); *а самъ ци долго поживе* (ЛП 1377, л. 102 об.). Иногда отмечается дополнительная конкретизация ограниченного во времени процесса, что обеспечивается двумя контекстуальными уточнителями, где второй (*не до вечера*) уточняет первый (*мало*), например: *В канунъ стою мкѹ Бориса и Глеба в четверга зажжеса <пожаръ> и горе мало не до вечера.* (ЛП 1377, л. 409).

Приведенные контексты показывают, что семантика делимитативности развивается прежде всего у глаголов состояния со значением положения в пространстве; бытия, существования; функционального, физического состояния и т.д., в семантике которых есть неограниченная длительность процесса.

Итак, материал древнерусских летописей дает достаточно неоднородную картину передачи делимитативной семантики

Библиографический список

1. Баженова, С.И. Система способов глагольного действия в древнерусском языке XI–XIV вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1983.
2. Ломов, А.М. Очерки по русской аспектологии. – Воронеж, 1977.
3. Маслов, Ю.С. Система основных понятий и терминов славянской аспектологии // Вопросы общего языкознания / отв. ред. Ю.С. Маслов, А.В. Федоров. – Л., 1965.
4. Маслов, Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л., 1984.
5. Ананьева, Н.Е. Проблемы сопоставительного анализа префиксальных глаголов в языках древнего периода (на материале префиксальных глаголов *до-* / *до-* в древнепольском, древнечешском и древнерусском языках // Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков. – М., 1998.
6. Дмитриева, О.И. Динамическая модель русской внутриглагольной префиксации. – Саратов, 2005.
7. Аверьянова, Н.А. Семантика длительности в русском языке. – Волгоград, 2004.
8. Терентьева, Е.В. История категории перфектности русского глагола. – Волгоград, 2008.
9. Бондарко, А.В. Введение // Основания функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – Л., 1987.
10. Гловинская, М.Я. Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. – М., 1982.
11. Шелякин, М.А. Категория вида и способы действия русского глагола (Теоретические основы). – Таллин, 1983.
12. Маслов, Ю.С. Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание. – М., 2004.
13. Малигина, Е.Н. Развитие начинательного способа глагольного действия в русском языке XI–XVII вв.: автореф. ... дис. канд. филол. наук. – М., 1993.
14. Сигалов, П.С. История русских ограничительных глаголов // учен. зап. Тарт. гос. ун-та. – Тарту, 1975. – Вып. 347.
15. Бирнбаум, Х. Праславянский язык. Достижения и проблемы реконструкции / пер. с англ. – М., 1987.
16. Шарифуллин, Б.Я. Из истории славянской архаичной префиксации в русском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Томск, 1982.
17. Маслов, Ю.С. Роль так называемой перфективации и имперфективации в процессе возникновения славянского глагольного вида // Исследования по славянскому языкознанию / отв. ред. Н.И. Толстой. – М., 1961.
18. Дмитриева, О.И. Динамика процессов внутриглагольной префиксации / О.И. Дмитриева, О.Ю. Крючкова // Динамика словообразовательных процессов: семантико-когнитивный, жанрово-стилистический, структурный аспекты. – Саратов, 2010.
19. Макеева, И.И. Глаголы с префиксом *по-* в древнейших восточнославянских переводах // Облик слова: сб. статей. – М., 1997.
20. Ерофеева, И.В. Именное словообразование в лингвокультурологической парадигме летописного текста. – Казань, 2010.

Источники и словари

ЛП ок. 1425 – Летопись Ипатьевская, южнорусский летописный свод к. XIII в., сп. ок. 1425 г. Изд.: ПСРП. Т. 2. Ипатьевская летопись. – М.: Языки русской культуры, 1998.

ЛП 1377 – Летопись Лаврентьевская, Владимирский летописный свод 1305 г., по сп. 1377 г. Изд.: ПСРП. Т. 1. Лаврентьевская летопись. – М.: Языки русской культуры, 1997.

СДР XI–XIV – Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. – М.: Русский язык; Азбуковник, 1988–2004. – Т. I–VII.

Bibliography

1. Bazhenova, S.I. Sistema sposobov glagol'nogo dejstviya v drevnerusskom jazyke XI–XIV vv.: avtoref. dis... kand. filol. nauk: 10.02.01 / S. I. Bazhenova. – L.: [b.i.], 1983. – 19 s.
2. Lomov, A. M. Oчерki po russoj aspektologii / A. M. Lomov. – Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 1977. – 140 s.
3. Maslov, Ju.S. Sistema osnovnyh ponjatij i terminov slavjanskoj aspektologii / Ju.S. Maslov // Voprosy obwegio jazykoznanija / отв. ред. Ju.S. Maslov, A.V. Fedorov. – L.: Izd-vo LGU, 1965. – S. 53–80.
4. Maslov, Ju.S. Oчерki po aspektologii / Ju.S. Maslov. – L.: Izd-vo LGU, 1984. – 263 s.
5. Anan'eva, N. E. Problemy sopostavitel'nogo analiza prefiks'al'nyh glagolov v jazykah drevnego perioda (na materiale prefiks'al'nyh glagolov *do-* / *do-* v drevnepol'skom, drevnecheshskom i drevnerusskom jazykah / N.E. Anan'eva // Sopostavitel'nye issledovanija grammatiki i leksiki russkogo i zapadnoslavjanskijh jazykov. – M., 1998. – S. 229–325.
6. Dmitrieva, O.I. Dinamicheskaja model' russkoj vnutriglagol'noj prefiksacii / O.I. Dmitrieva. – Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2005. – 224 s.
7. Aver'janova, N.A. Semantika dlitel'nosti v russkom jazyke / N.A. Aver'janova. – Volgograd: VolgGTU, 2004. – 158 s.8. Terent'eva, E.V. Istorija kategorii perfektности russkogo glagola / E.V. Terent'eva. – Volgograd: Izd-vo VolGU, 2008. – 199 s.
8. Terent'eva, E.V. Istorija kategorii perfektности russkogo glagola / E.V. Terent'eva. – Volgograd: Izd-vo VolGU, 2008. – 199 s.
9. Bondarko, A.V. Vvedenie / A.V. Bondarko // Osnovaniya funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaja lokalizovannost'. Taksis. – L., 1987. – S.5–39.
10. Glovinskaja, M.Ja. Semanticheskie tipy vidovyh protivopostavljenij russkogo glagola / M.Ja. Glovinskaja. – M.: Nauka, 1982. – 155 s.
11. Sheljakina, M.A. Kategorija vida i sposoby dejstviya russkogo glagola (Teoreticheskie osnovy) / M.A. Sheljakina. – Tallin: Valgus, 1983. – 216 s.
12. Maslov, Ju.S. Izbrannye trudy. Aspektologija. Obwee jazykoznanie / Ju.S. Maslov. – M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. – 840 s.
13. Malygina, E.N. Razvitie nachinatel'nogo sposoba glagol'nogo dejstviya v russkom jazyke XI–XVII vv.: avtoref. dis. kand. ... filol. nauk: 10.02.01 / E.N. Malygina. – M.: [b.i.], 1993. – 22 s

14. Sigalov, P.S. Istorija russkix ogranichitel'nyh glagolov / P.S. Sigalov // Uchen. zap. Tart. gos. un-ta. – Tartu, 1975. – Vyp. 347. – S. 141–146.
15. Birnbaum, H. Praslavjanskij jazyk: Dostizhenija i problemy rekonstrukcii: per. s angl. / H. Birnbaum. – M.: Progress, 1987. – 511 s.
16. Sharifullin, B.Ja. Iz istorii slavjanskogo arhaichnoj prefiksacii v russkom jazyke : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 / B.Ja. Sharifullin. – Tomsk: [b.i.], 1982. – 27 s.
17. Maslov, Ju.S. Rol' tak nazyvaemoj perfektivacii i imperfektivacii v processe vznikovenija slavjanskogo glagol'nogo vida / Ju.S. Maslov // Issledovaniya po slavjanskomu jazykoznaniju / Otv. red. N.I. Tolstoj. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1961. – S. 165 – 195. Bondarko, A.V. O znachenijah vidov russkogo glagola / A.V. Bondarko // Voprosy jazykoznanija. – 1990. – № 4. – S. 5–24.
18. Dmitrieva, O.I. Dinamika processov vnutriglagol'noj prefiksacii / O.I. Dmitrieva // Dmitrieva, O.I., Krjuchkova O.Ju // Dinamika slovoobrazovatel'nyh processov: semantiko-kognitivnyj, zhanrovo-stilisticheskij, strukturnyj aspekty. – Saratov : Izd-vo «Nauchnaja kniga», 2010. – S. 5–166.
19. Makeeva, I.I. Glagoly s prefiksom po- v drevnejshih vostochnoslavjanskix perevodah / I.I. Makeeva // Oblik slova. Sb. statej / RAN. In-t rus. jaz. – M.: Russkie slovari, 1997. – S. 78–91.
20. Erofeeva, I.V. Imennoe slovoobrazovanie v lingvokul'turologicheskoj paradigme letopisnogo teksta / I.V. Erofeeva. – Kazan': Kazan. gos. un-t, 2010. – 256s
1. LI ok. 1425 – Letopis' Ipat'evskaja, juzhnorusskij letopisnyj svod k. XIII v., sp. ok. 1425 g. Izd.: PSRL. T. 2. Ipat'evskaja letopis'. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 1998. – 604s.
2. LL 1377 – Letopis' Lavrent'evskaja, Vladimirskij letopisnyj svod 1305 g., po sp. 1377 g. Izd.: PSRL. T. 1. Lavrent'evskaja letopis'. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 1997. – 733s.
3. SDR XI–XIV – Slovar' drevnerusskogo jazyka (XI–XIV vv.). V 10 t. T. I–VII. – M. : Russkij jazyk ; Azbukovnik, 1988–2004.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 778.5.04

Snegin A.S. THE POETIC SCENARIO, AS THE NEW GENRE FORM OF THE RUSSIAN FILM DRAMATIC ART. Motion picture arts development frequently connect with occurrence of the new genre forms allocated with certain substantial features. «Genres always arise at the right time» [1, c. 93], sensitively responding to society pressing needs. And our newest film dramatic art worthy to volume acknowledgement. In given article we will analyse concept "scenario", we will define its basic elements and kinds, and also we will study the new genre form – «the poetic scenario», arisen in motion picture arts more recently.

Key words: the poetic scenario, the new genre form, the Russian film dramatic art, substantial features.

A.C. Снежин, поэт, драматург, г. Саранск, E-mail: alekseisnegin@rambler.ru

ПОЭТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ КАК НОВАЯ ЖАНРОВАЯ ФОРМА РОССИЙСКОЙ КИНОДРАМАТУРГИИ

Развитие киноискусства зачастую связывают с появлением новых жанровых форм, наделенных определенными содержательными особенностями. «Жанры всегда возникают ко времени» [1, с. 93], чутко откликаясь на насущные потребности общества. И наша новейшая кинодраматургия достойное тому подтверждение. В данной статье мы проанализируем понятие «сценарий», определим его основные элементы и виды, а также изучим новую жанровую форму – «поэтический сценарий», возникшую в киноискусстве совсем недавно.

Ключевые слова: поэтический сценарий, новая жанровая форма, российская кинодраматургия, содержательные особенности.

Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой дает следующее определение сценария. Сценарий – это «литературно-драматическое произведение, написанное как основа для постановки кино- или телефильма» [2, с. 251]. На сегодняшний день можно выделить четыре основных элемента сценария:

- описательная часть (сценарная проза);
- диалог;
- закадровый голос;
- титры.

Описательная часть (или сценарная проза) определяет внешность и действия персонажей, дает четкую трактовку окружающей их обстановки. Диалог – описывает психологические особенности героев, используя обмен репликами, как основной способ художественного изображения характеров. Закадровый голос – это голос артиста, который сопровождает фильм необходимыми комментариями к сюжету. И, наконец, титры – пояснительный текст в кадрах фильма, сообщает о месте и времени действия, а также передает слова и реплики персонажей в кинокартине.

В кинематографе можно выделить несколько видов сценария.

1. Литературный сценарий – это сценарий, написанный языком художественной литературы. Литературный сценарий далеко не всегда является адаптацией отдельного литературного произведения, он вполне может быть и оригинальным авторским сочинением.

2. Публицистический сценарий, в отличие от литературного, написан «ломаным» газетным языком и не несет в себе эстетической составляющей литературно-художественного стиля.

Сценарий может быть оригинальным и неоригинальным. Оригинальный сценарий написан, как самостоятельное художественное произведение, без заимствования сюжета и главных действующих лиц. Неоригинальный сценарий представляет собой экранизацию уже существующего литературного произведения. Режиссёрский сценарий – это сценарий, *описательная*

часть которого прономерована или имеет границы планов (общего, крупного и т.д.).

Экспликация – план постановки фильма. Экспликация включает в себя способы и методы съемки, а также весь перечень съемочной аппаратуры, необходимой для осуществления творческого замысла. Экспликация может быть режиссерской и операторской (последняя обычно не воспринимается, как отдельный вид сценария). Экспликацию очень часто путают с синопсисом, хотя при ближайшем изучении можно понять, что между ними нет ничего общего. Синопсис – это изложение сюжета, описанного в сценарии, в емкой увлекательной форме. Объем синопсиса обычно не превышает нескольких страниц.

Описательная часть сценария может быть стихотворной и прозаической, в этой связи допускается деление сценария – на поэтический и прозаический.

• Поэтический сценарий – литературно-драматическое произведение, описательная часть которого поделена на ритмически соизмеримые отрезки – стихи. Эта замечательная особенность существенно отличает поэтический сценарий от других видов сценария и придает ему особую, художественную выразительность.

• В прозаическом сценарии описательная часть состоит из прозы.

На данный момент можно выделить три основные особенности «поэтического сценария»:

1. образность – яркая красочность изображения, присущая исключительно поэзии. Основным средством придания слову образности является его использование в переносном смысле. Тут уместно вспомнить об особых средствах художественной выразительности – тропах (метафора, метонимия, синекдоха, гипербола, литота) и фигурах (сравнение, эпитет, оксюморон), используемых в поэтическом творчестве.

2. Лаконичность – краткость, сжатость повествования. В «поэтическом сценарии» описание обстановки, внешности и поступков героев осуществляется в довольно сжатой форме, с использованием наименьшего количества слов. Это обуслов-

лено спецификой самой поэзии, не способной в полной мере отобразить все нюансы окружающего мира. Однако эта особенность не мешает автору создавать точное, стройное произведение, способное донести до читателя основные цели своего творческого замысла.

3. Необычайная динамичность действия. События в «поэтическом сценарии» развиваются очень быстро, под стать нашему времени, когда стоит только замешкаться и можно уже не успеть вскочить на подножку уходящего поезда. Возможно, эта особенность и определила возникновение поэтического сценария, как жанра, способного сосуществовать с новыми веяниями мира, его актуальными запросами и безумным темпом жизни.

Прообразом «поэтического сценария» является «эмоциональный сценарий» эпохи немое кино, чье возникновение противоставлялось существованию «железного» сценария – холодного и прагматичного, с четким монтажным листом. «Железный сценарий» «был удобен для производственных отделов киностудий. По такому сценарию легко было подсчитать метраж, количество кадров, число декораций и мест натурных съемок, продолжительность и стоимость постановки. Его предпочитали и режиссеры-ремесленники, так как в нем уже была продумана значительная часть работы постановщика... Но такой сценарий не давал целостного эмоционально-образного представления о будущем фильме» [3, с. 71]. «Железный сценарий» зачастую назывался «номерным» из-за твердой, сухой констатации сцен и цифр. Лишенный словесной образности, он не донесил «дыхания жизни, внутренней наполненности, поэтического содержания будущего фильма».

С. Эйзенштейн был прав, заявив со свойственным ему остроумием, что «номерной сценарий вносит в кинематографию столько же оживления, как номера на пятках покойников в обстановку морта». В противовес ему Эйзенштейн выдвигает понятие «эмоционального сценария», полноценного в плане литературно-словесного изложения» [3, с. 72]. С. Эйзенштейн смело заявляет, что новый сценарий «должен давать эмоциональный первоисточник» кинорежиссеру, который в новом виде искусства и является главной авторской фигурой» [4, с. 188]. «Под понятием «эмоциональный сценарий» Эйзенштейн разумел не драматургически оформленное произведение, а нечто вроде бессюжетной поэмы в прозе, дающее не «анекдотическую цепь событий» и не «традиционное описание того, что предстоит увидеть», а лишь... эмоциональную зарядку режиссеру».

Первым, осуществившим эти положения на практике, был начинающий литератор А. Ржешевский. В своих сценариях

«Двадцать шесть бакинских комиссаров» и «Очень хорошо живется» он, отказавшись от «номеров» и «планов», излагал события будущего фильма в форме романтической новеллы, написанной патетическим языком, с лирическими отступлениями и рассуждениями «от автора». Его сценарии уже не походили на протоколы и технические документы, а приближались к художественной литературе» [3, с. 73]. Появление новых «эмоциональных сценариев» А. Ржешевского было радужно принято ведущими кинематографистами страны. Его тут же объявили основателем новой школы, а его произведения экранизировали. «Очень хорошо живется» – В. Пудовкин, «Двадцать шесть бакинских комиссаров» – Н. Шенгелая. (Несколькими годами позже – уже в звуковом кино – сценарий А. Ржешевского «Бежин луг» ставит С. Эйзенштейн)» [3, с. 74].

Однако ближайшее изучение сценариев А. Ржешевского свидетельствовало о туманности и композиционной расплывчатости его произведений, лишенности их всякой сюжетной конкретности и киновыразительности. Неслучайно, киноэпопея Шенгелая «Двадцать шесть бакинских комиссаров» была холодно встречена критикой и получила массу острых, неоднозначных откликов в печати.

Тем не менее, «эмоциональный» сценарий помог литературному богатству художественных образов, сочностью языка и свежим взглядом на старые вещи. Литературный сценарий все более совершенствовался, наполнялся тонким психологизмом, необходимым для достижения высоких художественных результатов. Особая роль в развитии литературного сценария принадлежит киносценаристам К.Н. Виноградской и Е. И. Габриловичу. Их творческие решения остаются актуальными до сих пор.

В последующем отдельные кинодраматурги осуществляли попытки написания диалогов в стихах и включали их в общую структуру сценария, что, по сути, делало сценарий не пригодным для экранизации. При этом *описательная часть сценария* по-прежнему писалась прозой, так как никому из авторов не удавалось решить проблему сюжетной конкретики и специфики.

Подобная проблема была решена в 2011 году с появлением поэтического сценария «После весны» и с обозначением Алексеем Снежиным (т.е. мною) основных особенностей новой жанровой формы. Таким образом, можно констатировать, что возникновение «поэтического сценария» в российской кинодраматургии, не только обогатило жанр сценария новыми содержательными особенностями, но и способствовало его общему развитию.

Библиографический список

1. Ярцева, С.С. Колонка: старая форма, новый жанр // Жанры СМИ: история, теория, практика // Тез. докл. V Всероссийской научно-практической конф. Самара, 17-18 марта 2011 г. – Самара, 2011.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000. – Т. 2.
3. Лебедев, Н.А. Очерки истории кино СССР. Немое кино: 1918 – 1934 годы. – М., 1965.
4. Можаяев, А.Б. Особенности российского сценария // Синописис и сценарий. – 2006. – № 7.
5. Туркин, В.К. Драматургия кино: уч. пособие. – М., 2007.
6. Фрейлих, С. И. Теория кино. От Эйзенштейна до Тарковского. – М., 2008.
7. Арабов, Ю.Н. Кинематограф и теория восприятия. – М., 2003.
8. Белова, Л.И. Сквозь время. Очерки истории советской кинодраматургии. – М., 1978.
9. Габрилович, Е.И. Вопросы кинодраматургии. – М., 1984.
10. Довженко, А.П. Лекции на сценарном факультете. – М., 1963.
11. Парамонова, К.К. Образ-характер в сценарии и фильме. – М., 1960.
12. Ржешевский, А.Г. Жизнь. Кино. – М., 1982.
13. Юренев, Р.Н. Краткая история киноискусства. – М., 1997.

Bibliography

1. Yarceva, S.S. Kolonka: staraya forma, novihy zhanr // Zhanrih SMI: istoriya, teoriya, praktika: tezisih V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii g. Samara 17-18 marta 2011g. – Samara, 2011.
2. Efremova, T.F. Novihy slovarj russkogo yazihka. Tolkovo-slovoobrazovateljnihiy. T. 2. – M., 2000.
3. Lebedev, N.A. Ocherki istorii kino SSSR. Nemoe kino: 1918 – 1934 godih. – M., 1965.
4. Mozhaev, A.B. Osobennosti rossiyskogo scenariya // Sinopsis i scenariy. – 2006. – №7.
5. Turkin, V.K. Dramaturniya kino: Uchebnoe posobie. – M., 2007.
6. Freylikh, S.I. Teoriya kino. Ot Ehyzentshteyna do Tarkovskogo. – M., 2008.
7. Arabov, Yu.N. Kinematograf i teoriya vospriyatiya. – M., 2003.
8. Belova, L.I. Skvozj vremya. Ocherki istorii sovetckoy kinodramaturngii. – M., 1978.
9. Gabrilovich, E.I. Voprosih kinodramaturngii. – M., 1984.
10. Dovzhenko, A.P. Lekcii na scenarnom fakultjete. – M., 1963.
11. Paramonova, K.K. Obraz-kharakter v scenari i filjme. – M., 1960.
12. Rzhesheskiy, A.G. Zhiznj. Kino. – M., 1982.
13. Yurenev, R.N. Kratkaya istoriya kinoiskusstva. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 17.09.2011

УДК 811.161.1-054.6

Yan qiuju. THE RUSSIAN BORROWED WORDS IN CHINESE AND THEIR ACCOUNT IN EDUCATING TO RUSSIAN OF THE CHINESE STUDENTS. In the article actuality of including of the adopted vocabulary is explained in the process of educating of the Chinese students to Russian; the groups of the words adopted by Chinese from Russian and through his instrumentality are examined; a fragment over of establishing experiment is brought.

Key words: borrowed vocabulary; lexical-thematic group, lingvoculturological competence, methodology of educating Russian as a foreign language, establishing experiment.

Янь Цюцзюй, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: qiuju.yan@mail.ru

РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ УЧЕТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье объясняется актуальность включения заимствованной лексики в процесс обучения китайских студентов русскому языку; рассматриваются группы слов, заимствованных китайским языком из русского языка и через его посредство; приводится фрагмент констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: заимствованная лексика, лексико-тематическая группа, лингвокультурологическая компетенция, методика обучения русскому языку как иностранному, констатирующий эксперимент.

Среди лексических групп, актуальных для методики обучения русскому языку как иностранному, значительное место занимают заимствования. В лексике быстро отражается языковая динамика тех процессов, которые являются результатом современных политических, экономических, социальных, культурных и др. перемен в том или ином обществе. Учитывая непосредственное соседство Китая и России, вполне оправдано пополнение лексического фонда китайского языка исконно русской лексикой, а также заимствованиями из других языков, посредством русского языка. Ввиду сказанного актуальным представляется утверждение Вань Шаньшань о том, что «каждая из групп лексики, заимствованная любым языком в тот или иной период его развития из других языков, <...> может нести в своих значениях указание на определенную специфику культуры данного народа, особенности его обычаев и истории, его менталитета и культуры. Функционируя в другом языке, такие слова, обозначающая соответствующее понятие, как бы транслируют кусочек иной культуры» [1, с. 9].

Важно утверждение С. Г. Тер-Минасовой о том, что «каждый урок иностранного языка – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [2, с. 30]. На занятиях по РКИ важно, в какой последовательности будет предъявлен новый лексический материал. Если говорить о заимствованиях, то представляется, что на первом месте должен быть тематический принцип их отбора, когда учитывается, прежде всего, употребительность лексики в той или иной сфере. Согласно тематическому принципу, слова объединяются в лексико-тематические группы. *Лексико-тематическая группа* – это совокупность слов на основе семантической общности различных частей речи, которые объединены общей темой и находятся в разных типах связи – парадигматической и синтагматической.

В результате анализа различных лексикографических источников (двуязычных словарей (русско-китайского и китайско-русского), словарей заимствованной лексики, толковых словарей русского и китайского языков, этимологических словарей) был сформирован корпус лексических средств – заимствований из русского языка и через его посредство, функционирующих в китайском языке и представленных следующими такими многочисленными лексико-тематическими группами, как: наименования продуктов питания, блюд и напитков; наименования одежды, обуви; наименования музыкальных инструментов; наименования военного оружия (в т.ч. военной техники); наименования транспортных средств; общественно-политическая лексика; наименования единиц измерения (денежных, длины/ширины, площади и др.) и др. Всего нами выделено 10 лексико-тематических групп.

С целью определения исходного уровня понимания и восприятия китайскими студентами лексики перечисленных групп был проведён констатирующий эксперимент, в котором приняли участие китайские студенты и аспиранты, обучающиеся в российских и китайских вузах, в возрасте 25 – 30 лет (всего – 15 респондентов).

В данной статье приведён фрагмент данного эксперимента на примере следующих четырёх наиболее многочисленных групп (в скобках указаны наименования, которые были использованы в экспериментах).

Группа № 1 – наименования продуктов питания, блюд и напитков (*квас, борщ, водка, кисель, паёк, пиво, суп, семечки, хлеб*).

Группа № 2 – наименования одежды, обуви (*платье, рубашка, сарафан, сибирка, шуба*).

Группа № 3 – общественно-политическая лексика (*большевик, компартия, комсомол, Кремль, Иван Купала, Октябрь, субботник, товарищ, Троицын день, универмаг*).

Группа № 4 – группа, в которую вошли единичные лексемы различных тематических групп, например: *малина* (кустарниковое растение), *матрёшка* (деревянная ярко разрисованная кукла – русский сувенир), *петрушка* (театральный персонаж), *самовар* (предмет кухонной утвари), *метелица* (природное явление) и др.

Структуру констатирующего эксперимента составили три этапа заданий: *ассоциативный, семантический* (основной) и *культурологический*.

Первый этап – ассоциативный. Участникам эксперимента было предложено написать свободные ассоциации на известные им лексемы из перечисленных выше лексико-тематических групп (в данном задании лексемы не были разграничены по группам). В качестве наиболее частотных стимулов были взяты такие распространённые лексемы, как *водка, квас, хлеб, борщ, матрёшка*. Отметим, что наибольшее количество ассоциатов было дано на стимулы «водка» и «квас» (водка – 28 реакций, квас – 35 реакций).

Как показал анализ ассоциативно-вербального поля «водка», в реакциях носителей китайского языка в основном констатируется особенность водки как алкогольного напитка (ср.: *сильный алкоголь, с высоким градусом, с большим градусом* и т. п.) или её происхождение (ср.: *европейская, китайская, русский алкоголь*). Показательна реакция *русская норма – 40° градус*. В качестве сравнения примечательны реакции носителей русского языка (приведённые в «Русском ассоциативном словаре» (далее РАС) под редакцией Ю.Н. Караулова), воспринимающих этот напиток, прежде всего, как национальный, ср.: *русская* (13 реакций) – это самая частотная реакция; В реакциях, зафиксированных на данный стимул (в отличие от реакций, приведённых китайскими респондентами), встречаются такие, которые отражают оценочное отношение русских к своему национальному напитку – как позитивные, так и негативные, ср.: позитивные реакции – *хорошо, вкусная, приятная, радость*; негативные реакции – *белая смерть, губительна, мерзость, пить не надо, плохое средство отвлечься, противная, уничтожить человека, это гадко*.

Нами также было сопоставлено ассоциативно-вербальное поле «квас» у носителей русского и китайского языков. Ввиду отсутствия в РАС ассоциативно-вербального поля «квас» мы предложили написать свободные ассоциации на данный стимул двадцати носителям русского языка. Реакции на этот стимул и у носителей китайского языка, и у носителей русского языка во многом совпадают, например, связываются с *летом, жарой,*

прохладой, а также с хлебом и пивом; **квас** воспринимается, прежде всего, как *прохлаждающий напиток*. Интересными представляются реакции китайских респондентов, согласно которым квас – это *русская кока-кола* (3 реакции).

Среди реакций, приведённых русскими респондентами, важно отметить *русский* (8 реакций) и *Россия* (4 реакции), в которых отражается восприятие русскими кваса как национального напитка. В анализируемом ассоциативно-вербальном поле зафиксированы две реакции «*Русский дар*». «Русский дар» – это одно из популярных названий русского кваса, активно рекламируемого по российскому телевидению.

Важно обратить внимание на достаточно частотную и специфическую для восприятия китайцев реакцию на слово «*окрошка*» (7 реакций), приведённую русскими респондентами. Блюдо *окрошка* так же популярно в России (именно в летний период), как и напиток квас. Ср.: «*Окрошка – холодное жидкое кушанье из кваса с мелко накрошенными зеленью и мясом*» (см.: «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С. А. Кузнецова). Кроме перечисленных реакций, респонденты русского языка приводят ассоциации, в которых квас воспринимается эмоционально, получает оценку специфического, вкусного и полезного напитка (ср.: *медовый, кислый, сладкий, бархатный, ядрёный, хмельной, густой, вкусный, хорошо, что может быть лучше?, благодать!, полезный, лечебный*).

Как показал сопоставительный анализ реакций на приведённые стимулы, ассоциативное содержание лексем *водка* и *квас* в русской и китайской языковых картинах мира существенно отличаются, что позволяет говорить об ассоциативных лакунах в лексике, заимствованной китайским языком из русского, а также о национальной специфичности данных лексем в русской картине мира.

Второй этап – *идентифицирующий*. Данный этап является основным и направлен на выявление понимания и восприятия китайцами значений русских заимствований, функционирующих в китайской картине мира; восприятия заимствований в различных контекстах; особенностей семантики русизмов, входящих в различные лексико-тематические группы; восприятия, понимания, интерпретации и конструирования высказываний, содержащих заимствованную лексику, согласно нормам и правилам русского языка, а также с учётом специфичности анализируемой лексики в русской языковой картине мира.

В первом задании китайским респондентам было предложено разграничить все перечисленные лексемы по тематическим группам и дать им толкования. Следует отметить, что ряд лексем оказался участникам эксперимента неизвестным, например, лексемы *кисель, паёк, семечки* (из группы № 1); *сарафан* (из группы № 2); *Иван Купала, Троицын день* (из группы № 3); *малина, самовар* (из группы № 4). Ввиду этого данные лексемы не были включены участниками эксперимента ни в одну из групп. Важно также подчеркнуть, что некоторые лексемы получили однозначные и далеко не верные толкования. Ср.: *сибирка* – *женщина, которая живёт в Сибири* (толкование, приведённое всеми респондентами; в толковых словарях русского языка данная лексема многозначна, а в китайских толковых словарях содержится одно толкование – «старинная верхняя одежда»); или *субботник* – *день недели* (в китайских и русских толковых словарях лексема *субботник* получает толкование «*добровольное коллективное безвозмездное для каждого участника в отдельности выполнение какой-л. общественно полезной работы, производимое в сверхурочное время (первоначально по субботам)*») и др. В таблице ниже приведены толкования лексем, приведённые китайскими респондентами.

Таблица 1

Толкования лексем, приведенные китайскими респондентами

Группа	Лексема	Значение лексемы
№ 1	Борщ	Русская еда, суп (11).
	Водка	Русский алкоголь (15).
	Квас	Русский напиток (14); как кока-кола (1).
	Пиво	Напиток, в котором небольшое количество алкоголя (15).
	Суп	Блюдо, которое готовят на воде (11).
	Хлеб	Еда из муки (4); его пекут (6); едят с разной едой (3); из зерна (1); пшеничный или какой-нибудь другой (1).
№ 2	Платье	Женская одежда (15).
	Рубашка	Мужская одежда (15).
	Сибирка	Женщина, которая живёт в Сибири (15).
	Шуба	Женская одежда (12).
№ 3	Субботник	День недели (15).
	Товарищ	Обращение к человеку (15).
	Троицын день	Религиозный праздник (2).
	Универмаг	Магазин (15).
№ 5	Малина	Ягода (3).
	Матрёшка	Русский сувенир (10).
	Самовар	Металлическая посуда для чая (4); в нём готовят чай (2); как чайник (1).

Одно из заданий предусматривало выявление исходного уровня знаний китайских респондентов о сочетаемости возможностей перечисленных лексем. Участникам эксперимента нужно было составить словосочетания с перечисленными лексемами и, используя эти словосочетания, составить предложения. Характерно, что предложения были составлены четырьмя респондентами. Наибольшее количество словосочетаний было составлено с использованием лексем *борщ, квас, водка, хлеб, пиво, шуба, шапка*, однако преобладающее число словосочетаний имеют однотипный характер.

Борщ – вкусный (13), красный (1), национальный (1), украинский (1). *Квас* – вкусный (8), русский (2), кисловатый (1), овсяный (1). *Водка* – русская (7), крепкая (2). *Хлеб* – чёрный (6), белый (2), свежий (2), русский (1), вкусный (1). *Пиво* – русское (4). *Шуба* – дорогая (8), лисья (2), красивая (1), модная (1), очень дорогая (1). *Шапка* – красивая (1), тёплая (1), мягкая (1), меховая (1).

Несколько респондентов вместо словосочетаний привели ряд ассоциаций или дали лексемам определения (ср.: *платье* –

одежда, модно, красиво, лето; *матрёшка* – *сувенир* и др.). Среди заданий данного этапа были такие, которые предусматривали построение словообразовательных рядов (подбор всех возможных однокоренных слов к перечисленным лексемам) и выявление многозначной лексики. С подобными заданиями участники эксперимента не справились, что объясняется, во-первых, отсутствием в китайских словарях лексики, образующей с соответствующими лексемами словообразовательные гнезда; во-вторых, китайские словари (как толковые, так и двуязычные) включают в себя только те значения, с которыми анализируемые лексические единицы были заимствованы китайским языком. Исключение составили лексемы *пиво* (*пиво* – *пивной, пивоваренный*), *водка* (*водка* – *водочка, водочный*), *метелица* (*метелица* – *метель, метёт*), причём только один респондент привёл фрагменты словообразовательных рядов.

Третий этап – *культурологический*. Данный этап предполагал задания, направленные на выявление знаний культурологического характера. Например, в одном из заданий китайским респондентам было предложено написать все известные

им фразеологизмы, пословицы и поговорки, в которых встречаются лексемы перечисленных лексико-тематических групп, и написать, как участники эксперимента понимают значение этих пословиц и фразеологизмов. Участниками эксперимента было приведено несколько пословиц с лексемой *хлеб* и фразеологизм с лексемой *рубашка*: «Хлеб – всему голова» (2), «Не хлебом единым сыт человек» (2), «Будет хлеб – будет и обед» (1), «В рубашке родиться» (1).

Результаты проведенного констатирующего эксперимента позволяют сделать выводы о несформированности исходного уровня понимания и восприятия китайскими студентами лексико-тематических групп. Было выявлено их неумение разграничивать лексику по тематическим группам, следовательно, у китайских респондентов недостаточно сформированы представления о функционировании анализируемой лексики в той или иной сфере её употребления. Результаты выполненных заданий позволили также заключить, что у участников эксперимента отсутствуют представления о сочетаемостных возможностях лексем, а также информация культурологического характера, знание которой имеет существенное значение в методике преподавания русского языка как иностранного, поскольку заимствования, как известно, являются как собственно лингвистическим, так и лингвокультурологическим феноменом. Ввиду этого заимствования в иностранной аудитории могут быть представлены в виде лингвокультурологической модели, результатом апробации которой может стать сформированность лингвокультурологической компетенции. При этом формирование лингвокультурологической компетенции, как известно, является основной задачей обучения РКИ в рамках лингвокультурологического подхода, который предусматривает обучение языку с позиций антропоцен-

трической парадигмы. Лингвокультурологическая компетенция в рамках обучения лексике, заимствованной из русского языка в китайский, может предполагать следующие знания и умения китайских студентов продвинутого этапа:

- 1) адекватное понимание значений русских заимствований, функционирующих в китайской картине мира, в русской языковой картине мира;
- 2) знание особенностей семантики русизмов, входящих в различные тематические группы;
- 3) способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать и строить высказывания, содержащие заимствованную лексику, согласно нормам и правилам русского языка;
- 4) умение воспринимать значения русских и китайских заимствований в различных контекстах;
- 5) способность использовать вышеперечисленные умения в ходе конструирования текстов, различных по тематике.
- 6) знания *страноведческого* и *исторического* характера (об особенностях функционирования заимствований в родном и иностранном языках, культурно-исторических предпосылках перехода заимствований из китайского языка в русский и наоборот);
- 7) умение сопоставлять национально-ценностную специфику к восприятию заимствованной лексики.

Таким образом, на основе результатов констатирующего эксперимента может быть составлен учебный сценарий организации лексико-тематического заимствования из русского языка в китайский, с использованием лингвокультурологической методики обучения китайских студентов II сертификационного уровня русскому языку. Это будет способствовать оптимизации процесса усвоения заимствований, пониманию специфики их употребления в русской лингвокультуре.

Библиографический список

1. Вань Шаньшань. Русская и китайская картины мира (на материале заимствованных слов): уч. пособие по изучению русского языка для китайских студентов и магистрантов. – СПб., 2006.
2. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: уч. пособие. – М., 2008.

Bibliography

1. Wang Shanshan. Russian and Chinese paintings of the world (based on loan-words). Tutorial for learning the Russian language for Chinese students and undergraduates – St. Petersburg.: Madame, 2006.
2. Ter-Minasova, S.G. War and Peace, cultures and languages: a tutorial. – M.: Word / Slovo, 2008.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК: 687.01

Turganbaeva Sh.S. COLOR PERCEPTION AND NATURAL AND NATURAL ASSOCIATION IN THE CULTURE OF KAZAKH (KAZAKH PEOPLE). The article is considered the questions of context regularity colour-perception of Kazakh and natural association. Many factors we're influenced to colour culture of Kazakh: nomadic way of life, local landscape, space local perception of world, ancient cults and belief; perception colour of Kazakh significant also biological, psychosocial and art – aesthetic aspects.

Key words: Colour culture. Natural association. space local perception of world. Ancient cults and belief. Cosmographic classification.

Ш.С. Турганбаева, канд. ист. наук, специалист по творческому развитию и международным связям Академии дизайна и технологии «Сымбат», г. Алматы, E-mail: shahizada08@mail.ru

ЦВЕТОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ПРИРОДНЫЕ АССОЦИИ В КУЛЬТУРЕ КАЗАХОВ

В статье рассматриваются вопросы контекста закономерностей цветового восприятия казахов и природных ассоциаций. На цветовую культуру казахов оказали влияние многие факторы: кочевой образ жизни, местный ландшафт, пространственно-образное восприятие мира, древние культы и верования; в восприятии цвета казахами немаловажны также биологические, психологические и художественно-эстетические аспекты.

Ключевые слова: Цветовая культура. Природные ассоциации. Пространственно-образное восприятие мира. Космографическая классификация.

Традиционная художественная культура Казахстана, как и других стран, демонстрирует собственное отношение к цвету и орнаменту как к эстетическим и мировоззренческим категориям, выработанным на протяжении многих веков своего существования. Официально казахи относятся к народам, исповедующим ислам, и исламские ценности, безусловно, отразились на их культуре. Вместе с тем, в обществе были сильны еще доисламские представления, в том числе касающиеся приоритетов в области цветовых предпочтений. На цветовую культуру казахов оказали влияние многие факторы: кочевой образ жизни, местный ландшафт, пространственно-образное восприятие мира, древние культы и верования; в восприятии цвета казахами немаловажны также биологические, психологические и художественно-эстетические аспекты.

Заметим, что данный вопрос относится к малоизученным; как отмечали исследователи, «к большому сожалению, вопросам восприятия цвета в мировосприятии тюркских народов посвящено очень малое количество научных публикаций» [1, с. 52].

Казахстан обладает своим особым очарованием, которое заключается в обаянии его народа, городов, аулов, белоснежных гор и бесконечно изменчивых степей. Источником для подражания, классическим образцом для развития копористических пристрастий у казахов стала великолепная природа нашей страны, не зря говорят, что лучший копорист – это природа, среда обитания той или иной культуры. В народном мировоззрении издавна господствовали анимистические представления и культ природы, сохранившие черты древней мифологии, в частности,

признание борьбы двух начал: доброго (*кие*) и враждебного (*кес*). Казахи почитали дух земли (*жер ана*) и воды (*су ана*). Казахская этика запрещала рвать весеннюю зеленую траву, символизировавшую непрерывность и вечное обновление жизни [2]. Названия месяцев точно формулируют ассоциирующиеся с природой цвета. Второй месяц зимы *акпан* – белый буран, народное название месяца август – *сарша* – происходит от *сары шак*, т.е. желтая листва, ноябрь – *караша* (черный), определяет цвет земли перед наступлением зимы. Цветовые ассоциации отражены и в названиях рек: *Сары су* (желтая вода), *Кок су* (синяя вода), *кара су* (черная вода), *Алаколь* (ала – пестрое, коль – озеро).

Весна по-казахски – *коктем*; корень слова «*кок*» означал у почти всех тюркских народов голубой, синий, точнее: сине-зеленый. Как писал Л. Гумилев, этот цвет и неба, и травы – стихии растительности – всегда был сакральным цветом тюркоязычных племен [3, с. 34], поскольку сине-зеленый, согласно тюркской мифологии, – символ священного неба *Тэнгри*, которое связывают с духовным возвышением человека, его чистотой, добром и творчеством, любви к природе. Интересно отметить и такой факт, что бирюзовым цветом в китайской мифологии наделялся именно «высший (потусторонний) мир» [4, с. 7]; очевидно, в этом проявляются тюркские влияния. Тождественное звучание двух близких цветов – синего и зеленого – не единственный пример, казахи используют и другие тона, образованные из смешения спектральных цветов. Как отмечал Л. Гумилев, «в представлении тюрков границы между цветами спектра были расположены несколько иначе, чем у европейцев. Так, *кок* – сине-зеленый цвет; *яшил* – зелено-желтый, мутный; *сары* – желто-оранжевый, яркий» [3, с. 16]. Таким образом, голубой и зеленый, серый и коричневый и др., воспринимались как тождественные, близкие. Первые два они называют «*көк*», и лишь изредка уточняют: «*көкшіл*» (голубой) или «*жасыл*» (зеленый). Цвет молодой зелени *жасыл* – выступает синонимом определения *кок* – голубой, синий, светло-зеленый [5, с. 23]. Серый и коричневый цвета они называют «*қоңыр*».

Вспомним, что в мусульманской культурной традиции синий – цвет траура. Однако в казахской культуре мы не находим оснований для констатации негативной семантики синего цвета. Одновременно словосочетание *көк тас* (букв.: зеленый или синий камень) подразумевало не наличие буквально лежащих на земле сине-зеленых камней, а присутствие в местности с таким наименованием залежей оксида меди, которая являлась красителем для получения сине-зеленого, бирюзового цвета.

Особое цветовосприятие, присущее культуре казахов, было характерно и для других тюркских народов, в частности, алтайских. Так, исследователь А. Эдоков пишет: «Известно, что алтайский и русский языки располагают различным количеством слов, обозначающих оттенки, выделяются различные участки цветового спектра. В русском языке каждый оттенок обозначается одним словом, а в алтайском всего-навсего часть расцветок выделяется подобным образом, остальные обозначаются смешением двух участков цветового спектра. Например: *кызыл-сары* (рус. – оранжевый) переводится дословно как красно-желтый (составной цвет первой степени); *кок-кызыл* (рус. – фиолетовый) как сине-красный (составной цвет первой степени); *кызыл-курэн* (рус. – бордовый, пурпурный) как красно-коричневый (составной цвет второй степени). Можно указать, что синий и зеленый колеры могут обозначаться одним алтайским словом – «*көк*». Вместе с тем, для обозначения зеленого красителя встречается наивысшее количество синонимов – «*јажыл*», «*ногон*». В целом для алтайского языка наблюдается синкретический, или целостный подход в звуко-цветовом восприятии» [6, с. 41].

Если обратить внимание, географические названия, как правило, были связаны со спецификой той или иной местности. Топонимы консервируют в себе известную информацию об окружающей среде. *Ақтау*, *Алатау* – белые, пестрые горы. *Сарыарқа* – буквально «желтая спина»; в переносном смысле «желтоватая гряда мелкокопачника», *Жетісу* – Семиречье, *Бетпақдала* – «невзрачная пустынная степь», *Қызыл ағаш* – красное дерево, *Қызылқұм* – «красные пески», *Қаратау* – «черные горы», *Көкшетау* – «синеющие и зеленеющие...» и т.д. Топонимы определенным образом характеризуют местность, и, вместе с тем, помогают понять народные представления о красоте, народные критерии определения прекрасного. Географическое название – достойная и творение народного гения, ценный и своеобразный памятник культуры и истории подлежащий охране и изучению. Любовь к родной природе и земле немислима без уважения знания названий, их обозначающих [7, с. 52].

В записной книжке известного ученого, академика К. Сатпаева часто встречались записи объяснений названий местностей: *Қара тас* (букв.: черный камень) – в народном восприятии иногда это слово ассоциируется с железом. А.Н. Кононов пишет: «У тюркских народов слово «*кара*» – «черный» известно преимущественно в следующих значениях: темный, мрачный, суровый; скот, толпа, народ; большой, крупный, обильный – все главное и великое. Поэтому «*кара*» служила и титулом человека – «черный», т.е. великий, могучий [5, с. 41]. В этой связи, напрашиваются дополнительные эпитеты – сильный, крепкий, живучий – семантическое определяющее слова «*кара*». Добавим к этому, обладающий магическими свойствами, ведь обмазывание черной сажой лба ребенка – распространенный оберег от сглаза. Слово «*кара*» означало также темное небо с яркой полярной звездой, которая служила основой для ориентации в ночи. Отношение к понятию *кара* предопределило важный статус черного цвета в цветовой иерархии казахов.

Вместе с тем, у черного имелись и негативные ассоциации: грязь, грех, злых дел. Так, «*кара*» ассоциируется с Дьяволом, то есть с мистическими силами, вызывающими потребность в познании [8, с. 52].

В цветовой гамме традиционной художественной культуры казахов наиболее распространен белый цвет. Уже в глубокой древности он был выделен как один из основных цветов и наряду с красным и черным составлял известную триаду, широко распространенную в народном искусстве. С белым связывались понятия истины, очищающей веры, чистосердечия, и поныне существующее пожелание светлой дороги, карьерного роста, благополучия на новой работе, счастливого пути (молодой казах, женившись, получал наследство – белую юрту; на свадьбе под ноги жениха и невесты расстилают белую ткань; всем известно словосочетание «*Ақ жол!*» – в белый (добрый) путь!). Про человека, который доверчив, чист душой, обычно говорят «*ақкөңіл*» – белая душа или белое содержание. В прошлом на белой кошке поднимали избранного на совете хана, в жертву богам приносили белых коней и белых баранов. При камлании шаманы использовали белых животных. В обрядах, связанных с добрыми пожеланиями, трава, земля и пространство вокруг окропляются молоком. Белый цвет – символ высшего мира, цвет богов. С ним связываются понятия о сакральной чистоте, свете, благородстве, гармонии, удаче и законности [9, с. 62]. Белая лошадь с синими глазами – символ оберега от злых духов, при трудных родах. Конь символизировал у скифов могущество и благосостояние народа, в истории известны случаи посвящения в жертву небесному божеству коней не только белой, но и рыжей масти с белой звездочкой на лбу. Выбор цвета, видимо, соотносился с тем, что оранжевый – символ огня, а так как образ коня связан с культом солнца и космогоническими идеями (белая звездочка), то этим и объясняется цветосимволичность подношения. Насчет жертвоприношения барана хотелось бы добавить, что баран был символом достатка, а так же символом земной жизни.

Для казахов-мусульман белый цвет – цвет Аллаха, величия Аллаха; он трактуется как символ веры, надежды и очищающей благодати; определение *ак* – белый звучит в кораническом выражении «*Аллаху акбар*» (Аллах самый великий).

Красный цвет также играет в культуре тюрков особую роль, это цвет огня, солнца, соответственно, это сильный оберег. Любовь к красному цвету, вера в его магические свойства – древняя особенность эстетического восприятия многих народов. Красный цвет – это цвет крови, огня, солнца, цвет жизни, символ плодородия. Вместе с тем, он амбивалентен: символизирует не только страсть, жизнь, энергию, но и кровь, войну. Как цвет власти, красный цвет отразился в костюме богатых людей. Султаны носили шелковые халаты пурпурного цвета. Знаменитые певцы и музыканты предпочитали носить халаты пурпурного или ярко-зеленого цвета. Эти же цвета были излюбленными в ювелирных изделиях казахов: красные коралловые подвески, бирюза и красный сердолик «на просвет». Белое и красное, образующие пары в различных проявлениях мужского и женского, мира и войны, молока и мяса, семени и крови, совместно представляют понятие «жизнь». Оба эти цвета составляют оппозицию черному как цвету смерти и отрицания [10, с. 15].

У древних тюрков цвет играл важную роль в космографической классификации. Красный цвет связывался с солярным контекстом, белый и голубой – с небесным. Тюрки делились на голубых, красных и желтых, причем голубой (*көк*) означал превосходство в происхождении (вспомним ставшее употребительным в Европе понятие «голубая кровь», вероятно, возникшее

под влиянием тюрков). «Отсюда существовавшее разделение казахов на *аксүйек* и *қарасүйек* (белая и черная кость), имевшее классовый характер. Черный цвет означал север или запад, землю; голубой – восток, небо, чистоту; желтый – просторный, верховный; белый – святой. В тюркской традиции известна такая цветовая топография: *қара* (черный) – север, *ақ* (белый) – юг, *көк* (зеленый-синий) – восток, *сары* (желтый) и *қызыл* (красный) – запад» [9, с. 61].

У казахов визуальным аналогом света был белый, а хаоса, смерти и тьмы – черный цвет. Но, вместе с тем, «*қара*» – это символ плодородной земли, в частности, цвет красивых, блестящих черных волос – «*қара шаш*» и т.д. Белый связывался с понятием святости, это цвет молока и кумыса, благополучия, чистоты. Это благородный цвет, и, вместе с тем, цвет траурной одежды. Такая трактовка не позволяет сформулировать деление на «черное» как исключительно «злое», «отрицательное», а «белое» – как только «доброе», «положительное». Жизнь состоит из белых и черных полос, после светлого дня наступает темная ночь, зло невозможно без добра, и в этой связи двойная трактовка черного и белого объяснена в идее двуединства.

Среди других цветов казахи выделяют еще «*сары*», по семантике близкий белому цвету. *Сары* значит «желтый», цвет огня, высшего мира. Желтая отметина на лбу была неотъемлемой частью жертв, приносимых богам *Тенгри* и *Улыгеню*. Культ огня или солнца – символ чистоты и возрождения, имеет большое значение для казахов, его древнейшее название – *алас* (ночной свет, священный огонь).

И, наконец, цвет, который у казахов обозначался как «*ала*», то есть «полосатый, пестрый, многоцветный». Как известно, спектр его применения очень широк, поскольку он обозначает не определенный цвет, а цветовую гамму, символизируя все многоцветные мира. «*Ала*» как символ срединного мира, земной жизни, находит применение во многих обычаях. Самый характерный пример – обряд перерезания пуп у младенца, после которого ребенок начинает ходить. Его ножки обвязывались веревочкой в виде восьмерки из перекрученных цветных ниток. Цветные нитки символизируют яркие, сменяющиеся состояния космоса, краски мира. Бесконечность вселенной выражена через образ вечно перетекающей «восьмерки», внутри которой и вместе с которой протекает жизнь человека [11, с. 45]. Цвет «*ала*» требует к себе повышенного внимания, так как это не обычное понимание цвета, а расширенный спектр цветовой гаммы, с широким ареалом применения и особой сакральностью: цветная веревка, вложенная в рот роженицы, усиливает родовые схватки. «*Ала*» как символ информации применялся во время похорон: если несколько коней привязывали к разноцветной веревке, то она говорила о том, что умерший был человеком среднего достатка.

Многие художественные традиции Казахстана восходят к сако-скифской эпохе. Эти племена обладали высокоразвитой для того времени материальной культурой и создали художественные ценности общечеловеческого значения. Большое влияние на сако-скифское искусство оказало их мировоззрение. В космологическую картину мира, отраженную в сако-скифском искусстве, были включены некоторые универсальные мифологемы, уходящие своими истоками в глубину тысячелетий. Такими универсальными моментами были: целостная картина мироздания, циклическое представление о бесконечном и безначальном времени, центрическое понимание пространства, что нашло выражение в образе «древа жизни» (женского начала, вечного движения и обновления).

Библиографический список

1. Эдоков, А.В. Цветовое восприятие в культуре алтайцев // Межрегиональные исследования в общественных науках [Э/п]. – П/д: www.ino-center.ru/
2. Кузенайулы, А. История республики Казахстан. – Алматы, 2000.
3. Гумилев, Л.Н. Хунны в Китае. – СПб., 1994.
4. Бяньизнь по лотосовой сутре: факсимиле рукописи / пер. с китайского Л.И. Меньшикова. – М., 1984.
5. Кононов, А.Н. Семантика цветообозначений в тюркских языках: тюрк. сборн. – М., 1975.
6. Эдоков, А.В. Цветовое восприятие в культуре алтайцев // Межрегиональные исследования в общественных науках [Э/п] – П/д: www.ino-center.ru/
7. Сейдимбеков, А. Поющие купола. – Алматы, 1985.
8. Серов, Н.В. Цвет культуры. – СПб., 2004.
9. Турганбаева, Л. Очерки истории материальной культуры и дизайна. – Алматы, 2002.
10. Ибраева, И. Казахский орнамент. – Алматы, 1994.
11. Муканов, М.С. Казахские домашние ремесла. – Алматы, 1979.
12. Занегина, О. Эстетика ювелирных изделий Казахстана. – Алматы, 1982.
13. Асан Бахти, Шумеры. Скифы. Казахи. – Алматы, 2002.
14. Белько, Т.В. Современные технологии в дизайн-образовании // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Сочи, 2007.

Образ Древа жизни объясняет неразрывную связь Небесного и Земного мира. Мышление скифов (саков) было образным и метафоричным, с обилием зооморфных символов. Из древнейшей монголоидной среды, тесно связанной с буддийскими культурными традициями, в сакскую художественную культуру вошли такие идеи, образы и культы, как идея спирали, вечного спиралевидного развития (вечного круга), образ замкнутого круга и бесконечности мироздания, культ луны как образ времени и т.д. Довольно широко был распространен культ Змеи и птицы. Образ их единства в глубокой древности являл собой единство трех миров: Земли, Неба и Воды. Впоследствии в скифо-сакской мифологии культ Змеи сменился культом Солнца (спираль-диск). Культ водоплавающей птицы, как существа, примиряющего три стихии (Небо, Земля, Вода), упрочился особенно глубоко [12, с. 23]. У древних тюрков богиней-матерью плодородия и родов, женским духом земли называли *Умай-шеше*, входившую в триаду высших божеств тюрков. В свою очередь, *Умай-шеше* была связана с верховным богом *Тенгри* (*Улыгенем*) – *Кок-Тенгри* (Голубое Небо). А. Бахти приводит пример записи на одном из памятников: «*Тенгри, Умай*, священная Земля – Вода, они даровали победу» [12, с. 81]. Л. Турганбаева цитирует орхонские надписи: «Вначале было вверху голубое небо, а внизу темная земля; появились между ними сыны человеческие» [9, с. 27]. *Кок-Тенгри* (Голубое Небо) – это небо материальное. Оно противопоставлено обычному, видимому небу. Атрибутом его является солнечный свет. Тюрки считали загробное существование продолжением земной жизни.

Приведенные документальные записи говорят о том, что в основе религии тюрков – тенгрианстве, помимо культа Неба (символический цвет – голубой), имелся еще и культ воды (символический цвет – голубой), а образ богини *Умай* символизировал землю (символический цвет – черный или желтый). Черный цвет олицетворял обожевленную землю, где похоронены предки.

Поклонение звездам, Солнцу, Луне послужило прообразом основных мотивов солярных и астральных орнаментов, чаще всего встречающихся в вышивке, в ювелирных украшениях, деревянной мебели казахов. Условное отображение жизни реализуется через конкретно-предметные образы и колорит.

Исходя из вышесказанного, нельзя не заметить, что стремление увековечить и передать красоту природы в образном ее понимании отразилась в колористической культуре казахов. Семь цветов радуги включены в цветовую палитру народного искусства; цвета природы отразились в географических названиях горных хребтов, рек, названиях месяцев.

Являясь постоянным фактором, влияющим на формирование и развитие культуры, природа и в XXI веке остается неисчерпаемым источником эстетических впечатлений и эмоционального воздействия на человека. В этой связи примечательны слова Т. В. Белько: «Стремление художников хотя бы на миг приблизиться к источнику, раскрывающему секреты красоты и жизни на земле, обращает их к непрерывному экспериментированию и активному творческому отношению ко всему, что их окружает. Природа становится не только источником и предметом копирования, но и порой активным участником художественного произведения. Человеку, живущему в мире стремительных перемен и открытий, глобальных катастроф и триумфальных «побед» над природой, необходим иной язык художественной выразительности и визуальной интерпретации сложных жизненных понятий и категорий. Форма, цвет, фактура, ритм, ассоциация, ощущение, эмоции и т.п. свойства природного мира лежат в основе произведений и художников XXI века» [14, с. 23].

Bibliography

1. Edokov, A. V. Color perception in the culture of the altaians // inter-Regional studies in social sciences. [Electronic resource]: ANO INO-Centre., 2010. – 56 p.
2. Kyzebayuly, A. The history of the republic of Kazakhstan. [Text] / A. Kyzebayuly. – Almaty: Folio, 2000. – 45 p.
3. Gumilev, L. N. The huns in China. [Text] / L. N. Gumilev. – Spb.: Apollo, 1994 – 87 p.
4. Bianieni on the lotus sutra. [Text]: a facsimile of the manuscript, the translation from chinese L. A. Menshikov. – M.: 1984. – 16 p.
5. Kononov A.N. The semantics of color designations in the turkic languages. [Text]: turk. a collection of/ A. N. Kononov. – M.: Pritsak. Qara., 1975. – P.10-11
6. Edokov, A. Color perception in the culture of the altaians// inter-Regional studies in social sciences. – [Electronic resource]: ANO INO-Center, 2010. – P. 23-25
7. Seidimbekov, A. Singing of the dome. [Text] / A. Seidimbekov. – Almaty: Jalun, 1985. – 262 p.
8. Serov, N. V. The color of the culture. [Text] / N.V. Serov. – Spb.: Speech, 2004. – 90 p.
9. Turganbayeva, L. Essays on the history of material culture and design. [Text] / L. Turganbayeva. – Almaty: Fund Soros – Kazakhstan foundation, 2002. – 114 p.
10. Ibraeva, A. Kazakh ornament. [Text] / A. Ibraeva. – Almaty: Oner, 1994. – 128 p.
11. Mukanov, M. S. Kazakh domestic crafts. [Text] / M. S. Mukanov. – Almaty: Kazakhstan, 1979. – 65 p.
12. Zanegina, O. Of. Aesthetics jewelry Kazakhstan. [Text] / O. Zanegina. – Almaty: Oner, 1982. – 43 p.
13. Asanas Bahti, The Sumerians. The Scythians. The Kazakhs. [Text] / Asanas Bahti. – Almaty: Nomads, 2002. – 87 p.
14. Belko, T.V. Modern technologies in design-education // Materials of IV all-russia scientifically-practical conference.- Sochi: RIO SIMIPP, 2007. – 27 p.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК: 687.01

Turganbaeva Sh. Sidorov V. A. TO THE QUESTION (MATER) OF THE COLOR DEVELOPMENT PROBLEM OF FOLK ART IN MODERN CONDITIONS. In this article with the position of objective scientific analysis to complex approach is considered the questions the basic aspects of using Kazakh paintings of colour traditional ornaments structure of articles soft plastic within the framework of modern paintings reflecting specific art of ability Kazakh national art.

Key words: Architipization of color palette, semantic colourism, national tradition, personality identification, artists – men of the sixties.

Ш.С. Турганбаева, канд. ист. наук, специалист по творческому развитию и международным связям Академии дизайна и технологии «Сымбат», г. Алматы, E-mail: Shahizada08@mail.ru;

В.А. Сидоров, д-р искусствоведения, проф. Института архитектуры и дизайна Алтайского государственного университета, E-mail: instibox@mail.ru

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОЛОРИТА НАРОДНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье с позиций комплексного подхода рассматриваются вопросы основных аспектов применения казахстанскими живописцами колорита традиционных орнаментальных структур изделий мягкой пластики в рамках современной живописи, отражающий специфику художественной ментальности народного искусства казахов.

Ключевые слова: архетипизация цветовой палитры, семантический колоризм, национальная традиция, личностная идентификация, художники – шестидесятники.

В век стремительно развивающихся технологий, принципиальных сдвигов, интенсивных поисков, бурных социально-экономических и политических перемен, а также глобализации мультикультурных пространств, происходит осмысление культурного наследия, притяжение к своим истокам, историко-культурным корням.

Одной из своеобразий художественного видения казахстанских живописцев является живая рефлексия на проколорит народного творчества.

Отражая историю, ментальные колористические особенности, специфику образного мышления, эта невидимая связь емко и глубоко выражает суть национального своеобразия, художественно-эстетических предпосылок казахского народа являя собой одну из форм художественного самовыражения этноса.

В этой связи, Р.А. Ергалиева пишет: «Традиционное мировоззрение казахов являет собой цельную систему устойчивых взглядов, ценностных ориентиров, обычаев и представлений о картине мира определенной национальной общности. Его базовые принципы, выработанные в результате конкретной исторической судьбы, географических условий обитания и специфики родной природы, психологического склада этноса, особенностей кочевого образа жизни, укорененные в едином сакральном и социальном контексте, и сегодня, составляют духовное ядро национальной культуры» [1, с. 61].

Объективно, ничто не рождается на пустом месте, без освоения опыта прошлого. Традиции – своего рода двигатель ядра культуры, отбор, сохранение и развитие лучших, органических черт разных сторон жизнедеятельности. При этом традиции – не есть лучшее прошлое, не нечто раз и навсегда данное, неподвижное, застывшее, не синоним прошлого или похожего на прошлое. Синтез единства прошлого, настоящего и потенциального будущего, заложенного в традиции, прекрасно выражено в определении, которое дал выдающийся русский композитор XX века И.Ф. Стравинский. И хотя он основывался на анализе музыкальных произведений, он выразил существо понятия традиции в ее широком и объективном содержании.

«Традиция, – писал Стравинский, – понятие родовое; она не просто «передается» от отцов к детям, но претерпевает жизнен-

ный процесс: рождается, растет, достигает зрелости, идет на спад и, бывает, возрождается. Эти стадии роста и спада вступают в противоречие со стадиями, соответствующими иному пониманию: истинная традиция живет в противоречии» [2, с. 43].

В народном искусстве живет цветовая палитра традиции народного творчества. Эти традиции складывались веками и шлифовались многими поколениями людей. Кровная связь народного искусства с жизнью, трудом, бытом народа обусловила историческую преемственность цветовой гаммы народной культуры.

Традиционное прикладное искусство казахов, являвшееся в прошлом ведущей формой художественного творчества, ярко отражает своеобразие этнической культуры. Мягкая пластика декоративно-прикладных изделий традиционного казахского жилища – юрты, возникла и развивалась в недрах кочевого способа производства, при этом имея как сугубо функциональное, так и художественно – эстетическое значение. Эстетика мягкой пластики связана с философией мировосприятия древних насельников Казахстана, с глубинными пластами духовной культуры, традиционными мифами и религиозными верованиями. Исследование цвета орнаментальной символики декора мягкой пластики является приоритетным направлением искусствоведения, поскольку характеризуются глубиной и масштабностью философского, исторического и искусствоведческого содержания.

Постижение глубинных основ колорита, осмысление закономерностей непрерывного процесса, модифицируемый конкретными историческими условиями, являющегося составной частью национальной культуры, возможно через архетипы, покоящиеся на бессознательном уровне. В данном случае «архетип» выступает не как умоизмерительная величина, а как «проколорит» ведущий начало от идеи протофеномена (И.В. Гете), выражающий тандем образа и первичной сущности идеи.

Г. Земпер, анализируя природу художественной вещи, предполагает использование неких условных знаков, опознаваемых зрителем, архетипических образов, применяет термин первообраз или «тип», что обозначает идею укоренившуюся глубоко в подсознании человека. Истоки «типов» сформировались на самом раннем этапе развития прикладного искусства [3, с. 25].

Декоративно-прикладное искусство казахов как открытая система, взаимодействующая с окружающей средой, является полифункциональным и многомерным явлением. Колорит, созданный народными мастерами, имел практическое, художественно-эстетическое, обрядовое, магическое значение.

Подбору цветов мастерицы всегда уделяли повышенное внимание. В результате на протяжении веков в казахском искусстве сложились основные принципы, на которых основывалось колористическое решение предметов прикладного искусства. В первую очередь, использовались яркие, контрастные сочетания по принципу парных связей (черный – белый, серый – белый, красный – белый, синий – красный, коричневый – красный, желтый – красный и проч.). Иногда активна была роль контурной линии, отделявшей один цвет от другого. Кроме того, каждый цвет, помимо основного тона, имел множество вариаций, достигаемых в результате различных соотношений красителей. Например, красный цвет был представлен также терракотовыми или коралловыми оттенками, а желтый – горчичными и охристыми. Цветовая насыщенность составляла наиболее приметную черту традиционного казахского декоративно-прикладного искусства.

На выработку колористических приоритетов в народном искусстве огромное влияние оказывали глубинные архетипы бытия, прочно запечатлевшиеся в традиционном сознании, формировавшемся одновременно с процессами постижения человеком мира, а также природное, ландшафтное окружение. Такие основополагающие для любой цивилизации понятия, как огонь, кровь, молоко, дым, свет и проч. стали первичным поводом для сложения первых колористических сочетаний. Что касается влияния природных образов, то давно замечено, что именно природа, среда обитания является лучшим колористом. Человек издавна в своем творческом процессе подсознательно ориентировался на цветовые решения, «подсмотренные» у природы. Самые яркие примеры оказывали неизгладимое впечатление на носителей культуры, становились поводом для воплощения в том или ином материале. Для казахов горящие краски цветущих степных маков воплощались в колорите ковров, а синь небесного свода (издревле символизирующий у кочевников единство неба и воды, как одного из источников жизни) – в облицовках куполов средневековой архитектуры. В этом смысле следует также иметь в виду, что цветовосприятие степных жителей отличалось от цветовосприятия жителей иных ландшафтных ареалов. В частности, исследователи указывают на то, что для тюркских народов были актуальны тона, образованные на стыке спектральных цветов (сине-зеленый, желто-зеленый и проч.).

Цвет в традиционной культуре Казахстана издавна нес в себе, помимо эстетического начала, не менее важный комплекс культово-магических представлений, выступал в коммуникативной или маркирующей роли, как активное средство общения, передачи определенной информации. С цветом были связаны те или иные религиозные идеи. Подчас именно символическое, смысловое значение цвета было приоритетным при его использовании. При этом в течение длительного, многовекового пути развития протоказахской и казахской культур сложился устойчивый ряд канонизированных колористических сочетаний, сохранявших свою ценность во все времена, и сыгравших исключительно важную роль в формировании этнически узнаваемого облика казахского прикладного искусства. В первую очередь, это триада красный – белый – черный. Впервые в научной литературе она была выделена и объяснена как устойчивое цветовое сочетание английским этнографом, социологом и фольклористом В. Тернером на примере культуры африканских народов. Несмотря на столь отдаленную аналогию, данная триада является архетипической для всех цивилизаций, поскольку в ее основе лежит «опыт, общий для всего человечества» (В. Тернер). Для казахского народного прикладного искусства она также стала доминирующей, сохранявшей свое значение на протяжении веков, несмотря на время от времени меняющиеся эстетические приоритеты. С ней связывались взаимосвязанные друг с другом философские категории (жизнь, смерть, надежда, огонь, очаг, тепло и проч.), а также понятия оберега и благопожеланий. Устойчивость данного сочетания прослеживается и в наши дни, когда триада красный – черный – белый активно используется современными живописцами, дизайнерами, работающими в этноузнаваемом ключе. Привязанность к этому древнейшему по своему происхождению сочетанию в определенном смысле характеризует ментальность этноса, привязанного к своим исконным корням.

Другое важнейшее для казахской культуры колористическое сочетание – *кок – сары* – связано глубинными корнями с тенгрианством, древнейшей исконной религией кочевых жителей евразийских степей. Оно олицетворяет союз Бога Неба Тенгри (Кок Тенгри) и Матери Земли Ер. Такое сочетание, издавна отраженное в прикладном искусстве, топонимах, этнонимах и проч. тюркских народов, получает наивысшее воплощение уже в наши дни, в цветах государственных символов независимого Казахстана (флаг, герб.).

Две выделенные нами базовые колористические гаммы не исключали иных норм цветового многообразия, но принципы построения цветовых соотношений остаются неизменными – для них характерна яркая полихромия, контрастность, или, наоборот, сочетание родственных тонов, использование локальных цветов, со специфическими нюансировками, отличными от европейского опыта. Приветствовались как бихромные сочетания (два цвета в композиции), так и полихромные, до 9 – 10 цветов, создающих эффект «колористической вибрации» (Ш. Тохтабаева).

По мере исторического развития менялось отношение к тому или иному цвету, колористическому сочетанию как носителю тайных смыслов и сакральных знаний. В частности, со временем символическая составляющая могла подвергаться забвению, изменяться, трансформироваться в сугубо декоративную сферу. Тем не менее, в народном сознании сохранялось понимание того или иного цвета как носителя преимущественно благожелательных начал. К примеру, в искусстве позднего средневековья отношение к белому связывалось с пожеланиями добра, счастья и благополучия, красный по-прежнему ассоциировался с жизненной силой, а зеленый – с растительным миром, пробуждением природы, весной.

Рассматривая колорит в качестве одного из выразителей эстетических приоритетов той или иной эпохи, мы можем утверждать, что цветовое решение полотен современников новейшего времени также во многом позволяет раскрыть его идейно-эстетические предпочтения. В первую очередь мы можем судить об этом по колориту, выбранному для национальной символики независимой республики (голубой, желтый).

На протяжении XX в. приоритет традиционных или нетрадиционных для казахской культуры колористических сочетаний наглядно свидетельствовал о превалировании тех или иных тенденций в художественной и культурной жизни республики в целом. Справедливости ради следует сказать, что надомные промыслы все же сохранялись в провинциях, однако цветовое решение изготавливаемых предметов также в определенной степени трансформировалось, уходило от устоявшихся классических сочетаний в сторону индивидуальных решений, продиктованных наличием исходных материалов и меняющимся вкусом производителя.

В 30-е годы профессиональная живопись европейской традиции только делала свои первые шаги в Казахстане, под влиянием общесоюзных на то время тенденций. Творчество основоположника казахской профессиональной живописи А. Кастеева в полной мере показывает нам, как в сознании первых казахских художников происходит напряженная борьба в понимании и осознании возможностей и потенциала цветовых решений. При этом наблюдается своего рода парадокс – чем в большей степени «профессиональной» становилась манера письма А. Кастеева, тем дальше он отдалялся от того понимания цвета, которое он ощущал интуитивно, будучи носителем традиционной культуры. Условность цвета и рисунка, локальные тона, отсутствие светотеневых разработок и нюансировок цвета свидетельствовали лишь о непрофессиональности живописцев, их неумении работать с натуры.

Для примера можно рассмотреть «Портрет Кенесары» (1935 г.), где цветовое решение стремится к традиционно восточной подаче колорита (локальные цвета в контрастной подаче) и «Портрет Амангельды Иманова» (1950 г.), в котором А. Кастеев демонстрирует уже уверенное владение реалистической живописью, в том числе умение работы с цветом (в данном случае полностью выполнено в охро-коричневой гамме, убедительно моделирующей форму и передающей всю полноту гаммы степного пейзажа). Нельзя не заметить, что влияние европейской реалистической живописи меняло чувство цвета казахских художников; заставляло отказываться от традиционных приемов цветового образования в целях совершенствования мастерства реалистического письма.

Коренной перелом происходит в конце 1950-х годов, когда национальная творческая интеллигенция получает возможность обращаться к художественному опыту Запада, изучать и интер-

претировать собственное художественное наследие. Цвет становится едва ли не основным выразительным средством в их работах. Художники-шестидесятники (С. Айтбаев, Ш. Сариев, А. Сыдыханов, Т. Тогусбаев и др.) придавали исключительно важное значение цветовым решениям полотен, возрождая то отношение к колориту, которое издавна было характерно для казахской культуры. Вновь в искусстве возрождается неисчерпаемый потенциал цвета, который обретает прежние декоративные и смысловые функции, скорректированные временем. Символическая наполненность колорита отличает также живопись периода независимости, когда, как и в 1960-е гг., отмечается, уже с новой силой, пробуждение национального самосознания, поиск идентичности современного искусства тому самобытному наследию, которое составляет гордость нации.

Сюжеты полотен С. Айтбаева «Счастье» (1966г.), Г. Исмаиловой «Казахский вальс», О. Нуржумаева «Памяти отца» (1967 г.) Ч. Кенжебаева «Беседа в пути» (1960г.) наполнены любовью к людям, к природе родного края, интересом к истории предков и динамике жизни, при этом невидимая связь с изделиями мягкой пластики традиционного народного искусства чувствуется в подчеркнутой декоративности цвета, вызывая у зрителя подсознательную отсылку к первоисточнику. Используя на подсознательном уровне цвет традиционного орнаментального мотива, художник «играет» с ним на полотне, варьируя орнаментально-цветовую комбинаторику во имя выразительности композиционного замысла полотна.

Притягивает глаз динамика танца персонажа и буйство красок в яркой желто-оранжево-красной гамме в картине Г. Исмаиловой «Казахский вальс» столь характерной цвет для ковровой орнаментики, в частности, баскур (полоса для украшения юрты) вкрапленной в ткань сюжета полотна. Теплый колорит песчаных бархан, степных волнистых холмов на полотнах художников Ч. Кенжебаев «Беседа в пути» (1960г.), О. Нуржумаева «Памяти отца» (1967г.) перекликается по цвету с изделием коржын (переметная сума) из фондов Государственного музея искусств Казахстана. Солнечная колористическая гамма стеной растительности в тандеме с цветом одежды персонажей полотна художника С. Айтбаева «Счастье» (1966г.), идентичен по колориту с баскур (полоса для украшения юрты).

Усиливает впечатление и найденные цветовые аналогии в полотнах ряда современников. К примеру, контрастная гамма ритмически организованного коврового орнамента на циновке (шим ши) из фондов музея воспроизведена в портрете «Бейбарс» (2004г.) С. Анарбекова. Спокойная теплая гамма войлочного сырмака «бит-пес» (МАЭ) с вкраплениями белого цвета отчетливо прослеживается на полотне «Всадник со стрелой» (2002г.) того же автора.

Исходя из вышесказанного, национальный колорит наиболее «читаем» через традиционное декоративно-прикладное искусство, в особенности, через орнаментальную культуру; изучение традиций оказывает существенное влияние на современное искусство Казахстана, а так же на формообразование, декор, эстетическое и смысловое содержание проектных задач в области дизайна.

Выявление колористико-эстетических связей рассматриваемых в процессе сложения художественной традиции, обусловлено факторами этнокультурогенеза. Потребность исследовать представленные факты во внешних и внутренних взаимосвязях возникает вследствие природы предмета изысканий и характера самого объекта. Воплощенный этносом в материальной культуре эстетический опыт освоения среды требует комплексного изучения механизмов образования эстетического объекта в сфере декоративно-прикладного искусства казахов, в системе традиционной и современной культуры, получивших проекционное в колорите современного искусства – явлении художественной культуры.

В нахождении аналогий в явлениях большого и малого порядка духовно-материальной культуры этноса в единых механизмах их образования, в частности, в колорите изделий мягкой пластики декоративно-прикладного искусства и в палитре современного искусства говорит о наличии генетического родства.

Таким образом, глубокое понимание и знание колорита традиций народного искусства, синтез традиционного и современного – залог жизнестойкости палитры, своего рода широкий многомерный фарватер, способствующий поиску аутентификации современного искусства, развитию чувства самоценности нации и направляющий поиски колорита к новым творческим достижениям.

Библиографический список

1. Ергалиева, Р.А. Этнокультурные традиции в современном искусстве Казахстана. Живопись. Скульптура. – Алматы, 2002.
2. Стравинский, И. Диалоги. – Л., 1971.
3. Земпер, Г. Практическая эстетика. – М., 1970.

Bibliography

1. Yergaliyeva, R.A.. Ethno-cultural traditions in the modern art of Kazakhstan. The Painting. The Sculpture. [Text]/ R.A.Yergaliyeva. – Almaty: SIC Gylm, 2002.
2. Stravinsky, I. Dialogues. [Text]/ I. Stravinsky. – L.:Knowledge, 1971.
3. Zemper, G. Practical aesthetics. [Text]/ G.Zemper. – M.: Art, 1970.

Статья поступила в редакцию 17.09.11

УДК 821.112.2

Krasovizkaya Y.V. RELIGIOUS MOTIVES IN THE DRAMAS OF GEORG KAISER. The problem of transformation of the biblical motives and images, including the view of renewal of a men, in the three expressionistic dramas of G. Kaiser is being researched in the article. The author comes to the conclusion, that the changes, that have happened, are a part of the general cultural process of secularization.

Key words: expressionism, drama, biblical motif, biblical image, “new men”, transformation, secularization.

Ю.В. Красовицка, асп. каф. сравнительной истории литератур Российского государственного гуманитарного университета, E-mail: krasovizkaya-yulia@yandex.ru

РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В ДРАМАХ ГЕОРГА КАЙЗЕРА

В работе рассматривается проблема трансформации библейских мотивов и образов, в том числе, представлений об обновлении человека, в драматургии экспрессионизма, на примере трех драм Г. Кайзера. Автор приходит к выводу, что произошедшие изменения являются частью общекультурного процесса секуляризации.

Ключевые слова: экспрессионизм, драма, библейский мотив, библейский образ, «новый человек», трансформация, секуляризация.

Экспрессионизм в Германии отличался от многих авангардистских течений Европы страстным стремлением к изменению мира, к абсолютным духовным ценностям, прорыву в новые сферы жизни. Экспрессионисты разработали свой особый художественный метод, иначе показали положение человека в современном мире.

В годы Первой мировой войны в экспрессионизме парадоксально сочетались разочарование и отчаяние с верой в грядущее преобразование человечества. Возвеличение человека началось задолго до экспрессионизма, «поднятие человеческого до божественного уровня» [1, с. 147] стало особенностью модернизма [2].

Начавшийся задолго до начала 20 века отказ от религиозности в ее прежнем понимании сочетался в литературе экспрессионизма глубинной верой: несмотря на отвращение к действительности, экспрессионисты возлагали надежду на внутренне преображенного «нового человека», способного изменить мир. Его образ появился еще в библейских текстах, но претерпел к началу XX века серьезные изменения. На сочетание религиозности и «антирелигиозности» в экспрессионизме обращали внимание многие исследователи.

В 1927 г. в работе «Экспрессионизм и религия» В. Кневельс настаивал на характеристике экспрессионизма не как религиозного, но пререлигиозного течения, склонного к религии, подготавливающего и подводящего к ней. [3, с. 3]. Уже перед войной, отмечает автор, экспрессионисты констатировали упадок культуры. Лишь пробуждение духа могло спасти ситуацию, а подобное искусство – привести к религии, к Богу. Однако цели и задачи этого конкретного искусства оказались, приходит к выводу исследователь, слишком «приземленными» [3, с. 3, 18], чтобы устремиться к неземному. При этом сам экспрессионизм являлся не осуществлением, но обещанием, не завершением, но началом.

В работе о немецкой экспрессионистской «драме возмездия» (*Verhängnisdrama*) Э. Леммерт утверждает отсутствие в экспрессионистских драмах религии как таковой – вместо нее лишь «переживание религиозности» [4, с. 57].

В предисловии к антологии экспрессионистской лирики [5, с. 218]. С. Вьетта называет представления экспрессионистов об обновлении мира и человека секуляризованным учением о спасении – своего рода, заменителем религии.

О сложности проблемы религиозности в литературном творчестве экспрессионизма пишет и В.Д. Седельник [6, с. 219]. Ученый подчеркивает синкретичность этой религиозности. Трудно отделить символику и мифологию христианской культуры от элементов дохристианской и раннехристианской мистики, магии, эллинизма, гностицизма, различных ересей и культов. Причем экспрессионисты обращаются к другим религиям именно на фоне осуждения религиозности Европы [7].

Экспрессионисты, отмечает Седельник, пытались «пролагать пути для новой религии общечеловеческого звучания, свободной от конфессиональных разногласий и распрей». Подобно сторонникам «теологии кризиса» (К. Барт, П. Тиллих), они представляли Бога страдающим, жертвующим собой ради спасения людей. Познание истинного Бога казалось возможным лишь в самоотречении, экстатическом самопожертвовании, безумии. [6, с. 483].

Эта позиция близка мнению В. Роте о неприятии экспрессионистами «либерального» христианства. Во многих пьесах, отмечал Роте, ярко проявлялись недовольство показным бюргерским благочестием, отказ от превращения Бога в «объект чело- века», от понимания веры как обладания. [7, с. 58, 60, 62]. Экспрессионисты верили, что Бог познается в кризисные моменты. Страдание и самопожертвование являлись для многих путем, позволявшим познать и ощутить присутствие Бога. [7, с. 64, 65].

Экспрессионизм сочетает религиозно-мистические и мирские представления о вселенной, Боге и человеке. Многие видели конечную цель стремления к высшему в создании «царства божьего» на земле. К. Эйман [8, с. 64] подчеркивает влияние на экспрессионистов марксистско-социалистических ожиданий всеобщего блага (*Heilserwartungen*).

Христианское обновление и марксистское преобразование мира являлись, по сути, двумя абсолютно различными представлениями, подчеркивает В. Ридель [9, с. 3]. Тем не менее, в эпоху экспрессионизма они сосуществовали и оказывали влияние на формирование представлений об обновлении.

Как видно, своеобразие отображения религиозных мотивов в драматическом творчестве экспрессионистов – явление неоднозначное и представляет собой широкое поле для изучения. В данной статье мы сосредоточимся на трансформации библейских образов, подробно анализируя конкретные примеры экспрессионистской драматургии Г. Кайзера. Работа дополняет новую волну исследований экспрессионизма в последние десятилетия: в 2008 г. в Москве был издан фундаментальный труд «Энциклопедический словарь экспрессионизма»; в 2011 г. в Геттингене вышел специальный выпуск сборника Союза Германистов, посвященный проблеме второго открытия экспрессионизма в середине 20 в. «*Expressionismus 1960*».

Статья пытается ответить на вопрос: какие изменения претерпело изображение религиозных мотивов в литературе экспрессионизма. Результаты работы значимы для исследования

экспрессионизма, с одной стороны, и общекультурного феномена секуляризации – с другой.

Георг Кайзер (1878–1945) по праву признается виднейшим драматургом экспрессионизма, хотя экспрессионистскими, по мнению многих исследователей, можно назвать лишь некоторые его пьесы: «Граждане Кале», «С утра до полноты», «Коралл», «Газ», «Газ (Вторая часть)», «Ад – Путь – Земля» и «Не прикасайся ко мне» («*Noli me tangere*»). Наиболее ярко, на наш взгляд, трансформация религиозных мотивов проявилась в трех в драмах «Граждане Кале», «Ад – Путь – Земля» и «*Noli me tangere*».

В драме «Граждане Кале» («*Die Bürger von Calais*», 1912–1914) Кайзер отказывается в ней от распространенной в экспрессионизме техники *Stationendrama* с ее фрагментарностью и абстрактностью. Действие происходит в середине XIV в., во время Столетней войны, в осаждаемом английскими войсками французском портовом городе Кале. Измученные долгой осадой жители должны решить: защищать ли Кале с оружием в руках или принять требование английского короля – раскрыть ворота и, тем самым, спасти город от кровопролития и разрушения. При этом шесть знатных граждан должны быть выданы англичанам и публично казнены. В пользу второго варианта высказывается главный герой – Эсташ де-Сен-Пьер, он же становится первым добровольцем. Вскоре находятся еще шесть, однако Эсташ де-Сен-Пьер решает подвергнуть их стойкости дополнительной проверке. Кайзер намеренно вносит свою поправку: добровольцами становятся не шесть, а семь человек. Это способствует усилению интриги: необходимо решить, кто же лишится, кто может выйти из «игры» и сохранить свою жизнь.

Дюгесклен – главнокомандующий крепости Кале, антагонист Эсташа де-Сен-Пьера – убеждает граждан до последней капли крови защищать город, а следовательно, и честь Франции. Он молод и решителен, однако ситуацию спасают мудрость и опыт 70-летнего Эсташа де-Сен-Пьера. Смирение и жертвенность возвышают героя. Он наделен большим мужеством. Он готов отдать себя в жертву ради других и добровольно принять смерть.

В основу конфликта положен принцип непротivления злу насилием. Эсташ де-Сен-Пьер – «новый человек» – призывает своих шестерых товарищей к преображению через смирение. Без этого их жертва, их подвиг теряют смысл. Не ярость, но спокойная решимость должна руководить этими людьми. В противном случае отказ от сопротивления расценивался бы как трусость. В Новом Завете говорится об обновлении верой в Бога. В «Гражданах Кале» обновление достигается смирением человеческих страстей.

Накануне сдачи города семеро героев, готовых пожертвовать своей жизнью, собираются за общим столом. Этот эпизод особенно значим, поскольку отсылает к Тайной Вечери в Новом Завете (Мат 26:17–35; Мар 14:12–26; Лук 22:7–39; Ин 13:14; 1 Кор 11:23–25). Разделяя с добровольцами фрукты и вино, Эсташ де-Сен-Пьер говорит: «Мы сидим вокруг стола – мы преследуем одну и ту же цель – у нас общее стремление – разделим же и общую трапезу!» [10, с. 275]. Он делит плод на семь частей и пускает по кругу бокал вина. Трапеза знаменует объединение людей ради общего дела. Она не несет в себе смысла Тайной Вечери, основным содержанием которой был священный акт установления таинства евхаристии и заключения нового – внутреннего – завета между Богом и человеком (Иер 31:31,33). В «Гражданах Кале» договор заключается между людьми ради достижения общей цели – спасения города. Описание трапезы в пьесе – снижает смысл событий, описанных в Евангелиях, однако для окружающих происходящее здесь и сейчас имеет гораздо большее значение.

Эсташ де-Сен-Пьер ночью выпивает яд, призывая, таким образом, остальных без страха следовать за ним и верить в свою избранность. Эту смерть можно считать неоправданной, не нужной. Однако она подчеркивает, что окончательное обновление достигается полным отказом человека от самого себя, самопожертвованием. Герой не ждет какого-либо воздаяния после смерти. Важнее – его деяния на земле.

Отец Эсташа де-Сен-Пьера обращается к собравшимся на площади горожанам: «Я пришел из ночи – я не возвращаюсь в нее. Мои глаза открыты – я их не закрою более... – я видел нового человека – он родился в эту ночь!» [10, с. 296]. Первым «новым человеком» назван Эсташ де-Сен-Пьер – поставивший себя на службу другим, не требуя почестей и признания.

После того как старик замолкает, собравшиеся на площади замечают: уже рассвело, и солнечный свет озарил двери церк-

ви. Свет играет в драме важную роль. Дюгесклена – «старого человека» – Эсташ де-Сен-Пьер считает слепцом. Призывая сограждан к подвигу жертвенности и смирения, он пророчит наступление «светлого утра» [10, с. 263]. Это и происходит, когда старик-отец заканчивает речь. В финале тело Эсташа де-Сен-Пьера поднимают на светлый церковный алтарь. Свет символизирует начало нового, он же является символом святости.

Драма завершается триумфом «нового человека», возвысившегося едва ли не до самого Спасителя. Заключительная ремарка, описывающая фрески «Положение во Гроб» и «Вознесение из Мертвых», на которых Спаситель окружен шестью учениками, указывает на высокую оценку автором поступка «нового человека». Подтверждение тому – слова старика-отца: «... тот, кто лежит здесь, стоит на моих плечах и над всеми вами!<...> Достигает ли до вас голос с такой вышины <...> Чувствуете ли вы еще страдание – и шипы, и острые пытки истязания? – Он победил их – он исцелил раны вашего тела! Вы стоите рядом с ним – его нет и он более живой, чем каждый из вас... Не цветет ли берег обетованной земли? Он, ликуя, возвещает его – он увлекает последнего из вас в челн» [10, с. 295].

В драме «Ад – Путь – Земля» («Hölle – Weg – Erde», 1918) также происходит «возвеличивание» «нового человека» и долгожданное осуществление его мечты о спасении человечества.

Возможно, в период работы над драмой на автора повлияло впечатление от Ноябрьской революции. Представления об обновленном человечестве приближаются в пьесе к коммунистической утопии, изображающей общину без классовых различий, где нет бедных и богатых, где все равны и счастливы. Однако программа обновления и здесь отсутствует. Главный герой – Странник – пытается пробудить в окружающих чувство вины и ответственности не только за совершенные ими преступления или проступки, но и за все зло и несправедливость, творящиеся на земле. Пьеса не завершается крушением надежд – напротив, герой добивается внутреннего преобразования людей. «Новый человек» воплощает в себе образ идеального христианина, проникнутого любовью к ближнему и чувством ответственности за него. «Земной рай» кажется достижимым.

Однако этому предшествует долгий нелегкий путь. Драма состоит из трех частей, названия которых отражены в заглавии. В первой действие последовательно разворачивается сначала в Гранд-Отеле, затем в арестном доме, в кабинете адвоката и наконец в магазине ювелира. Во второй – герой проходит тот же путь, только в обратном направлении. Такое зеркальное отображение, по мнению Э.А. Фивиана, символизировало внутреннее очищение [11, с. 231].

Странник осознает свое отличие от других и признает особую миссию, возложенную на него, однако он может лишь «подтолкнуть» окружающих – решение каждый принимает сам. И все же его призыв не остается без внимания. Люди устремляются «к светлому будущему». Проложив долгий путь, они оказываются на новой земле. «По-видимому, еще не возделанная земля. Кремень, – если пороть немного – попадаешь в перегонной», – отмечает один из героев [10, с. 244]. Эти слова отсылают к евангельской притче о сеятеле (Мат 13:1-23; Мар 4:1-20; Лук 8:4-15).

По привычке люди пытаются снова найти себе вождя, но необходимости в нем уже нет: «Ваш зов гасит мой пламень!.. – звучит голос Странника, – Свет – изливается на вас сверху!.. Вы строите мироздание!.. Вы влечетесь ко всемогуществу... вы сами – свои повелители!.. Вы с ночи до утра новы тысячу крат, строите свой новый мир... Через вину всех перед всеми уничтожаете вы всякую вину, предел там, «где край земли...я исчезаю во всех – вы уже часть меня – и слиты со мной!... Бушует ваша кровь ибо вы – земля!» [10, с. 246, 247] Снова возникает параллель: «Вы – соль земли» – говорит своим ученикам Христос в Нагорной проповеди (Мат 5:13).

Слова Странника подчеркивают особую роль человека. Обновление происходит не через смирение и жертвенность как в «Гражданах Кале», но через признание своей вины и покаяние. Отныне люди могут начать новую жизнь и устроить все по новым законам – законам добра и справедливости. Новое общество освобождается от всевозможных различий и ограничений. Отныне это община, где каждый руководствуется своим внутренним законом. Человек не замещает Бога, но становится творцом на земле, через собственное обновление он получает право преображать мир.

Несмотря на все старания автора и его героя заставить поверить в возможность реализации утопических представлений об «исправлении» мира и человека, пьеса выглядит малоправ-

доподобной. Сам Кайзер впоследствии отмечал ее «слабость»: цель растворяется в бесконечном потоке слов, демонстрируется лишь умение внушать и переубеждать, на деле же фактически ничего не происходит. «Новый человек» в образе Странника становится конкретизацией мифической идеи в идеальном пространстве, лишь поэтому усилия героя не приводят к провалу и катастрофе.

Пьеса «Noli me tangere» («Не прикасайся ко мне», 1922) завершает экспрессионистский период творчества Г. Кайзера.

В прологе вся драма обозначается как «игровое богослужение» (Messespiel), что подчеркивает ее сакральный характер и вместе с тем указывает на незначительность по сравнению с настоящей мессой. Уже в прологе появляется мотив спасения через жертву, Христос становится высшим образцом для «нового человека», принимающего на себя страдания за других.

Аллюзии на текст Священного Писания вплетаются в изображение современности. Действие происходит в тюрьме. Диалогам, а по большей части монологам, героев с номерами вместо имен, присущи незаконченные фразы, оборванные мысли, короткие и, казалось бы, ни с чем не связанные замечания. Однако эти неоднозначные реплики зачастую таят в себе скрытый смысл.

Охранники и надзиратели сравниваются с оловянными солдатиками, которые, не стесняясь «перед Богом и апостолами», довольствуются свистом вместо речи [12, с. 197]. Выходит, за фигурами двенадцати заключенных скрыты образы самих апостолов. Эту гипотезу подтверждает описание общей трапезы и уподобление 5-го заключенного Иуде Искароту (герой не только совершает предательство ради порции похлебки, но, осознав подлость своего поступка, вешается на ремне преданного им заключенного под номером 16).

В драме упоминаются лишь некоторые детали из прошлой жизни заключенных. Предпоследним в камере появляется номер 15, он рассказывает о бродяге, с которым они шли рядом закованные. Он взял оборванца за руку и почувствовал жизнь и тепло в его пальцах. Подобные сентиментальности никого в камере не волнуют. Однако последним – 13-м – ее «жителем» становится тот самый бродяга – номер 16.

Вдруг раздается оглушительный взрыв: «Кровь с креста и хлам!! – Душная гроза в мертвечине!! – Проклятье и рвань!! – скоро я разрублю камеру – !! // Раздается резкий удар колокола» [12, с. 214]. Голубой свет заливают фигуру 16-го. Он раскрывает ладони, на которых зияют кровавые раны: «Noli me tangere – » – звучит его голос (Ин 20:11, 14, 16-17). В ответ 15-й лишь безвольно роняет голову на скрещенные руки.

Что означает эта внезапная вспышка? Кажется, будто во вседневную жизнь врывается знамение. Видение на секунду нарушает привычный ход событий и одновременно объясняет происходящее, показывает его в совершенно ином свете. Сошествие Христа во ад входит в число Страстей. События, описанные в драме, являются не прямым отображением, но лишь аллюзией на текст Писания. 15-й объявляет себя пророком, предтечей, глашатаям нового человечества, однако «прорыв» стимулируют не пророки, но осуществляет сам Бог и форсировать события бессмысленно.

Вскоре происходит еще одно важное событие. Предлагая 16-му свою койку, 15-й получает взамен его пальто, которое должно скрыть «подмену» от надзирателей. Переодевание несет в себе важную смысловую нагрузку: 15-й, таким образом, завершает свое преобразование. Это «новый человек», который выходит в мир, чтобы изменить его, и в этом намерении его будто поддерживает сам Господь.

Отвечая на сформулированный в начале вопрос, можно сказать, что образ «нового человека» в драмах Г. Кайзера, с одной стороны, приближается к христианским представлениям об обновлении: его отличают самопожертвование, любовь к ближним, искреннее осознание своих грехов и покаяние. Любовь и доброта признаются необходимой основой для изменения мира.

С другой стороны, в драмах ничего не говорится об обновляющей Божьей милости, и снисходящей от Бога благодати. Обновление (за исключением последней рассмотренной пьесы) происходит без посредничества Мессии, при этом «новый человек» сам расценивает себя и расценивается окружающими как Спаситель.

Ни в одной из драм человек не обновляется через веру. Догматизм религии критикуется как сковывающий и ограничива-

ющий сознание, а церковнослужители демонстрируют свою беспомощность. «Новый человек» обращается, прежде всего, к своей истинной неиспорченной природе и черпает силы в своей внутренней, вновь обретенной духовности.

Сделанные выводы подтверждают «секуляризованность» религиозности экспрессионизма. Стремление к возрождению духовности, с одной стороны, обострило интерес к христианс-

кому учению, с другой – в очередной раз подтвердило невозможность возврата к былым идеалам. Начавшийся задолго до начала 20 века и охвативший все области культуры процесс секуляризации не мог не оказать своего влияния на литературное творчество экспрессионистов. Результаты этого влияния становятся более очевидными благодаря обращению к конкретным примерам – в данном случае к драмам Георга Кайзера.

Библиографический список

1. Ruprecht, E. Literarische Manifeste des Naturalismus 1880–1892. Hrsg. von Erich Ruprecht. – St., 1962.
2. Kemper, D. Ineffabile. Goethe und die Individualitätsproblematik der Moderne. – М., 2004. XIV / пер. А.И. Жеребина. – М., 2009.
3. Knevels, W. Expressionismus und Religion: gezeigt an der neuesten deutschen expressionistischen Lyrik / von Wilhelm Knevels. – Т., 1927.
4. Ldmmer, E. Avantgarde, Modernität, Katastrophe. – F., 1995.
5. Vietta, S., Kemper, H.-G. Expressionismus. 5., verbesserte Auflage. – М., 1994.
6. Седельник, В.Д. Религия и экспрессионизм // Энциклопедический словарь экспрессионизма / Гл. ред. П.М. Топер. – М., 2008.
7. Rothe, W. Der Mensch vor Gott: Expressionismus und Theologie // Expressionismus als Literatur / Hg. W. Rothe. – В., М., 1969.
8. Eykman, Ch. Denk- und Stilformen des Expressionismus. – М., 1974.
9. Riedel, W. Der neue Mensch. Mythos und Wirklichkeit. – N., 1995.
10. Кайзер, Г. Драмы / Вступительная статья. А.В. Луначарского. – М., П., 1923.
11. Fivian, E. A. Georg Kaiser und seine Stellung in Expressionismus. – М., 1946.
12. Kaiser, G. Werke in 3 Bdn. Band 2. Stücke 1918-1927. Hrsg. von Walther Huder. – F/M. – В. – W., 1971.

Bibliography

1. Ruprecht, E. Literarische Manifeste des Naturalismus 1880–1892. Hrsg. von Erich Ruprecht. – St., 1962.
2. Kemper, D. Ineffabile. Goethe und die Individualitätsproblematik der Moderne. – М., 2004. XIV / [Пер. А.И. Жеребина]. – М., 2009.
3. Knevels, W. Expressionismus und Religion: gezeigt an der neuesten deutschen expressionistischen Lyrik / von Wilhelm Knevels. – Т., 1927.
4. Ldmmer, E. Avantgarde, Modernität, Katastrophe. – F., 1995.
5. Vietta, S., Kemper, H.-G. Expressionismus. 5., verbesserte Auflage. – М., 1994.
6. Sedel'nik, V.D. Religija i jekspressionizm // Jenciklopedicheski slovar' jekspressionizma / Gl. red. P.M. Toper. – М., 2008.
7. Rothe, W. Der Mensch vor Gott: Expressionismus und Theologie // Expressionismus als Literatur / Hg. W. Rothe. – В., М., 1969.
8. Eykman, Ch. Denk- und Stilformen des Expressionismus. – М., 1974.
9. Riedel, W. Der neue Mensch. Mythos und Wirklichkeit. – N., 1995.
10. Kajzer, G. Dramy. Vstupitel'naja stat'ja. A.V. Lunacharskogo. – М., П., 1923.
11. Fivian, E. A. Georg Kaiser und seine Stellung in Expressionismus. – М., 1946.
12. Kaiser, G. Werke in 3 Bdn. Band 2. Stücke 1918-1927. Hrsg. von Walther Huder. – F/M. – В. – W., 1971.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 7.047

Nekchvyadovich L.I. ETHNIC TRADITION AS STILEGENERATRIX. In given article the ethnic tradition as a category. The structure of the investigated phenomenon multilevel, possesses a number of the characteristics which account can focus in revealing of national specificity of is art-shaped system of the fine arts.

Key words: ethnic tradition, style, ethnos art, individuality, invariancy, ethnoart stereotypes, images and motives.

Л.И. Нехвядович, канд. искусствоведения, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: lar.nex@yandex.ru

ЭТНИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ

В данной статье рассматривается этническая традиция как стилеобразующая категория. Структура исследуемого явления многоуровневая, обладает рядом характеристик, учет которых может ориентировать в выявлении национальной специфики художественно-образной системы изобразительного искусства.

Ключевые слова: этническая традиция, стиль, искусство этноса, индивидуальность, инвариантность, этнохудожественные стереотипы, образы и мотивы.

Характерная тенденция современного искусствоведения – поиск смысловых и общекультурных доминант, которые присутствуют в разных видах и жанрах изобразительного искусства. В этом контексте особое значение приобретает проблема взаимодействия искусства и этноса. Глобализация культуры и развитие информационного общества активизировали систему этнического самосознания, этническая проблематика становится одной из самых актуальных в художественной практике, проявлением творческой индивидуальности, тенденцией, внутри которой возникают определенные закономерности. Такая мировоззренческая парадигма характерна для отечественного искусства в целом, и ярко отразилась в изобразительном искусстве региональных художественных центров.

Искусствоведение обладает сформировавшимся терминологическим аппаратом и теоретической базой изучения этнической специфики искусства. Этническая составляющая входит в методологию историко-художественного описания национальных (локальных) стилей в трудах И.И. Винкельмана, К. Шнаазе, И. Тэна, А. Ригля, Г. Вельфина, А. Варбурга, Э. Панофского, П. Франкастеля и др.). В отечественном академическом искусствоведении наиболее продуктивной оказалась методология, представленная сравнительно-историческим, типологическим, иконологическим, семиотическим подходами

(Б.М. Бернштейн, А.А. Каменский, Д.В. Сарабьянов, С. М. Червоная, М.Г. Неклюдова, С. В. Иванов, М.А. Некрасова, И.Я. Богуславская). Изучения этнических истоков изобразительного искусства рубежа XX-XXI в. осуществляются как междисциплинарные исследования (Н.А. Хренов, И.Г. Яковенко, А.К. Якимович, Л.М. Баткин, М.М. Аленов, Г.Ф. Валеева-Сулейманова, Т.М. Степанская). На наш взгляд, описание структурных и содержательных составляющих этого феномена может быть представлено на основе теоретических концепций исторических моделей этноса, которые закрепились в этнологии, этнопсихологии, этнокультурологии, этноискусствоведении. Таким объединяющим термином, широко используемым в гуманитарных исследованиях, является понятие «этническая традиция».

Термин «этническая традиция» известен науке еще со времен античности, однако именно на рубеже XX – XXI вв. наметилась его очевидная актуализация. Этническая традиция в современном научном дискурсе рассматривается как важнейшая единица анализа культуры, категория, обозначающая схему накопления, сохранения и трансляции этнокультурного опыта. Граничание с этнической традицией понятия условно можно разделить на три группы. Первые пересекаются по объему и содержанию и выступают в качестве ее теоретического основания («этнос», «этническая культура», «этническое самосознание», «эт-

ническая идентичность», «этнический менталитет», «этническая картина мира»). Вторые диалектически противоположны («новация», «инновация», «модернизация»). Третьи ее конкретизируют («этнический стереотип», «архетип», «миф», «символ», «знак», «этнокультурный образ», «обряд», «обычай», «культурный канон», «преемственность», «механизм передачи этнокультурного опыта», «этническое наследие», «этническая ценность»).

Этническая традиция как одна из культуuroобразующих категорий проявляется в этнологических исследованиях с максимальной степенью интенсивности и определяется как иерархия стереотипов, правил поведения, культурных канонов, политических и хозяйственных форм, мировоззренческих установок, характерных для данного этноса и передаваемых из поколения в поколение (Л.Н. Гумилев) [1, с. 45]. Ю.В. Бромлей, рассматривая эту категорию в тесной связи с понятием «этническое самосознание», определяет этнотрадицию как явление материальной и духовной культуры, социальной или семейной жизни, сознательно передающееся от поколения к поколению с целью поддержания жизни этноса. В интерпретации этнолога С. В. Лурье, этническая традиция – комплекс культурных парадигм, крепко сцепленных одна с другой и представляющих собой устойчивую целостность, которая однако же может принимать в зависимости от внешних условий различные формы выражения [2].

В искусствоведении этот термин чаще всего употребляется в работах историков искусства, преимущественно как необходимый фактор художественного развития, однако не всегда с учетом специфического смыслового наполнения этого термина. Все это вызывает потребность дальнейшего осмысления этнической традиции как искусствоведческой категории. Мы полагаем, что при ее разработке необходимо исходить из двух взаимосвязанных методологических положений. Во-первых, искусство этноса обладает неповторимыми признаками или неповторимой комбинацией универсальных признаков, определяемых как «условие индивидуальности». Во – вторых, эти признаки или комбинации устойчиво повторяются во времени и в пространстве существования этноса; этот процесс принято обозначать как «условие инвариантности» (Б.М. Бернштейн) [3, с. 277].

Инвариантность художественного творчества в пределах этноса обусловлена устойчивостью этнического характера, психического склада, «духа народа» (М. Дворжак, И. Тэн, А. Вабург). Решающая роль в процессе формирования этнического своеобразия искусства принадлежит этнической традиции. Данная дефиниция не включена в словари искусствоведческих терминов. Анализ литературы позволяет выделить подходы, где термин рассматривается как: 1) механизм формирования, хранения и передачи этнохудожественных стереотипов, архетипических образов и мотивов; 2) художественно-эстетические принципы отражения этнической картины мира в искусстве; 3) изобразительно-выразительные средства, стилизующие формы этнического искусства. В приведенных определениях внимание акцентируется на том, что этническая традиция проявляется в формальной и содержательной структуре художественно-образной системы; отражает следующие типы художественных взаимодействий: с одной стороны, художественное наследие этнической культуры, ментальные основания которой важны для современности, с другой стороны, актуальное и современное в изобразительно-выразительных средствах этноискусства. Такое понимание этнической традиции тесно связано с категорией художественного стиля, которая расценивается современным искусствоведением как способ образования и выражения смыслов, как форма самосознания культуры. Как утверждает А.А. Пелипенко «...чем яснее стиливая форма дает представление о первичных вне- и доконвенциональных первосмыслах, образующих целостную картину мира в данной культурной традиции, тем крупнее и исторически долговечнее стиль, тем больше сфер и видов искусства он охватывает» [4, с. 17]. Таким образом, ментальные основания этнической культуры, художественный потенциал этнической традиции определяют своеобразие художественного стиля в искусстве.

Как стилиобразующая категория этническая традиция расширяет возможности воплощения в искусстве противоположных сущностей уникального и универсального, устойчивого и изменяющегося. Этническая характеристика произведений искусства представляет собой структуру из двух аспектов – генетичес-

кого и функционального, в каждом из которых, в свою очередь различимы устойчивые (художественное опредмечивание психического склада, этническая интенция готового произведения) и изменяющиеся (осознанное выражение этнической идеи, этнического значения) компоненты (Б.М. Бернштейн) [5, с. 23-61].

Структурные составляющие этнической характеристики произведения искусства имеют ментальную природу и связаны с глубинными особенностями мировосприятия художника, что позволяет обнаруживать закономерности, существующие внутри самого художественного процесса. В художественном содержании реализуется один из способов диалога с этнической традицией: сюжетно-тематическая связь с этническими мотивами и темами. Этнический мотив – основная образная доминанта, которая раскрывается в истории искусства с учетом архетипического значения. В науке архетип трактуется как своеобразный когнитивный образец, на который ориентируется инстинктивное поведение, как когнитивная структура, в которой в краткой форме записан родовой опыт [6]. Установлено, что важнейшими способами архетипа являются способность видоизменяться, сохраняя при этом свое значение и функции неизменными на разных исторических этапах, первичность и отвлеченность от конкретного материала («идеальный тип») [7]. В современном искусствоведении предпринимаются попытки переосмыслить традиционное толкование «архетипа» путем введения дополнительных терминов и понятий («архетипические образы», «архетипические мотивы», «архетипические сюжеты»). Исследователи сходятся во мнении, что художественное мышление формируется на той же архетипической основе и пронизано образами, производимыми от базисных бинарных символов. Данная концепция ориентирует на отыскание в этническом и типологическом многообразии мифологических сюжетов и мотивов инвариантного архетипического ядра, главными свойствами которого являются всеобщность, универсальность и репродуцирующий характер. Наличие архетипического начала в художественном образе определяется по схеме: тип!прототип!прообраз!архетип.

Интерес к подобным явлениям, поиск ментальных констант актуализируется в переломные моменты истории искусства. Рубеж XX-XXI в., безусловно, один из таких моментов. В современном изобразительном искусстве этническая традиция проявляется в системе этнохудожественных стереотипов, архетипов, символов, в которых отражаются образ природы, представления о месте человека в структуре мироздания, о пространстве и времени, о взаимоотношениях мира земного и мира трансцендентального, о связях между ними. Уровни художественного взаимодействия с этнической традицией состоят из двух позиций: 1) актуализация древних языческих представлений космо- и этногонического характера; 2) моделирование фольклорного образа на основе соотношения реального, наблюдаемого и его реалистической интерпретации в искусстве. При этом в творческом процессе художника важен этап погружения в философию этнической картины мира, изучения стилистики этноискусства. В изобразительном искусстве развитие получают космогонические, астральные и геометрические мотивы, зооморфная и растительная тематика, антропоморфные и сюжетные композиции.

Следует отметить особое понимание категорий пространства и времени, содержание которых напрямую связано с архайческой культурой. Основными особенностями становятся конечность, гетерогенность и многомерность. Условность как форма художественного обобщения основана на акцентации метафоричности, экспрессивности, выраженной ассоциативности, активно преобразующем свойстве, нарочитой стилизации форм первобытного искусства. Жизнеподобие основано на акцентации достоверности чувственно-конкретного мира, его пластичности, естественности.

Таким образом, понимание этнической традиции как стилиобразующей категории по-новому ставит проблему стиля в искусстве, поскольку как принцип многослойного смыслообразования, моделирующего целостную картину мира, имеет в своей основе этнохудожественные константы этнической традиции. Структура стиля, непосредственно обусловленная ментальным содержанием этнической традиции, тем самым становится знаком духовного содержания и принципом формообразования в искусстве.

Библиографический список

1. Гумилев, Л.Н. География этноса в исторический период. – Л., 1990.
2. Лурье, С. В. Историческая этнология: уч. пособие для вузов. – М., 2003
3. Бернштейн, Б.М. Несколько соображений в связи с проблемой «Искусство и этнос» // Советское искусствознание. – М. - 1978. – Вып. 2.

4. Пелипенко, А.А. Искусство в зеркале культурологии. – СПб., 2009.
5. Культура и история. Славянский мир. – М., 1997.
6. Руткевич, А.М. Архетип // Культурология. XX век: Энциклопедия / сост. С.Я. Левит. – СПб., 1998. – Т. 1.
7. Большакова, А. Литературный архетип // Литературная учеба. – 2001. – № 6.

Bibliography

1. Gumilev L.N. geograph of ethnos during the historical period. Л, 1990.
2. Lurie S.V. historical ethnology. The manual for high schools. М, 2003
3. Bernstein B.M. Neskolko of reasons in connection with a problem «Art and ethnos» // the Soviet Art Studies, 1978. М – Vyp. 2.
4. Pelipenko A.A. art in a mirror culturologists. – SPb, 2009.
5. Culture and history the Slavic world. – М, 1997.
6. Rutkevich A.M.. Archetype // Cultural Studies. The TWENTIETH century Encyclopedia / Sost. Leviticus S.YA. St. Petersburg., 1998. Т. 1: A-L.
7. Bolshakova A. Literary archetype // Literary studies. 2001. № 6.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 7.094

Schestakova I.V. AUTHOR'S STYLE OF L. BOBROVAS FILM «BELIVE!» (ALLUSION TO V. SHCHUKSHINS TALES). In this paper the changes that happened to this literary work while becoming a film are described, the peculiarities of the genre are analyzed, compositions and the functions that the authors words carry out are mentioned.

Key words: author's manner, style, screen version, motives, scenario, a number of tales, literary text, cinematic interpretation.

И.В. Шестакова, канд. культурологии, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: irinaaltkino@rambler.ru

АВТОРСКИЙ СТИЛЬ ФИЛЬМА Л. БОБРОВОЙ «ВЕРЮ!» (ПО МОТИВАМ РАССКАЗОВ В. ШУКШИНА)

В работе описаны изменения, которые претерпевает литературное произведение при преобразовании в фильм, проанализирован его жанр, композиция и рассмотрены особенности авторского стиля режиссера.

Ключевые слова: авторский стиль, жанр, экранизация, мотивы, сценарий, цикл рассказов, литературное произведение, киноинтерпретация.

В проблеме экранизации литературных произведений, как в фокусе, отражается целый ряд вопросов, актуальных для современного искусствоведения. Экранизация как самостоятельное произведение является маркером современной культуры, сквозь призму кинематографического текста выявляющим проблемы, назревшие в обществе. Уже при первых попытках экранизаций в начале XX века возникла проблема эстетических границ. И в XXI веке мы вынуждены говорить о неизбежном искажении литературного произведения в процессе перевода его на экран, о подчинении художественных задач социальным целям при создании большинства фильмов, о новых игровых технологиях.

Исследователи кино пытались понять особенности взаимодействия кино и литературы, в том числе, закономерности экранизации литературного произведения. Создатели кинолент по литературным произведениям руководствовались определенными принципами. Оптимальной принято считать такую экранизацию, в которой целью кинематографистов становится создание экранного эквивалента литературного произведения, «перевод его на язык кино с сохранением содержания, духа и слова» [1, с. 510]. Попытки теоретически обобщить характеристики экранизаций и экранных версий произведений одного автора предпринимались в работах исследователей Н. Анощенко, Б. Балаша, Л. Деллюка, А. Пиотровского, Ю. Тынянова, В. Шкловского, которые применяли такие понятия как «целостность», «единство», «тонкость», «адекватность» и т.д. [2]. Исследователь И. Мартынова обнаруживает два способа создания экранизации: «киноинтерпретация» и оригинальный текст [3].

Художественное произведение выражается в авторском замысле и способе его воплощения, то есть в авторском стиле. Как пишет известный киновед С. Фрейлих: «Стиль – не только совокупность приемов, органично выражающих замысел. Стиль несет в себе идею художественности, стиль – критерий художественности» [4, с. 160]. По мнению исследователя Я. Эльсберга «по отношению к содержанию и форме произведения стиль является объединяющим и организующим началом художественной формы как формы содержательной. <...> Стиль выражает и воплощает собой единство и цельность этой формы, всех ее элементов (языка, жанра, композиции, ритма, интонации и т. д.)» [5, с. 375]. Существование стиля обуславливается возможностью выбора режиссером между различными средствами выражения одной и той же сущности. Комбинирование осознанно или неосознанно отобранных способов выражения данного содер-

жания предполагает достижение определенной соразмерности и гармонии. Именно стиль может характеризовать законченное произведение, поскольку не ограничивается каким-то одним его компонентом. Поэтому наиболее полно «содержание, дух и слово» законченного произведения выражается в его стиле.

Целью данного исследования является анализ особенностей авторского стиля фильма «Верю!» Л. Бобровой, созданного по рассказам В. Шукшина. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: выявить формы выражения авторского стиля, особенности киноинтерпретации рассказов В. Шукшина в картине Л. Бобровой и выяснить механизмы взаимодействия кинематографа и литературного произведения. Основным методологическим принципом мы избираем опору на непосредственно кинематографический текст.

Рассмотрим проблемы взаимозависимости рассказов В. Шукшина и фильма, созданного на их основе. Потребность массового вкуса в динамичных – «сюжетных», «зрелищных» – формах В. Шукшин стремился удовлетворить сценарной техникой рассказа, жанровая природа которого обусловлена прежде всего задачей литературной коммуникабельности. Рассказы «Классный водитель», «Гринька Малюгин», «Степка», «Змеиный яд» и «Игнаха приехал» стали основой кинофильмов «Живет такой парень», «Ваш сын и брат». Но опыт экранизации собственной прозы приводит его к пониманию неизбежных потерь при переводе произведения словесного искусства на экран средствами зрительных образов.

В своей статье «Средства литературы и средства кино» В. Шукшин подчеркивает мысль, что «нельзя сделать фильм во всех отношениях равный произведению литературы, которое создается жить во времени, в душах людей» [6, с. 73]. Свои рассказы, по которым поставил картины, он считает более полнокровными и правдивыми. При этом он призывает сценаристов перестать «повторять» литературу, а режиссеров – бесконечно опекать и контролировать. В. Шукшин допускает «возможность такого сценария, который позволит разрушить себя во имя создания единого сплава из индивидуальностей автора, режиссера, актера, оператора, художника, композитора, звукооператора, гримера и т.п.» [7, с. 79]. Так, литературную основу фильма «Ваш сын и брат» составили нескольких рассказов из сборника «Мы с Катюни», соединенных с помощью фабульных мотивировок родственных связей персонажей. Работая над фильмом, Шукшину-режиссеру приходилось «что-то менять, что-то дописывать, пе-

реносить какой-то разговор героев из павильона на натуру» [8, с. 88]. Иногда после встречи с актерами он заново выстраивал диалоги. После обсуждений материала с оператором В. Гинзбургом пришлось многое уточнять в сценарии, переписывать реплики в связи со сменой среднего на крупный план.

Картина «Странные люди» по утверждению В. Шукшина «состоит из трех самостоятельных новелл «Чудик», «Миль пардон, мадам!» и «Думы». Это переработка нескольких моих рассказов» [9, с. 93]. В основе каждой из них – одноименные рассказы В. Шукшина, в текст которых встроены фрагменты и эпизоды других его рассказов. В картине нет единства героев, но принципы их отбора связаны с темой «странных людей». Он считал, что авторские комментарии могут связать разрозненные части повествования, что-то пояснить зрителю, но этого не произошло. Отказавшись от экранизации рассказов, В. Шукшин пишет оригинальные сценарии и ставит фильмы «Печки-лавочки», «Капана красная».

Проанализировав кинотворчество В. Шукшина, мы можем выделить принципы организации его кинопроизведений: циклизация рассказов («Странные люди» с входящими в цикл тремя новеллами); соединение разных рассказов в единый текст, связанный образом главного героя («Живет такой парень»); соединение рассказов с помощью фабульных мотивировок новых связей персонажей («Ваш сын и брат» – родственные связи персонажей). В картине «Позови меня в даль светлую» Г. Лаврова и С. Любина фабула одного из рассказов В. Шукшина используется как «рамочная», включающая в себя сюжеты и мотивы других рассказов. Комедия «Елки-палки!..» С. Никоненко, трагикомедия «Шукшинские рассказы» А. Сиренко также представляет собой цикл рассказов. Каждый режиссер предлагал свой принцип организации жанровой структуры. Но общим структурным признаком большинства картин, поставленных по мотивам одного или нескольких рассказов, было их новеллистическое построение.

В 2008 году Л. Боброва написала сценарий и поставила фильм «Верую!» [10] по мотивам рассказов В. Шукшина «Верую!», «Забуксовал», «Залетный», используя способ экранизации «киноинтерпретация». Она, как и В. Шукшин, следует принципу циклизации рассказов, хотя входящие в цикл три рассказа не всегда соответствуют исходному литературному тексту. Жанровый принцип построения киносценария в виде цикла рассказов выступает как определяющий момент в создании типологической общности образов фильма, в выработке единого авторского стиля.

Преобразования художественного мира произведений В. Шукшина при создании фильма происходят на уровне сюжета, фабулы, композиции, состава действующих лиц и характера предметного мира. Сохранив индивидуальный стиль писателя, в своей киноработе Л. Боброва адекватно воплощает идейно-художественное содержание его рассказов.

Идейно-тематический комплекс, органично связывающий эти три рассказа в едином произведении, состоит из основных мотивов, определяющих композицию: русский мужик и культура в отношениях воинствующей конфронтации («Забуксовал»), тоски и безверья, «больной» души («Верую!»), смерти и бессмертия («Залетный»). В картину вошли темы рассказов философского плана, раскрывающие исторические, нравственные основания русского национального характера сельских жителей. Единая жанрово-стилевая манера, цементирующая внешнюю форму картины, выражает и единый, преимущественно лирический пафос, связанный с верой в Бога. В каждом из рассказов как бы испытываются, оригинально истолковываются различные концепции смерти – бессмертия, начиная с народной («Забуксовал»), затем – христианская («Верую!») и философия существования («Залетный»). Возвращаясь к национальным историческим ценностям и духовным традициям России, Л. Боброва пытается соединить опыт классической культуры с христианской традицией. В ее творчестве обретает выражение, прежде всего, перспектива памяти, с ее взысканием исторической правды, поиском смысла человеческого бытия.

В фильме рассказы «Верую!», «Забуксовал», «Залетный» по-разному организованы. Один рассказ используется как канва, он перебивается разными мотивами, на него плетутся сюжеты других рассказов. Режиссер соединяет разные рассказы, автономные по сюжету и замкнутой композиции, в единый кинематографический текст, связанный образом главного героя Максима Ярикова, взятого из рассказа «Верую!».

В структуре киноинтерпретации отражен четкий идейный план: фильм соотносится с эпиграфом. Публицистическая фра-

за В. Шукшина «Важно прорваться в будущее России» отражается в рассказе «Верую!», что является концептуальным для Л. Бобровой. Для режиссера эта фраза в эпиграфе обретает собственный мотивный комплекс, который и становится организующим для всего фильма. Это не только идейная установка автора, но и сюжетостроительный мотив. Идея прорыва в будущее обусловлена привлечением гоголевского текста, который цитируется и переплетается с шукшинским.

Рассказ «Верую!», положенный в основу картины, имеет не религиозный подтекст, а пророческий: именно он соответствует эпиграфу. Такая концепция необходима, чтобы выразить свое собственное понимание автора будущего России. В рассказе В. Шукшина рассматривается проблема Бога как высшей силы, на которую можно уповать человеку. Л. Боброва выстраивает надбывтовой дискурс поиска веры, поиска смысла и способа существования. Тоска Ярикова происходит из осознания пустоты, бессмысленности жизни. Он ищет исцеления этой тоски у попа, надеясь в вере найти душевную опору и воскреснуть к новой жизни.

Презентабелен в идейном смысле рассказ зрелого В. Шукшина «Забуксовал». Не героя этого рассказа Романа Звягина, а Максима Ярикова привлекает поэма Н. Гоголя «Мертвые души». Его поражает противоречие между поэтическим и буквальным смыслом текста. Вместо того, чтобы пролететь с птицей-тройкой, он «забуксовал». Называя Чичикова шулером, мошенником, Максим вкладывает в эти слова глубокий политический смысл. Яриков обращает внимание на тот факт, что Русь-тройка несет именно Чичикова. Этот гоголевский герой находится в типологическом родстве с шукшинскими энергичными людьми, воплощающими иной род предприимчивости. Вероятно, и Л. Боброва видит много негативного в 1990-х годах, которые породили целый отряд предпринимателей – «прихватизаторов». В текст В. Шукшина режиссер вставляет фрагменты поэмы «Мертвые души», переписывая их. В попытке выяснить, кого везет Русь-тройка, она ставит прогностическую цель.

В рассказе «Залетный» заявлена философская концепция судьбы слабого человека. Главный герой рассказа – неизлечимо больной художник Саня Неверов – приезжает в деревню умирать. Интересны его размышления о жизни и смерти, об отношениях человека и природы. Беседуя с деревенскими жителями, он говорит о вещах, непонятных собеседникам, вызывая в них жалость, сочувствие, желание защитить, уберечь странного городского человека. Но он «открывает мужикам огромный мир, который раньше находился с ними рядом, но оставался незамеченным. В соответствии с его видением в художественном пространстве <...> выстраивается космическая градиация умопостигаемых природных образов: солнце, дикие синие горы, прохладная речка, дорога, теплое бревно, дикий кустик малины под плетнем» [11, с. 106]. Неизбежность смерти порождает в нем ощущение самоценности жизни.

Попытаемся выяснить особенности авторского стиля режиссера Л. Бобровой, который проявляется в следующих позициях.

1. Создание единства, целостности фильма, где канвой повествования является – железная дорога, вагоны, часто появляющиеся образы путевых обходчиков в оранжевых жилетах. Противопоставление города и деревни в фильме реализуется на уровне звуковых и зрительных образов. С городом связаны механические, режущие ухо, доведенные до автоматизма звуки: грохот поезда, голос диспетчера по радио на вокзале. При этом гармонию сельской жизни создают тишина, звуки гармошки. В плане зрительных оппозиций обратим внимание также на бескрайность природного пространства и крохотность тесного замкнутого социального мирка (изба, милицкий пункт), что создает внутреннее и внешнее психологическое напряжение. Его исход зависит от того, какие силы действия на человека одержат верх – естественно-природные или социокультурные.

2. Модернизация шукшинского мира. В. Шукшин досконален в густоте описания своего времени, что выражается в изображении конкретных деталей, языковых особенностей. Режиссер, осовременивая материал, создает густоту 1999 года. Из багажного вагона трое дюжих парней выгружают цинковый гроб на багажную платформу, который встречают двое военных. К ним подбегает женщина в черном платке. Поездом доставляют гроб убитого военного, скорее всего на Кавказе. Также Л. Боброва делает акцент на таких ориентирах реальности, как заседание Государственной думы на телеэкране, где дерутся депутаты. В ее предметном мире – такие детали, как компьютер, марка автомобиля – «джип» у брата Залетного, клетчатые баулы, лапша «Доширак».

3. Идеологизация, когда режиссер пытается навязывать В. Шукшину свою сюжетку, характерам – свои диалоги, в которых отражены торгашеские и коррупционные темы. В текст рассказа писателя Л. Боброва вставляет фрагменты поэмы «Мертвые души» в собственном вольном переложении: после рассуждений с учителем о бизнесе Чичикова Максим видит сон, содержанием которого является народная эсхатология. Монтажный стык лишен резкости, и фундаментальная бинарная оппозиция «сон-реальность» плавно переходят друг в друга в изобразительном ряде. Этот сон дополняется современными реалиями: на стеллажах стоят папки с надписями «Армия», «Криминал», «ДТП», «Пьянство», «Прожиточный минимум». Наполненность этих стеллажей характеризует новую российскую ситуацию, связанную с возрождением нации. Максим тоже готов попасть на стеллаж, но пробуждается. Гоголевский код актуализирует мифологический план как шукшинских рассказов, так и современного материала, достраивая выпущенное смысловое звено – тему разгулявшейся бесовщины.

У героя Л. Бобровой «душа болит» не только потому, что томится тоской в духовном вакууме деревенской жизни, а болит конкретно – за Россию, – в чем, следует отметить, проявляется политизация в фильме шукшинского материала. Бросается в глаза, что основные темы диалогов с участием Максима прямо навеяны газетными кампаниями 1999 года. Так, после разговора Ярикова с попом о больной душе режиссер по принципу контраста вставляет собственную сцену встречи в клубе с депутатом областной Думы. На звуковом фоне песни «Мани-мани» монтируется крупный план женщины в черном платке с остекленевшими от горя глазами, у которой убиты два сына: один в Афганистане, другой в Чечне. Л. Боброва постоянно использует прием: каждый шукшинский рассказ вставляет в современный контекст.

4. Соединение единства времени, места, действия – единым героем. Как и в фильме В. Шукшина «Странные люди» один герой связывал рассказы, в киноработе Л. Бобровой эту роль выполняет Максим Яриков. Он органично включается в галерею шукшинских странных людей. Герой воплощает такие типологические черты, как выпадение из нормы, жажду воли, нестандартность мышления. Его образ строится из элементов разных шукшинских характеров и соткан из рассказов «Микроскоп», «Космос», нервная система и шмат сала», «Вечный двигатель», «Упорный». Для режиссера важен не просто мужик, а человек, у которого душа болит за Россию. Выбором такого героя она следует за В. Шукшиным. Именно герой рассказа «Верую!» ведет философский спор о смысле жизни, а вокруг него – само мироздание, построенное по своему смыслу, воплощающее ту самую истину бытия, которую он так мучительно ищет. В основе сюжета картины – единый конфликт, развивающийся как столкновение противоборствующих сил (М. Яриков – его жена, М. Яриков – поп, М. Яриков – милиционер). Лирическое сопереживание автора напоминает жанровую форму рассказов В. Шукшин, несущих философскую концепцию человека и мира.

Логическая последовательность рассказов обусловлена хроникой действия, начинающегося с определенного времени – 1999 год. Затем время как бы останавливается, но по некоторым деталям (служба сына в армии) фиксируем его движение. Режиссер склонен к созданию изображения, имитирующего естественное течение жизни.

5. Использование в фильме мотивов, героев гораздо большего количества рассказов не в виде центральных, а в виде реминисцентных связей. В фильме заимствованы мотив движения поезда и описание пейзажей – из рассказов «Вечный двигатель», «Упорный», сцена в милиции – из рассказов «Митька Ермаков», «Сильные идут дальше», мотив ссоры с Любой – из рассказа «Беспалый». В применении аллюзивных связей проявляется свободная воля режиссера к оригиналу. Соединяя рассказы с помощью фабульных мотивировок новых связей персо-

нажей, она сохраняют автономность и параллельность сюжетных коллизий. Названные принципы действуют не изолированно, они взаимодействуют.

6. Актуализация творчества В. Шукшина, когда режиссер продлевает жизнь, бытие классического текста писателя в современности. Фильм предъясняет отношение современности к классическому наследию. Кроме обращения к его трем рассказам, Л. Боброва внедряет в ткань фильма материал о заседании Государственной думы. А в сценарии фильма даже описано праздничное мероприятие на горе Пикет в селе Сrostки. Синтез игровых и хроникальных эпизодов также раскрывает различные модальности реального и его художественной трансформации – текста. Модернистская стратегия в фильме репрезентируется принципом коллажного монтажа, когда разнородные тексты трансформированы в единое целое.

В своей картине Л. Боброва пытается совместить достоинство прозы В. Шукшина с предельно точным кинематографическим видением. Для нее характерно обращение к сложным идейно-художественным концепциям. По масштабам своих замыслов она тяготеет к широким обзрениям жизни во времени и пространстве, и поэтому выбирает форму, которая позволяет немедленно отзвучать на волновавшие ее общественные вопросы. Используя форму цикла, она три рассказа объемлет рамками единой большой картины, подчиненной общей идее. Наметив тот или иной объект описания, она стремится разработать тему всесторонним и исчерпывающим образом, развивая, уточняя и изменяя замысел в соответствии с ходом общественной жизни. Цикл позволяет проследить существенные фазисы развития общественного явления или социального типа. Единство цикла определяется логикой и динамикой пространства, ограниченного поездом, устремляющимся из Адлера в Архангельск, и поселком.

Таким образом, Л. Боброва вслед за В. Шукшиным, новатором в области жанрообразования, ведет поиск новой художественной формы. В киноработе становится принципиальным синтез, образующий особое жанровое содержание, схожее с творчеством писателя. В центре мира – герой, ведущий философский спор о смысле жизни. Рассказы «Забуксовал», «Верую!», «Залетный» она связывает общностью тематики, жанром, действующими лицами, художественной тональности. Лирическое сопереживание автора напоминает жанровую форму рассказов В. Шукшина, несущих философскую концепцию человека и мира. Доминантами композиции являются три рассказа В. Шукшина, но при этом режиссер создает их вольную идейно-художественную трансформацию. Л. Боброва использует мотивы, героев гораздо большего количества рассказов не в виде центральных, а в виде реминисцентных связей. В применении аллюзивных связей проявляется свободная воля режиссера к оригиналу. Как один из режиссеров, ориентированных на модернистские принципы, она моделирует особую реальность с помощью коллажного монтажа сна и реальности главного героя. Свое пророческое сверхзрение она выражает в провидческих снах Ярикова, замешанных на соединении мотивов «гоголевских и шукшинских снов» и переводит сновиденческие фантазии индивидуального сознания в план общенациональной народной парансихологии. Актуализируя творчество В. Шукшина, Л. Боброва продлевает жизнь, бытие классического текста писателя в современности. В картине помимо игрового пласта присутствуют и большие документальные фрагменты, которые придают ленте особую метафоричность и исторический контекст. Как и у многих современных авторов, обращающихся к экранизации, в концепции Л. Бобровой прослеживается некая публицистическая патетика. Ее чуткая отзывчивость на жгучие вопросы времени накладывает свою печать не только на жанр и идейное содержание фильма, но определяет также и поэтическую тональность кинопроизведения.

Библиографический список

1. Кино: энциклопедический словарь / гл. ред. С.И. Юткевич. – М., 1986.
2. Кино и литература. Дialectика взаимодействия: сборник статей. – М.: Искусство, 1985.
3. Мартянова, И.З. Киновек русского текста: парадокс литературной кинематографичности. – СПб., 2002.
4. Фрейлих, С.И. Теория кино: от Эйзенштейна до Тарковского. – М., 2008.
5. Эльсберг, Я. Стиль // Словарь литературоведческих терминов. – М., 2006.
6. Шукшин, В.М. Собр. соч.: в 8 т. – Барнаул, 2009. – Т. 6.
7. Шукшин, В.М. Собр. соч.: в 8 т. – Барнаул, 2009. – Т. 7.
8. Шукшин, В.М. Собр. соч.: в 8 т. – Барнаул, 2009. – Т. 8.
9. Шукшин, В.М. Собр. соч.: в 8 т. – Барнаул, 2009. – Т. 4.
10. «Верую!» [Видеозапись]: художественный фильм / автор сценария и режиссер Л. Боброва; в ролях: А. Аравушкин, Н. Основнина, Ю. Жигарьков; киностудия «Ленфильм», 2009. – М., 2010. – 90 мин. – (АРТколлекция).

11. Творчество В.М. Шукшина: энциклопедический словарь-справочник. – Барнаул, 2007. – Т. 3.

Bibliography

1. Kino: ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. S.I. Yutkevich. – M., 1986.
2. Kino i literatura. Dialektika vzaimodeystviya: sbornik statej. – M.: Iskusstvo, 1985.
3. Martjanova, I.3. Kinovek russkogo teksta: paradoks literaturnoy kinematografichnosti. – SPb., 2002.
4. Frejlikh, S.I. Teoriya kino: ot Ehyzhenshteyna do Tarkovskogo. – M., 2008.
5. Ehlsberg, Ya. Stilj // Slovarj literaturovedcheskikh terminov. – M., 2006.
6. Shukshin, V.M. Sobr. soch.: v 8 t. – Barnaul, 2009. – T. 6.
7. Shukshin, V.M. Sobr. soch.: v 8 t. – Barnaul, 2009. – T. 7.
8. Shukshin, V.M. Sobr. soch.: v 8 t. – Barnaul, 2009. – T. 8.
9. Shukshin, V.M. Sobr. soch.: v 8 t. – Barnaul, 2009. – T. 4.
10. «Veruyul!» [Videopis] khudozhestvenniy fil'm / avtor scenariya i rezhisser L. Bobrova; v rolyakh: A. Aravushkin, N. Osnovnina, Yu. Zhigarkov; kinostudiya «Lenfilm», 2009. – M., 2010. – 90 min. – (ARTkolleksiya).
11. Tvorchestvo V.M. Shukshina: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik. – Barnaul, 2007. – Т. 3.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 81'367.7

Saurbaev R.Zh. FUNCTION OF THE SEMIPREDICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE NEWSPAPER STYLE WITHIN THE PARADIGMATIC SYNTAX (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH AND TARTAR LANGUAGES). In the present article the problems of functioning of the semi-predicative constructions in the newspaper style are considered. Qualitative evaluation of the paradigmatic constructions in combination with the quantitative evaluation, which is researched in mathematical calculations in the terms of the predicative weight and the factor of compression of the syntactical structures. Quantitative and qualitative characteristics of composition of the semi-predicative clause are represented.

Key words: causative-consecutive relations, semi-composite sentence, semi-predicative clause, semi-predicative constructions.

Р.Ж. Саурбаев, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, E-mail: rishat_1062@mail.ru

ФУНКЦИИ ПОЛУПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ГАЗЕТНОМ СТИЛЕ В РАМКАХ ПАРАДИГМАТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

В работе рассматриваются вопросы функционирования предикативных конструкций в газетном стиле в контрастивном освещении. Качественная оценка парадигматических конструкций сочетается с количественной оценкой, которая исследуется в математических расчетах в терминах предикативной нагрузки и коэффициент компрессии синтаксических структур. Представлена количественная и качественная характеристика осложненности предложения полупредикативными конструкциями.

Ключевые слова: полупредикативная конструкция, осложненное предложение, парадигматика поверхностные структуры, глубинные структуры, ядерные структуры, фактор предикативного объема, синтаксическая сложность.

Язык как важнейшее средство коммуникации обслуживает все сферы социально-общественной жизни и деятельности и объективно существует в речи в виде многообразных построений, передающих в различных ситуациях и сферах коммуникациях.

Изучение принципов построения текста вообще и текстов определенной функционально-стилевой принадлежности считается в настоящее время одной из актуальных задач лингвистики, ориентированной на изучение языка как средство коммуникации, так как коммуникативная компетенция есть, ни что иное как способность носителя языка вступать в акт коммуникации, то есть строить текст адекватные ситуации, целям, задачам и содержанию общения.

Система функциональных стилей находится в состоянии непрерывного развития. Сами стили обособлены в разной степени: границы некоторых из них определить нелегко, а стили как таковые трудно отделить от жанров. Эти трудности особенно заметны, когда речь идет о стиле газет.

В книге И.Р. Гальперина «Очерки по стилистике английского языка» газетному стилю посвящен большой раздел о речевых стилях. Внутри газетного стиля этот автор различает две разновидности: стиль газетных сообщений, заголовков и объявлений, которые и составляют, по мнению И.Р. Гальперина, существо газетного стиля, и стиль газетных статей, составляющих разновидность публицистического стиля, куда также входят стиль ораторский и стиль эссе [1, с. 295 – 307].

М.Д. Кузнец и Ю.М. Скребнев, авторы «Стилистики английского языка», считают, что объединять специфические черты языка газеты в понятие газетного стиля неправомерно, поскольку при этом признаки функционального стиля подменяются признаками жанра. Эти авторы также указывают на то, что в разных разделах газеты: передовых статьях, текстах политических документов и выступлений, в статьях по различным вопросам куль-

турной жизни, науки и техники отражаются различные стилевые системы языка. Наряду с публицистическим стилем, в газете можно встретить и официально-деловой стиль при публикации документов общего значения, и научный. Наконец, в газетах публикуются и художественные произведения или отрывки из них [2, с. 124]. Некоторые авторы предполагают выделять не газетный, а информационный стиль, который может использоваться в газете, на радио и телевидении [3].

Общие специфические черты газетного стиля все же выделить можно. Совершенно очевидно, что система экстралингвистических стилизирующих факторов имеет много общего в разных типах газетных материалов, а поскольку организация языковых элементов стиля самым тесным образом зависит от экстралингвистических факторов, специфика газеты как общественно-го явления и средства массовой коммуникации объективно приводит к необходимости признания газетного стиля как одного из функциональных стилей. Газета, наряду с телевидением и радио, является мощным средством информации и средством убеждения. Она рассчитана на массовую и притом неоднородную аудиторию, которую она должна заставить себя читать.

Основной целью стиля газетных сообщений является доведение до читателя сведений о реальных фактах и событиях, по отношению к которым автор сообщения и редакция выступают в роли стороннего наблюдателя. В сообщениях информационного характера просто констатируется факт, но не дается в явной форме мнение о нем, его оценка, его толкование. Главной и специфической особенностью газетной речи является преимущественная установка на «голое» сообщение, на информацию как таковую, а доминантной выступает информативная функция, отнесенная на периферию экспрессивную функцию.

Рассмотрим пример газетных сообщений из англоязычных газет:

TAMPA – when not being badgered about their three-game losing streak, they were reminded about their opening-weekend collapses in each of the past two NCAA Tournaments. (Спортивный репортаж) (The Tampa Tribune, March 22, 2003).

В примере из спортивного репортажа предложение изобилует полупредикативными конструкциями, выражающий динамику событий, сменяющих одно событие другим.

Sales of previously owned homes hit record high

Sales of previous owned homes set a record high in 2003 as decades-low mortgage rates proved too good for many buyers to past up.

The National Association of Realtors reported Monday that existing-home sales totaled 6.1 million last year, shattering the previous record of 5.57 million set in 2002. Last year's sales represented a 9.6 per cent increase from 2002's level. Monday's report provided vivid evidence of the red-hot strength of the housing market, which played a main role in keeping the economy going throughout last year. In December, existing-home sales jumped by 6.9 percent from the month before, ending the year on a high note. (San Jose Mercury News, Jan.27, 2004).

В примере из рубрики деловых новостей, автор заметки использует полупредикативные конструкции, выраженные причастием прошедшего времени для констатации фактов роста продаж недвижимости и использование причастия настоящего времени для того, чтобы представить этот процесс продолжающимся *in keeping the economy going throughout last year and ending the year on a high note.*

Приведем аналогичный пример из татарского языка:

Түбән Кама чаңгычысы Алия Ихсанова 5 чакрымлык узышта финишка беренче булып килде. Ә менә ике төр чаңгыда ярышучы егетләребез уңышка ирешә алмады. Узган ел Олимпиадага барып, андагы вакыйгаларны да тамашачы буларак кына күзәткән Нияз Нәбиев бу юлы да стартка салкын тидерүе аркасында чыга алмады. Ә менә Иван Панин белән Денис Исайкин чаңгы белән сикерү ярышларында бары тик 21 нәм 32нче урыннарны гына алдылар. Дөрес, Панин барыбер бирешмәде. Ул чаңгы узышында финишка өченче булып килде нәм Татарстанга былгы Универсиадада икенче медальне яулады. (Спортивные новости) (Газета Ватаным Татарстан, 21 гыйнвар, Шимбе, 2011, № 17) (Нижекамская лыжница Алия Ихсанова на пятикилометровой дистанции пришла к финишу первая. А вот в двух разных видах соревнованиях по лыжному спорту, наши ребята не достигли успехов. Съездив на прошлогоднюю олимпиаду и приняв участие в соревнованиях как зритель Нияз Набиев в этот раз даже на старт из-за сильных холодов не смог выйти. А вот Иван Панин и Денис Исайкин в соревнованиях по прыжкам с трамплина только взяли 21 и 34 места. Правда, Панин все равно не подался. Он на соревнованиях по лыжному спорту пришел к финишу третьим и Татарстану в этом году на Универсиаде принес вторую медаль).

В приведенных примерах из газетного сообщения (Ватаным Татарстан) автор статьи использовал полупредикативные комплексы *булып килде, вакыйгаларны да тамашачы буларак кына күзәткә.*

Разумеется, «объективность» газетной информации весьма условна, так как в ряде случаев лексический отбор для описания события может характеризовать отношение к нему со стороны автора сообщения и редакции, да и сам отбор информации, помещенной на газетной полосе может иметь тенденциозный характер. Однако необходимо признать, что абсолютное преобладание информационной функции отличает стиль газетных сообщений от очерков и эссе.

Условия коммуникации, в которых существует газетное сообщение, сводится к следующим факторам: расчет на зрительное восприятие, стремление к максимально продуктивному использованию газетной площади, давление традиционных форм изложения, необходимость побуждения читателя к прочтению сообщения, массовость, неоднородность воспринимающей аудитории, сжатие подготовки газетных материалов к печати.

Под влиянием перечисленных экстралингвистических факторов газетный стиль приобретает характерные лексические, грамматические (синтаксические) и композиционные особенности. В качестве синтаксических и композиционных особенностей стиля газетных сообщений отмечают следующее: широкое использование сложноподчиненных форм предложения осложненных неличными формами глагола, довольно жестко фиксированный порядок слов, выделение на начальную позицию наиболее значимой информации.

Выявление количественных и качественных особенностей синтаксической структуры и композиции стиля газетных сообщений в современной англоязычной и татарской прессе с привлечением статистических методов и приемов трансформационной грамматики и парадигматического синтаксиса является важным для определения особенностей функционального стиля газетных сообщений.

При выделении в составе предложения полупредикативных трансформов ядерных структур мы руководствовались схемами порождения, приведенных в работах по трансформационной грамматике. Разложение поверхностной структуры предложения на ядерные позволяет более точно определить сложность предложения, чем при учете только предикативных единиц. При сравнении сложности предложения на уровне ядерных структур в расчет принимаются не только ядерные структуры, но и дериивационные единицы, сохранившие полную предикацию. Таким образом, единица измерения оказывается значительно мельче, что приводит к повышению точности измерения общего фактора предикативности и фактора его осложнения. Для того, чтобы дать оценку сложности синтаксической конструкции, необходимо определить и соотнести друг с другом две фундаментальные характеристики предложения, его синтагматический строй «поверхностный» и дериивационно-предикативный «глубинный» строй. В рамках этого сопоставления следует учитывать его формальные, конструкционные признаки, так и семантические, а также их модификации в процессе трансформации рассматриваемого речевого высказывания.

Качественная оценка парадигматических конструкций может сочетаться с количественной оценкой, исследуемая в математических расчетах, такая попытка оценки была предпринята в терминах «коэффициента компрессии» в исследовании Гавриленко И.А [4, с. 7]. Каждая предикативная единица синтагматического и дериивационного строя будет выражена тождественной численной мерой, равной единице, а отношение суммы таких единиц синтагматического строя к сумме единиц дериивационной основы есть степень парадигматической сложности высказывания. Это отношение может быть названо «фактором предикативного объема» предложения [5, с. 204].

Формула фактора предикативного объема:

$$FV = \frac{\sum S}{\sum B}$$

где S – предикативная единица синтагматического строя предложения, B – предикативная единица дериивационной основы.

С целью парадигматического сравнения предложений разного строения на основе усредненных количеств важно, наряду с полным фактором объема, иметь его чтение в десятичной дроби. Эта дробь показывает числовую характеристику относительного объема синтагматического строя на единицу его дериивационного строя, так как рассматриваемое десятичное отношение показывает степень открытой репрезентации дериивационной базы высказывания, оно может быть названо «фактором открытой предикации». Этот фактор выявляет удельный предикативный объем предложений.

Итак, рассмотрим синтаксическую сложность осложненно-го предложения, используя формулу фактора предикативного объема в сопоставляемых языках.

В татарском языке.

1 февральдә Борис Ельцинның тууына 80 ел тула. "Аның шөхесе, Россия өчен башкарган эшләре еллар узгач, тагын да күбрәк баяләнчәк", – диде Татарстанның дәүләт киңәшчесе Минтимер Шәймиев Ельцинга багышланган фотокүргәзмәне ачканда. (Газета Ватаным Татарстан, 21 гыйнвар, Шимбе, № 17) («1 февраля исполнилось бы 80 лет Борису Ельцину. Теперь по прошествию многих лет его личность в руководстве Россией заново переоценивается», – сказал государственный советник Татарстана Минтимер Шаймиев во время открытия фотовыставки посвященной Б. Ельцину).

В приведенном нами примере из газетного сообщения, мы обнаружили, что в небольшом по объему сообщении употребляются полупредикативные конструкции, выраженные причастными и деепричастными комплексами *Россия өчен башкарган эшләре еллар узгач, тагын да күбрәк баяләнчәк багышланган фотокүргәзмәне ачканда.*

Не случайно методом трансформационного анализа предложения и методом сплошной выборки газетные сообщения были получены следующий результат: примерно около 90 % всех сообщений стиля газетной информации в английском языке постро-

ено в среднем из 5 -12 ядерных структур, а самое композиционно сложное из встретившихся нам газетных сообщений содержит 16 ядерных структур. Средняя сложность сообщения газетного стиля составляет 9 ядерных структур. В сопоставляемом татарском языке, эти величины, почти совпадают с английским языком, не смотря на то, что эти языки являются типологически и генетически неродственные. Мы можем увидеть в них общие универсальные черты. А универсальность их заключается в наличии конденсированных форм и в частотности употребления в речи полупредикативных конструкции. Так, в татарском языке величина синтаксической сложности предложения составляет примерно 8 – 12 ядерных структур, что по своим количественным характеристикам приближается к сопоставляемому английскому языку.

Сложность предложений на уровне ядерных структур может, на наш взгляд является одним из дифференцирующих признаков различных функциональных стилей. С точки зрения характеристики стиля, наибольший интерес представляет соотношение количества полупредикативных конструкции или дериватов из общего количества ядерных структур, то есть матричных предложениях в рамках одного синтаксического построения. Такое соотношение можно считать показателем степени количественной оценки парадигматической сложности предложения, его коэффицентом предикативной нагрузки.

Для выявления структурных составляющих газетных сообщений был обследован объем текста в 150 сообщений в каждом из сопоставляемых языков. Ниже приведем статистические данные отражающие интенсивность употребления различных синтаксических конструкции в газетных сообщениях в сопоставляемых языках.

Данные статистики свидетельствуют о явном преобладании предложений с полупредикацией в кратких газетных сообщениях английского языка. По-видимому, стремление к употреблению этих конструкций объясняется специфическими задачами жанра газетной информации в наиболее "экономичном" виде передать и обобщить факты действительности. Введение инфинитивных; герундиальных и причастных конструкции значительно увеличивают емкость семантической структуры предложений.

Использование вышеупомянутых конструкций дает возможность наиболее исчерпывающим образом ответить где, когда, при каких обстоятельствах произошло то или иное событие. Удельный вес сложносочиненных, сложноподчиненных предложений в кратких газетных сообщениях не высок.

Следовательно, краткие газетные сообщения не отличаются ярко выраженной вариативностью в использовании синтаксических структур, что не раз подтверждает широко распространенное мнение о том, что язык газеты стремится к стандартным формам.

Статистика английского и татарского газетного текста регистрирует явное предпочтение конструкциям осложненного типа, что показывает стремление стиля газетных сообщений к аккумуляции информации в компрессивных структурах языка. Это явно доказывает наше предположение, что осложненные предложения являются наиболее употребительными в языке прессы

и имеет тенденцию к расширению употребления в современном языке. Удельный же вес других синтаксических конструкций значительно ниже и идет постепенное сокращение их употребления в современной письменной английской и татарской речи.

Итак, обратимся к количественным данным частотности структур с полу- предикацией в газетном тексте в английском языке.

Проведем анализ наиболее частотных синтаксических структур с полупредикацией. Для определения частотности названных структур были взяты и проанализированы по 150 кратких газетных сообщений в двух сопоставляемых языках.

По статистическим данным широкоупотребительными конструкциями англоязычного газетного текста являются примеры, где полупредикативные отношения оформлены причастиями настоящего времени: V_{2pp} – 1160 примера с частотностью 37%, причастиями прошедшего времени полупредикативные отношения выражены в V_{2pp} в 849 случаях, с частотностью 27%, далее следует V_{2ger} – 778 примера с частотностью 25%, V_{2adv} – 238 с частотностью 7 %, V_{2inf} – 135, с частотностью 4 %.

Большая частотность причастных конструкции настоящего времени передает в газетном тексте процесс и динамическое развитие описываемых событий, причастия прошедшего времени констатируют факт совершившего действия, третьим по частотности следуют герундиальные конструкции, что является следствием того, что герундий обладает большей семантической емкостью, чем другие конструкции, так как он выражает признаки глагола и существительного, частотность в речи газетного стиля других полупредикативных конструкции невелика.

В сопоставляемом татарском языке имеется тенденция к расширению употребления осложненных предложениях с полупредикативной конструкцией, выраженной причастием настоящего времени $V_2 prg$ – 1482 примера с частотностью 56 % , затем идут конструкции с причастием прошедшего времени $V_2 pr$ – 734 случая с частотностью 28 %, затем следуют деепричастия V_{2dp} – 293 примера с частотностью 9 %, V_{2adv} – 98 примера с частотностью 4 % доля конструкции с инфинитивом не велика V_{2inf} – 95 случая, что составляет 3 %.

Широкое употребление причастий в газетном тексте показывает динамическое развитие событий, характеристику протекания событий нацеливает читателя на прочтение той или иной информации концентрируя информация в сжатых конденсированных синтаксических формах. Данные языковые явления являются универсальным как для английского языка, так и для сопоставляемого татарского, а также по нашему мнению является универсальным для многих других языков.

Газетный стиль стремится к лаконичности и большей информативности сообщений на небольших площадях газетной полосы, через конденсацию семантики языковых единиц в сжатые синтаксические структуры.

Насыщение структуры предложения полупредикативными конструкциями передает динамический ход событий в газетных сообщениях, концентрирует внимание читателей на информацию и сенсационное известие, тем самым является мощным экспрессивно-стилистическим средством языка в сопоставляемых языках.

Библиографический список

1. Гальперина, И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М., 1977.
2. Кузнец, М.Д. Стилистика английского языка / М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнев. – М., 1960.
3. Арнольд, И.В. Лингвистика текста. – М., 1986.
4. Гавриленко, И.А. Синтаксические особенности кратких газетных сообщений (на материале современной прессы Англии и США): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1968.
5. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2000.

Bibliography

1. Galperina, I.R. Ocherki po stilistike angliyskogo yazyhka. – M., 1977.
2. Kuznec, M.D. Stilistika angliyskogo yazyhka / M.D. Kuznec, Yu.M. Skrebnev. – M., 1960.
3. Arnold, I.V. Lingvistika teksta. – M., 1986.
4. Gavrilenko, I.A. Sintaksicheskie osobennosti kratkikh gazetnykh soobsheniij (na materiale sovremennoj pressy Anglii i SShA): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1968.
5. Blokh, M.Ya. Teoreticheskie osnovy grammatiki. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 26.09.11

УДК 81:572

Gogichev Ch. G. **THE CONCEPT GALIU IN OSSETIAN LANGUAGE.** In the work the concept GALIU is examined that the idioms label. Combination of properties that is referred to by idioms is subordinated to a basic level concept. The relevant concept is formed on the base of quasymbols referring to the notions of huge power, extreme weakness, unnoticeable things, unattainability. As a result of correlation a subcategory of the class "man" appears that is included in the negative estimation class.

Key words: concept, idioms basic level quasymbol subcategory, estimation class.

Ч.Г. Гогичев, канд. фил. наук, докторант ИЯз РАН, E-mail: chgo@mail.ru

КОНЦЕПТ ГАЛИУ В ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В работе рассматривается субкатегория **галиу** в осетинском языке. Для формирования рассматриваемого класса привлекается, в основном, механизм метафоры с привлечением квазисимволов огромной силы и крайней слабости, незаметности, недостижимости, в равной степени избегающих встречи с человеком «галиу». В результате соотнесения базовой категории «человек» с одним из определяющих понятий, в данном случае – «галиудзинад» – формируется представление о соответствующем типе человека. Рассматриваемый фразеологический класс является фрагментом отрицательного оценочного класса, поскольку выражает признаки-действия, не соответствующие представлениям о поведении человека в обществе, его взаимодействии с другими людьми.

Ключевые слова: субкатегория, квазисимвол, базовая категории, определяющее понятие, оценочный класс.

Формирование понятийной системы членов некоторого лингвокультурного сообщества выражается, прежде всего, в образовании базовых категорий, таких как человек, дерево, стол. Такие понятия обладают наибольшим количеством признаков и служат основой коммуникативной деятельности. Дальнейшее разветвление системы представлений происходит во многом за счет детализации базовых понятий или их объединения в различные и формирования соответственно парадигматических или синтагматических категорий, присутствующих только в человеческом сознании. Детализация осуществляется за счет соотнесения базового понятия и некоторого концепта, признаки которого, включаясь в семантическую структуру базового понятия, служат основанием для образования нового субкласса.

В данной работе мы, на материале идиом, рассматриваем один из субклассов концепта «человек» в осетинском языке, образованный на основе соотнесения с концептом «галиу».

Специфика значения идиом заключается в детализации одного из базовых концептов, например, такого как «человек». Для того чтобы образовать наименование, представляющее особые проявления базового понятия производится предикация одного или более признаков, что приводит к образованию нового класса, который находится на более низком уровне категоризации. Для образования подобных обозначений создаются новые слова, например *инженер* является частным проявлением категории «человек» или используется механизм метафоры с привлечением образов, имеющих устойчивые конвенциональные признаки и оцениваемых с точки зрения культуры народа. Такие наименования представляют собой манифестацию видовой категории по отношению к категории базового уровня, они фокусируют различные проявления исходного класса. Подобные подклассы могут быть выражены в значении идиом, например, та же категория «человек», может подразделяться на подуровни по признакам «поведение», «внешний вид» и т.д. – *коломенская верста* – «человек высокий». Выбор вспомогательного компонента метафоры обуславливается тем, насколько близка эта область знаний носителям языка, насколько богат мысленный образ признаками, позволяющими ему стать мерилем при восприятии других явлений. Важную роль в формировании метафорического процесса играет восприятие говорящего, который выбирает один из прототипических образов – маяков (cognitive reference points), предлагая его, а, следовательно, и связанную с ним когнитивную модель для интерпретации обозначаемого.

В.Н. Телия отмечает, что принцип фиктивности вводит в процесс метафоризации ее субъекта, который и определяет не только возможность подобия, обрабатываемого когнитивно за счет аналогии, но и антропометричность – способность помыслить одну сущность как если бы она была подобна другой, а это значит соизмерить их в соответствии с собственно человеческим масштабом знаний и представлений, а вместе с тем – и с системой национально-культурных ценностей и стереотипов [1, с. 137, 138].

Особый интерес представляют причины такой спецификации, определяющие возникновение и конфигурацию значения идиом. Нам представляется, что каждая категория, помимо, свойств, участвующих в формировании типового представления или когнитивных моделей-гештальтов, характеризующих это

представление обладает еще и кругом понятий, по отношению к которым оно может определяться. Круг таких понятий различается как по отношению к одной и той же базовой категории в разных языках, так и применительно к разным категориям в рамках одного языка, ср. возможность спецификации классов **человек** и **животное** по отношению к концепту **скудость**. Такие определяющие представления, как правило, требуют раскрытия признаков, входящих в их состав, что может происходить в процессе выбора метафорического образа. В этом отношении рассматриваемые концепты сходны с представлениями, выраженными общеоценочными прилагательными *хороший/плохой*. Оценка явления предполагает аспектуализацию признаков объекта, в ее структуре имеется семантическая валентность на оценочный аспект объекта. Дж. Мур писал: «It is not goodness, but only the things or qualities, which are good, which can exist in time – can have duration, and begin and cease to exist – can be objects of perception» [2, с. 111]. В результате формируются периферийные категории, члены которых служат для образования других классов, например оценочных, на основании соотнесения с некоторой релевантной сферой опыта. Такие сферы опыта могут быть достаточно универсальными, но часто представляют собой культурно специфичные понятия, к которым, по нашему мнению, относится осетинский концепт «галиудзинад».

Концепт «галиудзинад» определяется словарями осетинского языка как:

1) 1) *прям.*, *перен.* левый; 2) *перен.* неправдивый; несправедливый; **галиу кжнын** извращать; сбивать с толку; портить; **галиу митж кжнын** совершать дурные, незаконные поступки.

1) *прям.*, *перен.* левый,

2) *перен.* неправдивый; несправедливый.

Галиу «левый»; галиуаг «левша», переносно – «дурного поведения», «дурного нрава». – уæлæ бæласæй къалиу рахаудта; мæ дыууæ цонгæй галиу ахаудта – «вон с дерева упала ветка; из двух моих рук упала левая» (из песни); галиу сæ ныхæстæ – «дурны их речи» [3, с. 258].

Однако это понятие включает в себя больше признаков, оно связано с представлением о злой силе. Это человек дерзкий, способный на поступки, не всегда одобряемые обществом, использующий свою силу для притеснения более слабых, склонный к насмешке, издевательствам, человек с которым лучше не связываться. В случае отнесения к ребенку обозначает озорника. **Человек, наводящий страх, «галиу»**, представлен в следующих образах.

С привлечением образов грома и медведя, ассоциирующегося с представлением об огромной силе:

АРВ НÆРЫН НÆ УÆНДЫН/АРВ (ДЗЫ, СÆ) НÆРЫН НÆ УÆНДЫН (досл. из страха перед ним(и) гром не гремит)

Фыдуаг, галиу, тыхджын, сæрæн (расторопный), æхсарджын, æнæбарон уын – быть галиу, сильным, сæрæн, храбрым, беспощадным.

Мæнæй арæ нæрын куы нæ уæнды, мæхи бар ма йæ уадзут, æз дзы, гæды мыстæй куыд фæхъазы, афтæ ахындылæг кæнон, – загъта абырджыты раздзог. (Хъайтыхъты А. Æрдхæрдтæ.) Из страха передо мной гром не гремит, оставьте его мне, я поиграю с ним как кошка с мышкой – сказал предводитель шайки. (Кайтуков А. Побратимы) [4, с. 27].

АРС СÆ КÆРДО ЦÆГЪДЫН НÆ УÆНДЫ (досл. из страха перед ними медведь грушу не трясет); Фыдуаг, галиу, тыхджын, сæрæн, æхсарджын, æнæбарон уын – быть галиу, сильным, сæрæн (расторопным), храбрым, беспощадным.

Сæ тасæй бирæгъ арвы талынгаты лыгъди, арс та сæ кæрдо цæгъдын нæ уæндыд. (Хъайтыхъты А. Зынаргъ дур.) (Из страха перед ними волк в ночи прятался, а медведь грушу не тряс.) (Кайтуков А. Дорогой камень) [4, с. 31].

С привлечением образа птицы или муравья как символов незначительности, безвредности:

АРВЫЛ СÆ ЦЪИУ ТÆХЫН НÆ УÆНДЫ (досл. из страха перед ними птица по небу не летает); Чидæр у фыдуаг, галиу, тыхджын, сæрæн (расторопным), æхсарджын, æнæбарон – быть галиу, сильным, сæрæн, храбрым, беспощадным.

Нартмæ фыдуаг фæсивæд ис, уыдонæй арвил цъиу атæхын нæ уæнды. (НК.) Молодежь у Нартов озорная (галиу), из страха перед ними птица по небу не летает. (Сказания о нартах) [4, с. 28].

БЫНТЫ МÆЛДЗЫГ АБЫРЫН НÆ УÆНДЫН

Тыхджын, сæрæн, галиу, æхсарджын уын – быть галиу, сильным, сæрæн (расторопным), храбрым, беспощадным.

Уаси дæр ныхас хъазынырдæм æздæхта: «Ам мæ сæрты маргъ ратæхын нæ уæнды, мæ бынты мæлдзыг абырын». (Букуылты А. Зарæг баззад цæргæйæ.) А Вася обернул все в шутку: «Здесь из страха передо мной птица пролететь боится, муравей пролезть не смеет» (Букулов А. Песня будет жить) [4, с. 83].

СÆРТЫ ЦЪИУ АТÆХЫН НÆ УÆНДЫН/СÆРТЫ МАРГЪ АТÆХЫН НÆ УÆНДЫН (досл. птица над ними пролететь боится)

Тыхджын, сæрæн, æхсарджын, æнæбарон уын – быть галиу, сильным, сæрæн (расторопным), храбрым, беспощадным.

Дæуæн чи радта бар, мæ сæрты цъиу атæхын куы нæ уæнды, уæд куыд цæуыс æвастæй мæ хъæдмæ?! (Бадилæн æлдар). (Букуылты А. Зарæг баззад цæргæйæ.) Кто дал тебе такое право?! Надо мной птица пролететь боится, а ты смеешь заходить в мой лес?! (Помещик для Бадила). (Букулов А. Песня будет жить)

Фыдуаг уыдысты, æнæбарон, æнæрцæф Барсæгæтæ: сæ сæрты маргъ атæхын нæ уæндыд. (Беджызаты Ч.

Мæсгуытæ дзурынц.) Беспощадны (фыдуаг, галиу) были Барсеговы: над ними птица пролететь боялась. (Бегизов Ч. Свидетельства сторожевых башен) [4, с. 278].

СÆРТЫ ЦЪИУ ТÆХЫН НÆ УАДЗЫН (досл. не позволять птице пролетать над собой)

Фыдуаг, галиу, сæрæн, æхсарджын, тыхджын, æнæбарон уын – быть галиу, сильным, сæрæн (расторопным), храбрым, беспощадным.

Уæлион дунейы уый йæ сæрты цъиу атæхын дæр нæ уагъта! Йæ фыдракæндтæй алкæуыл дæр тас æфтыдта. (Козаты Х. Тæригæдтæ.) Он не позволял даже птице над собой пролететь! Своей жестокостью он на всех нагнал страх. (Козаев Х. Грехи) [4, с. 278].

Привлечение цветочных ассоциаций и обозначение свойств объекта:

САУ ТУГХЪÆЛÆС (досл. черный кровожадный)

Галиу чи у, ахæм нæлгоймаг – мужчина галиу [4, с. 264].

Для формирования рассматриваемого класса привлекается, в основном, механизм метафоры с привлечением квазисим-волов огромной силы и крайней слабости, незаметности, недо-стижимости, в равной степени избегающих встречи с человеком «галиу». Структуру образов, используемых для концептуализации описываемого значения, можно представить в виде трех-членного образования, состоящего из субъекта отношения, са-мого отношения и объекта, с которым взаимодействует субъект. В представленных образах происходит спецификация объекта – это или могучая сила или незначительность, незаметность. Компонент «отношение» всегда выражен ощущением угрозы, сочетающейся в первом случае с понятием «сила», во втором «беспощадность», а в третьем «кровожадность», усиленная со-четанием с ассоциациями, связанными с черным цветом. Субъек-том такого отношения может быть либо один человек, либо груп-па людей.

В результате соотнесения базовой категории «человек» с одним из определяющих понятий, в данном случае – «галиудзи-над» – формируется представление о соответствующем типе человека. Рассматриваемый фразеологический класс является фрагментом отрицательного оценочного класса, поскольку вы-ражает признаки-действия, не соответствующие представлени-ям о поведении человека в обществе, его взаимодействии с другими людьми.

Библиографический список

1. Телия, В.Н. Русская фразеология. – М., 1996
2. Moore, G.E. Principia Ethica. – Cambridge, 1903.
3. Абаев, В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка: в 2 т. – М. -Л., 1958. – Т. 1.
4. Дзабиты, З.Т. Ирон жвзджы фразеологион дзырдут. – Цхинвал, 2003.

Bibliography

1. Teliya, V.N. Russkaya frazeologiya. – M., 1996
2. Moore, G.E. Principia Ethica. – Cambridge, 1903.
3. Abaev, V.I. Istoriko-etimologicheskij slovarj osetinskogo yazhka: v 2 t. – M. -L., 1958. – Т. 1.
4. Dzabitih, Z.T. Iron v'zadzhih frazeologion dzihruat. – Ckhinval, 2003.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 398.22

Amanbaeva Z.S. **THE DUALISM IN THE EPIC "URAL-BATYR"**. The article is devoted to the problem of moral conflict of the brothers in the epic "Ural Batyr". The main motives of the epic "Ural Batyr" are narrated where the peculiarities of the ancients' world outlook are reflected. The categories of good and evil, life and death were considered on the basis of the motive of the opposition of Earth, Heaven and Erebus which enable to create an integral notion about the mythological pattern of the world.

Key words: epic "Ural Batyr", **fabulous world, the Zoroastrian perception of the world, Yanbirde and Yanbikae, Gilgamesh, good, evil, death, immortality.**

З.С. Аманбаева, асп. каф. башкирской литературы и культуры Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа; E-mail: amanbaeva.ziliya@mail.ru

ДУАЛИЗМ В ЭПОСЕ «УРАЛ-БАТЫР»

Статья посвящена проблеме нравственного противостояния братьев в эпосе «Урал-батыр». Повествуется основные мотивы эпоса «Урал-батыр», где отражены особенности мировоззрения древнего народа. На основе анализа мотива противостояния земного, небесного и подземного миров рассмотрены категории добра и зла, жизни и смерти, что позволяет составить целостное представление о мифологической модели мира.

Ключевые слова: эпос «Урал-батыр», сказочно-фантастический мир, зороастрийское восприятие мира, Янбирде и Янбика, Гильгамеш, добро, зло, смерть, бессмертие.

Эпические сказания башкирского народа чрезвычайно сложны, как и его этнический состав. В нем, наряду с эпическими сюжетами, характерными только для национального фольклора, как «Урал-батыр», «Миняй батыр и царь Шульген», «Акбузат», «Заятуляк и Хыухылу», «Алдар и Зухра», «Узак-Тузак — последний из рода балабашняков», «Ахак-кола», «Кара-юрга», «Конгур-буга», «Кусяк-бий», «Ек-Мэргэн», «Юлай и Салават», «Кара ат», «Карахакал», «Абрай-батыр» и др., выделяются эпические сюжеты, общие для других народов тюркского мира — «Алпамыша», «Кузукурпес и Маянхылу», «Идукай и Мурадым», «Таргын и Кужак», «Ир-Таргын» и др.). Известны и сказания восточного книжного происхождения, как «Юсуф и Зулейха», «Тархир и Зухра», «Ляйля и Межнун», «Сайфелмулюк», «Бузъегет».

По мнению Киреева А.Н., начало эпическому репертуару башкир положил эпос «Урал батыр» [1, с. 12]. «Урал-батыр» имеет логическую связь с другими героическими башкирскими сказаниями, в частности, с **самыми древними**, как «Акбузат», «Идель и Яик» и «Кусяк-бий» и др., которые составляют цикл эпосов, связанных с образом Урал-батыра.

Мотивы и образы эпоса «Урал-батыр» встречаются так же и в «Куныр буга», «Идеукэй и Мурадым». Он отдаленно напоминает отдельные мотивы исторического эпоса «Юлай и Салават». Например такие, как встреча со старцем. Это архетипичное явление, которое присутствует в сказаниях других народов. Культ Старца и комплекс, связанные с ним обычаи и обряды, широко распространены среди монгольских народов. Он сохранил немало пережитков предшествующих стадий социального развития, что позволяет выявить архаичные пласты традиционного мировоззрения и мировосприятия.

Башкирский эпос, как и эпические сказания многих тюркоязычных народов (якутов, алтайцев, хакасов), своими корнями уходит в глубокую древность. В основе древних эпосов лежит мифологическое сознание, выражающее архаическое мироощущение и миропонимание. Чем древнее эпос, тем больше места в нем занимают образы и мотивы, связанные с мифологией. Осмысление тайны жизни человека и природных объектов приводит к возникновению образа мира, увиденного сквозь призму мифа. Для мифического субъекта, подчеркивал А.Ф. Лосев, миф есть «самое реальное и живое, самое непосредственное и даже чувственное бытие» [2, с. 41].

Своеобразием отличаются мифологические воззрения, отразившиеся в сказаниях «Урал-батыр», «Акбузат», «Заятуляк и Хыухылу». Все события происходят в сказочно-фантастическом мире, где необыкновенны не только демонические существа (дивы, аждахи, змеи и другие), но и обладающие сверхъестественной силой и необычными способностями герои-богатыри, которые противостоят им.

По представлению башкир, мир состоит из трех ярусов — небесного, земного и подземного (или подводного), что и нашло свое отражение в кубаире «Урал-батыр». В нем обитателями верхнего или небесного мира изображены верховный бог или царь Самрау со своим семейством, а также птицы, крылатые кони Акбузат и Сарат (Тарат — желтый конь).

Кояш (Солнце) и Ай (Луна) являются женами Самрау. У богачаря две дочери: Хумай от жены Кояш и Айхылу от жены Ай. Ему подвластны все птицы и крылатые кони. На земле же живут люди и прочие смертные, а подземный или подводный мир населен враждебными духами-чудовищами. Дочь небесного царя Хумай исследователи отождествляют с древнетюркской богиней Умай, которая олицетворяла женское земное начало и плодородие. Но в эпосе подчеркивается ее родство с небесным миром, что позволяет сравнивать ее с иранской мифологической птицей Хумай. А образ Самрау схож с образом иранской мифологии Симургом и индийского эпоса «Махабхарата» — Горудой [3, с. 41-43].

Башкирам и другим тюркским народам присуще зороастрийское восприятие мира. Небесный мир — это царство Добра и гармонии. Представители небесного мира доброжелательно относятся к людям: активно вмешиваясь в их жизнь, создают условия и блага для них. Божественные девушки Хумай и Айхылу выходят замуж за земных богатырей. Иногда небожители сами нуждаются в помощи людей. Так Урал-батыр выручает из беды Хумай и Айхылу — дочерей Самрау.

Женитьба Урала на Хумай, дочери царя Самрау и его жены Кояш (Солнце), а так же наличие в нем титанической силы, несмотря на то, что он является человеческим сыном, сближает

его с небесным образом. Ему противостоит подводный мир, в котором обитают враждебные злые духи в образе дэв (дейеу) — злых духов, живущих в горах, пещерах, озерах. К ним примыкает старший брат Урала Шульген, который становится царем подводного мира. В основу учения зороастризма заложена концепция непримиримой борьбы добра и зла — дуализм [4, с. 23]. Если с этой точки зрения обратиться к эпосу «Урал батыр», то увидим как он отчетливо сохранил за себе отголоски архаических близнецных мифов о братьях-соперниках.

В мифах о братьях-близнецах, характерных для дуалистических мифологий, один из братьев связывается со всем хорошим или полезным, другой — со всем плохим или плохо сделанным. Между братьями-близнецами с самого их рождения начинается соперничество: в близнецном мифе североамериканского индейского племени кахуилла один из близнецов (Мукат, создавший людей и луну) спорит за первенство с другим (Темайауитом), уходящим в подземный мир. В близнецном мифе ирокезов и гуронов Иоскеха — создатель солнца и всего полезного на земле, а его младший брат-близнец Тавискарон — создатель скал, вредных животных (пум, ягуаров, волков, медведей, змей и насекомых), шипов и колючек, он вызвал первое землетрясение. Тавискарон противодействует всем благим начинаниям Иоскехи: не даёт ему устроиться в реках два течения — вверх и вниз, сотворяет пороги и быстрины. Раненный в единоборстве с Иоскехой, Тавискарон спасается в подземном мире, при бегстве каждая капля крови, льющейся из его раны, превращается в камень (сам Тавискарон был весь из твёрдого, как камень и лёд, вещества). Иоскеха после сражения с братом удаляется на небо [5, с. 174-176].

Урал и Шульген, сыновья первочеловеков Янбирде и Янбикэ, воплощают противоположные полюса дуализма. Если от начала до конца эпического повествования Урал, носитель добра и благодати, выступает в роли защитника человечества, родной земли, природы, то Шульген, в противовес Уралу, остается воплощением зла. Во многих памятниках мировой фольклористики мотив борьбы добра и зла: из греческой мифологии — Прометей и Эпиметей, из иранской — Агура Мазда и Ангра Майню. Борьба Добра и Зла идет постоянно, с переменным успехом, однако, в конечном счете, завершается победой Добра.

В эпосе «Урал-батыр» также имеется удивительное сходство сюжетов, персонажей с «Авестой», что следует объяснять активным участием в формировании башкирского этноса и носителя идеи религии Заратустры [6, с. 43-45]. Конфликт двух братьев, Урала и Шульгена также напоминает кораническо-библейскую основу аналогии противоборства Авеля и Каина. В эпосе «Урал-батыр» мы встречаемся с целым рядом общепринятых установок — законами жизни, соблюдение которых возвышает человека, а нарушение приводит к разрушению.

Во-первых, это закон, призывающий к любви, преданности родной земле, а также к ответственности за ее судьбу. Мотив родины ярко звучит в эпосе «Урал-батыр». Любовь к родной земле, проявляется во всех деяниях Урал-батыра. Он призывает всех, в том числе родного брата — Шульгена, к Добру, благим делам, выступает в какой-то мере пророком, доказывающим превосходство только хорошего, доброго. Для Шульгена родина — это страна, куда он должен вернуться со славой и почетом. Урал осуждает брата за то, что тот способствовал пыланию огнем родной земли, лишил спокойствия, принес много бед, горестей, страданий народу. Шульген стремится захватить власть в царстве Самрау и предлагает Уралу содействовать в этом, чему получает от него отпор:

Кровь попусту проливать
И злодеями быть — не пристало нам,
С дурной славой убийц

Не станем возвращаться домой... [7, с. 168].

Во-вторых, это закон покорности сына отцу, послушания родителей. Маленьким Шульгену и Уралу не дозволяется есть и пить то, что употребляют их родители. Родители едят голову и сердце убитой дичи и запивают кровью, хранящейся в ракушках. Родители не берут детей на охоту, а на их просьбу отвечают:

Не выпали молочные зубы у вас,
Телом еще не окрепли вы... [7, с. 112].

В эпосе «Урал-батыр» Шульген ослушался отца, что приводит его в стан врагов. Всю дальнейшую жизнь он идет против народных обычаев и традиций, против наставлений родителей, свернув с пути добра и истины. Слово отца и молоко матери —

основа благополучия жизни. Действия вопреки родительским напутствиям приводят Шульгена к драматическим ситуациям. В следующих строках выражен упрек Урала своего брата:

Отец стал тебе чужим,
Окаменело сердце твоё,
Материнское молоко
в яд превратилось в тебе [7, с. 184].

Следующий закон – уважение старших и забота о младших. Оказавшись у развилки дорог, Шульген и Урал узнают у старика, что левая дорога ведет в страну Самрау – край безоблачного счастья, а правая – в страну жестокого правителя Катилы. По жребью дорога в страну Катилы выпала Шульгену, Шульгена, он пользуется законом старшинства:

“Я ведь старше”, — он сказал.
“Я налево пойду”, — он сказал.
Сам себе выбрал дорогу он —
Как сказал, так и поступил [7, с. 124].

Так, нарушая одни законы и пользуясь другими, Шульген все больше отдаляется от людей. Шульген – отрицательный герой, стремящийся к богатству. В эпосе “Акбузат” он выступает правителем подводного царства, имеющим многочисленные стада, великолепные дворцы. Разрушитель всего этого Хаубан раздает скот беднякам вместе с царством, уничтожает дворцы, самого Шульгена превращает в черепаху, напялив на него панцирь из его короны, символа власти и богатства. Национальное сознание идеализирует скромность, а стремление к сверхбогатству – это уход от человеческого. Добро – это соблюдение обычаев и традиций, помощь людям, защита слабых. Носителем добра в эпосе выступает Урал – человек чести и совести. О добре в кубаире «Урал-батыр» сказано следующее:

В небо воспарит добро,
В воде не утонет добро,
В огне не сгорит добро.
Неустанно говорят о добре.

Оно превыше всех дел
И людям, и тебе самому
Станет источником вечного бытия» [7, с. 189-190].

Шульген по натуре тщеславен, эгоистичен, нарушает нормы, традиции и законы, все больше затягивается в болото зла и, наконец, становится главой нечистых сил, воюющих против людей. Первый шаг к злу Шульген совершает, когда пробует вкус крови, хранящейся в ракушках. Дальше его отступление от добра по подлости, коварству, бессердечности принимает ужасающие формы. Закон Господа заключается в том, что если человек выбирает зло, то его он и получает взамен, и если он выбирает добро, то добро он себе и получит.

«Где бы ты ни был, смерть найдет тебя, даже если ты в высокой и недоступной башне! Если им ниспосылают добро,

то они говорят «Это от Бога»; но если это – зло, то они считают «Это от тебя» (О, Пророк). Скажите: «Все от Бога». Что случилось с этими людьми, что они не способны распознать ни одно деяние?» [8, с. 93].

В сказании Смерть несет в себе не только значение физического угасания, он символизирует народные бедствия и страдания. Герой сказания возлагает на себя нелегкую, благородную задачу – разыскать и уничтожить Смерть. Родители Урала и Шульгена Янбирде и Янбикэ спасаются от грозящей Смерти в необитаемых краях, куда до них не ступала человеческая нога. Именно страх перед Смертью загнал их сюда. Они надеялись, что Смерть не найдет сюда дорогу. Чтобы в какой-то степени защититься от гибели, родители Урала соблюдают целый комплекс языческих ритуалов [9, с. 8]. В эпосе «Урал-батыр» проводится основная мысль сказания – добро бессмертно, какой бы силой не обладало зло, оно все равно слабее добра, и что рано или поздно хорошее победит, поэтому имена богатыря Урала и его сыновей, совершивших подвиги во имя счастья людей, сохраняющиеся в названиях гор и рек, будут вечно напоминать людям о благородных деяниях героев.

Так тема Добра и Зла в эпосе «Урал-батыр» органически переплетается с другой важнейшей темой – Жизни и Смерти, Бессмертия. Сыновья Урала: Яик, Идель, Нугуш и племянник Хакмар – продолжают его добрые дела, что выражается в добычании ими воды для народа, который, из-за увеличения численности людей, начинает остро нуждаться в ней. Герои мифологических эпосов как “Идель и Яик”, “Акбузат”, “Миняй-батыр и царь Шульген” и полумифологические как “Бала-башняк”, “Кара-юрга”, “Акхак-кула”, так и исторические подобно “Последний из племени Хартай”, “Карахакал”, “Батырша”, “Юлай и Салават”, “Баик Айдар-сэсэн”, входящих в цикл кубаиров об Урал-батыре, так же совершали благие дела, сражались с темными силами ради жизни на Земле.

Таким образом, одним из наиболее интересных моментов, зафиксированных в эпосе «Урал-батыр», является отражение представлений древних башкир о добре и зле, их соотношении, неразрывной связи и взаимообусловленности жизни и смерти. Нравственно-мировоззренческое противостояние братьев – Урала, который символизирует земной и небесный миры, и Шульгена – противостоящий им враждебный нижний мир, разводит братьев по разным сферам и отражает противостояния положительного и отрицательного. Позднее на основе этих двойственных структур развиваются категории добра и зла, жизни и смерти, мужского и женского начала и т.д. На основе этих противопоставлений в эпосе строится мифологическая модель мира, тем самым объясняется и сотворение мира, представляемое как борьба Хаоса и Космоса, происхождение человеческого рода, природных и социокультурных явлений.

Библиографический список

1. Киреев, А.Н. «Урал батыр» и «Акбузат» // Башкирский фольклор: сб. статей. – Уфа, 2000.
2. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
3. Сагитов, М.М. Мифологические и исторические основы башкирского народного эпоса (на башкирском языке). – Уфа, 2009.
4. Баимов, Р.Н. «Авеста» и «Урал» // Проблемы сохранения башкирского фольклора: труды республиканской научно-практической конференции (3 ноября 2006 г., г. Стерлитамак). – Уфа, 2007.
5. Иванов, В.В. Близнечные мифы // Мифы народов мира: энциклопедия. – М., 1980. – Т. 1.
6. Мажитов, Н.А. Эпос «Урал-Батыр» — важнейший источник по истории древних башкир. Оригинальная версия: // Эпос «Манас» как историко-этнографический источник. Тезисы международного научного симпозиума, посвященного 1000-летию эпоса «Манас». – Бишкек, 1995.
7. Урал-батыр. Башкирский народный эпос. – Уфа, 2005.
8. Аль-Мунтахаб фи тафсир аль-Куран аль-Карим. Толкование Священного Корана (перевод с арабского). – Казань, 2009.
9. Надршина, Ф.А. Башкирский народный эпос // Эпос «Урал батыр» и мифология: материалы Всероссийской научной конф. 27-28 мая, Уфа. 2003г. – Уфа, 2003.

Bibliography

1. Kireev, A.N. «Ural batir» i «Ak buzat» // Bashkirskiy folklor: sb. statey. – Ufa, 2000.
2. Losev, A.F. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura. – M., 1991.
3. Sagitov, M.M. Mifologicheskie i istoricheskie osnovy bashkirskogo narodnogo ehposa (na bashkirskom yazhike). – Ufa, 2009.
4. Baimov, R.N. «Avesta» i «Ural» // Problemih sokhraneniya bashkirskogo folklora: trudi respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (3 noyabrya 2006 g., g. Sterlitamak). – Ufa, 2007.
5. Ivanov, V.V. Bliznechniye mifi // Mifi narodov mira: ehnciklopediya. – M., 1980. – T. 1.
6. Mazhitov, N.A. Ehpos «Ural-Batir» — vazhneyshiy istochnik po istorii drevnikh bashkir. Originalnaya versiya: // Ehpos «Manas» kak istoriko-ehnograficheskiy istochnik. Tezisi mezhnunarodnogo nauchnogo simpoziuma, posvyatennogo 1000-letiyu ehposa «Manas». – Bishkek, 1995.
7. Ural-batir. Bashkirskiy narodniy ehpos. – Ufa, 2005.
8. Alj-Muntakhab fi tafsir alj-Kuran alj-Karim. Tolkovanie Svyatennogo Korana (perevod s arabskogo). – Kazanj, 2009.
9. Nadrshina, F.A. Bashkirskiy narodniy ehpos // Ehpos «Ural batir» i mifologiya: materialih Vserossiyskoy nauchnoy konf. 27-28 maya, Ufa. 2003g. – Ufa, 2003.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 811. 512' 37

Gizzaitov R.G. FROM HISTORY OF AGRICULTURAL LEXIS STUDYING IN TURKOLOGY. Achievements in studying of agricultural lexis in Turkic languages are considered and systematized in this article. Backgrounds, sources, landmarks of agricultural lexis studying in Bashkir language are detected.

Key words: Turkic languages, husbandry lexis, Bashkir language, agricultural lexis.

Р.Г. Гиззатов асп. СГПА им. Зайнаб Бишшевой, г. Стерлитамак, E-mail: radiksspa@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ЗЕМЛЕДЕЛИЯ В ТЮРКОЛОГИИ

В данной статье рассмотрены и систематизированы достижения в изучении земледельческой (сельскохозяйственной) лексики в тюркских языках. Выявлены предпосылки, источники, ориентиры изучения лексики земледелия в башкирском языке.

Ключевые слова: тюркские языки, лексика земледелия, башкирский язык, сельскохозяйственная лексика.

К сожалению, лексика земледелия в башкирском языке относится к разряду малоизученных. Поэтому важно при изучении данной проблемы обратить внимание на достижения, результаты, обобщения и выводы в этой области родственных языков, которые помогут сформировать ориентиры и выделить предпосылки для дальнейшего ее изучения. Именно поэтому актуальность данного исследования не вызывает сомнения.

Издвеле для башкир обработка земли являлось важной областью хозяйственной деятельностью. Историками доказано, что условия жизни и особенности хозяйственной деятельности предков башкир были разными. Если первая половина жила скотоводством, то вторая половина с давних времен занималась обработкой земли. Наличие общетюркских слов в основе лексики традиционной обработки земли является неоспоримым доказательством данного факта. Если все тюркские народы вели бы кочевой образ жизни и занимались исключительно скотоводством, то в тюркских языках вся сельскохозяйственная лексика состояла бы из заимствованных из других языков слов. Еще одним доказательством того, что башкиры с давних времен занимаются земледелием, является наличие различных обрядов и праздников у башкирского народа. Такими являются праздник *һабантуй* (*Сабантуй*), отмечающийся после завершения весенних полевых работ; «Карға буткаһы» (*Воронья каша*), «Карғатуйы», «Карғатуй» (*Воронья свадьба*) – весенние обрядовые женские игры у башкир на природе [1, с. 353], где главной обрядовой пищей является каша – продукт землеобработки и т.д. [2]. Немало упоминаний о земледелии и в народных поговорках, пословицах, легендах. Несмотря на то, что земледелие является одним из важных отраслей земледельческой деятельности башкир с незапамятных времен до сегодняшних дней и активно развивается наряду с другими отраслями сельского хозяйства, лексика данной отрасли до сих пор относится к разряду малоизученных.

Письменные памятники служат ценным источником для сравнительно-сопоставительного исследования истории развития лексики современных тюркских языков. В настоящее время почти единственным источником для углубленного изучения истории тюркских языков является трехтомный словарь «*Divanü lügati – it türk*» – «Словарь тюркских языков» Махмуда Кашгари XI века. В словаре приводится большое количество названий злаков, которые с некоторыми фонетическими отклонениями и ныне встречаются в башкирском языке: *arpa* (арпа – башк.: «арпа») «ячмень», *tary* (тары – башк.: «тары») «просо», *buydaj* (буйдай – башк.: «бойзай») «пшеница», *burşaq* (буршак – башк.: «борсак») «горох», *kendir* (кендир – башк.: «кундер») «конопля»; овощей: *qayun* (кавын – башк.: «кауын») «дыня», *qabaq* (кабак – башк.: «кабак») «тыква», *soyup* (соган – башк.: «һуған») «лук», *samsaq* (сарымсак – башк.: «һарымһак») «чеснок» и др. В словаре, в качестве иллюстративного материала, широко используется пословицы и поговорки: *Arpa buydaj aс болар, altın kümiş – taс болар* (Арпа буйдай ас болар, алтын-күмис тас болар – башк.: Арпа-бойзай аш булыр, алтын-көмеш – таш булыр.) «Пшеница-ячмень это еда, а золото-серебро – это камень»; *Sabanda sandırış bolsa irtgündä irtäs bolmas* (Сабанда сырластаган ындырда эртеспес – башк.: Һабанда һайрашмаһаң, ырзында ыңғырашырың) «Если во время пахоты будут споры, то при уборке урожая споров не будет» [3, с. 214].

Особого внимания заслуживает уникальный словарь XIII века «Общая книга толкования тюркско-персидского и монголо-

персидских языков», известный в тюркологии как «Тюркско-арабский словарь». По изучению языка словаря большую работу проделали А. Зайончковский, Э.Н. Наджип, С. Е. Малов, А.К. Курышжанов и др. В основе лексики «Тюркско-арабского словаря» лежит кипчакский язык, который непосредственно связан с современными кипчакскими языками. Следовательно, данный словарь является ценным источником и для изучения истории башкирского языка. Земледельческая лексика, представленная в словаре, в большей своей части не отличается от лексики современного башкирского литературного языка.

Крупнейшие лексикографические труды XVIII-XIX вв. «Сравнительный словарь всех языков и наречий» П.С. Палласа [4], «Сравнительный словарь турецко-татарских наречий» Л.З. Будагова [5], «Опыт словаря тюркских наречий» В.В. Радлова [6] содержат богатый материал земледельческих наименований.

Ценным источником изучения лексики тюркских языков является Древнетюркский словарь (ДТС), составленный на основе накопленного в течение ряда десятилетий словарного материала, извлеченного из памятников древнетюркской письменности VII-XIII вв., весьма разнообразных по своему характеру и содержанию, географической и исторической принадлежности [7]. Значительная часть земледельческих слов, зафиксированных в Древнетюркском словаре, содержит элементы энциклопедического толкования.

В «Этимологическом словаре тюркских языков» Э.В. Севортяна земледельческие наименования рассматриваются с точки зрения их этимологии, языкового распространения, семантики и т.д. [8].

Достижения родственных языков имеет большое значение при разработке, систематизации и обобщения результатов исследований на материале башкирского языка. В современной тюркологии выявлено и накоплено значительное количество материалов по земледельческой лексике ряда конкретных тюркских языков. Поэтому необходимо обратить особое внимание на историю изучения лексики земледелия в тюркских языках.

Активное изучения лексики земледелия в тюркских языках началось в 50-70-е годы XX века, в связи с проявлением особого интереса к сельскому хозяйству со стороны властей. К ним можно отнести работу А.Ш. Шамшатовой, посвященную исследованию лексики зерновых культур в казахском языке (1966), А.Т. Тажмуратова – терминологии технических культур в казахском языке, А.К. Курбанова – терминологии зерновых культур в узбекском языке (1966), предмет исследования диссертации Н.М. Маматова (1955) – терминология хлопководства в узбекском языке и др.

Большим вкладом в тюркологию явилась работа К.М. Мусаева «Лексика тюркских языков в сравнительном освещении» (М., 1975). Впервые в тюркологии автор монографии исследовал в сравнительном аспекте лексико-семантические особенности, выявил общетюркские, межтюркские, кипчакские, огузские и нетюркские пласты лексического фонда тюркских языков. В монографии специальные главы посвящены тюркским названиям растений и их частей, земледельческой лексике, связанной с процессами сева и уборки урожая.

Особый интерес среди ученых вызывает исследование тюркской фитонимии на уровне алтаистики Л.В. Дмитриевой. В ее работе отражены этимологический анализ материала по названиям культурных растений и ее сводка, распространенных на территории носителей тюркских, монгольских, и тунгусо-маньчжурских языков, обзор словообразовательных моделей и семантической структуры. По ее мнению, общетюркские обозначения

растений и их частей входили в ту ботаническую среду, которая окружала древних тюрков на их прародине [9; 10]. В работах наименования растений в тюркских языках сопоставлены с другими языками алтайской семьи, проанализированы словообразовательные структуры и генетические пласты тюркской фито-мики.

Среди неточностей в этих исследованиях можно отметить тот факт, что многие наименования, относящиеся к древнейшим пластам тюркской земледельческой лексики, Л.В. Дмитриева относит к индоевропейским заимствованиям.

Результатом многолетних исследований по истории становления тюркских и финно-угорских народов Поволжья является книга Р.Г. Ахметьянова «Общая лексика материальной культуры народов Среднего Поволжья» [11], включающих более 300 лексических единиц, относящихся к названиям материальной культуры. Проанализированная земледельческая лексика включает в себя около 40 наименований. Дается их подробная этимологическая и семантическая характеристика.

Итогом кропотливой работы целой плеяды тюркологов по сравнительному изучению лексики тюркских языков является коллективный труд «Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика» [12]. В монографии содержится краткая сводка (около 1 тыс. слов) лексического состава пратюркского языка, охватывающего все важнейшие стороны жизни и хозяйства носителей пратюркских диалектов, а также окружавшей их природы («Животноводство», «Земледелие», «Ландшафт», «Растительный мир» и др.). Словарная статья на анализируемую реалию содержит тюркскую праформу и перечень форм, поддерживающих данный архетип и зарегистрированных в древних и современных тюркских языках, дается обзор существующих мнений относительно этимологии представленных форм, предлагаются свои варианты и гипотезы. Как подчеркивают авторы монографии, «историю земледелия в языке лучше всего отражают название основных сельскохозяйственных культур, прежде всего злаковых, а также наиболее архаичных орудий труда» [12, с. 456]. Понятие «мотыжить, взрыхлять, вспахивать землю мотыгой» выражается исконным тюркским словом «*taru*», восходящим к более глубокому, чем праязыковое – протоязыковому состоянию, что свидетельствует о значительной древности земледелия у тюрков, поскольку мотыжная обработка земли – раньше плужной и возникла еще в энеолите» [12, с. 467].

Наименование значений в формировании земледельческих терминов сыграли и исследователи диалектов и говоров тюркских языков. Отдельные наименования различных семантических групп лексики земледелия отражены в диалектологических словарях, в словаре сельскохозяйственных терминов, в специализированных биологических словарях. Подробную этимологическую характеристику некоторых наименований лексики земледелия нашли отражение в этимологических словарях тюркских языков. Безусловно, словари всегда были и будут основой для изучения лексики языка, не исключение и лексика земледелия.

В ряде тюркских языков земледельческая лексика изучена довольно хорошо. Термины земледелия в туркменском языке были исследованы доктором филологических наук М. Пенжиевым (1983). Автором дана реальная картина функционирования земледельческой лексики в туркменском языке. В составе исследуемой лексики выделены исторические пласты, изучены лексические и семантические изменения, происшедшие в земледельческой лексике в последние два столетия. Уделено особое внимание устаревшей, архаичной лексике, которая связана с древнейшими способами земледелия и встречается лишь в речи старшего поколения. Исследована этимология отдельных терминов, выявлены диалектные варианты, определена междиалектная синонимика, уточнены синонимические источники. Часть проанализированной лексики общетюркского происхождения распространена и в башкирском языке.

Состояние карачаево-балкарской земледельческой терминологии исследовано А.А. Жапугевым (1974). Работа построена на богатом, квалифицированно систематизированном на лексико-семантические группы и подгруппы фактическом материале современного карачаево-балкарского языка. Подробно рассматриваются внутренние и внешние средства обогащения лексики. Однако в работе практически отсутствуют этимологические импликации.

Многоаспектный анализ выявленного состава лексики земледелия с прослеживанием его динамики в территориально и генетически близком татарском языке исследованы Гаффаровой Ф.Ф. (1999). В работе установлены генетические пласты лексики земледелия (исконный и заимствованный), определе-

ны принципы номинации. На основе обширного языкового материала автор подробно рассматривает наименования первичной и вторичной номинации. По особенностям мотивации выделены два вида вторичной номинации: прямая и косвенная. Путем морфологического и семантического анализа установлены структурные типы названий земледелия, выделены самые продуктивные с точки зрения современного литературного языка типы и модели образования терминов [13].

Вопросы изучения терминов земледелия в каракалпакском языке рассматриваются Ш.К. Каримходжаевым (1970).

Среди научных работ последних лет можно выделить изучение Кукаковой С. А. лексики земледелия в ногойском языке (2005). Автор выделяет историко-генетические пласты, дает лексико-семантические группы и их характеристику, основные принципы номинации, структуру и способы образования земледельческих терминов, а также краткий словарь – приложение земледельческих названий [14].

В тюркологии имеются также труды, посвященные исследованию терминологии, относящихся к отдельным отраслям земледелия. Лексический состав, способы и пути образования, истоки формирования названий растений казахского языка исследованы Б.К. Калиевым (1988), татарского языка – Г.Г. Сабировой (1996).

Лексика башкирского языка, относящаяся к земледелию, исследована в монографии Э.Ф. Ишбердина «Термины земледелия в башкирском языке» [2]. Автор рассмотрел слова, относящиеся к почве и его обработке, наименования земледельческого, садово-огороднического инвентаря, наименования, относящиеся непосредственно к земледелию, наименования садоводства, а также наименования национальных блюд, приготовленных из отдельных зерновых и садово-огороднических культур.

В тюркских языках много исследований в различных аспектах, освещающих лексику флоры. Наименования растений рассмотрены в работах Х. Джамалханова (1968), в котором рассматриваются состав и структура терминологии растений в узбекском языке, У. Кисыкова (1963), М. Бимагамбетова (1968), А.К. Боровкова (1971), Б. Кулиева (1987), А. Айгабылова (1976), А. Жаримбетова (1976, 1980), Р.З. Сафаровой (1984-1985), М.И. Скворцова (1971), Ю. Дмитриевой (1980, 1986) и др. [14].

Некоторые наименования садово-огороднической лексики нашли отражение в различных тюркских словарях. Например, подробная этимологическая характеристика некоторых слов представлена в этимологическом словаре чувашского языка [15].

В отдельных тюркских языках есть работы, посвященные непосредственно садово-огороднической лексике.

Терминам бахчеводства, огородничества и садоводства уйгурского языка посвящена кандидатская диссертация Ш. Баратова (1971). В работе на материале терминов бахчеводства, огородничества и садоводства исследованы внутренние возможности обогащения, развития профессиональной лексики уйгурского языка и внешние факторы пополнения её состава, рассмотрены основные семантические разряды и сферы употребления профессиональных терминов, структурные особенности.

Исследованиям профессиональных слов плодовоовощеводства в казахском языке посвящена кандидатская диссертация А. Айгабылова (1976). Который выделяет и дает лексико-семантическую характеристику шести основным семантическим группам лексики плодовоовощеводства казахского языка.

Историко-этимологический анализ отдельных наименований плодов в узбекском языке дан в монографии Ю. Ишанкулова «К истории названий плодов в узбекском языке» [16]. Терминология пищи из продуктов растениеводства в карачаево-балкарском языке систематизирована и проанализирована И.М. Отаровым. Выявлены закономерности развития этой группы лексики, обширный лексический материал исследуется в этимологическом и сравнительном аспектах (1987, 1997).

Среди работ последних лет можно выделить изучение Ч.И. Фиргалиевой лексику садоводства татарского языка (2007). Автор дает семантическую классификацию, лексико-семантическую характеристику отдельным наименованиям, составляющим ту или иную группу, исследует внутренние возможности обогащения, развития садово-огороднического лексикона и внешние факторы, способствующие пополнению ее состава.

Многочисленные лексикологические исследования на материале различных языков позволили ученым сделать вывод о том, что термины земледелия являются одним из наиболее древних общетюркских лексических пластов и составляют лексическое богатство, общее и понятное для всех носителей язы-

ка. Это же подтверждается данными отраслевой лексики современного башкирского языка.

Добавим, что например, в лексике земледелия русского языка большую часть составляют тюркские заимствования (около 25%). Они охватывают почти все стороны деятельности земледельцев. Так, из тюркских языков в русский заимствовано названий зерновых культур – 10, культурных растений – 9, овощей – 5, бахчевых культур – 6, видов и состояний земли – 2, полей – 2, профессий связанных с земледелием – 3, работ, связанных с земледелием – 1, ирригационных сооружений и оросительных

работ – 7, видов водных источников – 9, названий, связанных с рыболовством – 26, продуктов земледелия – 3, продуктов питания, связанных с земледелием – 35, орудий труда – 10, вредителей – 2, посуды и тары для хранения зерновых – 2, праздников, связанных с земледелием – 4.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что история изучения лексики земледелия в тюркологии богата и многоаспектна. Детальное изучение данного вопроса не только обогатит лексику тюркских языков, в том числе и башкирского языка, но и поможет понять историю и национальный дух народа.

Библиографический список

1. Башкирско-русский словарь. – М., 1999.
2. Ишбердин, Э.Ф. Термины земледелия в башкирском языке. – Уфа, 2002.
3. Кашгари, М. Девону лугат ит турк. Т. II. – Ташкент, 1961.
4. Паллас, П.С. Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницей Всевысочайшей особы. – СПб., 1787-1791.
5. Будагов, Л.З. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий. – СПб., 1869 (I), 1871 (II).
6. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. – СПб., 1893 (I), 1899 (II), 1905 (III), 1911 (IV).
7. Древнетюркский словарь. – Л., 1969.
8. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. – М., 1974 (I), 1978 (II), 1980 (III), 1989 (IV).
9. Дмитриева, Л.В. Некоторые итоги изучения названий растений в тюркских языках // Советская тюркология. – Баку, 1975. – № 2.
10. Дмитриева, Л.В. Из этимологии названий растений в тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языках // Исследования в области этимологии алтайских языков. – Л., 1979.
11. Ахметьянов, Р.Г. Общая лексика материальной культуры народов Среднего Поволжья. – М., 1989.
12. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. – М., 2001. – Т. 4.
13. Гаффарова, Ф.Ф. Лексика земледелия в татарском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1999.
14. Кукаева, С. А. Лексика земледелия в ногайском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2005.
15. Егоров, В.Г. Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары, 1964.
16. Ишанкулов, Ю.К. К истории названий плодов в узбекском языке. – Ташкент, 1985.

Bibliography

1. Bashkirsko-russkiy slovarj. – M., 1999.
2. Ishberdin, E.F. Termini zemledeliya v bashkirskom yazihke. – Ufa, 2002.
3. Kashgari, M. Devonu lugat it turk. T. II. – Tashkent, 1961.
4. Pallas, P.S. Sravnitel'niye slovari vseh yazihkov i narechiy, sobranniye desnicey Vsevisochayshey osoby. – SPb., 1787-1791.
5. Budagov, L.Z. Sravnitel'niy slovarj turecko-tatarskikh narechiy. – SPb., 1869 (I), 1871 (II).
6. Radlov, V.V. Opiht slovara tyurkskikh narechiy. – SPb., 1893 (I), 1899 (II), 1905 (III), 1911 (IV).
7. Drevnetyurkskiy slovarj. – L., 1969.
8. Sevortyan, E.V. Ehtimologicheskiy slovarj tyurkskikh yazihkov. – M., 1974 (I), 1978 (II), 1980 (III), 1989 (IV).
9. Dmitrieva, L.V. Nekotorige itogi izucheniya nazvaniy rasteniy v tyurkskikh yazihkakh // Sovetskaya tyurkologiya. – Baku, 1975. – № 2.
10. Dmitrieva, L.V. Iz ehtimologii nazvaniy rasteniy v tyurkskikh, mongolskikh i tunguso-manjchzhurskikh yazihkakh // Issledovaniya v oblasti ehtimologii altajskikh yazihkov. – L., 1979.
11. Akhmetjanov, R.G. Obthaya leksika material'noy kul'turir narodov Srednego Povolzhya. – M., 1989.
12. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazihkov. – M., 2001. – T. 4.
13. Gaffarova, F.F. Leksika zemledeliya v tatarskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kazanj, 1999.
14. Kukaeva, S. A. Leksika zemledeliya v nogajskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Makhachkala, 2005.
15. Egorov, V.G. Ehtimologicheskiy slovarj chuvashskogo yazihka. – Cheboksari, 1964.
16. Ishankulov, Yu.K. K istorii nazvaniy plodov v uzbekskom yazihke. – Tashkent, 1985.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 4р (с18)

Afanasyeva-Medvedeva G.V. FOLK STORIES ABOUT DOMESTIC CONTENT BEAR (ON MATERIALS OF FOLKLORE EXPEDITIONS 1980-2011). The given publication is devoted a problem of a current state of national races-skazov about the house maintenance of a bear which have been written down from the Russian old residents living in territory of Irkutsk, Chita areas, Krasnoyarsk region, Res-publics of Buryatiya, Sakha (Yakutia). Materials of given article can be used in ka-chestve bases for reconstruction of a slavic bear cult.

The given publication is devoted a problem of a current state of national mythological stories about a bear, occurring among the Russian old residents living in territory of Irkutsk, Chita areas, Krasnoyarsk region, Republics of Buryatiya, Sakha (Yakutia). Materials of given article can be used as bases for reconstruction of a slavic bear cult.

Key words: traditional verbal culture folklore myths the bear cult ethnography Russian old residents of Siberia.

Г.В. Медведева, канд. филол. наук, доц. каф. литературы Иркутского государственного педагогического университета, зав. научно-исследовательской лабораторией по изучению традиционной народной культуры Сибири, E-mail: baikmedvedeva@yandex.ru

НАРОДНЫЕ РАССКАЗЫ О ДОМАШНЕМ СОДЕРЖАНИИ МЕДВЕДЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ 1980-2011 ГГ.)

Данная публикация посвящена проблеме современного состояния народных рассказов о домашнем содержании медведя, которые были записаны от русских старожилов, проживающих на территории Иркутской, Читинской областей, Красноярского края, Республик Бурятия, Саха (Якутия). Материалы данной статьи могут быть использованы в качестве основ для реконструкции славянского медвежьего культа.

Ключевые слова: традиционная вербальная культура фольклор мифы медвежий культ этнография русские старожилы Сибири.

Русский медвежий фольклор Сибири — одна из малоизученных тем в отечественной фольклористике. Автором данной работы была разработана специальная Программа, на основа-

нии которой в период с 1980 г. по 2011 г. у русского населения Восточной Сибири был собран обширный материал о медведе. Одним из важных факторов, способствующим бытованию сре-

ди русских Сибири произведений архаического медвежьего фольклора, является сохранение традиционного уклада жизни, составная часть которого охота. У русских таежных зоны Сибири охота играла и играет большую роль в жизнедеятельности. Во многих местах охотничий промысел – источник существования. Приуроченная к различным экологическим зонам, в Сибири охота являет собой крайне разнообразную сферу, представленную большим числом типов, видов и форм. Такой архаический тип хозяйствования во многом поддерживает особую архаичность быта и во многом определяет культуру, ее традиционность и консервативность.

Большой интерес представляют рассказы об обычаях содержания медведей в домашних условиях, зафиксированный во многих русских селениях. Как повествуется в текстах, в доме селили, как правило, осиротевших медвежат, отбившихся от матери или оставшихся от добытой охотниками медведицы. «На охоте матку добудут, медвежата остаются, их бросишь, оне же умрут. Мужики-то часто приносили. Оне с нам так и жили» [1].

Для таких животных имеются и свои названия. Кроме общепотребительных, таких как: *домашние, домовые, дворовые, ручные медвежата*, распространены и другие названия: среди русских Приленье отмечено определение: *отъём, отъёмыш, отъёмок* 'медвежонок, отставший от матери'. «У нас он живет, ему месяц ли два ли было, он – *отъём*. Михаил Иннокентьевич нашёл его в *гари*. Он, говорит, *пишшал*, как ребёнок, *пишшал*. Он его взял ребятишкам» [1]. «*Тятя* в тайгу ездил в феврале. Привёз медвежонка *отъёмышом*. Пожил он у нас *сколь* там, умный был, все понимал. *Тятя* потом *обручника* из его сделал. Да *сколь* потом добывал!» [1]. В том же значении – 'медвежонок, отставший от матери' слово *отъёмок* употребляется и русскими Присяня, в селениях по р. Ия, Ока [4]. «... Матку-то добыли... Ананий-то двух медвежат сразу принёс. Дак одного отдал Василию в Тимошину, а один-то *отъёмок* у нас жил» [1].

Среди русских пос. Максимиха Баргузинского района, с. Тунка Тункинского района Бурятии зафиксировано *смактун* – «маленький медвежонок, отбившийся от матери» [2, с. 384]. «Нашли в тайге смактуна и выкормили его. Потом смактун не захотел в лес идти» [2, с. 384]. Это же слово в употреблении у русских Тункинской долины: об этом словарные записи Л.Е. Элиасова, сделанные им со слов известного сказителя Д.С. Асламова из с. Тунка Тункинского Бурятии: когда «при доме смактун вырастет, потом его большим смактуном продолжают звать» [2, с. 384]. Л.Е. Элиасов со слов охотника, рыбака Ф.Е. Горбунова из пос. Максимиха Баргузинского района Бурятии, сообщает об употреблении там русскими слова *проронок* «оставший от матери и затерявшийся в тайге детеныш» [2, с. 337]. «Проронок был с рукавицу, медведицу, видно, кто-то подстрелил. Взял я этого проронка, положил в мешок и принес домой. Дома проронок скоро вырос, ты не давал никому покоя» (там же). Это же слово отмечено в с. Тунка Тункинского аймака Бурятии. «Проронка поймали, когда ему отроду всего недели две было. Потом от проронка месяца через два такой медведь вышел, что всех напавал клал» (там же).

Русские Верхней Лены в отношении медвежонка, оставшегося без матери и взятого домой охотниками, употребляют слово *межуй* (*межн*) (ЛА). «Вот он его взял, этого межуя». Возможно, форма *межуй* восходит к праславянскому (допустимая семантическая реконструкция праславянского) *medjuъ «находящийся на ничейной земле» [3, с. 18, 52]. Другое обозначение домашнего медвежонка – *покормёныш* – также характерно для некоторых мест сибирского региона.

Нижняя Тунгуска. «А тут ещё Салаткины были, звенки. Вот их мальчишка он в школу к нам приведёт этого *покормёныша*, мы учились. Ой, как он начнет нас *парить* по этим партам. Гонялся за нам. Он *нарочи* приведёт его. Он такой какой-то ученый у него был, он везде с *нём* ходил. И потом там как вот догоняшки играем, он, бляха, за *нам шурует*, только шум идёт, по этим партам. Учителя, кто там в директорской или где там, придут, заставят его увести, этого *покормёныша*. Потом я не знаю, куда он его девали. У Мартынова жили. Я *ещё* училась. Мой отец хороший охотник был, он звенк был, Егор Васильевич, а мама – *рзца*» (Нэпа Катангск. Ирк.). Приленье. «А тут у кого ещё? Кто же ловил медведя-то, медвежонка-то из ребят-то? Ну и потом этот, в магазине тут, кому-то отдали оне. Кто же, забыл, продавцом-то был этого медвежонка. Потом приезжат с *Тутуры*. Галина Павловна была, сын её приезжат, забирает этого *покормёныша*. Купил он его за сколько-то. Увёз домой в *Тутуру*. Работал сам-то где-то, в разведке, что ли. Ну, домой увезли в Новосибирск его на самолёте туды. Всё. Дома отпустил. С хо-

зяйкой ушли на работу. Приходит домой-то: всё. Книжный шкаф весь разбомбил, книги все изорвал. Это, шифоньер был – открыл, тряпки всё изорвал, скрал в кучу. Открывает дверь: он посиживает на них. Поправился. Чё делать? Он позвонил в этот, в зоопарк. Продал его» (Тутура Жигаловск. Ирк.).

Рассказы о содержании медвежат в домашних условиях распространены в Сибири, о чем свидетельствует архивный и экспедиционный материал, полученный в разных местах региона. Он до сих пор не привлекался исследователями, поэтому мы придаем ему особое значение.

«У нас в *Курье* Андрей притащили мядвяжонка. Он *отъём* был. Ну и стали держать его. Люди идут. Он набрашиваются, он пойдет и пригрозит. Ага! А на *цапе* сидели. А потом стали отпущать, два, однако, их было, они бегают. У нас там под горой-то *паберега*. По *пабереге* побегает. Прибегут домой, опять лягут. Кормят их там уж чем там. Накормят. А потом Анишьа-то, *мяшо* же оне убивали тоже. Но, и как-то *мяшо* плохо осталось, она его вымыла, наобрезала, да взяла и вылила *имя* эти ополоски-то с *мяшем*. Оне, *деха*, его нажрались когда, *мяша*-то, а потом – *телята*-то по *пабереге* – то у нас ходят – они *шпушили*ся и увидели *телят*-то и давай *парить* *телят*-то, гонять их. Но оне увидели, но потом он их сразу кончил, убил. Если их *мясом* не *накормишь*, да *дёржат* да и *пристрашивашь* их, они, говорят, не трогают потом. А охраняют дом. А когда *мясом* накормила она их, они пошли потом» [1]. «Около *домох* мужик на *цапочке* мядвяжонка водил. По *Куренску*. Так вот по Мельничному, на *целочке* водил. Как раз я тут ходила на лечение. И он тут подходил на *цапочке*. Ну, такой маленький, небольшой. А куда он его девал, не знаю. Не знаю как, вместо собаки ли... Там дерево стоит, *взбирался*. *Пацаны*-то *глазели*, стояли. А куда он его дел, куда, не знаю даже» [4]. «*Христофоровски-то* доржали медвежонка в избе. А он такой *игручий* был. Баба *полы* моет, он *вымыт*, а он *одежу* возьмет да *намочит*. *Полы* *вымыт* хозяйка *кода*, он всё *повытаскавал* да по *полу* *буровит*, *таскает* её, *грезит*. Да они чё? Зиму доржали в избе. Лето-то на улице. Ну, это давно было. Его в *тепле*-то тоже *держат* *неважно*. *От* его же *запах* какой будет, кто его. Он потом давай *берлог* копать, уже когда *ложится*. *Зверь*, а в *ём* *сохраняет* же *материнско*» [4]. «Мама у нас *дьяржали отъёмышом*. Оне его на *цапе* *дьяржали*. А *куриц*-то, говорит, *жерно*-то *шипим*, а он *видит*. Когда *мы*-то, говорит, *уйдем*, *курицы*-то *едят* *жерно*-то. *Съедят*. А он *вожмёт* *землю*, *трусит*. *Жемлю*-то *трусит*. Оне *подбегают*. Он их *давит*. Оне *жа* *умны*. Быстро *понимают*. Но потом, говорит, *мяша* *хватил*, *жвереть* *нацап*» [4].

Рассказы о содержании медвежат в домашних условиях имеют сравнительно большой ареал. Они зафиксированы на Дальнем Востоке, на Камчатке: в русских селениях Амурской области: Албазино, Джалинда Сковородинского района, Белоярово Мазановского района, Гуран, Заган Свободненского района, Орловка, Перемыкино Константиновского района, Раздольное Шимановского района, Черняево Магдачинского района и т.д.; в селениях Хабаровского края: Аргунское, Марусино района им. Лазо, Башурово, Марьино, Пашково Облученского района, Венюково, Кедрово Вяземского района, Дежнево, Квашино Ленинского района, Полевое, Пузино Октябрьского района и т.д.; в русских селениях Камчатки: Елизово, Ключи, Камаки, Малки, Верхне-Камчатск, Верхне-Хайрюзово, Долиновка, Голыгино, Средне-Камчатск, Усть-Камчатск, Солочное, Соболево, Привольное, Николаевка, Пымта и т.д. [4; 2; 5].

Аналогичный обычай обнаруживает параллели в других этнокультурных традициях. По данным Е.А. Алексеенко, у кетов в прошлом существовал «обычай выращивания медвежат. Случаи приручения и вскармливания их были довольно часты. Убив медведицу, детенышей брали себе. Обычно содержали медвежонка в бездетной семье. Современные кеты объясняют это тем, что медвежонка надо любить и заботиться о нем, как о своих детях. Медвежонка звали «дочкой» или «сыном» – «ысыкит» и действительно очень заботились о нем. Жил он вместе с хозяевами в чуме, ему устраивали, как человеку, постель, кормили тем же, что ели сами. Медвежонок становится общим любимцем; с ним разговаривали, водили «в гости» в соседние чумы, где он всегда получал угощение. Медвежонку надевали серьги и ошейник – ожерелье, то и другое обязательно из красной меди. Ошейник ежегодно меняли, надевая по мере роста медвежонка более широкий. В некоторых случаях на лапы надевали же браслеты» [6, с. 92-93].

Известны отдельные случаи, когда домашнего медведя брали в тайгу на охоту в качестве *манка* — *манного животного*. «Он *рвяёт*, и на *рёв* идёт дикий медведь, манит дикого. Подой-

дёт, он его добудет» (Оськино Катангск. Ирк.). Об этом пишет Л.Э. Элиасов. «Обрученный медведь харчи по тайге возит и к себе других медведей приманивает» (гор. Шилка Шилкинского р-на Читинской обл.) [2, с. 255]. Добавим, такой медведь часто служил помощником охотникам для транспортировки продуктов в тайгу (там же). Об этом же сообщает Е.А. Алексеенко. Подросшего ручного медведя обычно брали с собой на охотничий сезон в тайгу. «Считалось, что он предупреждает о появлении поблизости дикого медведя. Подкаменнотунгусские кеты рассказывали, что, чувствуя приближение дикого медведя к кочующему в тайге охотнику или к его чуму, ручной медведь берет лапами тиски, сует их в огонь и горящие высоко поднимает, встав на задние лапы. Этим, как объясняла кетка О.В. Тыганова ... он как бы говорит хозяину: «Я буду драться, а ты свети лучше, чтобы не перепутать, в кого стрелять» [6, с. 93].

Домашнего медведя обычно держали до двух лет. «Которы год держали, которы два. А потом хичник есть хичник, может, задавить». Одних медвежат *обручали*, других выпускали на волю, третьих «решали», т.е. убивали [4]. То же отмечено у кетов: медвежонка держали «лет до трех, затем отпускали в тайгу, не снимая с него украшений. Соседей предупреждали, что отпускают сына или дочь, чтобы не охотились на него. Рассказывают, что иногда ручные медведи на время возвращались к хозяевам; те их охотно принимали, если надо – лечили. Кеты никогда не убивали выращенного медведя» [6, с. 93].

Существенной чертой русских устных народных рассказов о домашних медвежатах является то, что в них отражены две традиции изображения домашних медвежат: это традиция изображения одичания домашнего животного и традиция его очеловечивания. Мотив одичания медвежат разрабатывается как превращение «домашнего медвежонка в дикого».

Приленье. «Медвежат когда добывают? Ну, бывает, по насту. Медвеженок вырос. Давай там червить-то. Ну, года два было. Уже озверел, всё. Он собак давай гонять. Где гуляют, гулянка какая, он в окно и в дверь залезет. Распихат, со стола всё соберёт! Он начал бунить просто. Водку жрал как собака! *Бражку* эту уцет, что где-то *бражка* стоит, он за ней залезет в дом! Вот. Есть у нас Сафонов Илья Иванович, вот, в *Карбме* Сафонов Илья Иванович. Насчёт этого медвежонка спроси. Он *таяканский* сам, в *Таякбне* этот медвеженок был. Мне вот эти рассказывали старики. Он хорошо знает, как это было. Как они его привезли, как воспитывали. Как они с ним боролись сначала, *влеутку* играли. А потом как он давай им чудеса творить! Ну, *леутка* это как не серьёзно, не на полном серьёзе. *Влеутку* – не во всю силу боролись. Потом его сплывили на плотках куда-то в Киренск, а там не знаю, куда девался. На плот посадили, сплывили» (Карам Казачинско-Ленск. Ирк.).

Очеловечивание медведя реализуется в следующих устойчивых мотивах.

1. Мотив выкармливания медвежат женщиной.

Забайкалье (Читинская область). «Он жил у их долго жил, она к грудям его прикладывали, но он жа маленький! Кого?» (Ломы Сретенск. Читинск.). Приольхонье. «У нас Митрий Арсёныч Вокин добыл медведицу в берлоге, у *ей* было два медвежонка, и оне привезли домой. Настасья как раз родила. У *ей* чё?! Часты тоже ребятами, она говорит:

— Но-ка я дам, — говорит, — грудь. Сосёт — нет?

Так он, говорит, уцапился, дак оне его едва *выперстали*. Эту грудь, думали, съест. Она всё говорела, Настасья-то:

— Я ему дала, — говорит, — он уцапился прямо, — *гыт*, — насосаться не может.

Едва *выперстали*. Она потом не давала ему. Этим нокоткам-то, *гыт*, вцапился (...).

И вот растили, вырастили. Но он такой же, как человек. Бяжит по дрямне! Как *токо* бяжит, мы скоро уж прячемся. Прямо по улице бегал (...). А Марья работала в магазине, Вокина. Как магазин открытый, он прибьжит и давай *ашаульничать*, все *яшшики*, конфеты переберёт. А потом стали его садить на *цеп*. Посадили на *цеп* (...). Настасья придёт, курицам бросат:

— Кути-кути-кути!

А он тоже нагрябёт земли, тоже так же веет. Курицы прибьгут, он — хапз их! Она [Настасья. — Г. В. А.-М.] *гыт*:

— Ты у меня всех куриц «покармил».

Это было в *Куртуне*. Дмитрий Арсёныч... Вокин, жена его Настасья Егоровна (...).

Ашаульничал. Один раз пришёл к *баушке* Журавлихе, залез в чулан. Но и пока все булочки там не съел, *от её* не вылез. Она рывела-рывела, бедна. А она *браво* стряпала *тарочки*. Ой-ёй! Всё съел. Дак она плакала *ажно*, говорит:

— Не могу, — *гыт*, — боюсь. Дверь-то открыть, — *гыт*, — боюсь.

Съел и потом *токо* ушёл. Марья говорит:

— В магазин залез один, — *гыт*, — раз, *сколь*, — *гыт*, — конфет съел, дал, — *гыт*, — недостатку. Я, — *гыт*, — потом стала бояться, закрывать (...).

Где-то полгода было ему. И он бегал за Настасьей. А ночевал-то он у неё в *анбаре*, его место было там. И он знал своё место. Придёт и лапам открывает. И дом не перепутат. Придёт к *ей*, а Митрий Арсёныч, матушка моя, манит:

— Миша, Миша! Куда сходил?

А потом уж стали бояться этого Мишу, стали на *цапе* держать его, а он злился (Куреть Ольхонс. Ирк.).

Случаи выкармливания медвежат женщиной засвидетельствованы у русских других регионов страны. Как сообщает М.Е. Шереметова, в Калужской губернии бывало, «что медвежонка, рожденного в неволе, женщина кормила грудью» [7, с. 62]. Аналогичный обычай отмечен у некоторых народов Евразии, в частности, у айнов [11, с. 95]. То же самое зарегистрировано у нивхов. По сообщению Е.А. Крейновича, если у нивхов убивали медведицу, у которой были медвежата-сосунки, то сосунков отдавали матери близнецов, чтобы она их выкармила своей грудью. «На Сахалине, пишет ученый, мне рассказывали, что в этом случае в жилище выделяли место, которое завешивали длинными древесными стружками и загораживали ветвями ели, чтобы никто не видел, как мать близнецов кормит медвежат. Ее постель покрывали ветками ели и древесными стружками. Мне рассказывали также, что в селении Куль на материке одна женщина родила двойню, а когда они умерли, ее муж убил медведицу, у которой было двое сосунков. Он передал их своей жене, и она выкармила их грудью» [8, с. 101]. После этого ему на охоте всегда сопутствовала удача. «Когда он уходил в тайгу на промысел, то всегда брал с собой свою жену и будто бы поэтому он больше других нивхов убивал медведей» (там же, с. 101-102).

У айнов, по данным Б. Пилсудского, также «малых медвежат кормят грудью женщины. Случается это крайне редко и лишь тогда, когда медвеженок взят совсем детенышем. Тогда он так мал, что его приносили домой, вложив в рукавицу. Кормилицей избирают пожилую женщину, которая не кормит детей и не надеется иметь их, но у которой еще имеется в груди молоко. До 6 месяцев продолжается кормление медвежонка грудью. За все это время женщина не прикасается к женским работам: она не варит, не режет ножом еды, не шьет» [9, с. 83-84].

2. Мотив человеческого отношения к зверю (иногда сопоставимого с отношением человека к ребенку). Ряд повествований описывают случаи, когда медвежата (*как дети*) спали в одной постели с человеком.

Нижняя Тунгуска. «... Крёстный, там какие-то огоньки, в берлоге-то. Он мне:

- Лезь.

Говорю, крёстный там, говорю, какие-то огоньки. В берлоге-то. Он мне первым-то заставил. Говорит:

- Лезь-ка, грит, в берлогу-то.

Я и полез. Потом, говорит, тут огоньки. Двоих родила. Вот дня, наверно, три или четыре так прошло, как она родила их. Медведиха-то. Они в феврале рожаются. И он меня как поймат за ногу, как вытянет. Выташил, выбросил, но я и собаке-то сразу его. Один-то туда – поймал, а второго-то не успел; поймали его. Вот я его кормил этого медвежонка-то. До-о-ома. Уташил прямо его, так ташил. И так спал он у меня. Возьмёт уши-то, сосёт-от: сосать-то охота. Спал в одной кровати. Со мной прямо, со мной спал. Все. Он вырос вот. Вот такой стал! Выкармлил его. Потом весной-то стали олени телиться. Молоко. Выкармлил его. И так он ко мне привык, этот медвеженок. Он заливистый был. Ну, это тут такое кольцо белое. Говорят, что он злой, ну, злее таких-то бурых-то. Я вот уберу, спрячусь где, он найдёт. А я вот так делал, всё. У нас вот эта Тунгуска, на той стороне жили. В лодку сяду, а он дома сидит. В лодку сяду, переплыву, на той стороне спрячусь, в кусты где-нибудь залезу. Переплывёт,

¹ В отдельных местностях Восточной Сибири бытуют рассказы, повествующие о случаях выкармливания медвежат коровой, молоко которой они высасывали из вымени. «Она привыкла, корова-то, а ён *дойку* возьмёт *ртишкой*, чмока-ат. Ой, как ребёнок. Потом его обручили» (Нэпа Катангск. Ирк.). «Росили медвежат в доме-то. Домашних. Маленький-то он чудной, медвяжонек. Дак играть ему надо, он как ребёнок же, маленький же. Ему играть надо, он и лезет к *ему* и играт. Ну, он увёз, сдал он его. Кто увозил-то его? Однако не здешний был. Но только они здесь жили. Урчит, жалобно так урчит» (Нэпа Катангск. Ирк.).

найдёт. Найдёт меня всё равно. А вот никого нет, а токо меня. Вот так он привыкат к человеку, медведь. Вот это мне приходилось такое дело. Потом лето, жили все там, он всё *на цале* у нас, держали-то. Он свиней не любил. Ой-ё-о-ой! Вот из-за этого и *на цале* держали. Но и потом, а тут вот Гавриловски у нас жили. Счас никого их нету, одна Настасья жива. Но и у их свиньи были. Оне как-то прибежали к нам по деревне-то. А он сорвался с цепи-то и давай их тут *колохматить*, поросят-то. Двоих задавил. А отец выскочил, винтонку взял, пристрелил его. Ой, это я скоко плакал из-за его. Ну, дак а чё же. Жалко же было» (Николай Иннокентьевич Уткин, 1922 г.р.; Верхне-Калинино Катангск. Ирк.).

3. Мотив совместного воспитания медвежат и детей.

Приленье. «У Василия Ивановича Тетерина медвежонок. В деревни у них жил долго медвежонок маленький. Он чё-то у них пропал. Он долго жил. Где-то они весной его поймали, стало быть, *по насту ешиш*. А пропал где-то осенью. Долго жил. Да чего не смешно. Катка приходит:

- Баба, деда Вася ушёл гулять с медведем!

А у них Капа лежала в больнице, в позапрошлый год это, она. Надо идти закрывать, раз дед ушёл, загулял, надо идти в огороде закрывать. Он пробегат, и всё в огороде замёрзнет. Садил-садили мы с нём *тама-ка...* Вот он всю дорогу спал *влокатушку* с ребятами» (Ермаки Казачинско-Ленск. Ирк.).

Похожие верования отмечены в материалах М.Е. Шереметовой, зафиксированных у русских Калужской губернии. «Берут медведей маленькими, воспитывают вместе со своими детьми, кормят молоком... Ручных медведей кормят печеным хлебом, разными овощами, вареным картофелем» [7, с. 62].

Показательны и некоторые характерные стереотипы изображения таких медвежат: у животных не пасть, а рот, ртишка, не рёв, а плач, не когти, а пальцы, не лапы, а руки, ноги, а сам медвежонок – не зверь, а ребенок.

Нижняя Тунгуска. «Медвежата, они ж как дети. Раньше были экспедиции, буровые площадки делали, ну и напали на берлогу там, когда чистили. Медведица выскочила, а у неё, она же зимой щенится, у *ей* два медвежонка. Одного, короче, увезли, в *Оськину* увезли, одного сюда привезли. Ну, *закарал*. *Закарал* всех. Бегат, бегат. А лето же. Тепло. Он бежит, раз! – за бочку. Раз! – в бочке покупается. Упадёт, повалится. Ну, тут сосед жил, через забор, а ему же играть. Он как ребёнок же, играть ему надо. Смотрит: кобель лежит. Он крадётся к нему. Через забор как прыгнет, как кобелю-то. Устин говорит:

- Это откуда у старика такая прыть взялась? Такой забор! Как маханёт!

И неделю, я, говорит, не видел собаку-то. Ну а потом мы его увезли в Иркутск, сдали. Сгущёнку всё выпивал. Как конверт, сплющит банку эту, всю высосет. А в *Оськину* мужики взяли да продали его. Он, бывало, как зачнёт по столу, по лавке носится. Ой, не дай Бог! Оне шибко интересны, а маленькие-то и вовсе. Ну, дети и дети» (Нэпа Катангск. Ирк.).

Многие устные рассказы воспроизводят способность медведя к человеческим эмоциональным проявлениям: *переживаниям, страданиям, состраданию, на способности плакать*, подробно описываются *человеческие чувства зверя*.

Забайкалье (Читинская область). «*Матку-то* убили. А медвежонок-то, бедный, как упал ей на грудь и давай плакать. Ой, как ребёнок, рывёт. Убивать по мамке» (Горбича Сретенск. Читинск.). Нижняя Тунгуска. «У нас брат-то, Яков-то, убил и медвежицу. Пошли на охоту и недалёко там медвежица была. И оне её убили. И когда, говорит, убили её, а медвежата-то, два медвежонка было, говорит, оне, говорят, лягли ей на грудь, прямо лягли, как ребята, завывали, говорит, как вот ребята да ребята, что вот её убили, ага! А вот ведь когда *медвежицу-то* убили, они, говорит, оба на неё так упали, да как ребята воят. Как ребята-тишки» (Елена Иннокентьевна Юрьева, 1915 г.р.; Курья Катангск. Ирк.; ЛА). «В капкан полезет, дак как ребёнок, плачет, как ребёнок. Из дома-то его освободил и больше с того времени не стал ставить капканы. Ой! Петли-то вот эти. Чё?! Школьники, в школе-то учились. На охоту бегали. Рядом же. Ну, говорит, мама, он плачет, как маленький ребёнок» (Ербогачен Катангск. Ирк.).

В некоторых местностях Восточной Сибири – «приречных» – медвежат специально «держали для плавания их на барже» (карбазах/паузках) в развлекательных целях. Известно, что их «плавили» по некоторым сибирским рекам: Ангаре, Лене, по Байкалу на пароходах, баржах, паузках с определенной целью:

развлечь народ. По словам приленских информантов, медвежат старались «брать в дальние рейсы: от Киренска, Усть-Кута до Якутска» и дальше – «коротать время». Медведей часто «*на-рочи* (специально) продавали на баржи народ веселить» (Ломы Сретенск. Читинск.). Приленье. «На барже пляшет. Бросишь: Машка, возьми шапку». Она – хлоп! – поймат» (Кривая Лука Киренск. Ирк.; ЛА). «Путь долгий. Оне скучать не давали. Народ забавляли» (Марково Усть-Кутск. Ирк.; ЛА). «Я раз вот в Якутск-то ехала, забыла, какой пароход был. В Якутск я поехала, и там два медвежонка везли. Ну, небольшие медвежонки, а их так на цепе: тут один ведёт, другой ведёт на цепочке. На палубу вывели, ну, тоже же едут, *шолчутся*:

- Куда вот это медведей везут? Дальше на север, вроде, в Якутию?

- А это, – говорит, – пароходские сами, вот там капитан, он наш, чечуйский, или вот эти, кто плавают, это вот они где-то взяли и, видать, ну, значит, где-то они стояли и поймали, наверно, этих медведей» (Чечуйск Киренск. Ирк.). «Дорога дальняя, до Якутского-то, плывёшь, медвежата веселили. Ну и он так у него потом и жил в Чечуйске» (Анна Ивановна Агафонова (1922 г.р.), Чечуйск Киренск. Ирк.).

Таким образом, судя по устным рассказам, обычай домашнего содержания и выращивания медвежат бытовал во многих местах Сибири, притом до недавнего времени.

По данным экспедиционных материалов, русские в Сибири держали медвежат в домашних условиях тремя способами: *на воле, «без привязи», на цепи и в клетке*.

1. *Содержание медведя на воле, «без привязи»*. В этом случае медвежата находились «на воле», без особого надзора: бегали по дому / ограде / огороду / улице.

«А вот держала вот Любина бабушка. Акулина Александровна. Ну, небольшой-то жил. Ой! Так чё он вытворял-то, вылазил из окошка, когда бегал по деревне. Небольшой такой, с собаку, может. А чё он? Ну, бегали шпана за ним, наверно, ловили его. Ну, он не *каверзил*, ничё такого-то, ничё было страшного-то сильно. А бегали ребята-тишки-то. Мы же, наверно, и бегали за ним. Он *без привязи* ходил. К магазину подбежит, встанет, конфеты и пряники у магазина выпрашивал. Ну, в магазин вот залпнул, а из магазина нет, пока не дадут конхетки кто, пряник ли. Этот медвежонок. Забавный был. Мужики к *ему* собак водили, узнавали, медвежаты, нет ли» [4].

Такой способ содержания, как поясняют рассказчики, обычно применялся к медвежатам, которые отличались спокойным нравом, «игручим, но меру знающим», в которых были уверены и убеждены, что они не принесут беды.

2. *Содержание медведя на цепи*.

«Он жил долго с год ли, Но папка его на цеп посадил. А то бы он здесь все кончал бы» [1]. «На цепь «садили», по словам информантов, тех медвежат, которые отличались крайней неуравновешенностью характера, грубым и диким нравом, непредсказуемостью, или тех, кто зарекомендовал себя с плохой стороны: дрался, рушил гряды, цветники, бил и поедал куриц и т. д. «У Жданова Михаила, у них был медвежонок. Он был лесником, был у них медвежонок, он его где-то в лесу поймал, то ли его в сенокос поймали, то ли весной, однако, как-то... И он наповалился и давай в магазин ходить, а потом придет и поест, покормит. Ладно. А он уж сам стал заходить и эти коробки шлепать. Коробку шлепнет, конфеты разобьёт, в коробку и берет. Но куда с *им*? А выгонять зачли, он ворчит. Но оне стали его на цепе держать. На цепе, видно, держали, *баушка* у них выйдет, курицам бросит, а он стал потом куриц потом манить. Возьмет горсть в лапу земли и курицам сыпет, курицы подбегают, он – хлоп! – курицу ладошкой убьет. И растербит вот. Оне ему потом не рады стали, увезли в город и в музей сдали» [4].

3. *Содержание медведя в клетке*.

Приленье. «Вот видишь эта клетка, *тятя* его сделал, она больша, вот этот Мишка-то и жил здесь. А потом задушился» [4]. Как отмечается в рассказах, изоляция в клетке, как правило, распространялась на тех медвежат, которые отличались агрессивным характером: нападали на человека, на домашних животных. Иногда у самых агрессивных медведей подпиливали клыки, но «на волю» все же боялись отпускать. Особенно это касалось тех медвежат, которые попробовали мясо. Считается, что стоит медведю попробовать мясо, как он становится агрессивным. «Ему не надо мясо давать. Вот как тока он мясо попробовал, все, он будет все жрать. И человека может... » [1].

«Вот Василий Перевалов, в *Бутырино* живёт. С сорокового он года. И медвежонок жил у его. Вот вырастили побольше, потом осенью сыро мясо хватанул и начал пакостить. А им же нельзя давать сыро мясо. Оно же дичают. И за людям начал кидаться. Но хватил, чё, маленько, от собак маленько и все. За людям потом начал и за курицам. А потом чё? До осени начал берлог рыть под амбаром. Клетку ему сделали такую. Медвежью. Ну, его зиму-то не будешь держать его в клетке. Ему берлог надо. Куда? Дикий сделается. Ему в лес надо было же все равно осенью идти» [1].

Думается, содержание домашнего медведя, сохранившееся у русских Сибири, представляет собой рудиментарную форму медвежьего культа, обусловленного архаической культурой, в основе которого лежит почитание медведя как тотемного животного, позднее принявшего форму развлечения, потешных игр, народного представления. Содержание медведя в клетке была издавна известна славянам. Одно из ранних письменных свидетельств его существования, по разысканиям Н. Н. Воронина, освещено в «Сказании о построении города Ярославля», в котором отражены события 1024 и 1701 годов, связанные с обращением язычников в христианскую веру [10, с. 25-89]. Приезд князя Ярослава Владимировича к язычникам, как повествуется в легенде, был встречен выпущенным из клетки медведем и псами: князь убивает зверя [10, с. 36]. «Против кня-

зя... был выпущен медведь, содержащийся в клетке» [10, с. 44]. «лютый зверь» – медведь – содержался в «клетке», откуда был выпущен навстречу Ярославу» [10, с. 73].

Славянский обычай содержания медведя в клетке сопоставим с некоторыми структурными элементами медвежьего праздника, известного некоторым народам Евразии, особенно айнам, у которых, как известно, он отличается наибольшим развитием и завершенностью, и в первую очередь, с обычаем выращивания в неволе зверя, который отмечен комплексом ритуальных действий. «Выращивание пойманного в лесу медвежонка в клетке составляет характерную особенность айнского медвежьего праздника. Те же обычаи имелись у ближайших соседей айнов: у ороков, ульчей и орочей [11, с. 94]. Айнское сооружение, как справедливо замечает Н.Н. Воронин, вполне соответствует русской «клетке» [10, с. 73]. Медведя, предназначенного для медвежьего праздника, содержался и откармливался в клетке [12, с. 372]. У айнов, например, как сообщает Б. Пилсудский, это «бревенчатая клетка, сложенная в виде неплотного сруба, крыша которого придавлена тяжелыми брусками дерева» [9, с. 82].

Таким образом, рассказы о медведе, записанные нами в Сибири, позволяют расширить и углубить наши представления о русском медвежьем фольклоре, и дают уникальную возможность для реконструкции общеславянской архаической культуры, связанной с культом медведя.

Библиографический список

1. ФА ИГПУ – Фольклорный архив Иркутского государственного педагогического университета.
2. Элиасов, Л.Е. Словарь русских говоров Забайкалья. – М., 1980.
3. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский и лексический фонд / под ред. академика О.Н. Трубачева. – М., 1992. – Вып. 19.
4. Личный архив автора.
5. ЛАШ – Личный архив Е.И. Шатиной.
6. Алексеенко, Е.А. Культ медведя у кетов // Советская этнография. – 1960.
7. Шереметева, М.Е. Вожак медведей в Калуге // «Сборник Калужского государственного музея». – Калуга, 1930. – Вып. 1.
8. Крейнович, Е.А. Медвежий праздник у кетов // Кетский сборник. Мифология, этнография, тексты. – М., 1969.
9. Пилсудский, Б. На медвежьем празднике айнов // Живая старина. – 1915. – Т. 23. – № 1-2.
10. Воронин, Н.Н. Медвежий культ в Верхнем Поволжье в XI веке // Краеведческие зап. Госуд. Ярославо-Ростовского ист.-арх. и худож. музея-заповедника. – Ярославль, 1960. – Вып. 4.
11. Васильев, Б.А. Медвежий праздник // СЭ. – 1948. – № 4.
12. Харузин, Н. «Медвежья присяга» и тотемические основы культа медведя у остяков и вогулов // Этнографическое обозрение. – 1898. – Кн. 38-39. – № 4.

Bibliography

1. FA IGPU – Folklornihy arkhiv Irkutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.
2. Ehliassov, L.E. Slovarj russkikh govorov Zabajkalija. – M., 1980.
3. Ehtimologicheskij slovarj slavyanskikh yazikov. Praslavjanskiy i leksicheskiy fond / pod red. akademika O.N. Trubacheva. – M., 1992. – Vihp. 19.
4. Lichnihy arkhiv avtora.
5. LASH – Lichnihy arkhiv E.I. Shatinoy.
6. Alekseenko, E.A. Kuljt medvedya u ketov // Sovetskaya ehtnografiya. – 1960.
7. Sheremeteva, M.E. Vozhaki medvedej v Kaluge // «Sbornik Kaluzhskogo gosudarstvennogo muzeya». – Kaluga, 1930. – Vihp. 1.
8. Krejnovich, E.A. Medvezhiy prazdnik u ketov // Ketskiy sbornik. Mifologiya, ehtnografiya, tekstih. – M., 1969.
9. Pilsudskiy, B. Na medvezhem prazdnike ajnov // Zhivaya starina. – 1915. – T. 23. – № 1-2.
10. Voronin, N.N. Medvezhiy kuljt v Verkhnem Povolzhje v XI veke // Kraevedcheskie zap. Gosud. Yaroslavo-Rostovskogo ist.-arkh. i khudozh. muzeya-zapovednika. – Yaroslavl, 1960. – Vihp. 4.
11. Vasiljev, B.A. Medvezhiy prazdnik // SEh. – 1948. – № 4.
12. Kharuzin, N. «Medvezhja prisjaga» i totemicheskie osnovih kuljta medvedya u ostyakov i vogulov // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 1898. – Kn. 38-39. – № 4.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 4р (с18)

Afasyeva-Medvedeva G. V. HUNTING FOR THE BEAR IN SIBERIA. STRUCTURE AND SEMANTICS OF RITUAL (On materials of national prose 1980-2011). The given publication is devoted hunting for a bear, stories about which have been written down from the Russian old residents living in territory of Irkutsk, Chita areas, Krasnoyarsk region, Republics of Buryatiya, Sakha (Yakutia). Materials of given article can be used as bases for reconstruction of a slavic bear cult.

Key words: traditional verbal culture folklore hunting the bear cult ethnography Russian old residents of Siberia.

Г.В. Медведева, канд. филол. наук, доц. каф. литературы Иркутского государственного педагогического университета, зав. научно-исследовательской лабораторией по изучению традиционной народной культуры Сибири, E-mail: baikmedvedeva@yandex.ru

ОХОТА НА МЕДВЕДЯ В СИБИРИ. СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА РИТУАЛА (ПО МАТЕРИАЛАМ НАРОДНОЙ ПРОЗЫ 1980-2011 ГГ.)

Данная публикация посвящена охоте на медведя, рассказы о которой были записаны от русских старожилов, проживающих на территории Иркутской, Читинской областей, Красноярского края, Республик Бурятия, Саха (Якутия). Материалы данной статьи могут быть использованы в качестве основ для реконструкции славянского медвежьего культа.

Ключевые слова: традиционная вербальная культура, фольклор, охота, медвежий культ, этнография, русские старожилы Сибири.

Охота – важная часть русской промысловой культуры Восточной Сибири. Вплоть до нашего времени во многих местах она оставалась и остается одной из основных форм деятельности, одним из источников существования. Такой архаический тип хозяйствования поддерживает бытование древних форм культуры и во многом определяет ее традиционность. Вместе с тем охота вызывает несомненный интерес и как сфера проявления духовного освоения мира с точки зрения взаимоотношения таких основных частей мироздания, как природа и человек, обнаруживая при этом *систему* взглядов наших далеких предков.

Как показывают собранные народные рассказы, русская охота на медведя включена в сферу высших ценностей человека традиционного общества. В глубоком прошлом она была организующим началом жизнедеятельности общества, и вместе с тем она санкционировалась не только реальными потребностями общества, но и ритуалом.

Охота на медведя в некоторых местах Восточной Сибири оказалась доступной непосредственному наблюдению фольклористов и этнографов в своем относительно архаическом виде вместе с мифо-магической составляющей. Семнадцать раз мы были ее непосредственными свидетелями-участниками, что позволило нам детально описать содержание и структуру ритуала. До сих пор в некоторых таежных селениях охота окружена запретами и особыми правилами, регулирующими поведение охотника, знания о которых изустно передаются из поколения в поколение и к которым звероловы относятся как к сакральным.

В основе всех значимых компонентов охоты на медведя (различных ее способов) лежит единая семантическая система. По-разному проявляясь в фольклорных текстах, обрядовых формах, в образах и символах народной культуры, эта система в полном виде нигде эксплицитно не выражена, а восстанавливается лишь в сумме своих фольклорных, лингвистических, этнографических конкретизациях. В целом общая доминантная мифологема в ритуале добытия медведя определена: медведь-тотем, медведь-человек.

Наиболее распространенной среди русских охотников Восточной Сибири является охота на медведя в берлоге с заломом. В устных рассказах об этом способе охоты со всей отчетливостью сохраняются элементы тотемического почитания этого животного, верований, обычаев, обрядов, связанных с медвежьим культом. На основании нарративов можно восстановить общую модель русской охоты на медведя в берлоге с заломом, в которой доминируют следующие устойчивые структурно-содержательные компоненты:

- 1) берлогу «чагают», т.е. запирают вход стягами, делают залом;
- 2) «поднимают», «выбуживают» зверя;
- 3) добывают его; вытаскивают из берлоги;
- 4) просят извинения у медведя; «убеждают» животное, что его убили люди другого этноса;
- 5) вставляют в челюсть жирб/жйреби/жерйбий/зевкун (расколотку, пжж) – деревянный распор – выпускают душу;
- 6) выбивают животному зубы;
- 7) «растёгивают» медведя, снимают с него «шубу», «огбчивают»;
- 8) коллективно поедают животного;
- 9) осуществляют сакральные действия с головой, черепом медведя:
 - в) вываривают и коллективно поедают ее;
 - а) закапывают в яму /в воротах дома,
 - б) вывешивают на дерево,
 - в) вывешивают на дерево со срубленным верхом,
 - г) кладут на колоду, пень,
 - д) не нарушают целостности костей животного;
 - 10) равномерно распределяют добычу между селянами.

Охота на медведя в берлоге с заломом в среде охотников считается более безопасной, чем охота без него. Охотники срубают два или три дерева. «Какие есть, какие растут коло берлоги, тут же, может, там лиственница, сосна или другую лесину, ну что есть, рубят» [2]. «...здоровы такие, не сказать, чтобы брёвна, но жердями их не назовёшь, деревины» [2]. Русские именовали деревья, которые шли на залом, на территории Сибири обнаруживают разнообразный спектр диалектных форм: *залум* (*залума*, *залумка*, *залуминка*), *шати́на* (*шатинка*), *сати́на* (*сатинка*), *стяг* (*стяжина*, *стяжук*), *слега*, *кокур* (*кокорка*, *кокурна*), *кольё*, *остружина*, *октык*, *свалица*, *струга*, *затычка*, *прижмина*, *чащб*, *тычка*, *затычка*, *затычина*, *октык* и др.

Охотничьи рассказы, которыми мы располагаем, позволяют говорить о довольно широком ареале охоты на медведя в берлоге с заломом. Она отмечена у русских звероловов на Нижней Тунгуске. «...Залум делают. Слегами заламывают, чтоб он не высочил на первый *случбй*, а потом как могут так и стреляют. Ну, стрельнул, попал в него, но не до смерти. Ну, добыли тут в темноте-то. Ночью *оснимали*. Дня два ночевали. Ну и всё» [1]. «*Затыкашь его стягам, устье затыкашь, заламывашь стягам накрест*» [1].

Залом основан на знании этологических (поведенческих) особенностей медведя, в частности хватательного рефлекса животного: в народе говорят, что он «*тянет всё на себя, а не от себя*» [1]. «*заламыват сам себя, вот стяг-то берёт и на себя, берёт и на себя, и тут их добывают*» [1], «он всё жа на себя тянет. Вот брось ему, да хоть шапку брось, он поймат лапам» [1]. Само действие запирающего входа в берлогу русские Сибири называют по-разному. Наиболее употребительны глаголы действия: *заломить*, *затыкать*, *затычить*, *завалить*, *запираты*, *запереть*, *застягивать/зачагивать*, *стягивать*, *чагивать*.

Заломив устье берлоги, охотники встают полукругом, каждый на свое заранее отведенное ему место. «Становятся полукругом. Каждый знат, куда встать. Заранее оговарят, кому куда. Собаки *кьдаются*, тычут медведя, будят. Добывать спящего грех! Его *выбуживают*. Он начинает реветь, вставать. Собаки в первую очередь кидаются. Там какая в сторону полетела, какую порвал, какая *ешшо* вроде, хорохорится, вроде смелая, еще пытается кусать, ключья шерсти выдирает. Ну и в это время кто-то стреляет, кто с *остругой* да всё. Он, когда с берлоги поднимается, наваливается всёй тушей, во весь рост поднимается, у любого, говорит, сердце в пятки уйдёт. Но все стоят дугой» [1].

Некоторые охотничьи рассказы обнаруживают глубокие концептуальные для архаического мировоззрения смыслы, которые прослеживаются на уровне целого ряда мифологем. Особо обращает на себя внимание запрет добывать спящего медведя. После того, как сделан залом, охотники «*раздражают*», «*шевелят*», *выбуживают* зверя. Спящего медведя не добывают. На Ангаре, на Лене говорят «*поднять*», «*растыкать*» зверя в значении *разбудить*. «С одной берлоги четырёх медведей добыли. Четыре медведя лежали там: matka, маленький вот этот был и два пестуна. Вот, говорит, одного стрилили, когда *подымали* медведя зимой. Ну, такой берлог никто ни разу не видал. Вот они одного-то когда *подняли*, *растыкали*» [1].

В русских рассказах Забайкалья также отмечен запрет добывать спящего зверя. «Старики раньше *выбуживали*, *токо* потом стреляли» (ЛА). В Тункинской долине также бытовал этот обычай. Охотники здесь говорят «нади *разберложил*», «*разберлбть*» зверя (в значении *разбудить*). «...четырёх в одной берлоге. А как туда лезти. Давай, говорит, поджигать сверху. Сверху подожгли, всё это оттаили, снег, сучья. И давай *разберлать*, поменьку *разберлать*. И *разберложил*» [1]. На Камчатке (пос. Ключи) засвидетельствовано сл. «*выбуживать*» «выгонять зверя из берлоги или из пустотелого дерева» [1, с. 40]. «С противоположной стороны дерева начинают выбуживать 'ну выгонят'... медведя з берлоги» (там же). В тех же местах употребляется и слово *вызывать* в значении «выгонять зверя» (там же).

Добыча спящего медведя считалась грехом. «За грех шшитаться, если его не шурнёшь, не разбудишь» [2]. «Григорий Митрофанович хороший был охотник. Один на медведя ходил, даже не с ружьём, а с рогатиной. Найдёт берлог, *поднимет* медведя. Говорят, надо его *поднять*, *спящего нельзя добывать*. Грех! *Поднимет*, медведь выходит. И он стоит один на один с медведем» [1].

Нарушение запрета убивать сонного медведя, согласно русским народным рассказам, могло вызвать месть со стороны зверя. «Вот говорили, что нельзя добывать сонного медведя, надо разбудить его, а потом уж. Он отомстит. Придёт и задерёт кого-нибудь. Или самого задерёт или кого-нибудь из семьи уташит» [2]. «Особенно мстительным считался медведь с белой шеей [4, с. 82]. «Он отомстит, он же мстительный. Его грех не разбудить, грех большой, он будет мстить» [1]. Мести со стороны медведя, по сведениям Н. Ядринцева, боялись и остяки: «вслед за убийством медведя начинается страх мести» [5, с. 41]. Таким образом, в основе запрета убивать спящего медведя лежат архаические представления о мести животного.

К разряду важных мифологем, типичных для большого класса нарративов, относится мотив *ложного указания на чужого* как на виновника смерти медведя, чаще – на человека другой этнической принадлежности, что нашло отражение в лаконичных словесных формулах, кратких ритуальных диалогах, возгла-

сах императивно-магического характера. Это зафиксировано во многих рассказах, записанных от русских звероловов на Нижней Тунгуске, в селениях Ангара-Ленского бассейна, в Забайкалье. «Добудешь кода, скажешь: «Не мы убили, звенки тебя убили» [2]. Русские снимают с себя вину и перекладывают ее обычно на тунгусов, якутов. «Сваливашь всё, чтоб не на нашего, не на русского. Чтoб другой был: бурят ли там, звенк ли. Всё равно. Токо не наш» [1]. «Такая вот поверья была. Если добыли, это, медведя, то эту голову, её крутят везде и приговаривают, что это не я тебя убил, это *лúча*¹ убил. *Лúча* – это русский, мол, тебя убил-то. Вот *така* эта поверья, такой заговор. Мне пришлось со старикам охотиться, я с *имям* добывал. Что это, *гыт*, *лúча* тебя добыл» [1]. «Это не я, *гыт*, тебя убил, это *лúча* убил» (ЛА). «Снимая шкуру с медведя, приговаривали: «не я тебя убил, тунгус тебя убил». Не мы тебя убили, ты сам себя убил». Больше ничего не говорили» [4, с. 82]. «Это не мы тебя добыли, это тангусы добыли» [1]. «Не я тебя *запелжил*, это якут» [1].

Текст регулярно воспроизводимой формулы может лексически колебаться: вместо человека – виновника смерти медведя фигурирует ружье, рогатина, стрела, железо, пуля, ворон и др. «Не я тебя убил, ружьё тебя убило» [1]. Согласно русским представлениям, если не произнести подобные слова, то медведь, как пишут А.М. Попова и Г.С. Виноградов, «и без шкуры встанет и накажет виновного» [4, с. 82].

В основе перечисленных формул лежат архаические представления о мести поверженного медведя. У животных «как бы существует тот же институт кровной мести, как и у первобытных народов» [6, с. 14].

ВЫПУСКАНИЕ ДУШИ МЕДВЕДЯ

Одной из важных мифологем, сохранившихся в русских охотничьих рассказах, является выпускание души из тела добытого животного. Представление о медведе, как о существе, имеющем душу, хорошо иллюстрируют ритуальные акции русских охотников Ангара-Ленского бассейна, Нижней Тунгуски, Забайкалья в отношении поверженного животного. Добыв зверя, медвежатники, по их словам, в первую очередь должны *расколodить* его, т.е. выпустить душу, для чего в челюсть зверя вставляют специально сделанную деревянную *расколodку* – деревянный *распор*. «Вытащили и хвоей закидай его. *Распор* сделали, вот, чтоб рот у него был разжатый. *Душа чтоб вышла*. У него же как у человека душа же, говорят, есть» [1]. «Срубмшь. Деревя-то же много тама-ка. Раз! – замерил и всё. Разожмшь ему *санки* и туда пихншь эту *расколodку*, чтобы душа вышла через рот» [1]. «Достал его с бярлога, *распорку*, палку такую отрубашь да его, *распорку* в рот поставишь, *душа выйдет*, а потом уж... Так со старины, так завядено» [1]. «Расколodишь, *душу выпустишь*, *токо* потом все остальное...» [1].

Охотники с Нижней Тунгуски (дд. *Ика*, *Токма*, *Бур*, *Нэпа*) также «вставляли в пасть медведю *тычину*, чтобы дух его вышел, не задерживался. А то мстить будет» [1]. «Вот *Муга*, *Бур*, вот там старики добычливые были. Добудут медведя, в пасть ему палочку, *душа чтоб вышла*, вроде как поверье, чтоб он тебя, дух его не съел» [2]. «В зубы поставят *распорку*, *дух выйдет*. А потом череп на дерево. И мясо на лабаз. Потом приедешь с коням и заберёшь» [1]. «Ну, теперь, смотрю я, Алексей Павлович открывает ему рот, этому медведю, и палку ставит в рот. *Расколodку*. Сразу нужно поставить *расколodку*. Палку в рот. Он говорит, я вот сколько лет добываю вот, говорит, все, говорит, так делают старики. *Душу выпускают*» [1].

Деревянную *распорку*, которую используют в ритуальных целях, в Сибири называют *жéреб*/*жéреби*/*жéребий* и заимствованное, вероятно, из звенк. *зевкун*. Это отмечено в Забайкалье. «Вот эти вот *распорки*, *жéреб*, делают, чтоб дух выходил» [1]. На р. Лена: «распор делали в челюсти. *Жéреб*. А вот когда, если добудешь, это надо делать, чтоб вроде как дух оттуда это... Ну, пасть открывашь, палку суёшь. Можно стоймя или впоперёк» [1]. На р. Ангара: «делали *жéребий* в пасть. Добудешь и в пасть вставляшь, *душу открывашь*. Толста палка. Горло ему, вроде

как рот открывашь ему да и всё» [1]. Об этом же сообщает А.А. Савельев. Русские охотники Приангарья, убив «медведя, в распоротую глотку ему вбивают заостренный небольшой осиновый кол – «жеребий» [1].

У русских на Нижней Тунгуске в употреблении другое название *распорки* – *зевкун*. «Когда добывали медведя, вставляли в челюсть *зевкун*. А это сразу, как добудешь, рот разиёшь, туда раз! – палочку, такой обычай, говорили нам. Вот такую, примерно. Любую. Чтобы злой медведь потом не налетал. Медведь налетал на человека» [1]. «Голову насаживали на дерево. Добудут медведя, выстрагивают *обостуронне* острую палочку, *зевкун*, и в пасть, чтоб душу выпустить, нам рассказывали» [2].

Вероятно, подобные ритуальные акции охотников мотивированы архаическими представлениями о мстятеле после своей смерти медведе.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ПОЕДАНИЕ МЕДВЕДЯ

Если начало обряда добывания медведя наполнено формами тайной магии, то ее завершение приобретает масштаб общественно значимого события, сопровождается демонстративно-экстенсивными действиями, и, как правило, предполагает за немногим исключением коллективное участие деревни.

Одним из обязательных, стабильных компонентов финальной части обряда является совместная трапеза, поедание медведя, перерастающая порой в шумное праздничное увеселение. В Верхнеленском крае этот обычай предстает в более развернутой полисемиотической форме («на голову» – именно так называется он называется здесь).

До недавнего времени этот обычай соблюдался в селениях, расположенных по р. Куленга (левый приток Верхней Лены). Со слов охотника Г. М. Житова в 1984 г. мною были сделаны по этому поводу следующие дневниковые записи. «По приезде звероловов с добычей в деревню созывали всех сельчан в дом охотника, обычно того, кто обнаружил берлогу. «К нам все в Алексеевку скопом собирались. Ну, раз медведя *дубыли*. На голову надо идти». В доме охотника «голову парили» – варили, после чего ее ставили на середину стола, нарезали кусочки медвежьего сала, ставили на стол и другие продукты – припас: грибы, картошку, мясо и т.д. Гости приходят «с чекушкой» самогона или тарасуна. Приходят все, кроме беременных женщин, им запрещалось присутствовать и поедать мясо медведя.

Аналогичный обычай отмечен в Приангарье. Полевой дневник 1986 г.: «добудем медведя, а потом «на голову». Это обязательно. Весь околоток собирается, вся деревня. Кто с чекушкой там придёт, кто с чем. Хозяин медвежатину варит кускам. Варится, а запах! Если он орешенный, дак орехам пахнет... Сало ставят там, ну, кто чё дак *таишиш*. Праздник. Мужики сидят, курят. Едят, пьют. До полночи сидят» (ЛА). «Пустой», «голой» рукой или вилкой брать мясо запрещалось. Для этого использовали только лучины, на которые шло хорошо просушенное и хранящееся на печке полено. Хозяин, охотник сам делит мясо на куски. Мясо «подцапляли» только лучиной. Тот, кто входил в дом, обычно сразу «заходил в куть», отщипывал себе лучинку от сухого полешка и затем садился за общий стол. «Кто припозднился, тот – в *куть*, *шшепку* в руки и за стол» [1].

Аналогичного правила придерживались и некоторые народы Сибири. Так, по сообщению В.А. Туголукова, у верхнеколымских юкагиров «руками мясо не брали, а доставали из котла заостренными деревянными палочками» [7, с. 110]. Данный действенный акт совместного поедания добытого медведя указывает на связь с родом и жертвенной обрядностью.

САКРАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ГОЛОВЕ МЕДВЕДЯ

Важно сказать, что у русских Восточной Сибири голова медведя окружалась целым комплексом обрядов. Особо обращают на себя внимание мифо-магические манипуляции с черепом животного, которые обнаруживают архаические смыслы, связанные с представлениями о возрождении добытого животного. Записанные нами материалы содержат указание на несколько форм обрядовых акций по отношению к голове медведя. У отдельных групп русских Сибири бытует обычай вывешивать голову медведя на дерево, предварительно обернув ее прутьями, делая *опутыи*. Это отмечено у охотников, живущих в верховьях р. Илги. Вставив в челюсть добытого медведя *распор*, они мажут нос животного кусочком сала и крови, затем голову отрезают и, обвязав ее прутьями, вывешивают на дерево. «Медвежьё голову не трогали. Просто так закрывали это все прутьём, закрывали полностью, чтоб не видно было. *Опутывали*. *Опутыи* это. Не видно даже головы, прутьями обвязывали, ну

¹ Луча – так называют русских звенки, якуты. Интересные данные В. Серошевского: «русских якуты обычно «зовут н у ч ч а, у ч ч а, л у ч ч а, смотря по местности. Мне говорили, что в старину название «лучча» было самое распространенное. Слово это позаимствовано у тунгусов. Юраки и самоеды зовут русских л по с е: некогда китайцы, монголы, буряты, наконец, многие южные и западные сибирские инородцы, все звали русских «лоча». Слово это по - якутски лишено значения, но по - тунгуски оно значит «чучело», «пугало», «урод» (Серошевский, 1896, 249).

и вешали. На деревину. Она висит, и ее никто не трогат» [1]. «... вот голову отрезали и на деревину, отрезали деревину и насаживали. Опутывали прутьём» [1]. Некоторые охотники русского голову медведя «насаживают на кол и в пасть вставляют *«тычину»*. «Вот Ика, Бур, Токма. На палку голову одевали, и *тычину* в рот. Голову оденут на палку. И распор, *тычину* в челюсть. Если далеко везти его, то на месте делали. Костёр сразу. Брызгали. Оснимали его, и костёр разжигают. Обязательно. В огонь кидашь. Мясо срезали и кидали, хоть сохатину, хоть медвежатину, хоть оленя. Это всегда закон был. Костёр и мясо. Когда подвешают его, говорили, что «не я убил». Подвешат его, чтоб дух ушёл-то и говорят, что, мол, «не мы убили, тот якут убил» – всяко врут. А когда так добывали, далёко от своей деревни. И вот её втыкали распор, помолятся на неё, чтоб дух ушёл и уезжают, а голова остаётся. Кол срубят и сядят» [1].

Известно, что в некоторых местах Байкальской Сибири русские клали голову медведя на пень, *под колоду*¹. «А потом этот череп-то не бросали его. Большинство его клали под колоды подальше, чтоб собака не достала, в дупло, в пустоты. Чтб собака не достала» (ЛА). Некоторые из этих фактов имеют соответствия в культурных традициях эвенов, эвенков, якутов, хантов, манси, ороков, нанайцев, ульчей, нивхов, ительменов и других коренных жителей севера Азии. Айны, по сообщению Н. Ядринцева, голову убивали «соломенными украшениями, к ушам приставили подобие наушников, поперек спины положили саблю с портупеей и соломенный кулек с рисом и саранью... Череп медведя начинив клюшкой, саранью и другим съестным, снесли в лес и привесили к одной из групп *инау*, посвященных «горному богу» [8, с. 142]. Сакральное отношение к черепу медведя отмечено у нивхов. Череп этого животного сопровождали в специальный родовой ритуальный амбар, а кости – в сруб нивхи сопровождали ритмичными ударами по барабанному бревну. Считалось, что с момента водворения черепа в ритуальный амбар медведь уходит к своим сородичам, к лесным людям [12, с. 110]. Алтайцы, живущие по левому берегу Катунь, «отрубив убитому медведю голову, «хоронят на западной стороне горы вместе с осердием. Те же из них, которые по религиозным воззрениям – бурханисты, хоронят голову на восточной стороне, тоже вместе с осердием... Наиболее омонголенные из всех – теленгиты... голову медведя хоронят в ямке и прикрывают ветками» [9, с. 19-20].

Следует сказать, что сходные манипуляции по отношению к голове медведя отмечены вне сибирского ареала. Так, индейцы Северной Америки – монтанье-наскапи, по словам американского ученого Ф. Спекса, окружали череп медведя особым почитанием: его тщательно очищали, наносили охрой несколько линий, украшали низками бисера, затем укрепляли на высоком столбе или на дереве в летнем стойбище [10, с. 95].

В традиционной культуре русского населения Восточной Сибири, как показывают устные рассказы, голове медведя приписывали мифо-магические свойства. У русских Ангара-Ленского бассейна известен обычай закапывать голову медведя в воротах двора из соображения, что это предотвращает падеж скота. Голову и кости медведя складываются в том порядке, «как было, в живом», и хоронят в направлении к солнцу. «Добыли здесь мужики медведя, их же помногу добывали, я попросила принести. И вот эту голову в воротах закопала в сторону, где солнце падает, и скот перестал падать. А то как год, то телок пал, то корова...» [1]. «Хозяева, у которых не стоял скот, закапывали медвежью голову в воротах, чтобы скот не падал» [2]. Аналогичные сведения содержит русский лечебник 1660 года: «Аще хоцещи, чтобы скотина у тебя велас, и ты вноси во двор медвежью голову, и вкопай в землю среди двора» [12, с. 35]. По другим воззрениям, зарытая в землю голова медведя умножает скот в хозяйстве. Об этом пишет и известный исследователь истории древнерусского колдовства XVIII столетия Л.В. Черепнин. Голова «медведя, зарытая в землю, способствовала увеличению голов скота в хозяйстве; в травниках содержатся упоминания «о медвежьей голове, вкопать ее среди двора, и будет скот

водитца» [14, с. 88]. Эти же сведения приводит и М. Забылин. В некоторых местах в Иванов день до восхода солнца хозяин нес медвежью голову на скотный двор, проходил с ней между скотом и закапывал ее посреди двора. Это делалось для того, чтобы велся скот [11, с. 186]. В данном случае медведь выступает в функции покровителя скота.

Некоторые действия по отношению к медвежьей голове называют на ее продуцирующее значение: ее включали в обрядовый комплекс опаживания (во время падежа скота). Сведения об использовании медвежьей головы в обряде опаживания селения отмечены Д.К.Зелениным [6, с. 124]. В этом случае медведь выступает в качестве заместителя «скотского бога» – Велеса (то в последнем случае он, возможно, заменяет божество в борьбе с огнем («огневой болезнью») – атрибутом громовержца Перуна [12, с. 35].

Следующим по степени распространенности является обычай вывешивать голову медведя на скотном дворе – *от домового*. «Медвежью голову, а можно и козлину – оне от домового и чтб хозяин скот любил» [1].² Такие же данные приводит И. Сахаров: русские в конюшне вешали медвежью голову, чтобы не допустить к скоту чужого, «лихого домового» [13, с. 165; 14, с. 54]. Эти же сведения отмечены у А.Н. Афанасьева: «крестьяне «на конюшне вешают медвежью голову с полным убеждением, что это защитит лошадей от проказ домового» [15, I, с. 391; 15, II, с. 95, 108]. У русских отмечен обычай вешать медвежью голову в хлеву [16, с. 96; 17, с. 390].

Судя по устным рассказам, обычно хозяин вываривал череп медведя, который затем вместе с когтями и шерстью использовали в качестве оберега, для чего вывешивали их в стойке, конюшне, «чтобы не озявали». Это имело и другую мотивировку: чтобы скот был здоров и плодился [13, с. 165]. Медвежий череп помещают в пчельнике для оберега пчел от сглаза (там же, с. 175). Сходный обычай встречается у алтайских народов. Например, челейцы (из рода шорцев), по сообщению Л. Потапова, «ставят на кол в пасеке медвежью голову и повертывают ее мордой по направлению к чужой пасеке. После этого пчелы начинают летать туда воровать мед» [9, с. 18].

Русские Сибири считали медвежью голову хорошим средством, при помощи которого лечили *от порчи*. «У нас невестку взяли и на неё пустили порчу. Вот ходит. Раз! – упадёт и её трясёт и зачнёт её всяко разнo тянуть, и умирать она зачнёт. Вот откачивались: по пяткам били, откоптят её так ей все пятки, а потом лекарку нашли. Она нам сказала, что найдёте медвежью голову. Вот нашли медвежью голову и *под головб* ей. И на ночь *под головб* ложили эту медвежью голову. А потом утром прятали эту голову. Как она станет только, на улицу уйдёт, скорей прятали эту голову. Прятали, таскали. Прямо утром, чтобы она не видела. А вечером опять снова ложили *под головб* ей. Под подушку ложили. Прямо вся голова вместе со всей шкурой. Это лечила Александра Егорьевна Карнапольцева. Она жила в Куртунь. С ней в Еланцах жили она то умерла» [1]. Похожий способ лечения, как свидетельствуют материалы этнографического бюро князя В. Н. Татищева, использовали и крестьяне Ярославской губернии, они «тайно от больного, кладут ему в ноги топор, а под подушку нож, череп медвежьей или лошадиной головы» [18, с. 216].

Медвежью челюсть русские в Сибири использовали как магическое средство *исцеления детей*. «Заболел ребёнок, его возьмут проташишт через медвежью челюсть, вот кода собачья старость у него, *исти* не хочет вот, вот протасковали. Проходило» [2]. Этот же обычай отмечен в Сербии: больного ребенка протаскивают сквозь медвежью челюсть, чтобы выздоровел [13, с. 174].

Приведенный фольклорный, этнографический, лингвистический материал показывает, что русская охота на медведя «на берлоге» в Восточной Сибири содержит не только прагматические цели. Она обнаруживает определенную структурно-семантическую оформленность: ритуальные действия русских охотников разных территорий Восточной Сибири отличаются четкой последовательностью и регламентированностью; обряды, сопровождающие охоту, указывают на присутствие в ней актуальных для архаического сознания смыслов, обусловленных в первую очередь представлениями о медведе – тотемном животном.

¹ Некоторые местные народы Сибири голову медведя кладут в дупло или в пустую колоду. Так, нижнеудинские буряты, по сообщению М.Н. Хангалова, убитого медведя вытаскивают из берлоги и отрезают голову. «В убитого медведя кладут пулю и при этом приговаривают:

Алтан тобша
Жажилжи яба!

Затем отрезанную голову медведя целиком кладут в дупло или в пустую колоду. Голову медведя есть или бросать на землю считается большим грехом» (Хангалов, 2, 30).

² Ср. также: у В.С. Арефьева. Чтобы «домовой (суседко, хозяин) любил, в конюшне вешают сороку или козлиную голову. С тою же целью кладут за печь калачик» (Арефьев, 1901, 130).

Библиографический список

1. ЛА – личный архив.
2. ФА ИГПУ — фольклорный архив Иркутского государственного педагогического университета.
3. Словарь русского камчатского наречия. — Хабаровск, 1977.
4. Попова, А.М. Медведь в воззрениях русского старожилого населения Сибири / А.М. Попова, Г.С. Виноградов // Советская этнография. — 1936. — № 3.
5. Ядринцев, Н.М. О культе медведя, преимущественно у северных инородцев // Этнографическое обозрение. — 1890. — № 1. — Кн. 4.
6. Зеленин, Д.К. Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии. — Ч. I.
7. Туголуков, В.А. Кто вы, юкагиры? — М., 1979.
8. Спевакровский, А.Б. Духи, оборотни, демоны и божества айнов. — М., 1988.
9. Потапов, Л. Пережитки культа медведя у алтайских тюрков // Этнограф-исследователь. — Л., 1928. — № 2-3.
10. Speck F. Naskapi. The savage hunters of the Labrador. — Peninsula, 1935.
11. Забылин, М. Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. — М., 1992.
12. Турилов, А.А. Народные поверья в русских лечебниках // Живая старина. — 1998. — № 3.
13. Гуря, А.В. Символика животных в славянской народной культуре. — М., 1997.
14. Сахаров, И. Сказания русского народа. Изд. 3. Т. 1. (кн. 1-4), 2 (кн. 5-8). — СПб., 1841, 1849.
15. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: в 3 т. — М., 1995.
16. Фамицын, Ал. Скоморохи на Руси. — СПб., 1889.
17. Штернберг, Л.Я. Гильяки, орочи, голды, нигидальцы, айны. — Хабаровск, 1933.
18. Попов, Н. Поверья и некоторые обычаи качинских татар // Изв. Общ. Геогр. — 1888. - Т. XI.

Bibliography

1. LA – lichniy arkhiv.
2. FA IGPU — folklorniy arkhiv Irkutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.
3. Slovarj russkogo kamchatskogo narechiya. — Khabarovsk, 1977.
4. Popova, A.M. Medvedj v vozzreniyakh russkogo starozhilogo naseleniya Sibiri / A.M. Popova, G.S. Vinogradov // Sovetskaya etnografiya. — 1936. — № 3.
5. Yadrincev, N.M. O kuljte medvedya, preimuthestvenno u severnykh inorodcev // Ehtnograficheskoe obozrenie. — 1890. — № 1. — Kn. 4.
6. Zelenin, D.K. Tabu slov u narodov Vostochnoy Evropi i Severnoy Azii. — Ch. I.
7. Tugolukov, V.A. Kto vih, yukagiri? — M., 1979.
8. Spevakovskiy, A.B. Dukhi, oborotni, demoni i bozhestva ayinov. — M., 1988.
9. Potapov, L. Perezhitki kuljta medvedya u altajskikh tyurok // Ehtnograf-issledovatelj. — L., 1928. — № 2-3.
10. Speck F. Naskapi. The savage hunters of the Labrador. — Peninsula, 1935.
11. Zabihtin, M. Russkiy narod, ego obichai, obryadi, predaniya, sueveriya i poehziya. — M., 1992.
12. Turilov, A.A. Narodnihe poveriya v russkikh lechebnikakh // Zhivaya starina. — 1998. — № 3.
13. Gura, A.V. Simvolika zhivotnykh v slavyanskoy narodnoy kultjure. — M., 1997.
14. Sakharov, I. Skazaniya russkogo naroda. Izd. 3. T. 1. (kn. 1-4), 2 (kn. 5-8). — SPb., 1841, 1849.
15. Afanasjev, A.N. Poeticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: Opiht sravniteljnogo izucheniya slavyanskikh predaniy i verovaniy v svyazi s mificheskimi skazaniyami drugih rodstvennykh narodov: v 3 t. — M., 1995.
16. Famicihn, Al. Skomorokhi na Rusi. — SPb., 1889.
17. Shternberg, L.Ya. Gilyaki, orochi, goljdih, nigidalcih, ayjni. — Khabarovsk, 1933.
18. Popov, N. Poveriya i nekotorihe obichai kachinskikh tatar // Izv. Obth. Geogr. — 1888. - T. XI.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 003. 007+800

Smolina A. **ANACOLUTHON AS A STYLISTIC DEVICE OF COMIC EFFECT.** The issues considered in the article are related to the functioning of anacoluthon in the text. Anacoluthon is a figure which influence is caused by deviation from the grammatical rules of language; the characteristics and functions of the syntactic means are determined; anacoluthon opportunities to create comic effect come to light.

Key words: anacoluthon, grammatical inconsistency, device of language comic element, comic effect, comic function, comic verbal description, comic figure, ironic assessment.

А.Н. Смолина, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации СФУ, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru

АНАКОЛУФ КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИМ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с функционированием в тексте анаколупа — фигуры, воздействие которой обусловлено отступлением от грамматических норм литературного языка; определяются отличительные черты и функции этого синтаксического средства; выявляются возможности анаколупа в создании комического эффекта.

Ключевые слова: анаколуп, грамматическая несогласованность, приём языкового комизма, комический эффект, комическая функция, комическая речевая характеристика, комический портрет, ироничная оценка.

Анаколуп — стилистический приём, фиксируемый в большинстве словарей, справочников, учебных пособий по риторике и стилистике, а также в популярных энциклопедических словарях XX в. и современных изданиях. В описании данного явления видится несколько проблем: определение лингвистического статуса, типология, удачное стилистическое использование. Чаще всего, давая определение анаколупу, исследователи указывают на отклонение от логических или грамматических норм. Так, например, в научно-популярном словаре «Иллюстрированная энциклопедия реальных знаний» 1907 года анаколуп определяется как «отклонение от логически и грамматически правильной конструкции рѣчи въ видахъ усиленія эффекта или ясности рѣчи» [1, с. 52]. А.П. Сковородников в словаре-справочнике «Культура русской речи» определяет анаколуп как «грамматическую несогласованность частей или членов предложения, которая может быть как речевой небрежностью (речевым недочё-

том), так и средством речевой выразительности — стилистическим приёмом» [2, с. 45]. В риторике «группы «м» как на отличительную черту анаколупа указывается на замену элемента одного класса элементом другого класса, «вследствие чего между составляющими синтагмы или предложения устанавливается нетривиальная синтаксическая связь» [3, с. 147–148]. В ряде работ, рассматривая анаколуп, исследователи останавливаются только на синтаксических отклонениях при его построении. Так, например, М. Л. Гаспаров анаколупом именует синтаксическую конструкцию, «начало которой строится по одной модели, а конец по другой, с заметным или незаметным переломом посередине» [4, с. 32]. В «Учебном словаре стилистических терминов» под редакцией О. Н. Лагуты об анаколупе говорится как о «синтаксической несогласованности частей или членов предложения при наличии согласования по смыслу» [5, с. 9]. Как синтаксическую несогласованность (не замеченную автором или

допущенную для придания фразе характерной остроты) характеризует анаколупф и А.П. Квятковский [6, с. 32]. И.В. Пекарская, анализируя принципы, лежащие в основе анаколупфа, выделяет два его вида – морфологический и синтаксический: «Анаколупф – стилистическая фигура, построенная по принципу контаминации, в результате которой наблюдается нарушение грамматической согласованности членов предложения (или частей фразы), соединённых по смыслу вопреки существующим грамматическим нормам. В анаколупфе отступления от нормы объясняются либо несоблюдением правил согласования в роде, числе, падеже (морфологический анаколупф, или силлепс), либо контаминацией разных синтаксических моделей в одну единицу» [7, с. 72]. В системном описании риторических приёмов современного русского литературного языка Г.А. Копниной анаколупф также рассматривается как отклонение от синтаксической или морфологической нормы [8, с. 369-374]. Е.В. Клюев, характеризуя анаколупф как фигуру, предполагающую неупорядоченность отношений между частями предложения или его членами», обращает внимание на проблему его удачного построения: «анаколупф является наиболее сложной из деструктивных фигур. Сложность анаколупфа в том, что его чрезвычайно трудно исполнить так, чтобы он действительно воспринимался как фигура» [9, с. 257]. По мнению Е.В. Клюева, расчёт «должен быть просто аптекарски точным: позволяющий себе небрежность каждый раз подвергает себя опасности быть непонятым и поправленным <...> Единственное, что остаётся, – погрузить небрежность в настолько красноречивый контекст, чтобы «злоумышленность» её была самоочевидной, а значит и неподсудной логике» [9, с. 257].

Итак, анаколупф может быть либо стилистической фигурой, намеренно используемой автором с определённым заданием, либо являться следствием неграмотности или невнимательности (например, в бытовом общении, речи взволнованного человека). Характерная особенность анаколупфа – грамматическая несогласованность частей или членов предложения.

Представляется, что обращение к вопросам, связанным с функционированием анаколупфа в тексте, его использованием как средства выразительности, актуально, прежде всего, потому, что сегодня в различных лингвистических школах активно исследуются элокутивные средства. Также нуждаются в более углублённом исследовании теория языковой игры и теория комического, а такая фигура, как анаколупф – весьма востребованное средство создания комического эффекта и языковой игры. Здесь заметим и то, что в теории анаколупфа вопросы о его комическом потенциале, использовании в тексте с целью развлечения, создания иронии, сатирических образов изучены недостаточно полно.

Как приём языкового комизма анаколупф эффективно используется в художественной литературе, поскольку комический потенциал этой фигуры вследствие выраженного отклонения от нормы весьма высок. С помощью анаколупфа создаются комические речевые характеристики и портреты героев, выражается авторская ирония, передаётся комизм, нелепость, абсурд ситуации или явления. Использование анаколупфа в комической функции часто становится и средством развлечения адресата.

Функционирование анаколупфа как средства выразительности в текстах художественной литературы описывалось Р.О. Якобсоном («Подступы к Хлебникову») [10], М.Ю. Михеевым («В мир А. Платонова – через его язык») [11], М.Л. Гаспаровым («Люди в пейзаже» Бенедикта Лившица: поэтика анаколупфа» [4] и др.

С целью создания комического эффекта к анаколупфу обращались Н.В. Гоголь, А.П. Чехов, М.А. Булгаков, В.В. Ерофеев, С.Д. Довлатов и др. Здесь отметим, что к анаколупфу часто прибегают писатели, работающие с установкой на создание комизма. Так, А.П. Чехов активно использовал эту фигуру в период сотрудничества с юмористическими журналами (1880-1886 годы), в особенности с целью создания комического портрета, смехового обыгрывания состояния персонажа, выражения иронического или юмористического отношения к герою или ситуации: «По краю сечи лениво, вразвалку, плетётся высокий узкоплечий мужчина лет сорока, в красной рубашке, латаных господских штанах и в больших сапогах. <...> Он красен и вспотел» («Егерь»); «– А какое, судите, тут пение, ежели рта раскрыть нельзя, всё распухши, извоните, и ночь не спавши» («Хирургия»).

Создавая комический образ персонажа с помощью анаколупфа, авторы вносят в текст элемент оценки. Приведём пример такого использования анаколупфа Н.В. Гоголем в главе поэмы «Мёртвые души», посвящённой помещику Тентетникову: «И действительно, Тентетников не шутя принялся хозяйничать

и распоряжаться. Он увидел на месте, что приказчик был баба и дурак со всеми качествами дрянного приказчика, то есть всё аккуратно счёт кур и яиц, пряжи и полотна, приносимых бабами, но не знал ни бельмеса в уборке хлеба и посевах, а в прибавление ко всему подозревал мужиков в покушение на жизнь свою». В этом отрывке рисуется комический портрет приказчика и передаётся авторская ироничная оценка. Делается это путём обращения автора к эмоционально-экспрессивно окрашенной лексике и фразеологии (дрянной, не знал ни бельмеса). Способствует созданию иронического звучания и антитеза (вёл аккуратно счёт кур и яиц, пряжи и полотна, приносимых бабами, но не знал ни бельмеса в уборке хлеба и посевах). Особую роль в осмеянии объекта изображения играет рассогласование в роде – анаколупф **приказчик был баба и дурак**.

Используя анаколупф в комической функции, писатели заостряют черты характера описываемых героев: «**Жёнка у вас – тишь да гладь, а кусачая**», – сказал мне её первый, незабвенный любовник, причём подлость в том, что эпитет – не в переносном... она действительно в известную минуту...» (В.В. Набоков. «Приглашение на казнь»).

Наблюдения за функционированием анаколупфа показывают, что это средство весьма эффективно в отображении (в том числе и комическом) различных состояний человека: «**Я тоже хочу Тургенева и выпить**, – проговорила она всею утробой» (В.В. Ерофеев. «Москва-Петушки»). Семантическое и грамматическое рассогласование в этом примере способствует отображению комизма ситуации и персонажа, акцентированию внимания на личностных чертах объекта изображения.

Анаколупф часто используется при отображении особенностей мышления героев, специфики речевого оформления мысли, зачастую такое отображение сопровождается комизмом: «**Некуда жить, вот и думаешь в голову**» (А.П. Платонов. «Котлован»).

С помощью анаколупфа передаётся взволнованность, спонтанность, аффективность речи, низкий уровень речевой культуры героя, неадекватное состояние, сумасшествие, а также особенности речи иностранцев. Нередко это сопровождается комическим эффектом. Так, например, обычно с помощью анаколупфа комически отображается речь персонажей-иностранцев: «**Я собственноручно видел, как он стрелять в генеральную грудь, после – голове, прямоком в ухо загнать патрон дважды**» (А. Левицкий. «Выбор оружия»). В этом примере стилистический эффект создаётся грамматической несогласованностью (выделенный анаколупф), а также лексической несочетаемостью синтагмы *собственноручно видел*, представляющей собой синестезию.

Грамматическое рассогласование в речи изображаемых иностранцев помогает комически представить и сам персонаж и ситуацию: «– **Вай какая дзвужка! Стройная, как чинара. Юная, как заря... ресторан пойдём. Шашлык будем кушать. Хванчкара будем пить...**» (С.Д. Довлатов. «Наши»). Комизм при создании речевого портрета иностранца усиливается специфическим подбором лексики, например русского просторечия, искажением звукового облика слов: «**И ты... эта на каждый рыл хош па килаграм замазки? Скажи, нэверный, какой шайтан замутил тэбе мозг, говоря про свойства замазки??**» (С.С. Минаев. «Media Sapiens2. Дневник информационного террориста»). Анаколупф успешно используется и в имитации речи иностранца. В этом отношении интересны эпизоды из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», в которых герой, прекрасно говоривший по-русски, вдруг делает вид, что изъясняется на русском языке ему крайне сложно: «**Иностранец насупился, глянул так, как будто впервые видит поэта, и ответил неприязненно: – Не понимаю... русский говорит...**» (М.А. Булгаков. «Мастер и Маргарита»); «– **Кароши? – строго спрашивал сиреневый покупатель /– Мировая, – отвечал продавец, кокетливо ковыряя острием ножа под шкурой /– Кароши люблю, плохой – нет, – сурово говорил иностранец**» (М.А. Булгаков. «Мастер и Маргарита»).

Встречается анаколупф и в пародийных текстах. Так, например, в пародии Э.С. Паперной на Н.М. Олейникова он становится пародийным средством и одновременно способствует созданию яркой комической образности: «**Кружечка, бочёночек, метёлочка, совок, / Ты – моя козлёночек, а я – твой серый волк**» («Парнас дыбом»).

Анаколупф – востребованное средство создания трагикомического эффекта (в соответствующем контексте): «... а поют – ну, оттого так жалобно поют, что петь им весело, не с чего и незачем» (В.В. Ерофеев. «Москва-Петушки»). В приве-

дённом примере размещение в одинаковой синтаксической позиции разных лексико-грамматических единиц в сочетании с эпителием *жалобно* способствует отображению ситуации и состояния персонажей. С одной стороны, анаколуп своим внутренним диссонансом вызывает комизм, с другой – подчёркивает трагичность происходящего. Возможность создания трагикомизма с помощью анаколупа обусловлена тем, что его форма обладает комическим потенциалом, а при трагичности содержательного наполнения общего контекста произведения два стилистических эффекта сливаются воедино. При этом деструктивность анаколупа усиливает трагичность. Для иллюстрации обратимся к произведению Н.В. Гоголя «Записки сумасшедшего», содержательная составляющая которого весьма трагична и мрачна: «Там будет что-нибудь и о той, которая... ничего, молчание!»; «Хотелось бы мне заглянуть в гостиную, куда видишь только иногда отворённую дверь, за гостиную ещё одну комнату».

Причина комизма, вызываемого использованием анаколупа, заключается в отклонении от общеизвестных норм. В этом отношении анаколуп как средство эстетического воздействия вписывается в одну из теорий комического – теорию отклонения от нормы, представленную в работах К. Гросса, К. Мильтона и Нейхема. По мнению большинства исследователей, считающих отклонение от существующей нормы основой комизма, далеко не все явления, в которых, так или иначе, прослеживается отклонение от нормы, от стандарта, можно отнести к комическим.

Так, например, Ян Тшинадлёвский отмечает, что «деформация кажется смешной лишь в том случае, если она не затрагивает наше индивидуальное чувство безопасности, не обладает, пусть даже мнимым, элементом потенциального вреда, угрожающего тому, что представляется наблюдателю дорогим и близким или даже безразличным» [Цит. по Дземидок Б., с. 35]. Возникший при использовании анаколупа комизм исчезает, когда у нас возникают мрачные и гнетущие ассоциации, чувство сострадания к героям. Это характерно для произведений Н.В. Гоголя, А. Платонова.

Анаколуп – весьма эффективный в стилистическом отношении приём, сфера функционирования которого – художественная литература и публицистика. Анализ его функционирования с позиций стилистики и риторики значим в плане углубления знаний по теории стилистических ресурсов языка и их эффективного использования, а также в плане обучения владению выразительными средствами студентов гуманитарных факультетов. В дальнейшем изучение этого явления видится в рассмотрении особенностей его функционирования в произведениях авторов, для которых анаколуп стал стилистической чертой (А. Платонов, В.В. Ерофеев и др.) и в современной публицистике. Представляется также интересным и значимым с точки зрения развития теории тропов и фигур, стилистики и теории комического рассмотреть анаколуп в системе средств, использующихся с целью создания комического эффекта.

Библиографический список

1. Иллюстрированная энциклопедия реальных знаний / сост. А.Е. Яновский. – М., 1907.
2. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М., 2003.
3. Общая риторика: пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринони [и др.]; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. – М., 1986.
4. Гаспаров, М.Л. «Люди в пейзаже» Бенедикта Лившица: поэтика анаколупа / М.Л. Гаспаров // Лотмановский сборник. – М., 1997. – Т. 2.
5. Лагута, О.Н. Учебный словарь стилистических терминов: уч.-методическое пособие для студентов отделений журналистики и филологии Новосибирского государственного университета. – Новосибирск, 1999.
6. Квятковский, А.П. Поэтический словарь. – М., 1998.
7. Пекарская, И.В. Конструкции синтаксической контаминации как экспрессивное средство современного русского языка (на материале художественных и публицистических текстов): дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 1995.
8. Копнина, Г.А. Риторические приёмы современного русского литературного языка: опыт системного описания: монография. – М., 2009.
9. Клюев, Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): уч. пособие для вузов. – М., 1999.
10. Якобсон, Р.О. Работы по поэтике: переводы / сост. и общ. ред. М. Л. Гаспарова. – М., 1987.
11. Михеев, М.Ю. В мир Платонова – через его язык. Предположения, факты, истолкования, догадки. – М., 2002.
12. Дземидок, Б. О комическом. – М., 1974.

Bibliography

1. Illyustrirovannaya ehnciklopediya realnykh znaniy / sost. A.E. Yanovskiy. – M., 1907.
2. Kul'tura russkoy rechi: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva. – M., 2003.
3. Obshchaya ritorika: per. s fr. / Zh. Dyubua, F. Pir, A. Trinoni [i dr.]; obsh. red. i vstup. st. A.K. Avelicheva. – M., 1986.
4. Gasparov, M.L. «Lyudi v peyzazhe» Benedikta Livshitsa: poetika anakolupa / M.L. Gasparov // Lotmanovskiy sbornik. – M., 1997. – T. 2.
5. Laguta, O.N. Uchebniy slovarj stilisticheskikh terminov: uch.-metodicheskoe posobie dlya studentov otdeleniy zhurnalistiki i filologii Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. – Novosibirsk, 1999.
6. Kvyatkovskiy, A.P. Poeticheskii slovarj. – M., 1998.
7. Pekarskaya, I.V. Konstrukcii sintaksicheskoy kontaminatsii kak ehkspressivnoe sredstvo sovremennogo russkogo yazihka (na materiale khudozhestvennykh i publicisticheskikh tekstov): dis. ... kand. filol. nauk. – Krasnoyarsk, 1995.
8. Kopnina, G.A. Ritoricheskie priyomih sovremennogo russkogo literaturnogo yazihka: opiht sistemnogo opisaniya: monografiya. – M., 2009.
9. Klyuev, E.V. Ritorika (Invenciya. Dispoziciya. Ehlokuciya): uch. posobie dlya vuzov. – M., 1999.
10. Yakobson, R.O. Rabotih po poehtike: perevodih / sost. i obsh. red. M. L. Gasparova. – M., 1987.
11. Mikheev, M.Yu. V mir Platonova – cherez ego yazihk. Predpolozheniya, faktih, istolkovaniya, dogadki. – M., 2002.
12. Dzemidok, B. O komicheskom. – M., 1974.

Статья поступила в редакцию 30.09.11

УДК 801.3; 001.4

Korzhneva E.A. THE STATUS OF AMERICAN BORROWINGS IN THE LANGUAGE OF GERMAN YOUTH. The research describes the results of the investigation the aim of which was to define the status of American borrowings in the language of German youth. The first stage of the investigation revealed the most frequent American borrowings in the sites of Germany; the second stage presented the experiment in the process of which the students of F. Schiller University (Jena, Germany) defined the degree of familiarity of the words, their meaning, frequency and the sphere of usage of investigated American borrowings and their stylistic coloring by the respondents themselves.

Key words: American borrowings in the language of German youth, the degree of familiarity of the words, the meaning, frequency and the sphere of usage of investigated American borrowings, the stylistic coloring.

Е.А. Коржнева, канд. филол. наук ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: korzhnewa@mail.ru

СТАТУС АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ

В работе описаны результаты исследования, цель которого состояла в определении статуса англоязычных заимствований в языке немецкой молодежи. На первом этапе были выявлены наиболее частотные англоамериканизмы на молодежных немецкоязычных сайтах Германии; на втором этапе проведен эксперимент, в процессе которого студенты университета имени Ф. Шиллера (г. Йена, Германия) определяли степень известности данных слов, значение, частоту и сферу употребления исследуемых англоамериканизмов самими респондентами и их стилистическую окраску.

Ключевые слова: англоамериканизмы в немецком молодежном языке, адаптация англоамериканизмов в немецком языке, актуальное значение, сфера употребления и стилистическая окраска англоамериканизмов.

Вопрос о сохранении немецкого языка как национального языка Германии встал в последние годы особенно остро, поскольку проблема расширения словарного состава немецкого языка посредством англо-американских заимствований приняла глобальные размеры. Благополучная адаптация английских слов в немецком языке обусловлена рядом причин, среди которых можно назвать следующие: 1) англо-американский словарный запас больше словарного запаса немецкого языка и имеет около 700 000 лексических единиц (немецкая лексика охватывает только около 400 000 слов); 2) немецкий является государственным языком для 100 миллионов людей, в то время как английским владеют 1,4 миллиардов. Велико влияние английского языка на молодежную культуру; 3) каждый язык стремится к краткости. «Телеграммный» стиль используется не только в E-mail-сообщениях, но и в бытовой речи. Многие английские слова короче и удобнее в произношении, чем немецкие; 4) часто англоамериканизмы используются молодежью для создания имиджа.

Вопросы влияния англоамериканизмов на немецкий язык изучаются как отечественными, так и зарубежными лингвистами. Широко известны работы Б. Карстена, такие как: „Englische Einflüsse auf die deutsche Sprache nach 1945“ (Carstensen, 1965), „Das Genus englischer Fremd- und Lehnwörter im Deutschen“ (Carstensen, 1980) и „Wieder: Die Engländerei in der deutschen Sprache“ (Carstensen, 1983). К новым исследованиям по этой проблематике относятся работы В. Янга (Wenliang Yang, 1990) „Anglizismen Deutschen: am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel“, Р. Глана (Glahn, 2002) „Englisches im gesprochenen Deutsch – Einfluss und Bewertung“, Д. Хофманна (Hofmann, 2002), „Do you understand Denglisch? Eine Umfrage zum Anglizismenverständnis“.

В данных работах рассматривались различные аспекты функционирования англоамериканизмов в немецком языке: лексические, грамматические, стилистические и др. Кроме того, в работах последних лет было установлено, что среди представителей возрастной группы до 50 лет понимание англоамериканизмов не вызывает трудностей, среди 50-60-летних при их понимании возникают незначительные сложности. Общеизвестны и общепотребляемы такие слова и выражения, как: *Fan, Match, Job, Team, Computer, Know-how, Holding, Problememanagen, Vorbestellungencanceln*. [1, с. 57].

Однако, было также установлено, что 20% населения не понимает довольно популярных англоамериканизмов. Как было отмечено выше, употребление англоамериканизмов характерно, в первую очередь, для языка молодежи (Jugendsprache). Однако «молодежный язык» представлен большой социально-возрастной группой коммуникантов от подростков 14-19 лет (Teenagerdeutsch) до молодых людей от 20 до 30 лет (Twendeutsch). Такой возрастной «разброс» находит свое отражение и в языке. Так, Р. Глан подчеркивает, что у всех подростковых групп бывает свой независимый жаргон, со словами, отличающимися от тех, что есть в лексиконе взрослых, как и от тех, которые используют их сверстники, но эти слова подростки используют лишь непродолжительное время, т.е. до перехода в следующую возрастную группу. Жаргон студента в значительной мере будет отличаться от жаргона школьника, но близость коммуникативных сред будет отражена в общем для обеих групп социолекте – в молодежном сленге [2, с. 35].

Постоянное обновление словаря молодежи требует проведения непрерывных исследований в этом направлении. Так, в 2008 году нами было проведено исследование, в задачи которого входило изучение особенностей функционирования англоамериканизмов в немецком молодежном студенческом сленге.

На первом этапе устанавливалась частотность и сфера употребления англоамериканизмов на молодежных студенческих сайтах Германии¹. На первом сайте размещен архив чата, посвященный вопросам безопасности работы в Интернете; второй и третий представляют собой форум, затрагивающий суть самого чата как явления. На четвертом представлены письма подростков и молодых людей об их опыте употребления наркотиков. Последний сайт содержит разнообразную информацию для старших школьников и студентов о возможностях обучения в немецких вузах и за рубежом, последующей работы; статьи,

касающиеся актуальных тем молодого поколения, переписку, а также информацию о том, как провести свободное время. Возраст участников сайтов составляет 15-30 лет.

В результате анализа данных сайтов были выявлены англоамериканские заимствования (всего 114 слов), активно используемые молодежью в таких сферах, как повседневное общение, развлечения, спорт, кино, телевидение и т.п. Например, *searchen* (исследовать), *connecten* (соединяться, объединять), *surfen* (заниматься серфингом, путешествовать по Интернету), *canceln* (заканчивать, прерывать), *updaten* (модернизировать, совершенствовать), *upgraden* (улучшать, повышать качество), *einloggen* (входить (комп.)) относятся преимущественно к компьютерной лексике; к сфере кино-Action (действие), *Mega-Deal* (большая сделка); к сфере спорта – *scoren* (набирать очки), *Loser* (неудачник); для обозначения людей, – *Hunk* (неприятный тип), *Softie* (Слабак, тряпка).

Большинство обнаруженных англоамериканизмов зафиксировано в немецко-немецких словарях (Wörterbuch überflüssiger Anglizismen, Duden, Wörterbuch der Szenesprache) и совпадает со значениями, которые они имеют в английском языке. Однако при этом наблюдаются и некоторые расхождения.

Например, значения 1 и 2 слова *cool* в английском и немецком языках совпадают: в нем. – 1. спокойный, трезвый, высокомерный; 2. прохладный; 3. классный, превосходный, в англ. – 1. прохладный, холодный; 2. невозмутимый, хладнокровный; 3. неторопливый, спокойный. Однако расходятся значения 3, причем, значение слова *cool* «классный, превосходный» наиболее употребляемо в немецком языке.

Возможен следующий случай, когда заимствование в ходе переосмысления приобретает переносное значение. Например, *scannen* помимо прямого значения *einlesen, abtasten, rastern* (сканировать), может употребляться в значении *ansehen, Lage prüfen* (осматриваться, пристально смотреть) [3, с. 345].

Наиболее интересен случай со словом *Hunk*, поскольку в немецком языке оно употребляется в значении «неприятный, странный тип», но значение его в английском языке прямо противоположно – «лакомый кусочек», физически красивый и сексуально привлекательный мужчина» [4]. Как показывает пример, слово претерпело полное переосмысление в языке-приемнике.

Кроме, того на сайтах встречаются слова, которые не зафиксированы в словарях, например: *scoren, peaken*. Значение этих слов было установлено при помощи английского словаря [6] и контекста. Например: *Scoren*: от англ. *toscore* – подсчитывать очки, вести счет (в игре); а) выигрывать, одерживать победу (особ. в соревновании) б) иметь успех, добиваться успеха. Можно предположить, что слово имеет значение, сходное с английским языком: *набирать очки, выигрывать*. Глагол *peaken* произошел от англ. *peak* – высшая точка, максимум; вершина (кривой); кульминационный пункт; максимум; таким образом, значение немецкого слова – *достичь пика, вершины*.

С целью установление актуального значения данных слов и сферы их употребления носителями языка был проведен эксперимент.² Как показали результаты эксперимента³, наиболее узнаваемыми и используемыми в речи оказались следующие слова: *Action* (72%), *Loser* (84%), *easy* (68%), *shoppen* (96%), *cool* (84%), *einloggen* (88%), *updaten* (60%), *scannen* (88%), *abchecken* (68%), *surfen* (88%), *searchen* (61%). 45% слов из предложенного списка используется реципиентами в своей речи.

Самыми неупотребительными стали слова *Lessness, peaken, Hunk, scoren, Mega-Deal*. Однако эти слова имеют достаточно высокую частотность на сайтах. Можно предположить, что данные заимствования употребляются подростками, а в среде студентов они уже неизвестны, несмотря на то, что исследуемые сайты рассчитаны на широкий круг молодых читателей,

² 75 человек в возрасте от 15 до 26 лет, школьники и студенты университета Ф. Шиллера г. Йена, Германия. Для всех немецкий язык является родным.

³ Реципиентам была предложена анкета со следующими вопросами:

1. Знакомо ли Вам данное слово?

2. Если да, то, в каком значении?

3. Как часто Вы употребляете данные слова в речи (часто, иногда, никогда)?

4. В какой сфере употребляется данное слово?

5. Какую стилистическую окраску имеет слово? (нейтральная, разговорная, фамильярная, вульгарная, возвышенная).

¹ 1) <http://www.unternehmer.de>, 2) <http://forum.giga.de>, 3) <http://www.vogelforen.de>, 4) <http://cannabis-archiv.de>, 5) www.hochschulanzeiger.de.

как школьников, так и студентов. Кроме того, иногда молодежные сайты создаются людьми более зрелого возраста, которые для привлечения внимания читателей используют большое количество англоамериканизмов, зачастую не получивших еще достаточной известности и распространенности, а иногда даже привнося в язык новые заимствования.

Что касается сферы употребления, следует отметить, что в словарях приводятся более широкие сферы употребления данных англоамериканизмов: компьютер, Интернет, ТВ, спорт, общение. Реципиентами же были предложены более узкие сферы, например, такие как круг друзей, Интернет, компьютер, кино, ТВ-передачи, покупки, женщины, университет, библиотека, спорт, работа, повседневное общение. Сферами, в которых наиболее часто используются английские заимствования, оказались компьютер, Интернет и круг друзей.

При анализе отмеченных реципиентами значений было установлено, что большинство значений совпадают со словарными, например, *softie*, *searchen*, *connecten*, *surfen*, *shoppen*, *easy* и т.п.

Некоторые расхождения возникли в словах: *abchecken*, определенное реципиентами как «*kontrollieren*, *testen*, *prüfen*, *mustern* (контролировать, проверять, сверять)», а словарь предлагает еще значение «*klarmachen*, *erklären* (объяснять)»; *scannen* определяется участниками опроса в значении «*abkopieren*, *abtasten*, *etw. überfliegen* (скопировать, считывать, пробежать глазами)», в то время как словарь фиксирует еще и дополнительное переносное значение «*ansehen*, *Lageprüfen* (осматриваться)».

Здесь следует отметить, что первоначально глагол «*to scan*» в английском языке употреблялся в значении «*пристально разглядывать, изучать; высматривать*». В дальнейшем в связи с развитием компьютерной индустрии оно приобрело еще одно значение – «*сканировать*». В немецкий язык это слово пришло со значением «*сканировать*», что опять-таки связано с компьютерными технологиями, но в результате переосмысления приобрело второе значение – «*пристально разглядывать, изучать; высматривать*» [5, с. 185].

Слова *reinpornen*, *scoren*, *peaken*, не зафиксированные в немецких словарях, были опознаны реципиентами. Они дали такое толкование этих слов: 1. *reinpornen*: in etw. Kraft stechen, losgehen, anstrengen, in etw. reinhängen, Kraft benutzen (прилагать усилие); 2. *scoren*: punkten, ein Tor erzielen (забить мяч в ворота); 3. *peaken*: verbinden (повязать, надеть).

При анализе англоамериканизмов с позиции определения их принадлежности к одной из форм языка (литературный язык, Umgangssprache, Jugendsprache) следует отметить, что лингви-

стами отмечается подвижность границ между вышеупомянутыми формами существования немецкого языка. Вследствие чего зачастую сложно определить принадлежность слова к Umgangssprache или Jugendsprache.

Данное положение подтвердили и результаты исследования. Так, например, заимствование «*einloggen*» 40% опрошенных отнесли к языку подростков, а 45% – к разговорному. Аналогичная ситуация прослеживается и на примере таких слов как *upgraden*, *updaten*, *shoppen*, *canceln*, *happyenden*, *Action*.

Более однозначными были ответы в отношении таких слов как *Softie* (70%), *searchen* (75%), *connecten* (65%), *abchecken* (90%), *reinpornen* (75%), *cool* (85%), *easy* (75%), *Loser* (86%). Эти заимствования были отнесены к Jugendsprache.

Некоторые слова, хотя и имеют невысокий процент реакций, были отнесены к литературному языку: *surfen* (16%), *scannen* (35%), *upgraden* (10%), *updaten* (14%), *einloggen* (15%), *shoppen* (15%), *Action* (20%), *happyenden* (5%). Кроме того, есть реакции, при которых они были обобщены реципиентами как Jugendsprache и Umgangssprache.

При определении стилистической окраски слова *scannen* (60%), *einloggen* (60%), *surfen* (60%), *Action* (55%), *shoppen* (75%), были отмечены как нейтральные. Кроме того, встречались реакции реципиентов, когда такие слова как *scannen* (10%), *updaten* (25%) и др. были маркированы как возвышенная лексика. Многие заимствования, отнесенные к Jugendsprache, обозначены как фамильярные или даже вульгарные (*Softie* (70%), *Loser* (55%), *connecten* (20%), *easy* (40%)). Однако, реакции в данном случае весьма разнородны, например *cool* в 40% случаев отнесено к разговорной речи, в 20% случаев обозначено как нейтральное, в 5% случаев как вульгарное. Подобная тенденция наблюдается со словами *abchecken*, *reinpornen*, *scoren*, *happyenden*, *Mega-Deal*.

В процессе анализа языкового материала были следующие выводы: 1) несмотря на высокую частотность англоамериканизмов на немецких молодежных сайтах, многие из них неизвестны носителям языка, либо мало употребляемы. Это можно отчасти объяснить избыточностью английских заимствований в немецком языке; 2) наблюдается подвижность границ между вышеупомянутыми формами существования немецкого языка. Порой сложно определить принадлежность слова к Umgangssprache или Jugendsprache, кроме того, отмечается тенденция проникновения некоторых заимствований в литературный язык; 3) значения англоамериканизмов, функционирующих в немецком языке, могут отличаться от значений их эквивалентов в английском языке. Данное явление возникает в результате метафорического переноса или даже целостного переосмысления.

Библиографический список

1. Neuland, Eva (Hrsg.). Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. – Frankfurt am Main, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003.
2. Glahn, Richard. Der Einfluss des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache: eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“. – Frankfurt am Main; Peter Lang GmbH, 2002.
3. Wörterbuch überflüssiger Anglizismen / Hrsg. von Rudolf Bartsch, Reiner Pogarell und Markus Schröder (erheblicher überarbeitete und erweiterte Auflage). – IFB-Verl., 2004.
4. ABBYYLingvo 11 Шесть языков [Э/с]. – Выпуск: 11.0.0.291, ABBYYSoftware, 2005.
5. Duden. Wörterbuch der Szenensprache / Hrsg. von Trendbüro; Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim, Dudenverlag, 2000.
6. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: das deutsch-deutsche Wörterbuch [Э/с]: 1999.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 800:801.56

Anisimova N.A. **FUNCTIONING OF GENITIVE QUANTITATIVE EXISTENT SENTENCES IN A TEXT.** Functioning peculiarities of genitive quantitative existent sentences in a text are described in the work. Quantitative existent semantics and emotionalism of genitive sentences and their using in the situations of a direct perception of speaker and listener subjects are the most important factors of textual potentiality realization of the sentences of the given type.

Key words: genitive quantitative existent sentences, a sentence functioning in a text, a textual forming potentiality of a sentence, an existent meaning, a meaning of quantity, emotionalism, a locative component, a situation of direct perception.

Н.А. Анисимова, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: n.a.anisimova@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЕНИТИВНЫХ КОЛИЧЕСТВЕННО-БЫТИЙНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТЕ

В работе описаны особенности функционирования генитивных количественно-бытийных предложений в тексте. Количественно-бытийная семантика и эмоциональность генитивных предложений, а также преимущественное употребление их в ситуации непосредственного восприятия говорящим и слушающим субъектами являются важнейшими факторами реализации текстообразующих потенций предложений данного типа.

Ключевые слова: генитивные количественно-бытийные предложения, функционирование предложения в тексте, текстообразующие потенции предложения, бытийное (экзистенциальное) значение, значение количественности (квантитативности), эмоциональность, локативный компонент, ситуация непосредственного восприятия.

Предложения с главным членом, выраженным именем существительным в форме родительного падежа, типа: *Народу-то! Шуму-то, шуму! Сколько снегу! Что домов!* были отмечены впервые в качестве самостоятельного типа простого предложения Шахматовым А.А. [1, с. 50]. В дальнейшем предложения этого типа были названы генитивными (далее – ГП) односоставными именными с количественно-бытийным значением; структурно-семантические свойства ГП как принципиально безглагольных конструкций, характерных для разговорной речи, получили подробное описание в научной литературе [2]. Вместе с тем в ряде работ современных лингвистов высказываются мнения о наличии в ГП глагольной связи и о принадлежности их к двусоставным предложениям [3]. ГП иногда не признается самостоятельным типом простого предложения, а рассматривается в качестве разновидности номинативного предложения. Textoобразующие возможности ГП до настоящего времени не исследовались; последние десятилетия бурного развития синтаксических теорий текста способствуют рассмотрению ГП с точки зрения закономерностей их функционирования в тексте, которые доказывают самостоятельность ГП как типа простого предложения.

Исследование функционирования предложения в тексте предполагает изучение текстообразующих потенций предложения и внимание к специфике контекстуального прочтения предложения. Textoобразующие потенции предложения обуславливаются такими важнейшими факторами, как: 1) структурно-семантическая организация предложения; 2) инициальность/неинициальность позиции предложения; 3) семантическая соотнесенность предложения с последующим композиционно-смысловым звеном текста [4, с. 7-8].

Минимальная структурная схема ГП образуется генитивом имени существительного, в расширенную структурную схему ГП включается также компонент с пространственным значением (локатив), выражаемый материально (именем существительным или местоимением в предложно-падежной форме, наречием) или имплицитно. В зависимости от способа выражения локатива ГП обнаруживает различный характер семантической связи с предыдущими или последующими частями текста. Если в предложениях, предшествующих ГП, содержится словоформа имени существительного, обозначающая сферу бытия квантифицированной субстанции, названной в последующем ГП, то локатив в ГП может быть выражен предложно-падежной формой местоимения или местоименным наречием. Например: *Вот наша Быстрица! Рыбы в ней!* (С. Крутилин).

Доминирующим в содержании ГП является бытийное (экзистенциальное) значение, осложняющееся сопутствующим ему значением количественности. ГП сообщают о существовании предметов, мощность множества которых выражается неопределенно, неточно, приблизительно, что определяет семантическую взаимосвязь данных конструкций с сопутствующими им частями текста.

Для ГП характерно употребление в разговорной речи в ситуации непосредственного восприятия говорящим и слушающим субъектами существующего множества предметов. Общность апперцепционной базы говорящего и слушающего субъектов приводит к пропуску локативного компонента: *Всю «комнату» заполняло бесчисленное множество коек...Ровный, слитный, неумолкающий гул голосов, шарканье ног напоминали нам вокзал или пассаж. – Вот это народищу! – даже несколько оробев, проговорил Шатков (В. Авдеев); Проваландался я так до вечера, мешок с травой на шею – и домой. Дома меня мать с отцом на крыльце встречают: – Травиши-то, травиши. И коза вон какие бока принесла (А. Иванченко).*

Данные примеры иллюстрируют воспроизведение языковой ситуации коммуникации в художественном тексте в форме ситуативно-речевой блока, включающего два компонента: языковой и неязыковой (ситуативный) [5, с. 43]. Языковой компонент (прямая речь персонажа) обладает признаком коммуникативной несамодостаточности в результате пропуска локатива. В состав ситуативного компонента ситуативно-речевой блока включаются говорящий (*Шатков, мать с отцом*), слушающий (*нам, я*) субъекты, наименование пространства бытия («*комнату*», *мешок*) квантифицированной субстанции, обозначенной генитивом в прямой речи (*народищу, травиши*). В речи автора художественного произведения, адресованной читателю, не

присутствующему в ситуации непосредственного восприятия существующего множества предметов, содержатся языковые средства выражения количественного значения, обозначающие неопределенно-большое количество предметов: *бесчисленное множество коек, мешок*.

ГП, употребляющимся в ситуации непосредственного восприятия говорящим и слушающим субъектами существующего множества предметов, часто сопутствуют (предшествуют или следуют) императивные конструкции с глаголами восприятия, обозначающими действия, к которым говорящий побуждает слушающего: *– Что вы? – послушно ответила девушка и сейчас же продолжала деланно-беззаботным голосом: – Ах, смотри-те! Звездочек-то что! (А. Грин).*

В инициальной позиции ГП оказывает воздействие на структурирование сложного синтаксического целого, в состав которого оно входит. Количественная оценка говорящим реалий действительности, выраженная в ГП, получает свое развитие в последующей части текста. Между исходным ГП и сопутствующей ему частью текста устанавливаются отношения обобщения, выражаемые лексическими средствами: *А птицы! Серые куропатки осенью и зимой залетают нередко не только на окраинные огороды, но даже и на базарную площадь. На тетеревах еще недавно охотились мы по окрестным лесам, заросшим шиповником, черносмородином, малинником (Е. Пермитин).*

Обобщенное значение имени существительного, обозначающего в ГП существующее множество предметов, может усиливаться с помощью местоимения *всякий* как в составе ГП, так и сопутствующих предложений: *Тут зверья всякого. Подождите, завтра начнем косить – еще не то увидите. Сам Михаил Иванович Толпыгин притопаёт (Ф.Абрамов); – Трактором или? – Часть трактором, а остальную по линии. Поездов, поездов под снегом! Всякие, люксы, экстренные (Б. Пастернак).*

ГП свойственно значение существования предметов, мощность множества которых выражается неточно, неопределенно. В инициальной позиции ГП могут соотноситься с последующей частью текста как уточняемое и уточняющее (конкретизирующее). Например: *А уж охотников в Усть-Утесовске! Почитай, каждый десятый непременно «балует» с ружьишком (Е. Пермитин).* На уточняющее (конкретизирующее) значение части текста, последующей за ГП, может наслаиваться значение следствия, результата: *Осоки-то вон на озере. Сто голов можно бы прокормить, а косить не дают. (В. Белов.)*

В неинициальной позиции (в конце или в середине ССЦ) ГП вступают с предыдущей частью текста в отношения уточнения (конкретизации) или обобщения: *– Пойдем Ленку сватаем, – пристает Королишка. – Далеко не ходи, Ленку засватаем, и Марфушка чем не невеста? Может, Коляхину Таньку возьмем? Девоч-то, девок (В. Личутин).*

ГП могут вступать в сравнительные отношения с последующей частью текста, где дается образная характеристика ситуации существования множества предметов в пространстве: *Он приметил несколько полей, красневших от ягод. – Ну, девки, – крикнул он сопровождавшим его бойцам, – поднимай подолы, собирай ягоду! Ягод-то, ягод! Прямо сафьян расстелен (В. Гроссман).*

Наряду с количественно-бытийной семантикой ГП обладают ярким эмоциональным значением. Эмоциональная оценка (положительная или отрицательная) факта бытия количественно определяемого предмета в ГП обычно обусловлена ситуацией непосредственного восприятия говорящим и слушающим субъектами квантифицированной субстанции, находящейся в непосредственной близости от них. В предложениях, предыдущих или последующих по отношению к ГП, характерно употребление глаголов, обозначающих эмоциональное состояние говорящего, а также междометий с эмоциональным значением. Например: *Остановились в сторонке от потока. – Народу-то, народу-то! – все изумлялась Нюра (В. Шукшин); – Боже ты мой! Книж-то, книг! Откуда это? (А. Пантелеев).*

Для ГП в тексте характерна автоматизирующая текстообразующая функция – ГП способствуют движению текста, реализуют одну из текстовых категорий. Значительно реже ГП выполняют сенситивизирующую текстообразующую функцию (взаимодействуют с другими структурами текста) [6, с. 10-11]. Примерами употребления ГП в сенситивизирующей текстообразующей

функции являются сложные синтаксические целые с синтаксическим параллелизмом рядом расположенных ГП: *В пойме крякаша – удилещем не пропихнешь. ...А уж ягод! (Е. Пермитин).*

Анализ контекстуального прочтения предложения предполагает определение «семантического радиуса его действия» [4, с. 14], то есть границ семантико-структурного взаимодействия конкретного предложения с последующим или предыдущим текстом – для ГП характерно употребление в тексте в рамках ситу-

ативно-речевого блока и сложного синтаксического целого.

Таким образом, анализ примеров употребления ГП в художественной речи показывает, что количественно-бытийная семантика и эмоциональность ГП, а также преимущественное употребление их в ситуации непосредственного восприятия квантифицированной субстанции говорящим и слушающим субъектами являются важнейшими факторами реализации текстообразующих потенций ГП как самостоятельного типа простого предложения.

Библиографический список

1. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. - Л., 1941.
2. Лекант, П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – М.: Высшая школа, 1986; Химик, В.В. Количественность в структуре простого предложения современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1978; Дерюшева, Н.А. Генитивные количественно-бытийные предложения в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990.
3. Современный русский язык: учеб. пособие для вузов / под ред. Белошапковой В.А. – М., 1981; Шведова, Н.Ю. О понятии «регулярная реализация структурной схемы простого предложения» // Мысли о современном русском языке: сб. статей под ред. В.В. Виноградова. – М., 1969.
4. Ильенко, С.Г. Функционирование предложения в тексте // Функционирование синтаксических категорий в тексте: межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1981.
5. Чувакин, А.А. Смешанная коммуникация в художественном тексте: Основы эвokasiонного исследования. – Барнаул, 1995.
6. Ильенко, С.Г. Текстовая реализация и текстообразующая функция синтаксических единиц // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц: межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1988.

Bibliography

1. Shakhmatov, A.A. Sintaksis russkogo yazyhka. - L., 1941.
2. Lekant, P.A. Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyhke. – M.: Vihshaya shkola, 1986; Khimik, V.V. Kolichestvennost' v strukture prostogo predlozheniya sovremennogo russkogo yazyhka: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. – M., 1978; Deryusheva, N.A. Genitivnihe kolichestvenno-bihtyjnihe predlozheniya v sovremennom russkom yazyhke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1990.
3. Sovremenniy russkiy yazyk: ucheb. posobie dlya vuzov / pod red. Beloshapkovoy V.A. – M., 1981; Shvedova, N.Yu. O ponyatii «regulyarnaya realizatsiya strukturnoy skhemih prostogo predlozheniya» // Mysl' o sovremennom russkom yazyke: sb. statey pod red. V.V. Vinogradova. – M., 1969.
4. Iljenko, S.G. Funkcionirovanie predlozheniya v tekste // Funkcionirovanie sintaksicheskikh kategoriy v tekste: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – L., 1981.
5. Chuvakin, A.A. Smeshannaya kommunikatsiya v khudozhestvennom tekste: Osnovih ehvokatsionnogo issledovaniya. – Barnaul, 1995.
6. Iljenko, S.G. Tekstovaya realizatsiya i tekstoobrazuyushaya funktsiya sintaksicheskikh edinic // Tekstovih realizatsii i tekstoobrazuyushie funktsii sintaksicheskikh edinic: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – L., 1988.

Статья поступила в редакцию 26.09.11

УДК 741.02

Назимко Е.Г. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ИНТАГЛИО В ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКЕ. Статья посвящена анализу существующей техники гравюры глубокой печати, ее разновидностям и терминологии в искусствоведении.

Ключевые слова: интаглио, глубокая печать, печатная графика, офорт, сухая игла, травленый штрих.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ИНТАГЛИО В ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКЕ

Е.Г. Назимко, доц. каф. рисунка живописи и скульптуры Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск, E-mail: ikonograf@yandex.ru

Статья посвящена анализу существующей техники гравюры глубокой печати, ее разновидностям и терминологии в современной искусствоведческой литературе.

Ключевые слова: интаглио, глубокая печать, печатная графика, офорт, сухая игла, травленый штрих.

Техника гравюры глубокой печати, в её двух основных разновидностях, резцовой гравюре и офорте, существует в изобразительном искусстве уже пять веков. За это время сложился понятийный словарь специальных терминов в литературе, посвящённой гравюре и среди художников.

Одним из первых русскоязычных изданий, посвящённых технологии офорта стала книга А.И. Сомова «Краткое руководство к гравированию на меди крепкою водкой» 1885 года [1]. Книга была составлена из фрагментов различных французских изданий по офорту, переведённых А.И. Сомовым. Но уже в 1898 году появляется фундаментальный труд М.Д. Рудомётова «Опыт систематического курса по графическим искусствам» [2], в котором автор обобщил зарубежный и отечественный опыт по техникам печатной графики. Затем был длительный перерыв, и в 1913 году издаются сразу две книги: И.И. Леман «Гравюра и литография: Очерки истории и техники» [3], Л. Гданский «Гравёр и травильщик по металлу: Практическое руководство для изучения гравирования по меди, стали и цинку» [4]. Эти первые издания содержат определения терминов и первые классификации техник гравюры глубокой печати. Отметим, что М.Д. Рудомётов в первом томе своего труда рассматривает резцовую гравюру, офорт, сухую иглу, мягкий лак и ряд других техник как манеры гравюры глубокой печати [2, с. 270]. В дальнейшем наблюдается устойчивая преемственность, мы встречаем эту клас-

сификацию во всех учебных, научных и энциклопедических изданиях вплоть до нашего времени.

Изданная в 1971 году книга Василия Михайловича Звонцова и Владимира Ивановича Шистко «Офорт» [5], нарушила общность взглядов по этому вопросу. В части касающейся техники гравюры глубокой печати учебник заслуживает самой высокой оценки, однако, предложенные авторами определения и классификации приведённых в тексте техник, частью не точны, а местами сомнительны и лишены логики. О традиционном определении офорта, как углублённой гравюры на металле, выполненной способом травления авторы пишут, что «такое определение чаще всего встречается в научно-исследовательской, музейной работе, в искусствоведении» [5, с. 7]. Данное утверждение не совсем верное, так как не только искусствоведы, но и художники-педагоги, технологи по глубокой печати в изданных до 1971 года учебниках, монографиях и статьях придерживались традиционного определения. Это касается и всех книг, приведённых в списке рекомендуемой литературы в учебнике В.М. Звонцова и В.И. Шистко 1971 года [5], и в расширенном списке его переиздания 2004 года [6].

Не имея возможности сослаться ни на одного авторитетного предшественника, В.М. Звонцов и В.И. Шистко утверждают: «Новым, более современным и расширенным является определение офорта как углубленной гравюры на металле, включаю-

щей в себя манеры, связанные с травлением, а также ряд механических манер» [5, с. 7]. Обращает на себя внимание оговорка, что не все механические способы гравирования гравюры глубокой печати включаются авторами в число офортных манер. Резцовый гравюрщик сохранил самостоятельный статус, а сухой игле — нет, хотя резцовая гравюра так же часто используется для корректировки офортных досок, а сухая игла в наше время значительно чаще, чем раньше используется как самостоятельная техника и не обязательно выполняется на металле, а может быть выполнена на оргстекле. Логическая несостоятельность предложенного определения и классификации офорта и оортных манер привела к абсурду, выраженному авторами в фразе: «Напомним, что основная манера техники офорта также носит название офорт» [5, с. 7].

Обращает на себя внимание немотивированное утверждение: «Такое толкование, более правильно отражающее состояние и задачи искусства офорта, прочно вошло в нашу жизнь» [5, с. 7]. Трудно понять, что имели в виду авторы данного учебника, но авторы более поздних изданий по офорту не поспешили принять новое определение, хотя в Санкт-Петербурге, среди многочисленных учеников В.М. Звонцова и В.И. Шистко их терминология непрочно усвоилась. Но и в их среде бытует ироничное определение: «Травленный штрих — есть самый оортный оорт». Эта шутка даже попала в учебник для высшей школы «Анализ и интерпретация произведения искусства», изданный в 2005 году в Москве, и составленный из глав, написанных петербургскими педагогами [7, с. 351].

В современной литературе, посвященной печатной графике, с 1970-х годов существует скрытая полемика по проблеме определений и классификации печатных техник. Возникшие противоречия ни кем из искусствоведов до сих пор не выявлялись и не рассматривались.

Леонид Николаевич Зорин, преподающий на кафедре рисунка Московского архитектурного института, организатор и руководитель офортной студии МАрХИ, в своей книге «Эстамп» (2004 г.) констатирует, что разнообразные техники, применяющиеся для изготовления клише глубокой печати часто называются офортными. Но далее автор замечает: «...хотя на самом деле офортным является лишь часть из них. Строго говоря, оорт — техника изготовления металлического клише с помощью кислоты и вид гравюры на металле, где углубленные элементы печатной формы создаются травлением металла кислотами. Так что ни резцовая гравюра, ни сухая игла, ни меццо-тинто офортами не являются — в этих техниках кислота не применяется. Объединяет их только способ печати» [8, с. 44]. Аналогичный традиционный подход в определениях и классификации мы находим и в других публикациях.

Резюмируя сказанное, необходимо ещё раз отметить, что учебник В.М. Звонцова и В.И. Шистко, в его основной техниче-

ской части для художественного образования в России, трудно переоценить. В первом разделе, содержащем общие сведения об офорте, авторы проявили необоснованную оригинальность суждений, вводя несогласованность в отечественную теорию искусства и умножая терминологические несоответствия между отечественной и зарубежной наукой об искусстве.

Терминологическую ошибку в части, касающейся гравюры глубокой печати, мы находим и в капитальном монографическом труде посвященном технической истории книгопечатания профессора Евгения Львовича Немировского «Изобретение Иоганна Гутенберга» [9]. Автор пишет: «Химическим вариантом меццо-тинто является способ, называемый лависом, или акватинтой» [9, с. 119]. В этой фразе содержатся две ошибки. Действительно, в оттисках меццо-тинто, напоминает акватинту и лавис, но в остальном эти техники принципиально отличаются, так как в меццо-тинто гравирование ведётся от чёрного к белому, а в акватинте и лависе наоборот от белого к чёрному. Здесь и далее по тексту Е.Л. Немировский использует термины «лавис» и «акватинта» как синонимы, но они таковыми не являются. И хотя современные графики, работая в технике лависа, для подготовки поверхности доски используют материалы те же, что и в акватинте, но травление ведётся специальными составами и кистью, а не погружением доски в раствор кислоты. В старом лависе к запылению доски вообще не прибегали, а использовали неоднородную структуру металла, дающую зернистость на протравленных местах.

Из общепринятых терминологических нововведений необходимо упомянуть термин «интаглио», который в настоящее время широко применяется в искусствоведческих статьях и каталогах графических выставок и конкурсов как синоним термина «глубокая печать». Очевидно, что термин заимствован из переводной литературы по полиграфии. Правомерность применения этого полиграфического термина к художественной печатной графике объясняется трудностями в размежевании данных понятий. В период появления и ранней стадии развития техники глубокой печати, изготовление художественного эстампа и страницы с иллюстрацией для книги были в техническом отношении идентичны. В дальнейшем типографская технология и техника глубокой печати быстро менялась под давлением требований массового тиража, а художники консервативно сохраняли в этом процессе ручной труд. Но на сегодняшний день рукотворность не является абсолютным требованием к художественной печатной графике, и на выставках современного искусства мы часто видим графические листы, напечатанные на полиграфических станках.

Приведенный выше анализ источников выявляет проблему терминологических и классификационных несоответствий в этой области печатной графики.

Библиографический список

1. Сомов, А.И. Краткое руководство к гравированию на меди крепкою водкою. - СПб., 1885.
2. Рудомёт, М.Д. Опыт систематического курса по графическим искусствам. - СПб., 1898.
3. Леман, И.И. Гравюра и литография: очерки истории и техники. - СПб., 1913.
4. Гданский, Л. Гравёр и травильщик по металлу: практическое руководство для изучения гравирования по меди, стали и цинку. - СПб., 1913.
5. Звонцов, В. Оорт / В. Звонцов, В. Шистко. - М., 1971.
6. Звонцов, В.М. Оорт / В.М. Звонцов, В.И. Шистко. - СПб., 2004.
7. Анализ и интерпретация произведения искусства: учеб. пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая, Т.П. Чаговец [и др]. - М., 2005.
8. Зорин, Л.Н. Эстамп: руководство по графическим и печатным техникам. - М., 2004.
9. Немировский, Е.Л. Изобретение Иоганна Гутенберга. Из истории книгопечатания. Технические аспекты. - М., 2000.

Bibliography

1. Somov, A.I. Kratkoe rukovodstvo k gravirovaniyu na medi krepkoyu vodkoyu. - SPb., 1885.
2. Rudomiyotov, M.D. Opiht sistematicheskogo kursa po graficheskim iskusstvam. - SPb., 1898.
3. Leman, I.I. Gravyura i litografiya: ocherki istorii i tekhniki. - SPb., 1913.
4. Gdanskij, L. Graver i travil'zhik po metallu: prakticheskoe rukovodstvo dlya izucheniya gravirovaniya po medi, stali i cinku. - SPb., 1913.
5. Zvoncov, V. Oort / V. Zvoncov, V. Shistko. - M., 1971.
6. Zvoncov, V.M. Oort / V.M. Zvoncov, V.I. Shistko. - SPb., 2004.
7. Analiz i interpretaciya proizvedeniya iskusstva: ucheb. posobie / N.A. Yakovleva, E.B. Mozgovaya, T.P. Chagovec [i dr]. - M., 2005.
8. Zorin, L.N. Ehstamp: rukovodstvo po graficheskim i pechatnihm tekhnikam. - M., 2004.
9. Nemirovskij, E.L. Izobretenie Ioganna Gutenberga. Iz istorii knigopechataniya. Tekhnicheskie aspektih. - M., 2000.

Статья поступила в редакцию 26.09.11

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)
ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 009.06

Komlev Y.E. THE STRATEGY FORMATION OF MUSEUM COMMUNICATION MANAGEMENT. In this article the bases of strategies formation of museum communication are discussed. The way of system formation of museum communication management is worked out. The article regards the way of strategy formation. The article points out that the management strategy of museum communications determines the museum development prospects and boundaries of possible actions and management decisions making.

Key words: strategy of management; museum communications; strategies of formation.

Ю.Э. Комлев, докторант, г. Оренбург, E-mail: muz-izo@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ МУЗЕЙНЫМИ КОММУНИКАЦИЯМИ

В статье рассматриваются основы стратегии управления музейными коммуникациями, описывается способ формирования системы управления музейными коммуникациями. Указывается на то, что стратегия управления музейными коммуникациями определяет перспективы развития и границы возможных действий и принятия управленческих решений.

Ключевые слова: стратегия управления, музей связи, стратегии, формация.

Раскрывая потенциал музея на принципах управления музейными коммуникациями, как средства интенсификации процесса вовлечения людей в мир культуры и как механизма стимулирования их социально-культурной активности, мы убедились, что происшедшие в музейном деле за последние два столетия глубокие качественные изменения сделали музей XXI века социальным институтом, который эффективно реализует свои функции по отбору, атрибуции, хранению, экспонированию и представлению ценностей истории и культуры.

Представление о монологическом воздействии музея на аудиторию заменила концепция многостороннего диалога между музеем, посетителем и внешней средой. Более того, в этот диалог включаются не только реалии современной жизни, но и мнения, взгляды, суждения и идеи иных исторических эпох. Сама сущность музея и музейных коммуникаций предопределяет бережное отношение к различным типам культур.

Для музея, как социально-культурного центра, принципиально важно видеть и учитывать глубинные процессы, протекающие в обществе, осознавать необходимость корректировки содержания и форм своей деятельности в соответствии с целевыми установками общества на данном этапе его развития.

При осуществлении в нашей стране рыночных и организационно-правовых преобразований в сфере культуры возникает проблема выработки такой коммуникационной политики и стратегии, которые позволяют музею поддерживать свою эффективность и конкурентоспособность в обозримой перспективе. В работах, посвященных практической деятельности учреждений культуры, можно обнаружить использование термина «стратегии» как принципов, определяющих направление приоритетных областей их развития [1, с. 13; 2, с. 93-97]. Общая концепция стратегического управления музейными коммуникациями основана на принципах новой управленческой парадигмы, которая составляет основу совершенствования управления музеем XXI века.

Культурно-образовательная, культурно-просветительная и воспитательная деятельность музея сегодня невозможна вне

формирования его коммуникационных связей, а это предполагает наличие стратегии управления музейными коммуникациями. Ориентация на создание системы устойчивых и постоянно обновляемых коммуникационных связей позволяет музею четко определять свое место в духовной жизни города, региона, страны, которое во многом зависит от способности адекватно и позитивно реагировать на ключевые проблемы социокультурного развития.

В исследовании отмечается, что в процессе коммуникационного диалога между музеем и посетителем сталкиваются различные концепции. Естественно, каждый участник диалога обладает определенным взглядом на анализируемые проблемы. В одном случае - это сложившиеся, научно обоснованные взгляды, в других - проявление интуиции, в третьих - ложное представление о сути и природе анализируемого объекта. Совокупность этих разносторонних взглядов определяет особенности управления музейными коммуникациями и различные толкования термина «стратегии» [3].

Современная концепция музея как открытой коммуникационной системы, должна основываться на учете требований формирующегося информационного общества к повседневной музейной деятельности, и предполагать:

- усиление дифференцированного подхода к музейной аудитории с учетом ее половозрастных особенностей, общекультурного уровня, семейного положения, профессии и, в первую очередь, реально проявляемых интересов;

- использование интерактивных форм музейной работы, стимулирующих проявление инициативы и самостоятельности аудитории и ее преобразованию из объекта идейно-эмоционального воздействия в субъект социально-культурного творчества;

- повышение роли музея как научно-методического учреждения, оказывающего помощь организациям разных типов, системе самообразования и дополнительного образования, учреждениям клубного типа, лекториям и иным социальным институтам в обогащении содержания и форм историко-культурного просвещения.

Действия музея и их руководителей уже не могут сводиться к простому реагированию на происходящие перемены в сфере культуры. Все шире признается необходимость сознательного управления изменениями на основе научно обоснованной процедуры их предвидения, регулирования, приспособления к целям музея и изменяющимся внешним условиям.

В течение последних 10 лет понятия «стратегия организации», «стратегия развития музея» вошли в теорию и практику управления музеем как интегрированная модель действий, на-

правленных на достижения целей музея. По форме «стратегия» может представлять собой документ; по сути и содержанию – это набор правил, которыми руководствуется музей при принятии управленческих решений. Если миссия определяет глобальную цель музея, то стратегия является инструментом достижения цели музея, предписывающим и определяющим направление и характер движения или путь к достижению цели. Автором разработан алгоритм построения системы управления музейными коммуникациями и представлен на рис. 1.

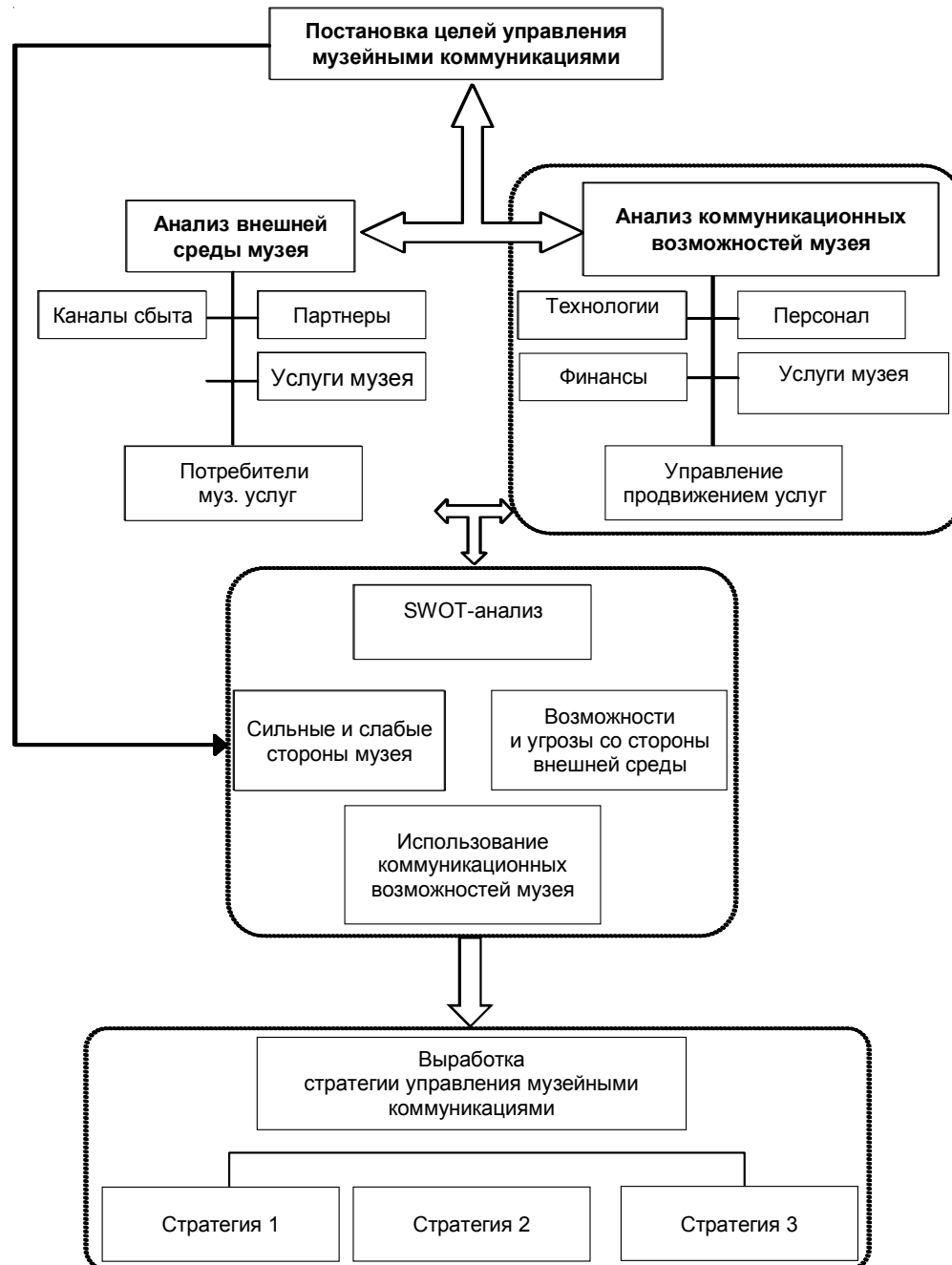


Рис. 1. Алгоритм построения системы управления музейными коммуникациями

Формирование стратегии управления музейными коммуникациями является инструментом, способствующим эффективному развитию всего музея. Задача алгоритма заключается в обеспечении нововведений и организационных изменений в достаточном объеме для адекватной реакции музея на происходящие изменения во внешней среде. Выработка стратегии управления музейными коммуникациями не завершается каким-либо немедленным действием, а направлено на установление эффективных направлений, следование которым обеспечит развитие и укрепление позиций музея в XXI веке.

На основании стратегии управления музейными коммуникациями распределяются ресурсы между wybranными сферами деятельности музея, а для ее осуществления необходима соответствующая коммуникационная программа. Коммуникационную программу музея можно рассматривать как набор проектов, каждый из которых представляет собой задания с указанием целей по времени, результатам и затратам. Программа музейных коммуникаций начинается в точке, в которой цель коммуникации уже сформулирована, а ресурсы распределены, и заканчивается в точке достижения цели или решения о прекра-

щении коммуникационной работы в данном направлении и перераспределении ресурсов.

Изданные в последние годы учебные пособия по основам менеджмента, коммуникационного менеджмента [4; 5; 6; 7; 8; 9], рассматривающие в числе прочих, проблемы формирования стратегии организации, анализируют ее основу, оказывающее влияние на развитие всей организации. Выбор стратегии управления музейными коммуникациями – это основа развития музея. Стратегия управления музейными коммуникациями в исследовании рассматривается как:

- центральное направление развития музея в XXI веке;
- общий план коммуникационной деятельности музея, обеспечивающий осуществление миссии и достижение целей в развитии музейных коммуникаций;
- определитель коммуникационных целей музея и основных путей их достижения так, что музей получает единое направление всех коммуникационных действий.

В современных экономических условиях существенным элементом в стратегии развития музея является управление инновационными процессами, в которых отправной точкой выступает его инновационная политика. Инновационная политика музея – система идей, задач и направлений, форм и методов инновационного развития музея: выражает основные цели и альтернативные возможности использования музейных коммуникаций в современных экономических условиях. Инновационная политика музея служит основой для разработки коммуникационных прогнозов, программ, проектов и стратегий развития управления музейными коммуникациями.

Более того, стратегии управления музейными коммуникациями определяются исходя из следующего понимания ее сущности:

- стратегия – обобщенная коммуникационная модель долгосрочных действий музея, которые ему необходимо осуществить для достижения поставленных коммуникационных целей;

- стратегия – профессиональная концепция развития музея на заданную стратегическую перспективу, представленная в виде долгосрочной программы коммуникационных действий музея;

- стратегия – коммуникационная система функциональных стратегий музея, например, развития новых услуг, продуктов музея, производства, рекламы и т.д.

Все используемые стратегии управления музейными коммуникациями направлены на эффективное развитие всего музея, развитие рынка музейных услуг города и региона.

Автором в исследовании выделено, что стратегия управления музейными коммуникациями определяет перспективы развития музея, границы возможных действий и принятия управленческих решений. Главная задача формирования стратегии управления музейными коммуникациями состоит в том, чтобы перевести музейное учреждение из его настоящего состояния в желаемое будущее состояние путем достижения коммуникационных целей музея с максимальной эффективностью.

Рассмотрим характеристики понятия «стратегия управления музейными коммуникациями» и дадим определение, которым мы также будем руководствоваться в данном исследовании.

Стратегия управления музейными коммуникациями – генеральный план действий, представляющий собой коммуникационную систему управленческих решений, определяющих перспективные направления развития музея, сферы, формы и способы коммуникационной деятельности в условиях внешней и внутренней среды музея и порядка распределения необходимых ресурсов для достижения поставленных целей музея.

Так, например, стратегия управления музейными коммуникациями, разработанная для музея в целом или для всех подразделений (например, для увеличения количества посетителей), выступают в виде целевых установок.

Методика разработки стратегии управления музейными коммуникациями представлена на рис. 2.

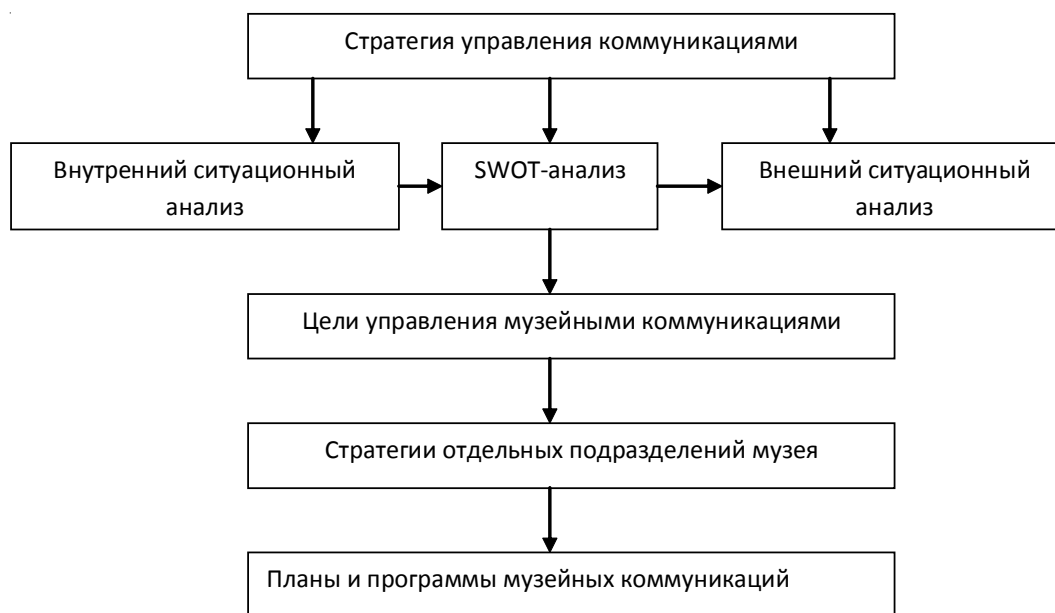


Рис. 2. Методика разработки стратегии управления музейными коммуникациями

Фактически, можно сказать, что, сколько существует музеев, столько же существует конкретных стратегий управления музейными коммуникациями. Сегодня музейные учреждения призваны объединять, сохранять и передавать огромный культурно-исторический опыт отечественного и мирового сообщества, активизируя коммуникационные процессы трансляции и обмена информацией не только между разными поколениями и культурами, но и между отдельными социальными группами, общественными объединениями, политическими движениями. И в этом в значительной мере реализуется коммуникационный потенциал музея XXI века.

Опираясь на возможности открытой коммуникационной системы Оренбургского областного музея изобразительных искусств, позволяющей расширить культурное поле посетителей посредством объединения усилий музея, школы, вуза и иных звеньев социально-культурной инфраструктуры, а также реали-

зовать нетрадиционные формы и методы коммуникационного и эмоционального воздействия на аудиторию, мы в процессе формирующего культурологического эксперимента сумели подтвердить гипотезу о преимуществах формирования духовно богатой личности средствами музейной коммуникации.

Это было достигнуто при помощи:

- наглядности и предметности музейных экспозиций, иллюстрирующих наиболее яркие страницы отечественной истории и художественной культуры, получение возможности для посетителей конкретного общения с предметами ушедших эпох и шедеврами изобразительного искусства;
- доступного, яркого и широко иллюстрированного показа истории мировой и отечественной культуры;
- раскрытия в процессе экскурсии и иных форм работы с посетителями наиболее интересных и конструктивных пози-

ций деятелей науки и культуры по актуальным проблемам духовной жизни общества;

– вовлечения посетителей музея в активное обсуждение пропагандируемых идей, концепций и взглядов на непреходящие ценности мировой и отечественной культуры, традиции духовной жизни народов Российской Федерации.

Значительную роль в проведенном исследовании сыграло использование концепции взаимодействия музея и системы институтов, учреждений, организаций и объединений, входящих в социально-культурную инфраструктуру региона.

Данная концепция управления музейными коммуникациями исходит из того, что стратегическое решение стоящих перед человечеством глобальных проблем требует всемерного использования просветительного, образовательного и воспитательного потенциала этого взаимодействия, которое, образуя благоприятную коммуникационную среду, создает необходимые предпосылки реализации коммуникационного потенциала современного музея. Сама жизнь заставляет осознать необходимость коммуникационного единства культуры и образования, составляющих основу развития всего общества. Обновление содержания и форм коммуникационного взаимодействия образовательно-воспитательных учреждений и музея предопределило актуальность нового уровня их взаимоотношений – координацию и интеграцию коммуникационной деятельности в XXI веке.

Взаимодействие коммуникационной системы музея и системы образовательно-воспитательных учреждений позволяет последним обратиться к исконной сущности классической педагогики и к традициям российской школы. Широта, стабильность, последовательность и многоаспектность такого сотрудничества отражает общую тенденцию современной культуры: комплексного коммуникационного воздействия на формирующуюся личность.

Специфика опытно-экспериментальной работы в Оренбургском областном историко-краеведческом музее и в Областном музее изобразительных искусств, проявилась в том, что, опираясь на опыт Русского музея, Эрмитажа, Государственного Исторического музея и иных музейных учреждений, успешно реализующих коммуникационные возможности, широко использовались формы совместной деятельности со школами, профессиональными училищами, гражданскими и военными высшими учебными заведениями, домами творчества юных, клубными учреждениями, туристическими фирмами. Разработанные программы были дифференцированы и рассчитаны на определенные группы населения (от дошкольников до людей пожилого возраста), ориентированы по времени не менее чем на год и реализовывались посредством дополнения системы воспитания, сложившейся в этих центрах образования, культуры и досуга, музейными акциями, направленными на формирование исторического сознания и художественного вкуса, на широкое общекультурное развитие.

Ведущим показателем эффективности нравственно-эстетического воспитания средствами музейной деятельности стало многократное увеличение числа посетителей музеев, на базе которых осуществлялся формирующий музейно-культурологический эксперимент. Создание открытой коммуникационной системы позволило перенести в музеи Оренбургской области многие формы организационно-методического обеспечения экспозиционно-просветительной деятельности из центральных музеев России. Например, сотрудники научно-экспозиционного и экскурсионного отделов Оренбургского областного историко-краеведческого музея постоянно помогали в создании и совершенствовании экспозиций школьных и районных музеев. Два раза в год (в сентябре – октябре и феврале – марте) проводятся семинары для педагогических коллективов школ. Как правило, каждый семинар раскрывает методику реализации воспитательного потенциала музейной работы. Совместно с педагогическим составом школы определяется тематика проведения экскурсий, согласованная со школьной программой.

Опыт Оренбургского областного историко-краеведческого музея и музея изобразительных искусств показал, что эффективность музея как коммуникационной системы находится в прямой зависимости не только от его способности дифференциро-

вать свое воздействие на разные группы населения, но и от индивидуального подхода к каждому посетителю.

Творческие поиски коллектива Оренбургского областного историко-краеведческого музея позволили апробировать и внедрить в повседневную практику систему формирования стратегии управления музейными коммуникациями методами, доказавших свою высокую эффективность, в том числе использования следующих методов:

- метод индивидуальной работы со школьниками по изучению экспозиции при помощи экскурсионных программ, разработанных для каждой возрастной группы;
- метод работы с одиночными посетителями при помощи обучающих компьютерных программ и виртуальной экспозиции;
- метод стимулирования творческих потенций посетителей на временных выставках посредством специальных развлекательных программ, обновляемых для каждой новой выставки.

Проведенный музейно-культурологический эксперимент показал, что задача формирования стратегии управления коммуникациями заключается в том, чтобы, последовательно вовлекая людей в различные формы музейной деятельности, преобразовывать их из пассивных созерцателей экспозиции в активных участников социально-культурного творчества, которые включаются в непрерывный процесс преемственности знаний от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от элементарного накопления фактов к их логическому осмыслению. В этом проявляется суть музейной коммуникации, вектор которой направлен от музея к посетителю и от посетителя к музею.

Важное место в коммуникационной практике музея занимает реализация принципа доступности, согласно которому обучение и воспитание строится с учетом уровня подготовки обучаемых, их возрастных и индивидуальных особенностей. Например, научная концепция экспозиции Оренбургского областного музея изобразительных искусств, предусматривает ее восприятие на четырех уровнях:

- пассивное созерцание художественной экспозиции;
- осмотр экспозиции с использованием этикетажа;
- осмотр экспозиции с использованием этикетажа, текстов и, желательно, при помощи различных творческих музейных программ;
- глубокое изучение экспозиции с использованием специальных компьютерных программ и музейного экскурсовода.

Проводимое анкетирование, визуальное наблюдение за посетителями, «круглые столы» со школьными преподавателями, искусствоведами позволили убедиться в том, что концептуальная экспозиция музея изобразительных искусств была решена правильно. С ней знакомятся на всех вышеупомянутых уровнях в зависимости от возраста школьника, его цели посещения музея и уровня подготовки.

Современная психология и музейная коммуникация предполагают, что каждому возрасту свойственно свое восприятие одного и того же предмета, поэтому подготовка музейных экскурсоводов проводится многоступенчато. Начиная экскурсовод каждый раз обязан сдавать методическому совету свою экскурсию, посвященную одной теме, но рассчитанной на разные возрастные группы. Причем наибольшую сложность представляет подготовка экскурсий для самых маленьких посетителей. Здесь надо учитывать известное правило детских писателей: для детей нужно писать как для взрослых, но только еще лучше. Необходимо отметить, что коммуникационные принципы научности, систематичности, преемственности, доступности, прочности знаний и наглядности обоснованы в ряде публикаций директора Дарвиновского музея А.И. Ключиной [10], которые успешно апробированы и реализуются во многих российских музеях.

Таким образом, каждый музей должен выстраивать всю свою просветительную, образовательную и воспитательную деятельность в соответствии с рядом коммуникационных принципов, реализация которых позволит обеспечивать достаточно высокую эффективность этой работы.

Библиографический список

1. Ештокина, И.П. Развитие вариативных педагогических систем и адаптация программы «Здравствуй, музей!» в образовательных учреждениях г. Сосновый бор // Музейная педагогика в школе. – СПб. – 2002. – № 3.
2. Соболева, Е.С. Публикационная политика зарубежных музеев / Е.С. Соболева, М.З. Эпштейн // Музей. Экскурсии. Туризм: сб. материалов конференции. – СПб., 2006.

3. Сапанжа О.С. Стратегии коммуникационных процессов в контексте модернизации музейной деятельности // Триумф музея?: сб. научных трудов. - СПб., 2005.
4. Кнышева, Е.Н. Менеджмент: уч. пособие. - М., 2005.
5. Марков, А. П. Проектирование маркетинговых коммуникаций. - СПб., 2005.
6. Шепель, В.М. Коммуникационный менеджмент: учебное пособие. - М., 2004.
7. Балашов, А.П. Основы менеджмента: уч. пособие. - М., 2008.
8. Зайцева, О. А. Основы менеджмента: уч. пособие / О.А. Зайцева, А.А. Радугин - М., 2000.
9. Орлов, А. С. Введение в коммуникационный менеджмент: уч. пособие для студентов вузов. - М., 2005.
10. Ключкина, А.И. Как привлечь посетителя: формирование музейной политики на основе анализа посещаемости. - М., 2003. - № 5.

Bibliography

1. Eshtokina, I.P. Razvitie variativnykh pedagogicheskikh sistem i adaptatsiya programm «Zdravstvuy, muzej!» v obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh g. Sosnoviy bor // Muzejnaya pedagogika v shkole. - SPb. - 2002. - № 3.
2. Soboleva, E.S. Publikatsionnaya politika zarubezhnykh muzeev / E.S. Soboleva, M.Z. Ehpshcheyn // Muzej. Ehskursii. Turizm: sb. materialov konferentsii. - SPb., 2006.
3. Sapanzha O.S. Strategii kommunikatsionnykh processov v kontekste modernizatsii muzejnoy deyatel'nosti // Triumf muzeya?: sb. nauchnykh trudov. - SPb., 2005.
4. Knihsheva, E.N. Menedzhment: uch. posobie. - M., 2005.
5. Markov, A. P. Proektirovanie marketingovykh kommunikatsiy. - SPb., 2005.
6. 6. Shepel', V.M. Kommunikatsionnyy menedzhment: uchebnoe posobie. - M., 2004.
7. Balashov, A.P. Osnovy menedzhmenta: uch. posobie. - M., 2008.
8. Zaytseva, O. A. Osnovy menedzhmenta: uch. posobie / O.A. Zaytseva, A.A. Radugin - M., 2000.
9. Orlov, A. S. Vvedenie v kommunikatsionnyy menedzhment: uch. posobie dlya studentov vuzov. - M., 2005.
10. Klyukina, A.I. Kak privlech' posetiteley: formirovaniye muzejnoy politiki na osnove analiza posetshayemosti. - M., 2003. - № 5.

Статья поступила в редакцию 25.07.11

УДК 1.17.023.36

Shapiro O.V. PERFORMING CULTURE IN THE CONDITIONS OF SOCIETY MODERNIZATION. In article the phenomenon of performing culture as independent sphere of display of cultural anthropology is considered. Problems of a condition of modern domestic performing culture and the reasons of their occurrence are put forward.

Key words: performance, culture, modernization, motivation, dialogue cooperation.

О.В. Шапиро, аспирант НГПУ, г. Нижний Новгород, E-mail: oshanashapiro@yandex.ru

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается феномен исполнительской культуры как самостоятельной сферы проявления культурной антропологии. Выдвигаются проблемы состояния современной отечественной исполнительской культуры и причин их возникновения.

Ключевые слова: исполнительство, культура, модернизация, мотивация, диалоговое сотрудничество.

Модернизация является видом общественного движения, то есть особого, коллективного динамизма. В этих условиях существенным образом возрастает значение исполнительской культуры каждого индивида, отдельного члена общества и всей социальной совокупности людей, представляющих определенный тип ментальности и культуры.

Речь пойдет, конечно, о современной отечественной культуре, стимулирующей развитие тенденции личной ответственности за состояние нации, за перспективы ее дальнейшего развития. Исполнительская культура не относится к числу достоинств русского национального характера, если речь идет о среднестатистическом показателе такой культуры. Наш народ, которого часто называют «народом кое-каков», у которого «авось» да «кабы» - любимейшие присловия, отражающие приблизительный характер национального отношения к происходящему [1].

Сегодня исполнительская культура стала доминирующей необходимостью реального воплощения многих универсальных культурных ценностей и, в первую очередь, фактором необходимых изменений социально-экономического развития России. Однако соотношений понятий «исполнительство» и «культура» в научной литературе практически не изучено, - акцент сделан на культуре управления, на отечественный менеджмент, невозможный, на наш взгляд, без мира исполнителей.

Проблема состоит еще и в том, что само понятие *исполнительства* в нашей ментальности включает в себе множество негативных аксиологических и нравственных смысловых значений. «Народ рабов», исторически недавно почувствовавший свободу, не признает исполнительство как единственную модель поведения, создающую необходимую устойчивость в обществе, ведущую личность к уважению, а не к унижению со стороны окружающих.

По этой же причине исполнительство и творчество находятся в устойчивой оппозиции друг к другу. Исключение делается только для исполнительской культуры музыкантов и актеров, что

существенно сужает смысловое пространство этого понятия. Вот почему исполнительство необходимо выделить в качестве важнейшей категории социального поведения. Как отмечает Гарри К. Триандис, «категоризация - это функциональный процесс, поскольку позволяет упрощать восприятие окружающей среды» [2, с. 126]. Ученый отмечает также, что значение категории определяется высокой или низкой кодифицируемостью. В первом случае люди используют слово или словосочетание часто, быстро, поскольку они согласны в том, что это слово обозначает. Если же речь идет о низкой кодифицируемости термина, то очевидно, что у людей нет осознания важности обозначаемого им предмета.

К сожалению, мы можем отнести «исполнительскую культуру» к категориям низкой кодифицируемости, поскольку за исполнителем не признано состояние культурного развития личности, в сознании современников между исполнителем и культурой существует некое противоречие. Объяснить этот феномен можно лишь небрежением к воспитанию исполнительской культуры в человеке с детских лет.

Онтологические основы исполнительства не вполне осмыслены, поэтому исполнительство чаще рассматривается как соционормативный фактор нашей повседневной действительности. Между тем в исполнительстве заложены такие сущностные свойства культуры, как отношение к Другому, эмпатия, означающая способность к постижению не только эмоциональных, но и интеллектуальных состояний другого человека в форме и сопереживания, и соучастия, и поведенческой реакции. В исполнительстве заложен «динамизм доверия», заставляющий человека выработать систему норм и правил во имя осуществления какого-то замысла, проекта, соблюдая при этом определенные системные ограничения. Трансперсональное пространство исполнительства превращает личность в самостоятельную креативную сущность, сохраняющую свою уникальность, помноженную на талант и творчество других. Бинарная природа исполнительства

(руководитель - исполнитель) отнюдь не означает оппозиции активного и пассивного начала. Тем не менее, необходимы культурные коды исполнительства. Подобные коды, по словам О.В. Орловой, «не требуют выстраивать действие в определенном порядке, и говорящие (исполняющие, - О.Ш.) интерпретируют их по-своему, импровизируют, творчески используя коды при формулировке определенной аргументации» [3, с. 4].

Единство, адекватность, порядок, общность цели, перевоплощение, самоидентификация - таковые элементы исполнительской культуры, не убивающей, но лишь оттеняющей индивидуальность. Концептуальный статус руководителя, выстраивающего и проецирующего на Другого свой замысел, должен бы в идеале способствовать развитию личности, но на практике часто бывает наоборот - от исполнителя ожидают безличностности, безгласности, безвестности, порождая тем самым бездейственность, бездумность, безликость, безответственность. Исполнитель - зеркало своего руководителя, значение и масштаб которого определяется не только размахом начинаний, но и личностным окружением.

Исследования показали, что креативное развитие культуры невозможно без обоснования и объективной оценки характеристик исполнительства. На практике в большинстве случаев на проводимых конкурсах выбор победителя доверяется членам жюри на основе их субъективных оценок, как результат их личных мнений. В итоге этот выбор не всегда объективен, не способствует выявлению и развитию новых талантов, использованию их потенциала для развития культуры страны. В условиях широкой коммерциализации различных сфер культуры это обстоятельство приводит к напряженности в среде конкурсантов, потере престижа творческой деятельности солистов и коллективов, к снижению общего уровня исполнительства, к широкому распространению среди населения через СМИ превратного представления о высоких образцах истинной культуры, тиражированию безразличности и низкой духовности. Таким образом, развитие культуры на современном этапе на основе объективной оценки характеристик исполнительства становится актуальнейшей проблемой. Это обстоятельство определило предмет научного исследования.

Известно, что всякое исследование становится научным, если оно может быть описано экономико-математическими моделями. Научные исследования детерминированности исполнительства также невозможно без использования методов математической статистики, тем более что детерминированность исполнительства во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и творческой, означает функциональную зависимость его результатов от уровня объективных критериев-характеристик, оцениваемых экспертным или расчетным путем.

Для решения этой проблемы автором поставлена задача обоснования методического подхода для более объективной оценки исполнительства. Алгоритм этого подхода включает следующие этапы.

1. Выявление значимых характеристик творческого исполнительства на основе изучения творческого наследия выдающихся представителей культуры.

2. Разработку анкеты для оценки значимости характеристик творческого исполнительства.

3. Проведение анкетного обследования для выявления значимых характеристик в различных сферах творческого исполнительства.

4. Экспериментальная проверка оценки значимости характеристик творческого исполнительства.

5. Разработку экономико-математических моделей для определения рангов и степени использования потенциала исполнителей, для более объективного обоснования призовых мест и поощрения конкурсантов.

6. Анализ результатов экспериментального применения предложенной методики и регулирование перечисленных выше этапов.

Используя предложенный подход, на основе изучения творческого наследия выдающихся представителей перечисленных выше сфер культуры, автором был сформирован перечень характеристик исполнительства, которые могут быть использованы для объективной оценки качества исполнительства в области игры на музыкальных инструментах, вокала, хорового творчества и хореографии. Известный педагог-пианист Г.Г. Нейгауз, рассуждая о взаимосвязях и противоречиях науки и искусства, пришёл к выводу, «...что математика и музыка находятся на крайних полюсах человеческого духа <...> этими двумя антиподами ограничивается и определяется вся творческая духовная деятельность человека и что между ними размещается всё, что человечество создало в области науки и искусства» [4, с. 14].

С этой целью было проведено анкетное обследование для выявления значимых характеристик творческого исполнительства в следующих сферах: игра на музыкальных инструментах, сольное вокальное творчество, хоровое творчество и хореографическое исполнительство (сольное и массовое), используя методы экспертной оценки и математического моделирования с учётом наличия детерминированности в оценке исполнительства.

Для обоснования объективных характеристик исполнительства автором была разработана анкета и проведено анкетное обследование с привлечением 78 экспертов - ведущих специалистов в перечисленных областях исполнительской культуры города Нижнего Новгорода. Проведение анкетного обследования и оценка характеристик исполнительства производилась по 10-балльной системе с учётом возрастания их важности от 0 до 10. Результаты экспертной оценки исполнительства в баллах для ранговой оценки исполнительства, полученные по итогам конкурсных выступлений юных вокалистов на конкурсе, проходившем в Нижнем Новгороде в конце 2010 года, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты конкурсных выступлений юных вокалистов, проходивших в Нижнем Новгороде в 2010 г.*

№ п/п	Ф., И. участников/4 7,6	Критерии оценки выступлений (1-й тур / 2-й тур - сумма баллов и средний балл):				
		1. Чистота интонации, выразительность фразировки	2. Профес- сионализм в звукоизвле- чении**	3. Воплощение художественного образа	4. Искусство концертмейстера (или качество сопровождения, аранжировки)	5. Артистизм (харизма), индивидуальнос- ть
		(9,7)	(9,6)	(9,6)	(8,9)	(9,1)
Эстрадный вокал: соло (любители), младшая возрастная группа (до 12 лет)						
1.1.	А-ва Е.	(5/6) 5,5	(5/6) 5,5	(6,6/6) 6,3	(6,6/6) 6,3	(6,3/6) 6,2
1.2.	Б-ва А.	(8/8) 8	(8/8) 8	(8,3/8) 8,2	(7,5/7,5) 7,5	(8,6/8) 8,3
1.3.	В-на А.	(7/8,3) 7,7	(7,3/8,3) 7,8	(7,6/8,3) 8	(7/8,3) 7,7	(7,6/8) 7,8
1.4.	Г-на К.	(5,6/4,3) 5	(5,6/4,6) 5,1	(6,3/6,6) 6,5	(5,6/5,6) 5,6	(6,6/7) 6,8
1.5.	Д-ва Е.	(6,6/6) 6,3	(6,6/6,3) 6,5	(7/6,3) 6,7	(6,3/5,6) 6	(7/6,3) 6,7
1.6.	З-ва М.	(6,6/5,6) 6,1	(7/5,6) 6,3	(8,3/5,3) 6,8	(7/5) 6	(7,3/5,6) 6,5
1.7.	К-ва М.	(6,3/7,6) 7	(7/7,6) 7,3	(7,3/7,6) 7,5	(7/7,6) 7,3	(7,6/8) 7,8
1.8.	К-на А.	(8,6/7,3) 8	(8,6/7,3) 8	(8,6/7,6) 8,1	(8,3/7) 7,7	(9/7,6) 8,3
1.9.	К-кая Н.	(6/5) 5,5	(6,6/5) 5,8	(7,3/5) 6,3	(6/5) 5,5	(6,6/5,3) 6
1.10.	М-в А.	(7,3/8,6) 8	(7,6/9) 8,3	(7,3/8,3) 7,8	(7,3/8,6) 8	(8/9) 8,5
1.11.	Н-на Е.	(6,3/5,6) 6	(6,6/6) 6,3	(8/6) 7	(7/4,6) 5,8	(7,6/6,3) 7
1.12.	С-ва А.	(7,3/6,3) 6,8	(7,3/6,6) 7	(7,6/6) 6,8	(6,6/7) 6,8	(8,6/7) 7,8
1.13.	С-ва А.	(7/5,3) 6,2	(7,3/5,3) 6,3	(7/4,6) 5,8	(7,6/5,6) 6,6	(7,3/6) 6,7
1.14.	С-ва В.	(5,3/4,3) 4,8	(5,6/4,3) 5	(7/4,3) 5,7	(6,6/4,6) 5,5	(6,6/5,3) 6
1.15.	Т-н А.	(8/8) 8	(8,3/8) 8,2	(7,6/8) 7,8	(8/8) 8	(8/8) 8

Эстрадный вокал: соло (любители), средняя возрастная группа (12-15 лет)						
2.1.	В-ва Е.	(7,3/7) 7,2	(7,6/6,6) 7,1	(7/6,3) 6,7	(6,3/6,3) 6,3	(7,3/7) 7,2
2.2.	Е-на В.	(5,3/5,3) 5,3	(5,6/5,3) 5,5	(5,3/5) 5,2	(5,3/5) 5,2	(5,3/5,3) 5,3
2.3.	К-ва А.	(6,3/7) 6,7	(6,6/7) 6,8	(6,6/7) 6,8	(6,3/7) 6,7	(6,3/7) 6,7
2.4.	К-ва И.	(7,3/8) 7,7	(7,6/8) 7,8	(7,3/7,3) 7,3	(7,3/7,3) 7,3	(7/7,6) 7,3
2.5.	Н-ко А.	(7/8,3) 7,7	(7/8,3) 7,7	(7/8) 7,5	(6,6/8) 7,3	(7/8) 7,5
2.6.	С-ва А.	(7/7) 7	(7/7) 7	(7/6,6) 6,8	(6,6/6,6) 6,6	(7/6,6) 6,8
Эстрадный вокал: соло (любители, профессионалы), старшая возрастная группа (старше 16 лет)						
3.1.	А-ва Д.	(8/7) 7,5	(8/7,3) 7,7	(7,6/6,6) 7,1	(7,6/7) 7,3	(7,3/6,6) 7
3.2.	Г-на А.	(6,3/6,3) 6,3	(6/6,3) 6,2	(5,6/6,6) 6,1	(6,6/6,6) 6,6	(5,6/6) 5,8
3.3.	К-на А.	(7,3/7,6) 7,5	(7,3/7,6) 7,5	(7/7) 7	(6,6/7,3) 7	(7/7,6) 7,3
3.4.	О-кая М.	(6,6/6,6) 6,6	(7,3/7) 7,2	(7/7,3) 7,2	(7,3/7,3) 7,3	(7,3/7,3) 7,3
3.5.	Т-ва М.	(8/7,6) 7,8	(7,6/8) 7,8	(8/8) 8	(8,3/9) 8,7	(8/8) 8
3.6.	Ш-ва В.	(7,6/8) 7,3	(7,6/8) 7,3	(8/8,3) 8,2	(8/8,6) 8,3	(8/8,3) 8,2
Эстрадный вокал: соло (профессионалы), младшая возрастная группа (до 12 лет)						
4.1.	Г-в Е.	(7/4,3) 5,7	(6,3/4) 5,2	(6,3/4,3) 5,3	(6,6/4,3) 5,4	(7/4,3) 5,7
4.2.	Г-ва Т.	(7/7,3) 7,2	(7/7,3) 7,2	(7,3/7,3) 7,3	(7,3/7,3) 7,3	(7/7,6) 7,3
4.3.	И-ва Д.	(7/7,3) 7,2	(7/7,3) 7,2	(7,6/7) 7,3	(8/6,3) 7,2	(8/6,6) 7,3
4.4.	К-ва Д.	(7,6/8) 7,8	(7,3/8) 7,7	(7,3/8) 7,7	(7/8) 7,5	(7,3/8) 7,7
4.5.	Л-на В.	(8/8,3) 8,2	(8/8,3) 8,2	(8/8,3) 8,2	(8,3/8,3) 8,3	(8,3/8,3) 8,3
4.6.	П-на А.	(5,6/5) 5,3	(5,6/5) 5,3	(6/5) 5,5	(5,6/5) 5,3	(6/5) 5,5
4.7.	Р-ва Л.	(7,3/5,6) 6,5	(7,3/5,6) 6,5	(6,3/5,6) 6	(7,3/5,6) 6,5	(7/6) 6,5
4.8.	Х-н С.	(6,6/5,6) 6,1	(6,6/6) 6,3	(7/6) 6,5	(6,3/5,6) 6	(7/5,6) 6,3
4.9.	Ш-н А.	(7,3/6,6) 7	(7,3/6,6) 7	(7,3/6,6) 7	(8/6,6) 7,3	(8/7) 7,5
Эстрадный вокал: соло (профессионалы), средняя возрастная группа (12-15 лет)						
5.1.	А-ва А.	(6,6/6,6) 6,6	(6,6/7) 6,8	(6,6/7) 6,8	(7/6,6) 6,8	(7/6,6) 6,8
5.2.	Л-ва Л.	(6,3/6,6) 6,5	(6,3/6,6) 6,5	(7/6,3) 6,7	(7,3/6,6) 7	(6,6/6,3) 6,5
5.3.	С-ная Л.	(6/6,6) 6,3	(6,3/6,3) 6,3	(6/6) 6	(6,6/6,6) 6,6	(6,3/6,6) 6,5
5.4.	Т-ва М.	(7,6/7,6) 7,6	(8/8) 8	(8/8) 8	(8/8,3) 8,2	(8/8,3) 8,2

Примечания:*по просьбе организаторов конкурса имена участников были изменены;

** профессионализм в звукоизвлечении подразумевает дыхание на опёртом звуке, бельканто, то есть певучесть, лёгкость, живость, подвижность, красота звучания, совершенство кантлены, изящество и виртуозность колоратуры, а также точность стилистических и штриховых характеристик; цифры в шапке табл.1 -это базовые оценки характеристик исполнительства.

Данные табл.1 свидетельствуют о значительном разбросе оценок жюри, которые проводили оценку исполнительства дважды: традиционным способом и по методике автора, что отражает реальную картину конкурсного состязания. Однако данные табл.1 по каждой характеристике, на практике могут иметь абсолютно разные единицы измерения, что не позволяет их привести к одной размерности и не дают полной картины об

объективной комплексной результирующей оценке исполнителей по совокупности используемых характеристик исполнительства. Для устранения указанного противоречия составляется дополнительная табл. 2. Стандартные коэффициенты по табл.2 рассчитываются как отношение среднего балла каждого исполнителя к его максимальной величине по каждой характеристике.

Таблица 2

Матрица стандартных коэффициентов

№ п/п	Ф., И. участников	Критерии оценки выступлений:				
		1. Чистота интонации, выразительность фразировки	2. Профес- сионализм в звукоиз- влечении	3. Воплощение художе- ственного образа	4. Искусство концертмейстера (или качество сопровождения, аранжировки)	5. Артистизм (харизма), индивидуальн ость
Эстрадный вокал: соло (любители), младшая возрастная группа (до 12 лет)						
1.1.	А-ва Е.	5,5/8=0,7	5,5/8,3=0,7	6,3/8,2=0,8	6,3/8=0,8	6,2/8,5=0,7
1.2.	Б-ва А.	1	8/8,3=0,96	1	7,5/8=0,9	8,3/8,5=0,97
1.3.	В-на А.	7,7/8=0,96	7,8/8,3=0,9	8/8,2=0,9	7,7/8=0,96	7,8/8,5=0,9
1.4.	Г-на К.	5/8=0,6	5,1/8,3=0,6	6,5/8,2=0,8	5,6/8=0,7	6,8/8,5=0,8
1.5.	Д-ва Е.	6,3/8=0,8	6,5/8,3=0,8	6,7/8,2=0,8	6/8=0,8	6,7/8,5=0,8
1.6.	З-ва М.	6,1/8=0,8	6,3/8,3=0,8	6,8/8,2=0,8	6/8=0,8	6,5/8,5=0,8
1.7.	К-ва М.	7/8=0,9	7,3/8,3=0,9	7,5/8,2=0,9	7,3/8=0,9	7,8/8,5=0,9
1.8.	К-на А.	1	8/8,3=0,96	8,1/8,2=0,98	7,7/8=0,96	8,3/8,5=0,97
1.9.	К-кая Н.	5,5/8=0,7	5,8/8,3=0,7	6,3/8,2=0,8	5,5/8=0,7	6/8,5=0,7
1.10.	М-в А.	1	1	7,8/8,2=0,9	1	1
1.11.	Н-на Е.	6/8=0,8	6,3/8,3=0,8	7/8,2=0,9	5,8/8=0,7	7/8,5=0,8
1.12.	С-ва А.	6,8/8=0,9	7/8,3=0,8	6,8/8,2=0,8	6,8/8=0,9	7,8/8,5=0,9
1.13.	С-ва А.	6,2/8=0,8	6,3/8,3=0,8	5,8/8,2=0,7	6,6/8=0,8	6,7/8,5=0,8
1.14.	С-ва В.	4,8/8=0,6	5/8,3=0,6	5,7/8,2=0,7	5,5/8=0,7	6/8,5=0,7
1.15.	Т-н А.	1	8,2/8,3=0,98	7,8/8,2=0,9	1	8/8,5=0,9
Эстрадный вокал: соло (любители), средняя возрастная группа (12-15 лет)						
2.1.	В-ва Е.	7,2/7,7=0,9	7,1/7,8=0,9	6,7/7,5=0,9	6,3/7,3=0,9	7,2/7,5=0,96
2.2.	Е-на В.	5,3/7,7=0,7	5,5/7,8=0,7	5,2/7,5=0,7	5,2/7,3=0,7	5,3/7,5=0,7
2.3.	К-ва А.	6,7/7,7=0,9	6,8/7,8=0,9	6,8/7,5=0,9	6,7/7,3=0,9	6,7/7,5=0,9

2.4.	К-ва И.	1	1	<u>7,3/7,5=0,97</u>	1	<u>7,3/7,5=0,97</u>
2.5.	Н-ко А.	1	<u>7,7/7,8=0,98</u>	1	1	1
2.6.	С-ва А.	7/7,7=0,9	7/7,8=0,9	6,8/7,5=0,9	6,6/7,3=0,9	6,8/7,5=0,9
Эстрадный вокал: соло (любители, профессионалы), старшая возрастная группа (старше 16 лет)						
3.1.	А-ва Д.	<u>7,5/7,8=0,96</u>	<u>7,7/7,8=0,98</u>	7,1/8,2=0,9	7,3/8,7=0,8	7/8,2=0,9
3.2.	Г-на А.	6,3/7,8=0,8	6,2/7,8=0,8	6,1/8,2=0,7	6,6/8,7=0,8	5,8/8,2=0,7
3.3.	К-на А.	<u>7,5/7,8=0,96</u>	<u>7,5/7,8=0,96</u>	7/8,2=0,9	7/8,7=0,8	7,3/8,2=0,9
3.4.	О-кая М.	6,6/7,8=0,8	7,2/7,8=0,9	7,2/8,2=0,9	7,3/8,7=0,8	7,3/8,2=0,9
3.5.	Т-ва М.	1	1	8/8,2=0,9	1	<u>8/8,2=0,97</u>
3.6.	Ш-ва В.	7,3/7,8=0,9	7,3/7,8=0,9	1	<u>8,3/8,7=0,95</u>	1
Эстрадный вокал: соло (профессионалы), младшая возрастная группа (до 12 лет)						
4.1.	Г-в Е.	5,7/8,2=0,7	5,2/8,2=0,6	5,3/8,2=0,6	5,4/8,3=0,7	5,7/8,3=0,7
4.2.	Г-ва Т.	7,2/8,2=0,9	7,2/8,2=0,9	7,3/8,2=0,9	7,3/8,3=0,9	7,3/8,3=0,9
4.3.	И-ва Д.	7,2/8,2=0,9	7,2/8,2=0,9	7,3/8,2=0,9	7,2/8,3=0,9	7,3/8,3=0,9
4.4.	К-ва Д.	7,8/8,2=0,9	7,7/8,2=0,9	7,7/8,2=0,9	7,5/8,3=0,9	7,7/8,3=0,9
4.5.	Л-на В.	1	1	1	1	1
4.6.	П-на А.	5,3/8,2=0,6	5,3/8,2=0,6	5,5/8,2=0,7	5,3/8,3=0,6	5,5/8,3=0,7
4.7.	Р-ва Л.	6,5/8,2=0,8	6,5/8,2=0,8	6/8,2=0,7	6,5/8,3=0,8	6,5/8,3=0,8
4.8.	Х-н С.	6,1/8,2=0,7	6,3/8,2=0,8	6,5/8,2=0,8	6/8,3=0,7	6,3/8,3=0,8
4.9.	Ш-н А.	7/8,2=0,9	7/8,2=0,9	7/8,2=0,9	7,3/8,3=0,9	7,5/8,3=0,9
Эстрадный вокал: соло (профессионалы), средняя возрастная группа (12-15 лет)						
5.1.	А-ва А.	6,6/7,6=0,9	6,8/8=0,9	6,8/8=0,9	6,8/8,2=0,8	6,8/8,2=0,8
5.2.	Л-ва Л.	6,5/7,6=0,9	6,5/8=0,8	6,7/8=0,8	7/8,2=0,9	6,5/8,2=0,8
5.3.	С-ная Л.	6,3/7,6=0,8	6,3/8=0,8	6/8=0,8	6,6/8,2=0,8	6,5/8,2=0,8
5.4.	Т-ва М.	1	1	1	1	1

Для установления рейтинга участников конкурса с учётом степени использования их потенциала стандартные коэффициенты по табл.2 возводятся во вторую степень, суммируются по каждому исполнителю и определяются результирующие показатели, которые затем заносятся в табл. 3.

Таблица 3

Рейтинговая оценка исполнительства участников конкурса с учётом степени использования их потенциала

№ п/п	Критерии оценки выступлений:					Резуль- тирующий пока- затель*			Коэффициенты использования потенциала участников с учётом базисной оценки по отношению лидеру группы
	1.	2.	3.	4.	5.		По методике автора	По данным жюри	
Эстрадный вокал: соло (любители), младшая возрастная группа (до 12 лет)									
1.1.	0,49	0,49	0,64	0,64	0,49	2,38	13	5	0,56
1.2.	1	0,92	1	0,81	0,94	4,14	3	1	0,97
1.3.	0,92	0,81	0,81	0,92	0,81	3,85	5	1	0,90
1.4.	0,36	0,36	0,64	0,49	0,64	2,23	14	5	0,53
1.5.	0,64	0,64	0,64	0,64	0,64	2,79	9	5	0,66
1.6.	0,64	0,64	0,64	0,64	0,64	2,75	10	7	0,65
1.7.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,59	6	2	0,84
1.8.	1	0,92	0,96	0,92	0,94	4,2	2	1	0,99
1.9.	0,49	0,49	0,64	0,49	0,49	2,4	12	5	0,56
1.10.	1	1	0,81	1	1	4,28	1	1	1
1.11.	0,64	0,64	0,81	0,49	0,64	2,81	8	4	0,67
1.12.	0,81	0,64	0,64	0,81	0,81	3,28	7	2	0,89
1.13.	0,64	0,64	0,49	0,64	0,64	2,68	11	4	0,63
1.14.	0,36	0,36	0,49	0,49	0,49	1,95	15	6	0,48
1.15.	1	0,96	0,81	1	0,81	4,13	4	1	0,97
Эстрадный вокал: соло (любители), средняя возрастная группа (12-15 лет)									
2.1	0,81	0,81	0,81	0,81	0,92	3,45	3	7	0,85
2.2.	0,49	0,49	0,49	0,49	0,49	2,04	6	7	0,71
2.3.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,21	5	7	0,79
2.4.	1	1	0,94	1	0,94	4,04	2	7	0,66
2.5.	1	0,96	1	1	1	4,10	1	7	0,99
2.6.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,36	4	7	0,82
Эстрадный вокал: соло (любители, профессионалы), старшая возрастная группа (старше 16 лет)									
3.1	0,92	0,96	0,81	0,64	0,81	3,6	3	2	0,86
3.2.	0,64	0,64	0,49	0,64	0,49	2,65	6	4	0,63
3.3.	0,92	0,92	0,81	0,64	0,81	3,55	4	2	0,84
3.4.	0,64	0,81	0,81	0,64	0,81	3,3	5	3	0,78
3.5.	1	1	0,81	1	0,94	4,23	1	1	1
3.6.	0,81	0,81	1	0,9	1	4,03	2	1	0,95

Эстрадный вокал: соло (профессионалы), младшая возрастная группа (до 12 лет)									
4.1.	0,49	0,36	0,36	0,49	0,49	1,95	8	6	0,44
4.2.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,53	3	2	0,80
4.3.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,52	4	2	0,80
4.4.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,70	2	2	0,84
4.5.	1	1	1	1	1	4,43	1	1	1
4.6.	0,36	0,36	0,49	0,36	0,49	1,85	9	6	0,42
4.7.	0,64	0,64	0,49	0,64	0,64	2,70	6	4	0,89
4.8.	0,49	0,64	0,64	0,49	0,64	2,57	7	5	0,58
4.9.	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	3,50	5	2	0,79
Эстрадный вокал: соло (профессионалы), средняя возрастная группа (12-15 лет)									
5.1.	0,81	0,81	0,81	0,64	0,64	3,16	2	3	0,74
5.2.	0,81	0,64	0,64	0,81	0,64	3,03	3	4	0,71
5.3.	0,64	0,64	0,64	0,64	0,64	2,9	4	4	0,68
5.4.	1	1	1	1	1	4,32	1	1	1

* Средний результирующий показатель с учётом и без учёта базисной оценки потенциала

Анализ данных табл.3 позволяет сделать следующие выводы.

1. Расчётные значения рангов участников конкурса, проведённые экспертами по методике автора, полученные из объективных оценок совокупности характеристик исполнительства, только в 15%-х случаев совпадают с рангами, выставленными членами жюри, ещё 4% из них почти близки по уровням, что свидетельствует о субъективности оценок жюри.

2. Необъективная оценка исполнительства участников конкурса не способствует развитию их творческого потенциала. Дан-

ные табл. 3 показывают достаточно высокий разброс этих показателей.

В заключении необходимо отметить, что разработка методики объективной оценки исполнительства является актуальной проблемой, однако требует правильного подбора квалифицированных членов жюри. Предложенная автором методика оценки исполнительства позволяет компьютеризировать процесс обработки и формирования объективной информации об оценках в режиме on-line.

Библиографический список

1. Фортунатова, В.А. «Авось» и «кабы» в концептосфере пушкинских сказок // Болдинские чтения. - Нижний Новгород, 2008.
2. Триандис, Гарри К. Культура и социальное поведение. - М., 2010.
3. Орлова, О.В. Влияние культуры на формирование картины мира // Вопросы культурологии, 2010. - № 7.
4. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. - М., - 1998.

Bibliography

1. Fortunatova, V.A. «Avosj» i «kabih» v konceptosfere pushkinskikh skazok // Boldinskie chteniya. - Nizhniy Novgorod, 2008.
2. Triandis, Garri K. Kul'tura i social'noe povedenie. - M., 2010.
3. Orlova, O.V. Vliyaniye kul'turh na formirovaniye kartinhi mira // Voprosih kul'turologii, 2010. - № 7.
4. Neyjgauz, G.G. Ob iskusstve fortepiannoy igrih: zapiski pedagoga. - M., - 1998.

Статья поступила в редакцию 15.08.11

УДК 271.2

Kornev V.A. COOPERATION OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH AND THE STATE IN THE REVIVAL OF SPIRITUAL AND MORAL FUNDAMENTALS OF THE RUSSIAN SOCIETY. The article examines the viewpoint of the Russian Orthodox Church on the state of morals in contemporary Russian society, suggestions made by the hierarchs of the Church to overcome the moral crisis, in which the country has found itself, means, legal initiatives and suggested ways of social service in co-operation with state institutions of the Russian Federation.

Key words: morals, patriotism, church, religious education, spiritual education, penitentiary chaplains.

В.А. Корнев, доц. ВИК, г. Воронеж, E-mail: vkornev48@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И ГОСУДАРСТВА В ВОЗРОЖДЕНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается точка зрения Русской Православной церкви на состояние морали и нравственности в современном российском обществе, предложения, выдвигаемые иерархами Церкви по выходу из духовного кризиса, в котором оно оказалось, предлагаемые ими меры, законодательные инициативы и направления социального служения во взаимодействии с государственными органами Российской Федерации.

Ключевые слова: нравственность, патриотизм, церковь, религиозное образование, духовное воспитание, пенитенциарные капелланы.

В настоящее время во всем мире нарастает процесс секуляризации общественной жизни. Государственные границы становятся во многом условными, поскольку потоки людей, товаров и информации с легкостью перемещаются по всему миру. Правительства передают все большее количество своих традиционных полномочий международным организациям, где принимаются важнейшие политические и экономические решения. Новые технологии делают высококвалифицированный интеллектуальный труд наиболее прибыльным и востребованным, в то время как традиционные формы производства и предпринима-

тельства теряют прежнее значение. Иерархия ценностей определяется принципом пользы при нарастающем равнодушии к духовной истине. Все эти процессы сопровождаются глубоким моральным кризисом, разрушительно влияющим на личность и общество, забвением и даже совершенным отвержением нравственных норм. Невозможно не заметить рост потребительских настроений, порождающих эгоизм, бездушие, несправедливость и жестокость.

Интеграция экономической жизни сопровождается процессами дифференциации. В материальной сфере разрыв между

уровнем благосостояния жителей технологически развитых стран и большинства населения Земли, получающего за тяжелый труд мизерное вознаграждение, огромен и продолжает увеличиваться. В сфере духовной жизни человечество разделено различным представлением о высших ценностях, различным пониманием морали и права и их соотношения. Однако даже тем, кто привык думать о человеке исключительно в категориях его полного одиночества перед лицом Бога, природы, общества и истории, приходится признать, что жизнь личности вне тесного единства с себе подобными оскудевает, а самоограничение и смирение ради служения ближним, ради бытия того или иного человеческого сообщества есть наиболее достойная форма личностной самореализации. Проявлением глубочайших различий служит неодинаковое понимание народами и государствами нравственных законов, что все чаще становится причиной злоупотреблений - международных конфликтов, вызванных стремлением к утверждению в одностороннем порядке собственного представления о справедливости, что всё чаще ведет к прямому вмешательству во внутренние дела других стран.

Невозможно не заметить и насаждаемое через СМИ стремление провозгласить нравственность уделом исключительно частной жизни человека, сузить ее общественное и государственное значение. Супружеская неверность, внебрачные связи, половые извращения, порнография, насилие, наркомания и алкоголизм объявляются нормой общественной жизни на том основании, что они лежат исключительно в сфере ответственности человека перед самим собой и не затрагивают интересов физического благополучия других людей. Однако очевидна связь этих явлений со многими социальными болезнями современного человечества: преступностью, разрушением семьи, эпидемиями заболеваний, передающихся половым путем, пороками, противоречащими вековым нравственным нормам и самой природе человека [1, с. 3].

В эпоху радикальных изменений в жизни нашей страны и всего мира нельзя забывать, что без духовного обновления никакие знания и умения, деньги и товары, сила и власть сами по себе не принесут человеку подлинного счастья, полноты и гармонии бытия. Преодоление греховных влечений становится сегодня одной из самых важных задач духовного воспитания человека.

Нередко поиск истины и последующее ее осмысление представляются современному человеку чем-то второстепенным и малозначимым. Но если из мировоззрения человека исчезает духовность, то рано или поздно искажается и разрушается вся его жизнь, поскольку личность теряет ориентиры для приложения своих сил. В послании к Римлянам апостол Павел следующим образом описывает последствия забвения Бога: «И как они не заботились иметь Бога в разуме, предал их Бог превратному уму - делать непотребства, так что они исполнены всякой неправды, блуда, лукавства, корыстолюбия, злобы, исполнены зависти, убийства, распри, обмана, злонравия, злоречивы, клеветники, богоненавистники, обидчики, самохвалы, горды, избобретательны на зло, непослушны родителям, безрассудны, вероломны, нелюбовны, непримиримы, немилостивы» (Рим. 1:28-31). Жизнь в обществе, в котором многие из вышеперечисленных пороков считаются нормой, не может быть счастливой [2, с. 82-83].

Очевидно, что в настоящее время наряду с ростом внешнего благополучия и прогрессом технологий в общественной жизни усиливается разобщенность людей, умножается грех - иногда в прикром, завуалированном виде, а иногда в форме откровенного глумления над традиционными нравственными нормами. Однако в современных секуляризованных обществах у многих людей, часто насильственно отчужденных от религии, сохраняется религиозное и нравственное чувство. Многие молодые люди пребывают, так сказать, в духовных исканиях. Правда, нередко они находят временное удовлетворение, воспринимая различные псевдодуховные мировоззрения, чуждые православному Преданию.

Перед Русской Православной церковью (далее РПЦ) современные изменения в культурной, интеллектуальной и духовной сферах ставят новые задачи. Многие из священнослужителей склонны успокаиваться, поскольку открытые гонения прекратились, и в церковных общинах наблюдается приток новых членов. Порой кажется, что теперь с религией все в порядке и всякий, кто изъявляет желание участвовать в церковной жизни, может свободно прийти в Церковь и внести свой вклад в её возрождение. Но при этом забывают, что современный мир взыску-

ет духовной истины, жаждет услышать пророческое, но в то же время внятное и разумное слово Церкви. Однако для того, чтобы ее слово было действенным, она должна учитывать состояние общества, в котором благовествует.

Особую заботу и тревогу Церкви сегодня вызывает молодое поколение. Современная жизнь с ее новыми технологиями и запросами создает у человека новое мировоззрение, которое представляет собой сплетение безграничных желаний и не основывается на приоритете духовно-нравственных установлений. В результате нарушается естественная иерархия ценностей, что ведет к внутреннему кризису личности.

Ещё на Архиерейском Соборе 1994 г. глава Отдела по религиозному образованию и катехизации РПЦ архимандрит Иоанн (Экономцев) сформулировал ряд основных задач, стоящих перед возглавляемой им структурой. Главнейшими среди них были названы содействие религиозному образованию на всех уровнях подготовки учащихся, взаимодействие с государственной системой образования, противодействие сектантству, взаимодействие со средствами массовой информации, издание учебной литературы, правовое и кадровое обеспечение религиозного образования мирян. Одним из основных достижений отдела за это время стало проведение ежегодных Рождественских образовательных чтений, которые являются средством распространения новых форм духовно-просветительной работы в епархиях.

Вместе с тем нельзя не отметить, что в области религиозного образования существуют трудности и нерешенные проблемы. Необходимо значительно усилить духовно-просветительную деятельность в приютах, детских домах, в армии, на флоте, в местах заключения. Ничтожно малым является количество православных детских садов. Состояние дел с воскресными школами также не может считаться удовлетворительным. Большинство священников, озабоченных восстановлением храмов, преодолением материальных трудностей не уделяют должного внимания созданию и развитию православных школ. Целесообразно было бы предусмотреть введение на приходе штатных единиц для педагогов воскресных школ.

Ещё одной заботой в программе духовного просвещения молодежи является воссоздание системы религиозного образования для верующих мирян. Церковь и светская школа должны дорожить возможностью не противостоять друг другу, как это было сравнительно недавно, а объединять усилия по образованию и воспитанию молодежи. Однако преподавание основ православной культуры в школах еще требует решения многих вопросов: правового обеспечения предмета, подготовки преподавательских кадров и др.

Важной задачей в обеспечении религиозного образования является подготовка учебных пособий и методических материалов. В общероссийском масштабе этот процесс идет трудно; особенно сложно достигнуть консенсуса по поводу того, каким должен быть учебный материал, на основании которого православная культура может преподаваться в общеобразовательных школах. При принятии каких-либо решений в области религиозного образования на федеральном уровне необходимо изучать и использовать положительный опыт, уже на протяжении многих лет накапливающийся в регионах. Над этим совместно работают и представители Церкви, и представители власти, и представители общественности.

Церковь должна помочь молодому человеку избрать правильный путь, не навязывая его, а показывая красоту и величие Православия. В этом смысле особенно важно работать по двум направлениям. Во-первых, помнить, что если детям не хватает общения в церковной среде, они неизбежно отдаляются от Бога и храма. Епархии могут выступить в качестве организаторов масштабных мероприятий среди прихожан, например, устроить соревнования по каким-либо видам спорта, музыкальные конкурсы, вечера встреч, предложить объединяющее дело, тем самым собрать молодых людей вместе и показать им, что они не одиноки. Во-вторых, вести миссию среди нецерковной молодежи. Такая практика уже осуществляется в некоторых приходах и имеет определенные положительные результаты [1, с. 4].

Экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация и девальвация духовных ценностей вызвали утрату большинством социальных и возрастных групп населения традиционного российского патриотического сознания. Получили широкое распространение цинизм и неуважительное отношение к государству и социальным институтам, проявляется устойчивая тенденция падения престижа военной и государственной службы. В толковом словаре В.И. Даля слово «патриот» озна-

чает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3, с. 241]. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему Отечеству, преданности и готовности служить Родине. С патриотизмом органически связано национальное самосознание, которое базируется на национальной самоидентификации. Ещё Поместный Собор 1990 г. констатировал, что «на протяжении тысячелетней истории Русская Православная Церковь воспитывала верующих в духе патриотизма и миролюбия. Патриотизм проявляется в бережном отношении к историческому наследию Отечества, в деятельной гражданственности, включающей сопричастность радостям и испытаниям своего народа, в ревностном и добросовестном труде, в попечении о нравственном состоянии общества, в заботе о сохранении природы» [4].

Христианский патриотизм одновременно проявляется по отношению к нации как этнической общности и как общности граждан государства. Православный христианин призван любить свое отечество, имеющее территориальное измерение, и своих братьев по крови, живущих по всему миру. Такая любовь является одним из способов исполнения заповеди о любви к ближнему, что включает любовь к своей семье, соплеменникам и согражданам. При этом патриотизм православного христианина должен быть действенным. Он проявляется в защите отечества от неприятеля, труде на благо отчизны, заботе об устроении народной жизни, в том числе путем участия в делах государственного управления. Христианин призван сохранять и развивать национальную культуру и народное самосознание.

Сейчас очевидна необходимость единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан России и соответствующей этой политике государственной системы патриотического воспитания, способной консолидировать и координировать эту многоплановую работу. Система государственных мер должна включать формирование у граждан Российской Федерации духовно-патриотических ценностей, а результатом функционирования системы патриотического воспитания должны быть в социально-идеологическом плане обеспечение духовно-нравственного единства общества и на этой основе снижение социальной напряженности. РПЦ считает, что в ближайшее время необходимо подготовить и принять Концепцию военно-патриотического воспитания молодежи, предусмотрев в ней роль и участие Церкви, а на основе этой Концепции принять Программу патриотического воспитания молодежи, включив ее в общий план развития страны.

Из христианской заповеди посещать заключенных и заботиться о спасении их душ развилась идея исправления как одна из задач Церкви по отношению к заключенным. В России подобное служение возобновилось в 1990 гг. Первым в тюрьмах в начале 1990-х годов был построен силами самих заключенных храм св. Вениамина Петроградского под Санкт-Петербургом. В настоящее время в большинстве тюрем открыты или строятся православные часовни и храмы. На данный момент в учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС) функционируют 426 храмов, в том числе 403 РПЦ, 15 мусульманских мечетей, 5 буддийских дуганов и 3 костела Римско-католической церкви. Действуют 720 молитвенных комнат, в том числе

517 РПЦ, 56 мусульманских, 7 буддийских, 2 Римско-католической церкви, 73 евангельских христиан-баптистов, 51 христиан веры евангельской (пятидесятников) и 5 для представителей других вероисповеданий. Ежегодно растет количество верующих осужденных. В исправительных учреждениях создано более 1100 религиозных общин различных конфессий, в которых насчитывается более 70 тысяч верующих осужденных, что составляет 6,4% от их среднесписочной численности. Из них примерно 4,9% - православные, 0,9% - мусульмане, буддисты, иудеи и католики, 0,6% - представители протестантских вероисповеданий.

В 65 регионах России организовано 375 воскресных школ (библейских курсов), где проходят обучение религиозным предписаниям, нормам вероучений и культовой практике около 12,5 тысяч верующих осужденных. Многие руководители и сотрудники исправительных учреждений сами вошли в православные братства или содействуют их работе. Заключенные с помощью православных храмов и братств получают на Пасху пасхальные яйца и куличи, регулярно проводятся богослужения и беседы, открываются православные библиотеки для заключенных при храмах и общинах, организуются мастерские. Проведение богослужений и присутствие в тюрьме священника поддерживает нравственную атмосферу среди заключенных и ведет к снижению правонарушений.

Однако, в современных условиях священнослужители, главным образом РПЦ, кормящие практически все учреждения УИС, осуществляют свое служение безвозмездно, на добровольной основе и, в основном, дополнительно к своим прямым обязанностям. В необходимости создания службы пенитенциарных капелланов убеждены многие представители исполнительной и законодательной власти. Вместе с тем необходимо отметить, что в отличие от некоторых стран Европы, где существует реальная поддержка так называемым «государственным» церквам (как, например, в Дании, где Евангелическая Лютеранская Церковь является официальной церковью этой страны согласно параграфам 4 и 6 конституции Королевства Дании), в России такого понятия не существует. Таким образом, возникает вопрос, какие конфессии имеют право кормить своих приверженцев в учреждениях УИС. Вполне очевидно, что он может быть решен только в законодательном порядке.

Светская власть нередко обращается к опыту русского Православия при анализе и решении многих вопросов национального и международного масштаба. Вместе с тем, не все церковные инициативы, имеющие значительный социальный потенциал и серьезную общественную поддержку, находят у неё должную оценку. Именно поэтому необходимо подчеркнуть, что наступило время восстановления правильного понимания места и роли Церкви в развитии славянской культуры, государственности и духовно-нравственных основ народной жизни. РПЦ же, высказываясь за укрепление общественной нравственности, призывает всех людей, верующих и неверующих, видеть мир и общество в эсхатологическом свете их конечного предназначения и для этого зовёт своих приверженцев к участию в общественной жизни, которое должно основываться на принципах христианской нравственности.

Библиографический список

1. Русская православная церковь в новом тысячелетии // Наука и религия. - 2004. - № 11.
2. Свистунов, М.Н. Русская православная церковь о духовных основах современной цивилизации // Социально-гуманитарные знания. - 2003. - № 6.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М., 1955. - Т. 3.
4. Послание Поместного Собора Русской Православной Церкви от 7–8 июня 1990 года // Церковь и время. - 1998. - № 4.

Bibliography

1. Russkaya pravoslavnaya cerkovj v novom tihsyacheletii // Nauka i religiya. - 2004. - № 11.
2. Svistunov, M.N. Russkaya pravoslavnaya cerkovj o dukhovnihkh osnovakh sovremennoj civilizacii // Socialjno-gumanitarniye znaniya. - 2003. - № 6.
3. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikoruskogo yazihka. - M., 1955. - T. 3.
4. Poslanie Pomestnogo Sobora Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi ot 7–8 iyunya 1990 goda // Cerkovj i vremya. - 1998. - № 4.

Статья поступила в редакцию 14.09.11

УДК 008.

Багрова Н.В. PREDICTIVE MODEL AND INNOVATIVE DEVELOPMENT STRATEGY OF ARCHITECTURAL-CRITICAL ACTIVITY. The paper describes the model of architectural-critical discourse, which allows to predict its changes under the influence of general social factors. Based on the model, a strategy of network-structural development and architectural-critical activities is explained.

Key words: architectural-critical discourse, network-structural effect, the development of architectural-critical activity.

Н.В. Багрова, канд. культурологии, доц. НГАХА, г. Новосибирск, E-mail: a200040740@yandex.ru

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ АРХИТЕКТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается модель архитектурно-критического дискурса, позволяющая прогнозировать его изменения под влиянием общесоциальных факторов. На основе модели разрабатывается стратегия структурно-сетевого развития архитектурно-критической деятельности.

Ключевые слова: архитектурно-критический дискурс, структурно-сетевое воздействие, развитие архитектурно-критической деятельности.

Проблема практического использования исследуемых тенденций архитектурно-критической деятельности в построении прогностических моделей обусловлена сложностью и многофакторностью процессов, протекающих в профессиональной культуре и за ее пределами: «мы должны рассматривать теорию архитектуры как вид знания, получение и применение которого управляется системами деятельности, с его типологической расчлененностью, телеологией, идеологией, произволом и случайностью, социальными конфликтами, возможностями памяти, продуктивного мышления, откровения и уровнями рефлексии» [1]. Поэтому архитектурный дискурс не может рассматриваться как закрытая система, отдельно от влияния общесоциальных дискурсивных практик.

Очевидно, что в столь многофакторной системе, которой является современная культура, любой сколько-нибудь ответственный прогностический дискурс принимается со значительными допущениями. Каким же образом можно рассчитывать на построение готового к практическому использованию прогноза?

В качестве исходной посылки можно полагать то утверждение, что прогностическое моделирование в исследованиях сверхсложных объектов социокультурного уровня, в отличие от построения теоретических моделей, не требует столь же строгого соответствия создаваемого представления изучаемому объекту. Как пишет М.Н. Кокаревич «моделирование как познавательная процедура, метод познания - это, прежде всего, продуцирование, конструирование такой адекватной системы (образа, *modulus*), которая описывает определенные аспекты какой-либо данности в силу того, что эта система изоморфна исследуемой данности» [2, с. 8]. Требования, предъявляемые к модели, таким образом, менее строги в том смысле, что модель не обязана воспроизводить все аспекты исследуемого феномена, но должна быть изоморфна ему по заявленным заранее критериям.

Существенное преимущество метода прогностического моделирования заключается в том, что уже построенная в соответствии с определенными свойствами объекта модель отнюдь не обязательно должна быть отвергнута при признании важными каких-либо других свойств объекта, но может быть дополнена и доработана без потери уже достигнутой изоморфности. Эта особенность метода представляется чрезвычайно важной, поскольку современный научный дискурс существует в условиях одновременного функционирования целого ряда противоречащих друг другу теорий культуры и теорий субкультуры. Даже наиболее подходящие к какому-либо конкретному случаю теории часто бывает невозможно объединить по принципу дополненности по причине несовместимости их методологических оснований.

Изучение культуры посредством ее моделирования в качестве системы, основанное на типологизации системообразующих признаков исследуемого культурного феномена или процесса, широко известно по работам отечественных и зарубежных ученых. Неизбежное упрощение исследуемых феноменов, являющееся неотъемлемым свойством метода моделирования, в данном случае является значимым плюсом, поскольку употребление в инструментальном смысле данных, полученных в пространстве пересекающихся дискурсов современной культуры без существенного обобщения просто невозможно. Преображение же массивов данных в образы векторов, тенденций - одна из наиболее распространенных и существенных упрощающе-обобщающих характеристик метода моделирования.

Построение прогностической модели процессов в пространстве архитектурно-критического дискурса с учетом выделения в качестве гештальта характеристик хронотопического характера, рассмотренных нами ранее, позволяет нам построить ряд таких векторов. Под гештальтируемыми характеристиками мы имеем в виду структурирование текстов архитектурно-критичес-

кого дискурса через фрейм времени-ориентации высказывающегося. Наиболее интересным, в контексте прогностической возможности, является анализ причин усиления или ослабления частоты использования, иначе говоря, мощности того или иного фрейма в зависимости от каких-либо причин. Через выявленную опосредованность изменение частотности тех или иных психологически детерминированных установок влияет на фрейм оценки архитектурных значений. Затем - на изменения архитектуры как парадигмы мышления. И далее - уже и на реально возникающие через мышление архитекторов проекты и постройки. Так, представляется, и происходит действие так называемого «социального заказа» или «вызовов времени»: культура социума влияет на сознание индивидов, а те уже отвечают артефактами, становящимися, в свою очередь, социокультурными текстами для других индивидов.

Усиление и ослабление влияния хронотопических фреймов в нерелексивном пространстве их использования архитектурной критикой, по всей видимости, имеет серьезнейшие основания, выходящие за пределы архитектурной субкультуры, и опирающиеся на общесоциальный дрейф психологических установок в обществе, связанный с процессами крупных изменений состояния общества в целом. Так, мощностное действие и активность ретроспективистского фрейма заметно растут всякий раз, когда в социуме повышаются уровни тревожности, нарастает (но еще не приводит к обрушению и массовой аномии) дестабилизация норм и ценностей. Активность контекстуалистского фрейма нарастает при низком уровне социальной тревожности и знаменует собой социальный настрой на «обживание», «обустройство» и «обозначение» текущей действительности. Футуристический фрейм, парадоксальным образом, получает максимальную влияние в двух противоположных случаях - при крайне высоком уровне социальной нестабильности или глобальных перемен, в ситуации, когда любые традиционные методы продемонстрировали свою несостоятельность, или, напротив, в условиях привычной, проверенной и ожидаемой впрямь устойчивой стабильности. Эти два варианта футуристического мышления можно сравнить с двумя вариациями миграций: либо мигранты бросают дом в отчаянии, спасая жизнь, либо туристы позволяют себе посмотреть мир, так столь различные причины порождают сходное поведение.

Очевидно, что общесоциальные тенденции не могут быть детерминированы архитектурной субкультурой. Даже столь сильное психологическое влияние, которое оказывает на население архитектурный контекст города, формируется чрезвычайно медленно и не сопоставим по скорости нарастания с политическими, идеологическими или этносоциальными изменениями социума. Архитектурно-критический дискурс вовсе не имеет мощности, сопоставимой с экономическими или социополитическими влияниями на самочувствие членов социума. В принципе, такое положение вещей свойственно каждому внутреннему профессионально-культурному контексту. Влияние искусства на общество хоть и мощно, но сильно разнесено по времени. Обратный процесс темпорально очень компактен.

Таким образом, при моделировании ближайших перспектив развития архитектурно-критического дискурса через представление о взаимозамещающих и непрерывно конкурирующих хронотопических фреймах мы выводим основание прогнозируемых изменений из чисто архитектурного контекста и позиционируем его на трендах массового психологического настроения.

В целом, представляется, что механизм действия хронотопических фреймов таков, что активность каждого из них детерминирована извне, и сама по себе уже детерминирует тенденции дискурсивных практик внутри архитектурной субкультуры, в том числе и ее критический сегмент. Однако, вовсе не обязательно, чтобы влияние внешних социокультурных тенденций на состояние архитектурно-критического дискурса оставалось един-

ственно довлеющим, формирующим внутренние процессы как бы «само по себе». Осознанная деятельность, в отличие от деятельности спонтанной, а также осознанные психологические потребности, в отличие от потребностей неосознаваемых, гораздо успешнее регулируются, поддаются как минимум стиливой, а иногда и векторной коррекции. Соответственно, основной стратегией повышения управляемости фреймовых тенденций архитектурно-критического дискурса является рефлексивность фреймового мышления, под которой предлагается понимать осознанную избирательность конкретных для каждой решаемой критической задачи фреймовых границ. Отстранение от собственных психологических установок, позволяет постепенно формировать хромотопическую инструментальность, которую можно обозначить как искомую цель использования предлагаемой в данной работе модели.

Представляется, что использование предлагаемой модели в вопросе влияния на тренды, возникающие в архитектурной субкультуре, не сможет полностью сгладить или тем более развернуть формируемые внешними по отношению к архитектурно-критическому дискурсу причины. Сознательное, подразумевающее существенную рефлексивную работу поведение никогда в исторически обозримое время не было способно преодолеть векторы, заданные коллективным бессознательным компонентом психологических установок социума. Задача, которую возможно ставить в данных условиях, формулируется как расширение границ ведущего фрейма; снижение уровня противопоставления логик разных фреймов, преодоление «слепых пятен», формируемых через невключение, семиотическое обнуление тех или иных объектов и смыслов неотрафлексированным фреймом.

Основными стратегиями влияния на данную проблему, думается, следует считать, во-первых, введение представлений о естественном формировании фреймов в критическом мышлении, о накладываемых ими ограничениях и структурируемых фреймовым мышлением сюжетах в профессиональное архитектурное образование. Представляется, что рефлексивность, осознание тенденций собственного мышления, и способность преодолевать в соответствии с имеющимися критическими задачами давление этих тенденций должно войти в одну из личностных компетенций профессиональной архитектурной деятельности. Данная стратегия, на наш взгляд, имеет достаточно традиционный характер, поскольку идея обобществления, широкого применения и введения в соответствующие профессиональные требования каждого нового знания существует с тех пор, как наука и образование вступили в постоянный союз. Тем не менее, предоставляемые данной стратегией возможности влияния, к сожалению, практически не дублируются иными методами.

Во-вторых, в качестве инновационной стратегии, причем пригодной для гораздо более широкого и вариативного воздействия, предлагается работа с сетевыми дискурсивными структурами архитектурной субкультуры, особенно со структурами критического дискурса. Особенность сложившейся ныне ситуации такова, что впервые за измеримый период пространство архитектурно-критического дискурса не закрыто перед дилетантами, но, напротив, распахнуто для каждого желающего высказаться. Если в печатных архитектурных изданиях направленности редактор мог публиковать исключительно отобранные высказывания обывателя, то современные сетевые структуры уравнивают профессиональный и непрофессиональный дискурсы. Значимыми остаются только такие факторы как художественная и публицистическая ценность суждения, согласованность суждения с некоторой группой мнений и дискурсивная значимость обсуждаемого объекта. Зачастую острое и красивое мнение дилетанта, одновременно, может быть, технически неграмотное, оказывается весомее и громче проверенного, но нечетко сформулированного мнения профессионала.

В целом, специфика и проблемы сетевого критического дискурса достаточно широко обсуждаются как в искусствоведческой, так и в социологической научных сферах, так что нет необходимости останавливаться на них более подробно. В целях настоящей исследования важно уделить внимание особенностям механизмов намеренного воздействия на общий дискурс сетевых архитектурно-критических практик.

Во-первых, здесь следует указать усиление важности такого достаточно традиционного метода воздействия на общее дискурсивное пространство, как создание тематических площадок. Однако если ранее такими площадками являлись, прежде всего, печатные издания и в меньшей степени, радио и телевизионные программы, то на сегодняшний день на передний план выходят существенно менее монологичные схемы, к которым мы отнесем

блоги и форумы, к которым можно отнести, например, тематический блог «Башня и Лабиринт» [3]. Технологии введения определенных представлений и моделей в архитектурно-критический дискурс через принципиально диалогичные сетевые структуры существенно отличаются от классических лекционных образовательных схем. Вместо единократного, быть может развернутого до размеров книги, сообщения, в активную фазу возвращается обсуждение, причем формы его разнообразны. Это может быть диалог Сократовского типа, а может быть и формат вопрос-ответ, парадоксальным образом воспроизводящий в распространенном F.A.Q. образ средневекового катехизиса.

Соответственно, основной объем образовательной работы смещается с фазы подготовки (выступления, обучающего текста, презентации некоторого идейно-смыслового содержания) на поддержание и развитие дискуссии, ведомой, может быть, в основном усилиями противоположной (обучающейся) стороны. Более того, как показывает опыт наблюдения за блогами естественно-научного содержания, достаточно часто в ходе дискуссий происходит обучение не только конкретным знаниям, но методологическим принципам того или иного научного направления в форме, которая далеко превышает возможности популярного дискурса.

По всей видимости, рефлексивность хромотопического аспекта архитектурно-критической деятельности может быть выведена за круг узкого профессионального знания именно через сетевые сегменты современного образовательного процесса. Такая стратегия позволит усилить медленно нарастающее на данный момент в отечественном архитектурном мире сокращение разрыва между профессиональным и наивным за счет повышения уровня рефлексии наивного критика.

В классической профессионально-образовательной парадигме такой подход, тем не менее, не мог заинтересовать ставящего перед собой серьезные задачи инноватора. Причиной этому был непреодолимый разрыв между объемом знаний по предмету, доступных профессионалу и дилетанту. Но следует подчеркнуть, что одним из самых ярких изменений, производимых нарастающим сетевым контентом, является легкость доступности и нарастающая систематизированность единичных знаний по любой теме, включая архитектуру. Обратим внимание, что вопрос создания такого мощного, пронизывающего все области архитектурного знания, в отечественном архитектуроведении уже поставлен, а в зарубежном - по большей части даже решен. «В науке и философии, не говоря уже о литературе, достаточно хорошо организована служба хранения и издания всех значащих для истории этих областей источников. В архитектуре - это запущенная область, и сегодня нужны специальные усилия и обоснованные доводы в пользу широкого развития информационных систем, библиографического обслуживания, издания справочной и энциклопедической литературы, издания классиков, хрестоматий, пособий и т.п.» [4]. В связи с нарастающей общедоступностью и систематизированностью знаний в виде массивов информации все уменьшается разница между профессионалом и профаном с точки зрения информированности; и все явственнее становится разница в способности сформировать сбалансированное, рефлексивное суждение на основе этих массивов информации. И именно поэтому сетевой критический дискурс становится еще более значимым, поскольку именно в нем реализуются функции доказательства профессиональной критической компетенции, в нем происходит процесс повышения рефлексивности суждений, и в нем, наконец, происходит непрерывный дискуссионный процесс, выявляющий текущие тренды и их изменения.

Думается, что ярко инновационный характер такого структурно-сетевого воздействия на общее пространство архитектурно-критического дискурса, заключается в его обратном, по сравнению с классическими образовательными схемами, действии. Если обычно знание изначально пропитывает профессиональную субкультуру и лишь мелкими порциями, фактически в режиме утечки, просачивается в общий социум, оцениваемый изнутри субкультуры как профанное, дилетантское, недостойное, то в описанной здесь сетевой стратегии некие знания и умения предоставляются всем желающим, и использовать их или нет, профессионал решает уже в связи со спецификой стоящей перед ним задачи.

В целом, показанная модель архитектурно-критического дискурса позволяет предсказывать определенные направления его развития, и, с помощью описанных стратегий, воздействовать на данный процесс. Насколько успешной будет реализация данных стратегий, зависит от участников архитектурно-критического дискурса.

Библиографический список

1. Раппопорт, А.Г. Смысл в архитектуре. - [Э/п]. - Р/д: http://papardes.blogspot.com/2011/02/blog-post_04.html
2. Кокаревич, М. Н. Концептуальное моделирование в социальной философии. - Томск, 2003.
3. Башня и лабиринт. - [Э/п]. - Р/д: <http://papardes.blogspot.com>
4. Раппопорт, А.Г. О смысле и перспективах развития архитектуроведения. - [Э/п]. - Р/д: http://papardes.blogspot.com/2009/09/blog-post_4036.html

Bibliography

1. Rappoport, A.G. Smysl v arkhitekture. - [Eh/r]. - R/d: http://papardes.blogspot.com/2011/02/blog-post_04.html
2. Kokarevich, M. N. Konceptualnoye modelirovaniye v social'noy filosofii. - Tomsk, 2003.
3. Bashnya i labirint. - [Eh/r]. - R/d: <http://papardes.blogspot.com>
4. Rappoport, A.G. O smysle i perspektivakh razvitiya arkhitekturevedeniya. - [Eh/r]. - R/d: http://papardes.blogspot.com/2009/09/blog-post_4036.html

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 008

Basalae S.N. FROM THE PLAY NATURE OF THEATRE TO THE VITAL REALITY. The phenomenon of actor's play is considered in the article. Analogies between scenic experiences of actor and vital experiences of the person who plays a great number of social roles, which sometimes contradict each other are drawn here. Ways of creative improvement of a vital everyday reality at the expense of conscious presence at playing are planned.

Key words: play, actor's play, imagination, an image of, persona, a role, inwardness of the actor, transformation of reality, psychological frameworks of play.

С.Н. Басалаев, доц. каф. театрального искусства КемГУКИ, E-mail: pr@kemguki.ru

ОТ ИГРОВОЙ ПРИРОДЫ ТЕАТРА К ЖИЗНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье рассмотрен феномен актерской игры. Проведены аналогии между сценическими переживаниями актера и жизненными переживаниями человека, играющего множество социальных ролей, противоречащих друг другу. Намечены пути творческого усовершенствования жизненной повседневной реальности за счет сознательного присутствия в игре.

Ключевые слова: игра, игра актерская, воображение, образ себя, роль, внутреннее состояние актера, преобразование реальности, психологические рамки игры.

Как капля воды отражает весь океан, так театр обнаруживает все позитивные и негативные явления художественной культуры, культуры в целом. Театр можно рассматривать одновременно и как реальное архитектурное пространство, и как иерархически выстроенное пространство культуры, и как художественное пространство - а в целом как пространство, структурирующее человеческое бытие в культуре. Прежде всего, предметом театрального искусства является преимущественно внутренний мир человека, его душевная жизнь, переживания, а также те связи и отношения, которые в этом мире рождаются в напряженных противоречивых ситуациях в процессе со-бытия с внутренним миром другого. В данном случае театр может рассматриваться как средство познания человека. В жизни вообще и в общении в частности у человека есть сферы, где он играет одновременно множество социальных, зачастую противоречащих друг другу ролей, которые созданы и востребованы обществом. Театральное искусство, подражая данному социальному феномену, использует театральность как свойство социальной жизни, поэтому ролевые отношения в актерской игре выходят на первый план.

Напомним о реальности чувств и переживаний в игре. Русский мыслитель Серебряного века Ф.А. Степун рассматривал актерствование, прежде всего, как мастерство изживания событий внутреннего плана, что изначально является функцией человеческой души, а затем уже искусства сценического [1, с. 185-189]. Сходным образом рассуждал и русский театральный деятель Н.Н. Евреинов. Под театральностью он подразумевал явление природное, досоциальное и доэстетическое, которое является сначала свойством человеческой души, а потом уже источником театра. Создатель влиятельной идеи полагал, что для человека в жизни самое важное - стать другим и делать другое, поэтому ему свойствен инстинкт преобразования - «инстинкт трансформации видимостей природы» [Цит. по: 2, с. 20-24]. «Евреиновская театральность, - по мнению профессора Ю.М. Барбоя, - вообще нельзя «подражать», ее можно (и должно) только реализовывать - и в жизни, и в искусстве» [2, с. 20]. Тогда театр будет оставаться «театром живого человека» (В.И. Немирович-Данченко), с его внутренней подвижностью сценической жизни роли.

Интенции как религиозного мыслителя Ф.А. Степуна, так и модерниста Н.Н. Евреинова, не противоречащие концепции сценического существования «жизни человеческого духа» К.С. Станиславского, намного позже получили свое методологическое обоснование в работах И. Хейзинги, М. Бахтина Е. Ба-

сина и других. Мысли исследователей начала XX века очень важны для понимания сложного и необычного феномена актерской игры как явления культуры, посредством которого зритель видит, слышит и чувствует происходящее на сцене. Актер, общаясь с партнером, взаимодействуя с декорациями, реквизитом создает своей верой в предлагаемые обстоятельства, данные автором, режиссером и зрителем, особую реальность, особый мир, где он относится к объектам своего внимания совершенно иначе, чем в жизненной ситуации. Помня постоянно, что перед ним его коллега - актер, он относится к нему как к персонажу. Причем данное отношение устанавливает в процессе общения не сам актер, а играемый им персонаж. При этом сценическое событие происходит как с персонажем, так и с актером, который его играет. В любой момент сценического существования в одном актере «здесь и сейчас» на глазах у зрителя присутствуют трое: тот, кто играет, тот, кого играют и тот, кто наблюдает за этим. То есть, актер видит и слышит одно, а относится к нему как к другому, ни на миг не забывая, что это всего лишь игра, но игра сценическая.

Так как детская игра наиболее полно обнаруживает в себе характерные черты игровой деятельности в целом, следует рассмотреть общие признаки и отличия в игре сценической и игре детской. Общими будут единые механизмы игры. И в детской, и в сценической игре чрезвычайно важна работа воображения и фантазия. Первоэлементом той и другой игры будет роль, а следовательно, и перевоплощение (или отождествление, или подражание, или представление кем-нибудь и т.д.). Обязательное условие той и другой игры - вера в предлагаемые обстоятельства. И в детской, и в сценической игре, так или иначе, будут присутствовать моменты настоящего эмоционального переживания, драматизация, сценография. И в той и в другой игре реализуется замысел. Но существуют и отличия между игрой детской и сценической. Детская игра естественна и спонтанна, сценическая игра организуема, поведение ребенка в игре непосредственно, а актер должен быть заранее готов к непосредственному сценическому поведению. В детской игре ее участник переживает свои чувства и эмоции, а актер - чувства и эмоции персонажа. Цель в детской игре - освоить, научиться, развить эмоциональную сферу, а в актерской - донести некую мысль до зрителя. Детская игра может проходить без зрителей, в игре сценической зритель - неотъемлемый компонент сценического действия, все события театрального действия происходят в поле его восприятия. Чтобы быть понятным, актеру необходимы художественные выразительные средства. Эмоциональные про-

явления в детской игре стихийны и непредсказуемы, а в сценической игре логичны, последовательно выверены.

В любой игре человек, проживая свои неразрешенные ситуации, меняет отношение к фактам, событиям и явлениям, вследствие чего происходит изменение сознания и поведения индивида и не только как играющего (на чем основана психодрама, игротерапия и различные арт-терапевтические направления). Игра также ценна тем, что приносит удовольствие и радость самим своим процессом (КАК все происходит), а не результатом (ЗАЧЕМ). Данное КАК намного важнее того, ЧТО происходит и ЗАЧЕМ. Полностью отдаваясь игре, играющий всегда помнит о том, что все происходящее - «понарошку», иначе игра будет окончена, и начнется реальная жизнь. Поэтому он одновременно может играть какую-либо роль, подлинно переживать весь комплекс чувств, связанных с предлагаемыми обстоятельствами и событиями выбранной или доставшейся роли, а главное, наблюдать за процессом игры в целом. То есть, быть одновременно ролью, играющим роль и зрителем игры. Данное триединство, на наш взгляд, и позволяет получать эстетическое удовольствие и радость от процесса игры.

Следует отметить, как только одну из этих *трех* ипостасей человек играющий забывает-теряет, так игра постепенно или сразу начинает *рассстраиваться*. В повседневной реальности человек живущий, глубоко погружившись в одного из «трех» и утратив при этом осознание другого, теряет принцип удовольствия. Тогда или страдания «роли» могут «достаться» играющему, или созерцательная отстраненность может обернуться в нем равнодушием, или правила игры могут быть перенесены в жизнь. У взрослых игра, отделившись от неигровой деятельности, переходит в социальные игры, в которых они «живут», исполняя серьезные роли. «Взрослые» точно так же придумывают себе и другим предлагаемые обстоятельства, верят в них, переживают (подлинно и по-настоящему) «взрослые» проблемы и события, с ними связанные, совершенно разучившись, в отличие от детей, заканчивать игру и выходить из роли. Многие «заигрываются» до полного переутомления, когда уже ни психологи, ни алкоголь, ни наркотики, никакие другие средства «исцеления» не в силах снять скопившийся стресс. Психологи, кстати, советуют играть свои социальные роли в жизни, осознавая, что это всего лишь роль. Выполняя весь комплекс правил, связанных с погружением в роль, и получая удовольствие от игры, как это было в детстве, необходимо уметь полностью заканчивать игру.

Если игра начинается с мысленного преобразования реальной жизненной ситуации в реальную воображаемую, то заканчивается игра тогда, когда реализованы подсознательные же-

лания и фантазии, а внутренний опыт пополнен теми переживаниями, которых играющий не смог найти в своей реальной жизни. Но возможны три случая, когда игра может быть прервана, так и не закончившись. В первом - исчезает грань между условностью и жизнью. Во втором - сила реальных жизненных обстоятельств начинает доминировать над условиями игры, то есть жизненная необходимость становится сильнее веры в предлагаемые обстоятельства игровой ситуации. В третьем - произвол воображения уводит действие в иллюзию условности так далеко, что заставляет играющего отстраниться от действительности и продолжать реализацию несбыточных программ игровой жизнедеятельности, не связанных с жизненным существованием вне игры.

В игре так же, как в сновидениях, фантазиях и грезах, зачастую нет осознания самого процесса сна или игры, то есть, нет осознания границ и рамок явления, в которое погружен, отсюда и полное поглощение только первичным процессом борьбы с предлагаемыми обстоятельствами ситуации. Так, например, увидевший кошмарный сон человек реально переживает виртуальные условия, и его по-настоящему бросает в холодный пот, а ребенок в азарте игры может по-настоящему толкнуть партнера по игре. Когда же параллельно с первичным процессом протекает и вторичный - процесс осознания-памятования, что игра - это всего лишь игра и у нее есть свои правила и границы (рамки), то часть аффективного поведения уменьшится. Процесс осознания является ключевым в любой (не только игровой) жизненной ситуации, позволяя совершать поступки не только в состоянии аффекта, жить, как во сне, но и принимать адекватные контексту ситуации решения, за которые потом не будет стыдно. Рамка игры - это своего рода объяснительный принцип между первичным и вторичным процессом, это граница, на которой взаимодействуют подсознательные и сознательные процессы. Данное разграничение есть первый шаг к сознательной организации спонтанных бессознательных и подсознательных процессов. Имеются и другие способы сознательного присутствия в игре, наличие которых обуславливает существование принципа художественной сценической игры, но это тема дальнейших исследований.

С раннего детства условная реальность игры дополняет и улучшает нашу жизненную повседневную реальность за счет творческого усовершенствования существующей или выдуманной, но усвоенной жизнедеятельности. Первостепенное значение обретает то, *ради чего* используется игра в качестве средства? И чем бы мы ни занимались, важно постоянно осознавать, где заканчивается игра и начинается... другая игра.

Библиографический список

1. Степун, Ф.А. Основные проблемы театра. - М., 2000.
2. Барбой, Ю.М. К теории театра. - СПб., 2008.

Bibliography

1. Stepun, F.A. Osnovniye problemih teatra. - M., 2000.
2. Barboj, Yu.M. K teorii teatra. - SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 20.07.11

УДК 008

Bogodaiko O.V. FROM ARCHETYP OF THE WORLD TREE TO THE TRADITIONAL COSMOGONY OF OROCHI: EXPERIENCE OF HISTORICAL CULTURAL- RECONSTRUCTION. In this article based on numerous historical and ethnocultural materials the author makes an attempt partial reconstruction of the traditional cosmology mid-nineteenth - early twentieth of century one of the indigenous numerically small peoples of the South of the Far East of Russia. They are of the Orochi which goes back to their origins to the archetype of the World Tree.

Key words: mythology, archetype, World Tree, the World Mountain, the World-axis, the World Pillar, the traditional cosmology, shamanism, ritual, spirits hosts, indigenous peoples.

О.В. Богодайко, соискатель ФГБОУ ВПО «ХГИИК», г. Хабаровск, E-mail: olga_bogodaiko@mail.ru

ОТ АРХЕТИПА МИРОВОГО ДРЕВА К ТРАДИЦИОННОЙ КОСМОГОНИИ ОРОЧЕЙ: ОПЫТ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

В настоящей статье на основе многочисленных исторических и этнокультурологических материалов предпринимается попытка частичной реконструкции традиционной космогонии XIX — первой половины XX века, восходящей своими истоками к архетипу Мирового древа, одного из коренных малочисленных народов юга Дальнего Востока России - орочей.

Ключевые слова: мифология, архетип, Мировое древо, Мировая гора, Мировая ось, Мировой столп, традиционная космогония, шаманство, ритуал, духи-хозяева, коренные малочисленные народы.

Используемая в настоящей статье методология историко-культурологической ретроспекции позволяет частично реконструировать космо- социо- антропогенез орочей, прошедший в своем развитии путь от архетипа Мирового древа до многомерной традиционной космогонии XIX — первой половины XX века. Как полагают исследователи, известные сегодня космологические мифомодели устройства мира исходят от одного из древнейших мифов о Мировом древе [1], датируемого верхним палеолитом, временем появления «человека разумного». Можно считать вполне доказанным, что миф о Мировом древе имел всеобщее распространение, так как он бытовал даже у аборигенов Австралии, заселивших континент около 30000 лет назад и ведущих вплоть до XIX века изолированный образ жизни [2, с. 14–35].

По справедливому мнению Е.Д. Бляхера, во всех известных мифологических традициях Мировое древо произрастает в том локусе мифопространства, который символизирует Центр мира, и потому выполняет функцию его Оси. Анализ мифа о Мировом древе показывает, что, выступая в качестве смыслового центра мироздания, он не только структурировал, но и упорядочивал существующий в сознании человека видимый и невидимый мир [3, с. 15]. Впоследствии вокруг архетипа Мирового древа и его частей, символизирующих структурные элементы Мира, сформировались не только мифосимволы, но и фабульные мотивы иных мифов. Часть из них получила локализацию в его кроне, то есть на мифологическом Небе, другая — оказалась приуроченной к стволу (мифическая Земля), третья — к корням или мифической Преисподней [4, с. 15].

Историко-культурная эволюция мифопредставлений привела к постепенной замене одной мифомодели другой. При этом фрагменты бывшего мифа о Мировом древе сохранились в поздних мифологиях в качестве реликта мифосознания и культурного архетипа. Проанализировав известные нам мифологические тексты, этнографические артефакты не только орочей, но и других аборигенов юга Дальнего Востока России, можно утверждать, что у этих народов еще до середины XX века сохранялось сакральное отношение к дереву. По одной из антропологических мифоверсий из дерева произошли человек и животные: от ели — айны, от пихты и березы — уйльта, от лиственницы — нивхи и т.д. На березе был рожден культурный герой тунгусо-маньчжуров Хадау — прародитель шаманов, первооткрыватель загробного мира — буну [5, с. 122, 123].

У орочей в XX веке большее распространение имело мифосказание, повествующее о рождении Хадау из каменной люльки Омуа. Примечательно, что так орочи называли реально существующий в верховьях реки Хунгари камень с гладкой выемкой [6, с. 71, 107]. В прошлом он был священным местом, где они совершали ритуалы жертвоприношения, просили духов-хозяев о рождении детей, счастья и благополучия. Согласно этой мифоверсии, на каменной люльке, подвешенной на двух железных змеях, Хадау вынырнула Хадау мамачани, впоследствии ставшая ему женой. От Омуа, как от Мирового древа, брала начало мифическая река, по которой души шаманов отправлялись в опасное путешествие для того, чтобы вселиться в избранного божествами человека [7, с. 107, 108]. По всей видимости, данный мифосюжет в отличие от мифа о Мировом древе является более поздним, так как в нем повествуется о зарождении такого культурного феномена как шаманизм. Исходя из мифа, по поручению верховного божества Эндури культурный герой Хадау не только разделил землю на три материка, убил два солнца из трех, сотворил животных, растения и людей, установил экзогамные запреты, научил людей добывать огонь, шить одежду, дал им в помощники собаку, но и вместе со своей женой сотворил шаманов: выковал на сковороде их души ханя самани, духов-помощников: собаку, рыбу, утку, змею-гадюку и других, а также изготовил их основные ритуальные атрибуты: бубен с колотушкой, шаманскую юбку, пояс с бляжками и прочие [8, с. 579].

Данное предположение также основывается и на высказываемом рядом исследователями мнении о том, что космогоническую функцию выполнял не только миф о Мировом древе, но и его различные эквиваленты: Мировая гора, Мировая ось (Oxis Mundi), Мировой столп и другие. Эти символы нередко претерпевали вторичную символизацию. Так, Мировую гору могла символизировать некая конкретная гора, утес. Например, орочи считали, что культурустроители их мира Хадау и его жена Хадау мамачани были превращены Эндури в реальные скалы Малача и Мамача, которые до сих пор посещаются аборигенами всех возрастов для совершения ритуала кормления их духов-хозяев:

они угощают их в основном сигаретами, папиросами, самокрутками. Но при этом надо учитывать, что скалы, горные вершины, подобные Мамача и Малача у орочей, как, впрочем, и у других аборигенных народов Амура и Сахалина, встречаются и в других местах. В этой связи не случайно, что у орочей, как и у других тунгусо-маньчжуров и нивхов юга Дальнего Востока России, сформировался культ гор, скал, утесов и пещер.

Ранее нами отмеченные символы подвергались не только «вторичной», но и «третичной» и даже «четвертичной» и тому подобной символизации, когда Мировую гору олицетворяли созданные человеком сооружения — жилища, священные постройки или даже отдельные детали жилищ. Сходную функцию выполнял и Мировой столп, являющийся одновременно и Центром, и Осью Мира, и, подобно Горе или Мировому древу, служил опорой мироздания [9, с. 18, 19]. У народов Севера и Дальнего Востока этот символ связан с Полярной звездой, но вторично символизируется со столбом, установленным в центре их жилищ. Орочи, а также и другие тунгусо-маньчжуров и нивхи юга Дальнего Востока считали этот центральный столб священным и совпадающим с Мировым столпом. У его подножия они совершали ритуальные действия. Кроме этого, функции Мирового столпа выполняло и дымовое отверстие традиционного аборигенного жилища.

Для того чтобы человек мог почитать саму идею Центра или Оси мира, олицетворенную мифосимволом Мирового древа, он вынужден был ее материализовывать в образе конкретных деревьев, например: в лиственнице, пихте — у нивхов и ульчей; дубе, иве, березе, тополе — у орочей, нанайцев и т.д. У каждого рода вблизи селения было свое священное дерево, около которого отправлялись разнообразные ритуалы, праздничные церемонии, посвященные предкам, горно-таежным, водным и другим божествам и духам-хозяевам природных стихий, огня и местности. Охотники и рыболовы избирали для поклонения как коллективные, так и индивидуальные деревья. До сих пор у всех коренных жителей юга Дальнего Востока России бытует поверье о существовании у каждого человека личного дерева — своеобразного магического двойника, повторяющего судьбу человека [10, с. 97].

Исходя из мифологического понимания дерева как первоосновы всего сущего во вселенной, орочи, как и другие амурсахалинские аборигены, изготавливали из дерева большинство необходимых для жизни предметов: строили жилища, хозяйственные строения, делали мебель, посуду, различный инвентарь, в том числе и промысловый, транспортные средства: лодки, нарты, лыжи и т.д. Из дерева изготавливали и магические изображения, исполнявшие роль как оберега, так и объекта поклонения — вместилища духа, разные ритуальные комплексы, в том числе культовые шаманские сооружения.

С представлениями о Мировом древе и его поздних мифоинтерпретаций в образе родового небесного древа связано и бытование среди аборигенов Амура и Сахалина погребальных ритуалов, предписывающих захоронение младенцев в дуплах, на ветвях деревьев или их развилках. Младенца в возрасте до одного года клали в специальный гроб кинько, выдолбленный из дерева в форме птицы, напоминающей утку. По сведениям А.В. Смоляк, ханя младенца добиралась в загробный мир не при помощи шамана, ее доставляла туда утка [11, с. 191] — мифоптица орочей. Однако среди других орочей бытовали мифопредставления о том, что душа умершего ребенка превращалась в птичку гаса и улетала на небо к своему родовому древу и там вновь готовилась к возвращению на землю в лоно матери.

Приведенные нами примеры свидетельствуют о том, что у орочей в XIX и вплоть до 40-х годов XX века сохранялись мифопредставления, восходящие к одному из древнейших общечеловеческих мифов о Мировом древе. Его фрагменты были широко представлены в различных мифологических текстах и ритуальной деятельности: в обрядах рождения и воспитания, эротико-брачной, похоронно-поминальной, шаманской и промысловой обрядности. При этом необходимо учитывать, что эти реликты были включены в уже модернизированную этнокосмогонию, которую можно, применяя методологию историко-культурологической ретроспекции, частично реконструировать.

В настоящее время можно говорить о существовавшей в XIX — середине XX века многомерной ороческой космографии, условно разделяемой на три части как по вертикали: верхний — небесный буа, средний — земной на и нижний — подземный буну миры, так и по горизонтали: водный, горно-таежный и центр. Предпола-

гается, что этой модели предшествовала бинарная космография, в основе которой лежало противопоставление центра — мира людей и иного — по ту сторону лежащего мира нелюдей, нежити [12, с. 100]. Необходимо заметить, что все потусторонние миры — это своего рода зеркальные отражения реального мира, историко-культурной эволюции человека [13, с. 10–33].

Буа — небесный мир, состоящий из живых существ — небесных тел, которые представлялись орочам аналогом земли с ее горами, лесами, реками и морями. Они были заселены небожителями, похожими на людей, и животными. Важное место в небесной мифологии орочей занимали луна — *бе* и солнце — *сеун*. В мифах и религиозных представлениях орочей луна или лунная земля *бе на*, как и солнце *сеун* — одновременно и живые существа, и небесные тела, похожие на землю. При этом луна, по их мнению, располагалась дальше от земли, чем солнце [14, с. 227]. Может быть, поэтому у орочей луна почиталась больше, чем дневное светило. По их мифопредставлениям *бе* как живое существо зарождалось, росло и умирало в течение 28 дней, то есть лунного месяца. Лунными жителями являлись души покойных, попавших сюда из загробного мира *буни* для дальнейшей реинкарнации на земле. Орочи делили *бе* на две части: тигровую и медвежью. Тигровая половина *бе* на принадлежала духу-хозяину тигров *Дуся эзэни*, а медвежья — духу-хозяину медведей *Мапа эзэни*. Считалось, что на тигровой земле обитали еще и души неродившихся животных [15, с. 19].

Хозяином неба, кроме *Буа*, являлось и верховное божество всех орочей *Эндури* (*Эндур*). Большинство орочских мифов описывают его как высокого, в три человеческих роста, благообразного старика. Через своих многочисленных помощников он управлял вселенной [16, с. 634]. *Эндури* — устроитель родового орочского космоса: небесного, земного и загробного миров. Он же следил за соблюдением им обустроенного порядка. Наказывал тех, кто нарушал его, и одаривал удачей на промыслах праведно ведущих жизнь. *Эндури* жил в небесном мире вместе с женой — *Эндури мамача*. По одной из мифоверсий его соседом был дух-хозяин огня *Пудзя* [17, с. 29]. Примечательно, что каких-либо изображений *Эндури* у орочей не выявлено. Тем не менее, они до сих пор приносят ему жертвоприношения и обращаются с различными просьбами.

Средний мир или земля *на* — антропологический центр орочской вселенной. Согласно древней орочской мифотрадиции, *на* — огромный, восьмиугольный, безрогий лось *бэйудуну сагды на*, части тела которого символизировали реальные объекты природы: спинной хребет *на никтани* — горную цепь; шкура *на иктани* — своеобразный земной покров из травы и кустарника; вши *на кумани* — зверей и птиц, обитающих на земле. По обновленной мифоверсии орочей, спинной хребет мифологоса разделял землю (*на*) на две половины: восточную, которую населяли сами орочи и их ближайшие соседи, и западную, на которой жили как русские, так и другие народы. На его голове, то есть на вершине мироздания располагался Китай. Землетрясения на земле орочи объясняли усталостью лося, который, утомившись от неподвижности, начинал переминаться с ноги на ногу [18, с. 20]. Анимистические представления на природу орочи распространяли и на другие территории. Так, Америка виделась им в образе большого дракона — *мудур*, а остров Сахалин — рыбы [19, с. 326, 327].

По традиционным мифологическим представлениям орочей, как и других амуро-сахалинских аборигенов, средний мир подобно небесному и подземному мирам членился по горизонтали на три сферы: водную, горно-таежную и центр — хронотопа человека и его социума — рода [20, с. 100].

Морской, речной, озерный миры олицетворялись орочами в образе *Тэму* (*Тему эдени*, *Тому*, *Наму эзэни*, *Наму Эндури*, *Му эзэни*) — духа-хозяина моря, водной стихии, рыб и морских животных. По мифосказаниям *Тэму* виделся орочам в образе седебородого старика, живущего далеко на севере и обеспечивающего орочей рыбой [21, с. 430]. В других орочских мифах, как и в мифологии нанайцев, удэгейцев, уйльта, ульчей он предстает в облике антропоморфной четы — старика и старухи, которые живут далеко в море и выпускают рыбу из озера, находящегося в их доме. От его воли зависело количество рыбы в реках и успех охоты на морских животных. Иногда орочи называли хозяином моря косатку — хищное морское животное семейства дельфиновых. Ее считали морским духом или лодкой морского духа, помощником или сородичем *Тэму* [22, с. 556].

Мир горно-таежных духов у орочей, как и у других тунгусо-маньчжуров и нивхов Амура и Сахалина представлен разнообразными духами-хозяевами: *Дуся эзэни* (*Дусэ эзэни*) — дух-хозяин тигров, тайги, гор и всех зверей, кроме медведей, помош-

ник верховного божества *Буа* (*Буга*) или *Эндури*, обитал на тигровой половине лунной земли *бе на*, но мог в любое время появляться на земле в тайге [23, с. 331], где принимал облик любого зверя, птицы и человека. Иногда он представлялся пожилым человеком, живущим в таежном жилище вместе с женой и дочерью. Собаками и посыльными им служили обыкновенные тигры [24, с. 200]. Иное горно-таежное божество — *Мапа эзэни* — дух-хозяин медведей, представляемый орочами в образе гиганта-медведя. Его почитанию был посвящен специальный медвежий праздник. По мифопредставлениям орочей, *Кагдяму* (*Кагдэ-му*) — дух-хозяин гор, скал и рек, ведал пушными зверями и рыбой [25, с. 49, 50, 54]. *Синкэз(н)* (*Синкэн*, *Хинкэн*, *Шинкэн*) — дух-хозяин промысла, покровительствовал охоте и диким зверям [26, с. 501]. *Огана* — дух-хозяин сохатого изображался в виде антропоморфного существа, сидящего на сохатом [27, с. 23].

Одним из важнейших культов, связанных как с горно-таежными, так и водным сакральными хронотопами, был культ животных. Особо орочами, как впрочем, и другими тунгусо-маньчжурами и нивхами юга Дальнего Востока России, почитались таежные звери — тигр *дуса* и медведь *мапа*, а среди морских животных — косатка *намуни* (*бити заппи*), кит *калма*, нерпа *хото* и др. Мифорелигиозные представления о горно-таежном и водном мирах тесно смыкались и с культом земли. У каждой местности или всякого природного объекта: горы, поляны, леса, берега реки, озера, болота, ручья и т.п. — были хозяева-духи, которые имели символическую связь с этнородовым вариантом мифогенеза мира. Иногда в качестве таких хозяев выступали те же самые таежные и водные духи. Культовые ритуалы жертвоприношения и поклонения хозяевам местности производились орочами и во время традиционно сезонных исполнений обрядов почитания божеств и хозяев гор, тайги и воды, и отдельно от них.

Особую символическую роль в космологической модели мира, в традиционной обрядности орочей, как и других коренных малочисленных этносов Амура и Сахалина, играл культ огня. Следуя аборигенной мифологии, огонь — одна из главных стихий мироздания, ведь небесный огонь восходит к древнейшему и универсальному солярному культу. Упорядоченную и управляемую огненную стихию олицетворял дух-хозяин огня и домашнего очага *Пузя* (*Пуза*, *Пудя*, *Тава эзэни*, *То эзэни*). Символика огня, домашнего очага у орочей представлена разнообразно. Обычно огонь олицетворялся в образе старика или целой семьи: старик *Пузя*, старуха *Пузя мамачан'и* со своими детьми, собаками и др. [28, с. 218, 232, 242]. *Пузя* считался главной домашней святыней, обладал силой изгонять злых духов: им очищали жилища, охотничье снаряжение, перед камланием — шаманские атрибуты, а также способствовал удачной охоте, и даже треском горящих дров, вспышкой пламени, отскочившим угольком, полетом искр предупреждал о грядущих событиях. Все орочи перед трапезой «кормили» его, бросая в пламя кусочки еды.

Нижний, подземный мир *буни* (*бунни*) воспринимался орочами как местообитание мертвых. После смерти тело человека было неподвижным на земле, а его тень *мья* оставалась живой и переходила в *буни*. Род имел в подземном мире собственное родовое селение мертвых. По всей видимости, поэтому у каждого рода была своя дорога в *буни* — *дьювайма*. Большинство орочей считало, что вход в загробный мир располагается недалеко от места проживания: где-то на западе в направлении заката солнца. Точное его местонахождение неизвестно.

По поздним мифорелигиозным версиям человеческий загробный мир делился на два яруса: верхний и нижний или рай *бунни боа* и ад *окки боа*. В верхнем или райском *буни* жили счастливо, удачливо охотились и рыбачили, сытно ели, рожали и воспитывали детей. А в нижнем ярусе или аду было темно, сыро и страшно. Прожив в *буни* длительный срок — несколько веков, *бунингкэз(н)* снова умирали и, по одному из мифовариантов, их души как дым просачивались на землю, а по другому, отправлялись по реке на луну *бе* [29, с. 23].

С представлениями о загробном мире связаны и воззрения о душе человека. У каждого аборигенного этноса Амура и Сахалина душа называется по-разному, в частности у орочей — *ханя*. Кроме *ханя* в прежние времена аборигены насчитывали у человека еще две души, а у шамана их было еще больше. Однако в настоящее время орочи о них уже ничего не помнят, и лишь этнографические исследования В.А. Аврорина, Е.П. Лебедевой, сохранили описание других душ у человека [30, с. 243, 255]. По одним вариантам *ханя* появляется у него в момент рождения и не покидает его в течение всей жизни, по другим — она вселяется в ребенка, когда он начинает ходить и разговаривать. Внешне *ханя* — точная копия человека и ее можно увидеть в виде тени, отражения в зеркале, в воде и т.д. Примечательно, что на

орочском языке душа и тень называется одинаково — *ханя* [31, с. 427]. Характер человека, по мнению орочей, зависел непосредственно от души *ханя*, которая могла быть доброй или злой.

Таким образом, применяемая нами методика историко-культурологической ретроспекции позволила реконструировать общие контуры космо- социо- и антропогенеза орочей от архетипа Мирового древа до патриархальной многомерной космогонии орочей XIX — первой половины XX века. Воссозданная и проанализированная в ходе исследования модель космологических представлений орочей репрезентирует самостоятельный оригинальный мифотворческий проект этнокультурного развития, исторические корни которого восходят к неолитической эпо-

хе, к ее архетипическим основаниям. Данный мифотворческий проект у орочей формировался в результате многовекового соседского взаимодействия с другими амуро-сахалинскими этносами, бытования их в сходных природно-ландшафтных условиях, единого генезиса архетипов и мифоформ сознания и поведения, что закономерно привело к образованию у них общих черт в духовном культурустроении мира. При этом и в орочской, и сходной с ней как тунгусо-маньчжурской, так и нивхской мифологии сохранились в особой символической форме императивного назначения реликтовые фрагменты первобытной мифосистемы и ее структуры, относящиеся, в том числе, как показала наша реконструкция, к древнейшему общечеловеческому мифу о Мировом древе.

Библиографический список

1. Топоров, В.Н. К реконструкции некоторых мифологических представлений // Народы Азии и Африки. - 1964. - № 3.
2. Николаева, Н.А. Истоки славянской и евразийской мифологии / Н.А. Николаева, В.А. Сафронов. - М., 1999.
3. Бляхер, Е.Д. Мировое древо и мифологическая картина мира. Три лекции по спецкурсу «Мифология народов Приамурья и общая теория мифосимвола». - Хабаровск, 1996.
4. Бляхер, Е.Д. Мировое древо и мифологическая картина мира. Три лекции по спецкурсу «Мифология народов Приамурья и общая теория мифосимвола». - Хабаровск, 1996.
5. Древний свет / Запись и лит. обработка А. Чадаевой. - Хабаровск, 1990.
6. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
7. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
8. Мифологический словарь / гл. ред. Е.М. Мелетинский. - М., 1991.
9. Бляхер, Е.Д. Мировое древо и мифологическая картина мира. Три лекции по спецкурсу «Мифология народов Приамурья и общая теория мифосимвола». - Хабаровск, 1996.
10. Скоринов, С.Н. Мифологическая культура тунгусо-маньчжуров и нивхов Нижнего Амура и Сахалина XIX - XX вв. - М.; Хабаровск, 2004.
11. Смоляк А.В. Свадебная обрядность. Похоронная обрядность. Нанайцы. Негидальцы. Нивхи. Орочи. Удэгейцы. Ульчи // Семейная обрядность народов Сибири. (Опыт сравнительного изучения). - М., 1980.
12. Скоринов, С.Н. Мифологическая культура тунгусо-маньчжуров и нивхов Нижнего Амура и Сахалина XIX - XX вв. - М.; Хабаровск, 2004.
13. Смоляк, А.В. Шаман: личность, функции, мировоззрение: народы Нижнего Амура. - М., 1991.
14. Аврорин, В.А. Орочские тексты и словарь / В.А. Аврорин, Е.П. Лебедева. - Л., 1978.
15. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
16. Мифологический словарь. - М., 1991.
17. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
18. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
19. Аврорин, В.А. Представления орочей о Вселенной, о переселении душ и путешествиях шаманов, изображенные на «карте» / В.А. Аврорин, И.И. Козьминский: сб. МАЭ. - М.; Л., 1949. - Т. 11.
20. Скоринов, С.Н. Мифологическая культура тунгусо-маньчжуров и нивхов Нижнего Амура и Сахалина XIX - XX вв. - М.; Хабаровск, 2004.
21. Штернберг, Л.Я. Гиляки, орочи, гольды, негидальцы, айны. - Хабаровск, 1933.
22. Мифологический словарь. - М., 1991.
23. Аврорин, В.А. Представления орочей о Вселенной, о переселении душ и путешествиях шаманов, изображенные на «карте» / В.А. Аврорин, И.И. Козьминский: сб. МАЭ. - М.; Л., 1949. - Т. 11.
24. Мифологический словарь. - М., 1991.
25. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
26. Мифологический словарь. - М., 1991.
27. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
28. Аврорин, В.А. Орочские тексты и словарь / В.А. Аврорин, Е.П. Лебедева. - Л., 1978.
29. Березницкий, С.В. Мифология и верования орочей. - СПб., 1999.
30. Аврорин, В.А. Орочские тексты и словарь / В.А. Аврорин, Е.П. Лебедева. - Л., 1978.
31. Мифологический словарь. - М., 1991.

Bibliography

1. Toporov, V.N. K rekonstrukcii nekotorykh mifologicheskikh predstavleniy // Narodih Azii i Afriki. - 1964. - № 3.
2. Nikolaeva, N.A. Istoki slavyanskoy i evraziyskoy mifologii / N.A. Nikolaeva, V.A. Safronov. - M., 1999.
3. Blyakher, E.D. Mirovoe drevo i mifologicheskaya kartina mira. Tri lekci po speckursu «Mifologiya narodov Priamur'ya i obthaya teoriya mifosimvola». - Khabarovsk, 1996.
4. Blyakher, E.D. Mirovoe drevo i mifologicheskaya kartina mira. Tri lekci po speckursu «Mifologiya narodov Priamur'ya i obthaya teoriya mifosimvola». - Khabarovsk, 1996.
5. Drevniy svet / Zapis i lit. obrabotka A. Chadaevoy. - Khabarovsk, 1990.
6. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
7. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
8. Mifologicheskij slovarj / Gl. red. E.M. Meletinskiy. - M., 1991.
9. Blyakher, E.D. Mirovoe drevo i mifologicheskaya kartina mira. Tri lekci po speckursu «Mifologiya narodov Priamur'ya i obthaya teoriya mifosimvola». - Khabarovsk, 1996.
10. Skorinov, S.N. Mifologicheskaya kul'tura tunguso-manjchzhurov i nivkhov Nizhnego Amura i Sakhalina XIX - XX vv. - M.; Khabarovsk, 2004.
11. Smolyak A.V. Svadebnaya obryadnostj. Pokhoronnaya obryadnostj. Nanajcih. Negidalcijh. Nivkhi. Orochi. Udehgejcih. Uljchi // Semeynaya obryadnostj narodov Sibiri. (Opiht sravnitel'nogo izucheniya). - M., 1980.
12. Skorinov, S.N. Mifologicheskaya kul'tura tunguso-manjchzhurov i nivkhov Nizhnego Amura i Sakhalina XIX - XX vv. - M.; Khabarovsk, 2004.
13. Smolyak, A.V. Shaman: lichnostj, funkcii, mirovozzrenie: narodih Nizhnego Amura. - M., 1991.
14. Avrorin, V.A. Orochskie tekstih i slovarj / V.A. Avrorin, E.P. Lebedeva. - L., 1978.
15. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
16. Mifologicheskij slovarj. - M., 1991.
17. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
18. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
19. Avrorin, V.A. Predstavleniya orochey o Vselennoj, o pereselenii dush i puteshestviyakh shamanov, izobrazhenni na «karte» / V.A. Avrorin, I.I. Kozjminskij: sb. MAEh. - M.; L., 1949. - T. 11.
20. Skorinov, S.N. Mifologicheskaya kul'tura tunguso-manjchzhurov i nivkhov Nizhnego Amura i Sakhalina XIX - XX vv. - M.; Khabarovsk, 2004.
21. Shternberg, L.Ya. Gilyaki, orochi, goljdih, negidalcijh, ajnih. - Khabarovsk, 1933.
22. Mifologicheskij slovarj. - M., 1991.
23. Avrorin, V.A. Predstavleniya orochey o Vselennoj, o pereselenii dush i puteshestviyakh shamanov, izobrazhenni na «karte» / V.A. Avrorin, I.I. Kozjminskij: sb. MAEh. - M.; L., 1949. - T. 11.
24. Mifologicheskij slovarj. - M., 1991.
25. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
26. Mifologicheskij slovarj. - M., 1991.
27. Bereznickiy, S.V. Mifologiya i verovaniya orochey. - SPb., 1999.
28. Avrorin, V.A. Orochskie tekstih i slovarj. / V.A. Avrorin, E.P. Lebedeva. - L., 1978.

29. Bereznickij, S.V. Mifologiya i verovaniya orocheyj. - SPb., 1999.
 30. Avrorin, V.A. Orochskie teksti i slovarj / V.A. Avrorin, E.P. Lebedeva. - L., 1978.
 31. Mifologicheskij slovarj. - M., 1991.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 371.8

Leonov E.E. THEORETICAL JUDGEMENT OF OBRAZOVATELNO-COMMUNICATIVE MODELS AS INNOVATIVE FORM OF DEVELOPMENT OF EXPOSITION AND EXCURSION WORK AT INTERACTION IN SYSTEM: THE MUSEUM-SCHOOL THE MUSEUM-HIGH SCHOOL. In work the urgency of use of obrazovatelno-communicative models is registered in activity of museum establishments as innovative form of development of museums in modern conditions. On the basis of already existing models of museum communications, the author suggests to use the developed receptions of the story new by it and the display form, actual for their introduction in system: a museum-school a museum-high school.

Key words: school museums, models of museum communications, receptions of the story, the display form.

Е.Е. Леонов, методист Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования детей им. В. Волошиной», г. Кемерово,
 E-mail: Lvenok1308@rambler.ru, Lucky-number@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ЭКСПОЗИЦИОННОЙ И ЭКСКУРСИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В СИСТЕМЕ: МУЗЕЙ - ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ - ВУЗ

В работе обоснована актуальность использования образовательно-коммуникативных моделей в деятельности музейных учреждений как инновационной формы развития музеев в современных условиях. На основе уже существующих моделей музейной коммуникации, автор предлагает использовать новые, им разработанные приёмы рассказа и формы показа, актуальные для внедрения в систему: музей - школьный музей - вуз.

Ключевые слова: школьные музеи, модели музейной коммуникации, приёмы рассказа, формы показа.

В настоящее время, в связи с постановлением правительства и программой патриотического воспитания молодёжи, где значительная роль отводится региональному аспекту, т.е. изучению своего края (краеведению), особенно возросла роль школьных музеев.

Школьный музей - явление уникальное. Музеи при школах возникли как элементы культурной и образовательной среды - своеобразная межпредметная среда, лестница при переходе от знаний теоретических к практическим. Школьный музей в первую очередь занимается изучением и хранением знаний по природе и истории родного края, изучением его специфических особенностей и черт. Такие музеи за короткое время стали распространяться и оформляться в систему педагогических знаний. Они получили признание как эффективных источников обучения, воспитания и развития всесторонне развитой личности [1, с. 232].

История российских школьных музеев насчитывает достаточно большой период. Первые российские школьные музеи начали появляться в XVIII веке. Одним из первых считается музей, открытый в 1782 году. Это был музей естественных произведений при городской школе в Иркутске [2].

Школьные музеи, как форма образовательной и воспитательной работы, создаются по инициативе выпускников, педагогов, учащихся при поддержке родителей школы, а также энтузиастов-специалистов в той или иной области. Они возникают во многом по форме социального заказа, который поступает образовательному учреждению от представителей ученической, родительской или педагогической общественности и во многом как результат собственной поисковой, собирательной и исследовательской деятельности. В музеях при школах учащиеся занимаются поиском, хранением, изучением и систематизацией подлинных памятников истории, культуры, природы родного края, различных предметов и документов. Школьные музеи всегда являлись учебным подразделением и выступали как обособленная часть музейной сети и структурой музейного наследия страны. Собранные ими экспонаты входят в состав как музейного, так и архивного фонда Российской Федерации.

Несмотря на широкое развитие школьной сети музеев, как форма организации учебной и внеучебной деятельности они стали создаваться лишь в начале XXI века. Это произошло в тот момент, когда инновационный момент развития исторической составляющей музееведения в России потребовал оформления знаний в новую структуру, формирующую в себе предмет и объект рассказа, а также применение конструкторских форм теории и воплощение их в жизнь на практике. Не имея возможности использования компьютерных средств показа, зна-

ния стали использовать в виде наглядных представлений через школьный музей. Такое средство показа стало более эффективным, когда превратилось в структуру школьных музеев и обособившуюся музейную сеть. В этих условиях появляется сравнение коллекций и развития музеев. Появляются смотры школьных музеев, в подготовке к которым ученики с охотой принимают самое активное участие. Именно начало XXI века стало новым этапом развития школьных музеев, который условно можно назвать обучающимся. Это период, когда музеи создаются не только в учебных целях, но и сами учатся в процессе своего формирования, ищут наиболее верный этап продолжения своего оформления в целях воспитательного и культурно-просветительного учреждения.

Однако школы не могут развиваться в русле герметического развития, являясь закрытыми и создавая только для своих учеников. Музей - это место, открытое для всех и каждого. Но возникает вопрос - Как привлечь посетителя в музей своей школы? Ведь зачастую большинство школьных музеев являются краеведческими, а значит, по содержанию экспозиции похожи друг на друга. Тогда как открыть для потенциального посетителя свои коллекции, чтобы заинтересовать его и побудить прийти в тот или иной школьный музей?

Одним из таких путей является сотрудничество с музеями разных профилей и вузами города. Одной из форм такого сотрудничества является создание временных выставок в стенах школьного музея из запасников коллекций одного из музеев города, и затем оформление этой выставки в стенах одного из городских вузов, в котором она была бы наиболее актуальной и подходила по тематике.

Создание выставки не может, да и не должно отражать всех значений новой системы. При формировании такого сотрудничества необходимо отразить значение и сохранить партнёрство трёх институтов, а значит, создать новое средство взаимодействия, которое было бы актуально для всех её составляющих институтов и подчёркивало соединение теории и практики.

Анализ зарубежных и отечественных исследований показывает, что необходимыми качествами, как важными эвристическими средствами обновления музейной теории и практики, в современных условиях обладает коммуникационный подход, который стал ведущим в современном музее. Это говорит о необходимости создания новых образовательно-коммуникативных моделей при взаимодействии музеев со школьными музеями и вузами. Новые модели, актуальные для «тройственного союза» необходимы с целью демонстрации социокультурной стороны подобных выставок.

На сегодняшний день разработано шесть основных коммуникативных моделей:

- 1) познавательная;
- 2) эстетическая;
- 3) знаковая;
- 4) диалоговая;
- 5) междисциплинарная;
- 6) информационно-коммуникативная [3].

Несмотря на то, что данные модели внедряются в музейной сфере, однако примеров практической реализации этого подхода в системе деятельности конкретных музейных учреждений пока еще очень мало. Для того, чтобы внедрить эти модели, необходимо время и условия по их введению в образовательную программу музея. Кроме этого, необходимы специалисты, которые будут использовать эти коммуникативные модели в своих экскурсиях. Главным является не только внедрение этих моделей, но и создание системы: музей - школьный музей - вуз, что было бы новым этапом развития музейного дела в нашей стране и объектом для изучения в дальнейшем.

Эффективность моделей музейной коммуникации при взаимодействии трёх учреждений очень высока. Учитывая школьный возраст и особенности вузовской подготовки, внедрение моделей при экспонировании временных выставок из коллекций государственного или ведомственного музея в школьном музее поможет более целостному восприятию экспонируемых предметов. Однако после экспонирования в школьном музее, выставка переезжает в вуз или вузовский музей, где экспонируется, учитывая внимание студенческой аудитории.

Экскурсионный текст по выставке меняется в зависимости от группы, но в итоге контрольный текст будет адаптирован под разновозрастную аудиторию.

При внедрении моделей в систему музей - школьный музей - вуз необходимо учитывать правильное соотношение методических приёмов рассказа и форм показа, которые являются важнейшей составляющей любой экскурсии. В данном случае они отличаются от принятых в музееведении следующих стандартов.

1. *Приём диалога (или эвристический).*

Беседа в форме вопросов-ответов. Для широкой детской аудитории вопросы обычно бывают прямыми, т.е. предполагающими ответ [4].

2. *Приём эстетического рассказа.*

Обращается особое внимание на эстетическую составляющую экспозиции.

3. *Приём комплексного рассказа.*

Применение этого метода в полном объёме: рассказ-выступление с выделением самых ярких и в то же время самых важных моментов.

4. *Приём эмоционального воздействия.*

Особенно актуален для детской аудитории, поскольку дети эмоциональны. В данном случае необходимо путём рассказа попытаться вызвать у них дополнительные эмоции, которые помогут запомнить материал.

5. *Сочетание игрового метода и метода рассказа (т.е. комплексный подход).*

Игра - важнейшее составляющее общения детей и взрослых. Игровой момент обязательно должен присутствовать и в экскурсии.

6. *Приём акклиматизирования.*

То есть плавного введения слушателя в суть диалога и рассказа. Необходимо постепенно подвести посетителя к содержанию экспозиции и её основной мысли [4].

7. *Приём агогики.*

Имеется в виду использование экскурсионного метода, когда идёт отклонение от установленного темпа экскурсии, чтобы заострить внимание на каком-либо особо важном факте или событии. В данном случае это актуально, поскольку изменение темпа поможет более целостному восприятию текста экскурсии и подчеркнёт ценность факта [4].

8. *Приём алеаторики.*

Экскурсионный метод. Это метод композиции, использующий элементы случайности как формообразующий фактор. В данном случае это вполне приемлемо, поскольку не всегда чёткое построение отвечает поставленным целям. Метод алеаторики облегчит экскурсию, особенно когда речь идет о фактическом материале. Так произойдёт переключение внимания на что-то другое, возможно даже не касающееся экспозиции и музейной тематики, а затем возвращение внимания посетителя к более значимым моментам выставки [4].

9. *Приём мнемоники.*

Это метод, в котором используется совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Т.е. через ассоциации познаётся фактический материал, который помогает осознать значение и суть экспозиции [4].

Кроме этого, особое значение имеют следующие формы показа.

1. *Форма системного восприятия.*

Весь материал показывается как единая система.

2. *Форма создаваемого образа восприятия.*

Необходимо вызвать у посетителей ассоциации при сопоставлении показываемого предмета с каким-то похожим материалом, простым и в тоже время понятным (особенно ребёнку).

3. *Форма адаптации информации (т.е. учитывая разный возраст).*

Предполагает конкретный вариативный для данной аудитории текстовый вариант.

4. *Форма последовательного показа - «предмет-образ предмета».*

5. *Форма переходящего внимания (создаётся структура ассоциаций, с учётом которой переключается внимание аудитории)* [5].

Мы считаем, что введение приёмов и форм моделей с учётом коммуникативных технологий поможет более целостному восприятию экскурсии и экскурсионного материала, особенно у широкой детской аудитории.

Однако, проблема взаимодействия трёх структур по-прежнему актуальна. Не всегда вызывает интерес сотрудничество со школьными музеями, несмотря на их возрастающую популярность. Хотя именно сотрудничество трёх структур является прекрасной формой инновационного развития в музейном деле, поскольку повысит статус не только учреждений, но и послужит прекрасной рекламой и стимулом к дальнейшей работе.

Библиографический список

1. Беззубова, О.В. Некоторые аспекты теоретического осмысления музея как феномена культуры // Триумф музея: сб. ст. - СПб., 2005.
2. Очерки истории музейного дела в России. - М., 1960.
3. Беззубова, О.В. Теория музейной коммуникации как модель современного музейного пространства // Коммуникация и образование: сб. статей. - СПб., 2004.
4. Леонов, Е.Е. Внедрение новых коммуникативных моделей в культурно-образовательной деятельности вуза - школы - музея // Актуальные проблемы социокультурных исследований. - Кемерово, 2009. - Вып. 5.
5. Леонов, Е.Е. Создание новых образовательно-коммуникативных моделей при взаимодействии в системе «музей - школьный музей - вуз» // Школьный музей: пространство диалога и эксперимента: сб. материалов V открытой региональной научно-практической конф. 26—27 февраля, 2009 г. - Новосибирск, 2009.

Bibliography

1. Bezzubova, O.V. Nekotorighe aspektih teoreticheskogo osmihsleniya muzeya kak fenomena kuljturij // Triumf muzeya: sb. st. - SPb., 2005.
2. Ocherki istorii muzeyjnogo dela v Rossii. - M., 1960.
3. Bezzubova, O.V. Teoriya muzeyjnoj kommunikacii kak modelj sovremennogo muzeyjnogo prostranstva // Kommunikaciya i obrazovanie: sb. statej. - SPb., 2004.
4. Leonov, E.E. Vnedrenie novihkh kommunikativnihkh modelej v kuljturno-obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza - shkolih - muzeya // Aktualnihe problemih sociokuljturnihkh issledovanij. - Kemerovo, 2009. - Vihp. 5.
5. Leonov, E.E. Sozdanie novihkh obrazovatel'no-kommunikativnihkh modelej pri vzaimodejstvii v sisteme «muzeyj - shkol'nihiy muzeyj - vuz» // Shkol'nihiy muzeyj: prostranstvo dialoga i ehksperimenta: sb. materialov V otrikhtoj regional'noj nauchno-prakticheskoy konf. 26—27 fevralya, 2009 g. - Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 351.85(470)

Babiakina E.P. The theoretical aspects of the state cultural policy. The article presents the theoretical aspects of culture and cultural policy of Russia in the context of sociocultural changes. The author studies the peculiarities of political and cultural interaction, the specificity of management in sociocultural field of organizational management in Russia and European countries. The culturological explanation of the state role as a subject of the cultural policy is given.

Key words: culture, cultural politics, world view, socio-cultural space, social control.

Е.П. Бабякина, аспирант каф. культурологии и деловых коммуникаций Российской академии государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, E-mail: e.babyakina@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ

В статье представлены теоретические аспекты культуры и культурной политики России в условиях социокультурных изменений. Автор рассматривает особенности взаимодействия политики и культуры, специфику управления организациями социокультурной сферы в России и в Европейских странах. Дается культурологическое обоснование роли государства как субъекта культурной политики.

Ключевые слова: культура, культурная политика, картина мира, социокультурное пространство, социальное управление.

Стремясь войти в мировое сообщество, Россия, как открытое социальное и демократическое государство, одним из приоритетных направлений государственной политики декларирует обеспечение равенства возможностей доступа к ценностям культуры и культурной деятельности. Идеологические, культурные и социально-экономические трансформации российского общества наложили свой отпечаток на концептуальные основания культурной политики.

В основе понимания культурной политики положено определение культуры. Исходя из того, что многозначность и многогранность этого термина требует конкретизации и объяснения в каждом случае, как только исследователь приступает к изучению инструментария, воздействующего на культуру, представляется необходимым начать с изложения некоторых теоретических положений. Объектом исследования различных областей социального и гуманитарного знания, категорией, вокруг которой выстраиваются концепции и формируются подходы к изучению мира материальных объектов, символов, ценностей, искусственных порядков и человеческих отношений является культура. Будучи общисторической категорией, возникновение культуры связывается с появлением человека, его погруженностью в культурную среду, в которой формируется его духовный облик, поэтому каждый шаг в развитии человечества - это и этап движения в развитии культуры, - добавляет А.А. Зотиков [1].

Академик В.С. Степин считает культуру системой «исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни» [2, с. 320].

«Культура - это не только система ценностей, регулирующая всю жизнедеятельность человека, но и уникальный социокультурный опыт хозяйствования, традиции воспитания и образования - и в целом образ жизни, а также целостная, многоуровневая система представлений о мире и его взаимосвязях, особый склад художественно-образного мировосприятия мира и проч., передаваемая от одного поколения к другому и соединяющая одновременно устойчивость в больших исторических масштабах, но и допускающая изменчивость «картина мира» [3, с. 5], - дополняет представления о целостности культуры О.Н. Астафьева.

Следует также подчеркнуть, что культура, в широком понимании, определяется как уровень образованности, воспитанности людей, овладения любой отраслью знаний или деятельности. Специфическими способами организации человеческой жизнедеятельности выступают также культура производства, культура труда, правовая культура, моральная, политическая, художественно-эстетическая культура, культура быта. Перечисленные типологии культуры представлены в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и социальных институтов, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. Как обобщающая категория, культура, описывающая естественное и искусственное, стала определяющим вектором развития человечества.

Человек и его многообразная деятельность являясь необходимыми и главными факторами возникновения культуры, что предопределяет различные подходы к выявлению принципов соотношения общества и культуры. С одной стороны культура и общество не тождественны, а с другой - культура пронизывает все сферы и состояния социальной жизни. Ресурсы культуры

поистине неисчерпаемы, что в полной мере, по утверждению О.Н. Астафьевой проявляется в сложные периоды социального развития. «Возможности культуры раскрываются в переходные этапы и самые кризисные ситуации социального развития, когда общество в большей степени уповает на политические и экономические силы» [4, с. 7], - утверждает исследователь.

Президент Европейского форума по искусству и художественному наследию, директор Британской Национальной компании в поддержку искусства Саймон Манди считает, и с ним трудно не согласиться, что современное государство должно поощрять изучение культуры во всех ее формах, поскольку «в процессе своего развития культура может совершенно неожиданно внести существенный вклад в экономическое и социальное процветание. Культура все больше становится полноправной отраслью экономики. Культура лежит в основе гуманитарного образования. Она прославляет эпоху и вносит разнообразие в повседневную жизнь людей. Культура всегда хранит наследие и память одного человека или целого народа. Культура не может, как по волшебству, выполнить все пожелания государства, но без нее задача улучшения качества жизни будет во сто крат сложнее» [5, с. 37].

Одновременно с удовольствием, культура доставляет людям утешение, облегчение, в ней заложен смысл жизни. Правительство, соответственно, обязано грамотно распределять общественные средства и поддерживать то, что, казалось бы, не является предметом первой необходимости. Свое будущее культура взращивает на благодатной почве прошлого, а история является критерием оценки любой идеи или произведения искусства, поэтому для поддержания жизнеспособной культуры в обществе, внимание должно уделяться развитию всех направлений. Культура - бездонный колодец капиталовложений, также как образование и здравоохранение. Никогда не бывает достаточно средств, чтобы реализовать все необходимое, но, как это ни странно, здесь проявляется одно из преимуществ культуры: в условиях постоянного дефицита средств люди начинают совершать чудеса изобретательности и инициативы. Творчество является сутью культуры и без новых, свежих идей общество и культура останутся в своем развитии.

Определенные трудности возникают в этой связи с проблемой «управления культурой», о методах, лежащих в его основе. Как учитывать специфику культуры, если ее важными характеристиками являются свобода и творчество? Культура воспроизводит креативную среду, в которой реализовывается смена инновационных обновлений и сохранение традиций. Управление культурой, осуществляемое разными субъектами, принимающими на себя обязанности и ответственность за способы и формы коммуникационной активности, за развитие и риски, осуществляемые в динамичной социальной среде в контексте культурно-цивилизационных изменений.

Ф. Матарассо и Ч. Лэндри считают, что в политическом смысле культура может играть значительную роль в самых разных областях жизни: в защите свободы мнения, выражения и собрания; в развитии самосознания отдельных людей и содействии культурному многообразию; в поддержке творческой деятельности и участия в ней населения. Культура воздействует на качество жизни отдельных людей и сообществ, а также на развитие активного гражданского общества, является залогом стабильного развития и потенциально приводит к увеличению экономических благ [6].

Результатом процесса взаимодействия политики и культуры является государственная культурная политика. Механизмами культурной политики регулируются условия для реализации творческой активности человека, в той или иной степени обозначаются формальные границы творческой деятельности, ее направления и приоритеты. Стоит ли за этими утверждениями полный отказ от свободы проявления человека в культуре? Конечно, нет. Однако, именно таким инструментом культурной политики как право, определяется степень влияния различных социальных субъектов на процессы, происходящие в культурной жизни общества. Культурная политика влияет на взаимоотношения участников культурного процесса, в значительной степени определяя состояние всей сферы культуры в обществе. В основном законе страны - Конституции Российской Федерации - указано, что «Правительство Российской Федерации обеспечивает проведение единой государственной политики в области культуры, науки, образования» [7].

В сфере культурной жизни налицо серьезная трансформация всей системы норм и ценностей, что обуславливает отказ от существовавшей ранее практики взаимодействия политики и культуры и способствует поиску новой модели этого взаимодействия. Взаимозависимость политики и культуры проявляется уже в том, что политическую сферу можно рассматривать как один из продуктов культурной социальной деятельности, созданный на определенном этапе общественного развития. Политика - одна из форм бытия культуры, но их взаимоотношения весьма сложны, требуют деликатности в обращении к идеологическим конструктам. В этом смысле культура может сдерживать давление политики и экономики. В свою очередь, оппозиция власти видит в культуре мощное средство формирования массового недовольства по отношению к ней. Важнейшей причиной пристального внимания политической сферы к культуре является то, что культура выступает в качестве основного механизма социализации личности, а следовательно, является механизмом воспроизводства существующей системы социальных (в том числе и политических) отношений. Этим объясняется необходимость гибкого регулирования, иначе, «мягкого управления» сферой культуры, которая влияет на процессы, происходящие в культурной жизни.

Главным гарантом конституционного права граждан на участие в культурной жизни, пользование учреждениями культуры, равного доступа к ценностям культуры, информационными ресурсами, а также равного доступа к культурным благам является государство. Соответствующий подход характерен в целом социодинамическому типу культурной политики. Проблематика культурной политики была актуализирована во второй половине XX века, а сам термин «культурная политика», обозначающий комплекс определенных принципов, административных и финансовых видов деятельности и процедур, которые обеспечивают основу действий государства в области культуры, был определен ЮНЕСКО в 1967 году. Следовательно, культурная политика - явление характерное для новейшей истории.

История отечественной культуры раскрывает интереснейшие страницы «регулирования» социокультурных изменений; позволяет понять смысл тех или иных государственных решений, зачастую определяющих путь России в мировое культурное пространство. Многими исследователями поддерживаются идеи о культурной политике как целенаправленной деятельности любого государства, обеспечивающей стабильность общества в самые разные исторические периоды. Культурная политика, считает Л.Е. Востряков, - сложное явление, включающее национальные приоритеты, языковую политику, концептуальное обеспечение организаций культурно-просветительных и культурно-досуговых учреждений. Регулирование социокультурной жизни, разработка новых принципов культурной политики привели к утверждению научного подхода к изучению культурной политики и деятельности ее субъектов [8].

В современной науке выделяются несколько основных подходов к культурной политике. «С точки зрения ученых социально-гуманитарного профиля, культурная политика - объект теоретических исследований, основной целью которых является определение и интерпретация базовых понятий, типологизация моделей, выявление структурно-функциональных взаимосвязей и взаимозависимостей в системе управления сферой и проч.» [9, с. 13].

А.Я. Флиер определяет культурную политику как направление «политики государства, связанное с планированием, проектированием, реализацией и обеспечением культурной жизни государства и общества» [10, с. 301].

В функции культурной политики практически не входят вопросы общей социокультурной регуляции жизни людей, вопросы реализации их обычаев и нравов, общекультурные проблемы образования и вопросы формирования культурной компетентности личности. Исключением являются специализированные учебные заведения Министерства культуры, а также работа в сфере культуры. Стержневыми органами, планирующими направления и ориентиры культурной политики, являются органы государственной власти, принимающие решения на основании их обсуждения экспертами или художественной общественностью, а также признанными корифеями в области культуры. Органами, непосредственно реализующими культурную политику государства, являются культурные институты. Общеизвестно, что культурная политика не может отрываться от основных направлений общесоциальной политики государства, поскольку является одной из ее подсистем. Исходя из этого, основные цели и функции культурной политики трактуются А.Я. Флиером как «трансформация норм и стандартов социальной адекватности людей в образы и образцы их социальной престижности, пропаганда норм социальной адекватности как наиболее престижных форм социального бытия, как кратчайшего и наиболее надежного пути к социальным благам и высокому общественному статусу» [11, с. 302].

Культурная политика государства должна быть направлена на формирование национального единства на основе общих гуманистических ценностей, улучшения качества жизни людей, являться частью взаимозависимых социальных стратегий [12], - считают другие исследователи.

В связи с технологическими изменениями, глобализационными культурными процессами, которые происходят в мировом сообществе, перед Россией встают серьезные проблемы: как формировать собственную модель культурного развития, где найти тот фильтр, который позволяет выбирать зарубежный культурный опыт, идти в ногу с теми народами и странами, культурные достижения которых общепризнаны? Решение подобного рода задач требует от Правительства России согласованных действий с гражданским обществом, взаимодействия с правительствами других стран, поддержание равновесия между культурной уникальностью и унификацией ряда сторон жизни, что неизбежно при интенсивном распространении информационных сетей и глобальных коммуникационных технологий. Формирование важнейших стратегических приоритетов культурной политики актуализируется с учетом международного опыта и необходимого диалога между различными странами, в процессе которого и разворачивается обсуждение задач, стоящих перед культурой в целом в ходе ее развития [13].

В настоящее время, считает В.В. Матвеевко, государство является субъектом культурной политики в рамках целевого подхода. Культурная политика осуществляется как деятельность ряда объединений, партий, образовательных движений, организаций, предприятий, городов - в рамках институционального подхода. Культура рассматривается как источник капитала. Вокруг культурного учреждения концентрируется социальный капитал, кристаллизуются новые виды деятельности, ресурсом развития здесь становятся социально - культурные технологии [14]. Одно из многочисленных определений культурной политики, основывающейся на концепции «картины мира», роли культурной политики в культурной жизни и взаимодействии субкультур дают К. Соколов и В. Жидков. Каждый момент истории представляет собой разные формы взаимодействия (существование, столкновение, конкуренция) различных картин мира, что и определяет особенности функционирования культуры в целом. По мере развития культуры, в ее определенные этапы, некоторые из картин мира, становятся универсальными, представляя культуру в целом, другие - получают маргинальный статус. Исследователи подчеркивают, что в культурной политике государства по сохранению или видоизменению картины мира заинтересована любая власть, стремящаяся к самосохранению.

Каждого человека отличает своя картина мира, следовательно, по большому числу параметров субъектов одной субкультуры связывает сходство этих картин, состоящих из общечеловеческих универсалий. Под влиянием социально-экономических, демографических, экологических и религиозно-конфессиональных факторов субкультура формируется в течение достаточно длительного периода времени, складывается в тех группах людей, которые в силу обстоятельств остаются долгоживущими, а картина мира передается из поколения в поколение. Реалии мира проходят так называемый «культурный фильтр», создавая национальную, этническую картину мира. Следовательно, концепция культурной политики выступает как противоборство интере-

сов субъектов культурной жизни и распределением различных ресурсов - финансовых, материальных, кадровых и информационных [15].

Таким образом, общей теорией культурной политики, которую предлагают К.Б. Соколов и В.С. Жидков, явилась теория, основанная на представлении о национальной картине мира, ее роли в культурной жизни и взаимодействии субкультур в этих процессах. Основным объектом культурной политики при таком подходе является государство, а ее основными средствами выступают институты распространения картины мира: церкви, система образования, учреждения искусства и средства массовой коммуникации, а главным объектом - общенациональная картина мира.

Рождению и формированию картины мира определенной субкультуры способствует искусство поэтому, чтобы эффективно изучать культурную политику, особенно политику в области художественной культуры, необходимо не отрывать ее от социума, а вести анализ в контексте более широкой и общей социальной жизни, которой она в значительной мере определяется. Искусство занимает в теории культурной политики одно из центральных мест, так как в создаваемых образах отражаются картины мира разных народов и социальных групп. Произведения искусства формируют и меняют их, однако их смысл невозможно понять и оценить, игнорируя социокультурные отношения, структуры, с которыми оно непрерывно взаимодействует. Искусство - неотъемлемая часть жизни социума, принимающая участие в генезисе и эволюции общества.

Культурная политика закреплена в регламентах Министерства культуры РФ как *политика в сфере культуры*, где среди направлений, рассчитанных на долгосрочную перспективу, обозначены - духовное, экономическое и организационное. Прежде всего, считают В.К. Егоров и А.П. Тупикин, это - восстановление в духовной сфере пропорций государственного и личного, общественного и индивидуального, признание приоритета общечеловеческих ценностей и человека, как высшей цели развития общества и его культуры. Достойное материальное обеспечение культуры, использование современного механизма финансирования, установление необходимых налоговых льгот для предприятий и лиц, направляющих часть своих доходов на развитие культуры, в поле зрения экономических вопросов. К организационным проблемам необходимо отнести: широкий доступ к ценностям отечественной и мировой культуры, обновление управления сферой культуры, расширение демократических начал в развитии культуры, совершенствование системы социальной защиты творческих работников [16].

Таким образом, культурная политика - это, по сути, задача управления, которую каждое государство решает по-своему. Известны многочисленные примеры реальной культурной политики разных стран мира, характеризующиеся широтой и разнообразием моделей. Европейская культурная политика реализуется на разных уровнях, в рамках отдельных регионов Европы (юг - север, запад - восток), отдельных стран и отдельных народов, этнических меньшинств. На культурном уровне постоянно происходит «борьба» различных Европ. Глобальная Европа с ее всеобъемлющим контролем над средствами массовых коммуникаций может быть опасна устоявшимся общностям Западной Европы. В частности, определенное давление со стороны доминирующих стран испытывают локальные культуры. От засилья англосаксонской культуры и английского языка определенную тревогу ощущают страны латинской ориентации, а также Франция, Италия. Европа сложна, плюралистична и не застыла в устоявшихся рамках. Стремясь к таким общим для всей ее территории ценностям, как стабильность и баланс, она стремится к контакту и гармонии со всеми общностями мира.

Начало XXI столетия вновь показало, что Европа находится в зоне притяжения разных ценностно-смысловых аттракторов, по-прежнему, в активном поиске оснований для своей культурной политики. В незначительной степени это связано с внутренними изменениями социокультурного пространства. Если на рубеже веков в Европе было 19 государств, то сегодня их насчитывается около 50. В настоящее время европейский континент предстает как мировая сила, следуя сразу за США и Японией. Границы европейских государств находятся в процессе движения. Соответственно, в процессе движения находятся и люди, пытающиеся избежать нищеты, перенаселения, политических кризисов, падения жизненного уровня и безработицы. Традиционно Европа всегда представляла собой регион эмиграции, начиная еще с тех времен, когда Британия, Франция, Испания и Португалия колонизировали новый мир. Рост миграционных потоков, а также проявившиеся в европейском пространстве контуры прежних нераз-

решенных противоречий - религиозные, этнические и лингвистические различия - стимулируют развитие таких негативных процессов, как ксенофобия и нетерпимость. Региональные конфликты в Европе множатся и приобретают все больший размах.

Множество фактов, влияющих на культурную жизнь Европы, определяющих трансформацию проводимой европейскими государствами культурной политики, действуют в противоположных направлениях и тем самым поддерживают уже сложившиеся культурные противоречия и «провоцируют» возникновение новых. Удельный вес культурных интересов, найдя определенный баланс, - одна из центральных задач культурной политики.

В современном мире, констатирует О. Хлопина, большое значение придается экономическому и социальному началу, нежели политическому. Культура призвана внести свой вклад и в экономическое, и в социальное развитие страны. Направления этих действий лежат в самом широком диапазоне. Культура должна способствовать поощрению международной конкурентоспособности своей страны - это экономический аспект служения культуры обществу. В то же время культура используется как своего рода особое средство для преодоления резких социальных различий, как фактор поддержки непривилегированных общностей и групп. Таким образом, художник как бы превращается в социального работника нового типа. Этот подход к роли культуры правомерен, но является очень практичным, рассчитанным на выгоду от культуры, т.е. утилитарным. В результате, он оставляет за бортом и игнорирует истинное содержание и ценность понятия «культура» [17].

Существенное влияние на политическую, экономическую и социокультурную ситуацию оказывают происходящие в Европе демографические изменения. Интересны на наш взгляд следующие статистические данные, которые иллюстрируют сформировавшиеся демографические трансформации. В начале 1930-х годов население Европы составляло 830,3 млн. человек, из которых 390 млн. находились в Восточной Европе. К 2000 году население Европы составило около 860 млн. человек, среди них около 12 млн. человек иммигранты и 8 млн. человек цыгане. Рост населения в Европе ниже, чем в других частях света. В странах Южной Европы, где происходит самое быстрое увеличение населения по сравнению с другими европейскими странами, численность населения к 2000 году увеличилась на 5 млн. человек, а в странах Магриба (Марокко, Алжир, Тунис, Ливия, Египет) за этот же период рост населения составил 108 млн. человек. За тридцать с лишним лет, с 1960 по 1992 годы продолжительность жизни европейцев возросла с 66,2 лет до 74,2 лет (в мире эти показатели соответственно равны 53,4 и 65,6 лет). Быстро увеличивается доля людей старше 50 лет [18].

Тенденция падения рождаемости не обошла стороной и европейские страны. Этот процесс, особенно сильно затронул страны с традиционно высокой рождаемостью: Италию, Испанию, Ирландию, Португалию. Это в совокупности приведет в ближайшие годы к тому, что в странах Европейского Союза будет достигнута ситуация, когда не будет обеспечиваться воспроизводство населения. Возможно, определенную роль здесь играет и тот факт, что по всей Европе происходит изменение статуса женщины, которая стремится к получению хорошего образования, карьерному росту, экономической и социальной независимости.

Следует отметить и те серьезные изменения, которые произошли в сознании и образе жизни европейских молодых людей. Европейская молодежь говорит на многих языках, более мобильна, более интернациональна по своему мышлению, более легко адаптируется к быстро меняющимся условиям жизни, свободнее, чем ее предшественники, менее снисходительна к насилию и порнографии, более заинтересована в культурном многообразии и может играть значительную роль в серьезных политических событиях.

Культурная политика - это предоставление средств и возможностей отдельной личности знакомиться с культурным наследием прошлого и культурным потенциалом настоящего в социальном контексте. Формируясь в масштабах всего общества, охватывая органы власти всех уровней, правительственные организации, структуры гражданского общества, политические партии, коммерческие компании и ассоциации творческих работников, тем не менее, она опирается на индивидуальный опыт. Как правило, формирование политики в области культуры в большей степени сводится к принятию решений относительно функций каждого из этих различных и часто конкурирующих между собой уровней, а также определению взаимоотношений между ними. Дело в том, что в разных странах взаимодействие органов местного самоуправления, региональных и центральных

властей, организаций, творческих ассоциаций, действующих при правительстве или имеющих определенную степень самостоятельности имеет существенные различия. Более того, каждая страна самостоятельна в выборе схемы распределения обязанностей и разделения уровней власти. Политика зачастую детерминирует вопрос о государственной поддержке культуры; известны примеры политического вмешательства в творческую и интеллектуальную свободу в разные исторические периоды. Исследователи отмечают, что к концу XX века вмешательство властей в свободу творчества значительно уменьшилось, сократилась цензура. Однако по-прежнему нередки факты сокращения финансирования в культурном секторе по причине «вкусовщины» или «идеологическим соображениям», когда политикам не нравятся либо направление, либо содержание творчества. На наш взгляд, позитивным представляется требование к правительствам и властным структурам о проведении рациональной и превентивной культурной политики, предусматривающей дополнительные расходы на «инновационные проекты», позволяющие поддержать инициативы путем финансовой поддержки. Однако, заметим, не за счет уже существующих учреждений культуры. Тем более, не в ущерб работникам сферы культуры и искусства, чья заработная плата является одной из самых низких в экономике.

Таким образом, главный принцип, лежащий в основе взаимоотношений культуры и власти, заключается в необходимости определения рамок политики, ясно и четко сформулированных целей, выделения достаточных средств на реализацию политических решений в жизнь. На наш взгляд, власти должны, с одной стороны, гарантировать определенный объем предоставления населению культурных услуг для удовлетворения их потребностей; с другой стороны, предоставить культурному сообществу, объединяющему и профессионалов и рядовых граждан, возможности самому включаться в реальные процессы развития и обогащения культуры. Только тогда политика в сфере культуры будет результативной, когда давление власти не будет проявляться так откровенно, а все общество – заинтересовано в повышении уровня культуры и качества жизни своих граждан. То есть предметом обсуждения среди населения должна стать сама культура, в меньшей степени – способы и методы управления ею. Тогда культура как творчество и созидание будет непосредственно влиять на социальное развитие.

Библиографический список

1. Зотиков, А.А. Культура как отрасль социальной сферы // Социальная политика. Энциклопедия. - М., 2006.
2. Степин, В.С. Культура // Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - М., 2009.
3. Астафьева, О.Н. Культурная политика: теоретическое понятие и управленческая деятельность. - М., 2010.
4. Астафьева, О.Н. Культурная политика: теоретическое понятие и управленческая деятельность. - М., 2010.
5. Манди, Саймон. Культурная политика: краткое руководство // Культурная политика в Европе: выбор стратегии и ориентиры. - М., 2002.
6. Матарассо, Ф., Лэндри, Ч. Как удержать равновесие? Двадцать одна стратегическая дилемма культурной политики // Культурная политика в Европе: выбор стратегии и ориентиры. - М., 2002.
7. Конституция Российской Федерации // Российская газета. - 1993. - 25 декабря. - № 237. - Гл.1. - Ст.7.
8. Востряков, Л.Е. Региональная культурная политика пореформенной России: субъектное измерение. - СПб., 2005.
9. Астафьева, О.Н. Культурная политика: теоретическое понятие и управленческая деятельность. - М., 2010.
10. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. - М., 2010.
11. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. - М., 2010.
12. Культурная политика Российского государства: содержание, приоритеты, принципы реализации / под общ. ред В.К. Егорова, А.П. Тупикина. - М., 2002.
13. Культурная политика Российского государства: содержание, приоритеты, принципы реализации / под общ. ред В.К. Егорова, А.П. Тупикина. - М., 2002.
14. Матвеев, В.В. Модели государственной культурной политики в современном мире // Вопросы культурологии. - 2009. - № 11.
15. Соколов, К.Б., Жидков, В.С. Теоретические аспекты культурной политики / К.Б. Соколов, В.С. Жидков // Культурная политика: проблемы теории и практики: сб. ст. - СПб., 2003.
16. Культурная политика Российского государства: содержание, приоритеты, принципы реализации / под общ. ред. В.К. Егорова, А.П. Тупикина. - М., 2002.
17. Хлопина, О. Трансформация культурной политики Европы в конце XX столетия // Культурная политика: проблемы теории и практики: сб. ст. - СПб., 2003.
18. Хлопина, О. Трансформация культурной политики Европы в конце XX столетия // Культурная политика: проблемы теории и практики: сб. ст. - СПб., 2003.

Bibliography

1. Zotikov, A.A. Kul'tura kak otraslj social'noj sferij // Social'naya politika. Ehnciklopediya. - M., 2006.
2. Stepin, V.S. Kul'tura // Filosofskij slovarj / pod red. I.T. Frolova. - M., 2009.
3. Astafjeva, O.N. Kul'turnaya politika: teoreticheskoe ponyatie i upravlencheskaya deyatel'nostj. - M., 2010.
4. Astafjeva, O.N. Kul'turnaya politika: teoreticheskoe ponyatie i upravlencheskaya deyatel'nostj. - M., 2010.
5. Mandi, Saymon. Kul'turnaya politika: kratkoe rukovodstvo // Kul'turnaya politika v Evrope: vjibor strategij i orientirij. - M., 2002.
6. Matarasso, F., Lehdri, Ch. Kak uderzhatj ravnovesie? Dvadcatj odna strategicheskaya dilemma kul'turnoj politiki // Kul'turnaya politika v Evrope: vjibor strategij i orientirij. - M., 2002.
7. Konstituciya Rossijskoj Federacii // Rossijskaya gazeta. - 1993. - 25 dekabrya. - № 237. - Gl.1. - St.7.
8. Vostryakov, L.E. Regional'naya kul'turnaya politika poreformennoj Rossii: subjektnoe izmerenie. - SPb., 2005.
9. Astafjeva, O.N. Kul'turnaya politika: teoreticheskoe ponyatie i upravlencheskaya deyatel'nostj. - M., 2010.
10. Flier, A.Ya. Kul'turologiya dlya kul'turologov. - M., 2010.
11. Flier, A.Ya. Kul'turologiya dlya kul'turologov. - M., 2010.
12. Kul'turnaya politika Rossijskogo gosudarstva: soderzhanie, prioritetij, principij realizacii / pod obth. red V.K. Egorova, A.P. Tupikina. - M., 2002.
13. Kul'turnaya politika Rossijskogo gosudarstva: soderzhanie, prioritetij, principij realizacii / pod obth. red V.K. Egorova, A.P. Tupikina. - M., 2002.
14. Matveenko, V.V. Modeli gosudarstvennoj kul'turnoj politiki v sovremennom mire // Voprosij kul'turologii. - 2009. - № 11.
15. Sokolov, K.B., Zhidkov, V.S. Teoreticheskie aspektij kul'turnoj politiki / K.B. Sokolov, V.S. Zhidkov // Kul'turnaya politika: problemij teorij i praktiki: sb. st. - SPb., 2003.
16. Kul'turnaya politika Rossijskogo gosudarstva: soderzhanie, prioritetij, principij realizacii / pod obth. red. V.K. Egorova, A.P. Tupikina. - M., 2002.
17. Khlopina, O. Transformaciya kul'turnoj politiki Evropij v konce XX stoletija // Kul'turnaya politika: problemij teorij i praktiki: sb. st. - SPb., 2003.
18. Khlopina, O. Transformaciya kul'turnoj politiki Evropij v konce XX stoletija // Kul'turnaya politika: problemij teorij i praktiki: sb. st. - SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 20.09.11

УДК 291.61

Khomushku A.M. THE SOCIAL ROLE OF SHAMAN AND LAMA IN TRADITIONAL TUVAN CULTURE. The article analyzes the figures of the shaman and the lama in the Tuvan traditional culture. Based on various sources about them, this subject summarizes their functions and social status among nomads.

Key words: shaman, lama, Gelugpa, Tsonkapa, bodhisattva, religion syncretism, traditional culture.

A.M. Хомушку, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: homi1984@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ШАМАНА И ЛАМЫ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТУВИНЦЕВ

В статье анализируется фигура шамана и ламы в традиционной культуре тувинцев. На основе различных источников по данной проблематике обобщаются их функции и социальный статус в среде кочевников.

Ключевые слова: шаман, лама, гелугпа, Цонкапа, бодхисаттва, религиозный синкретизм, традиционная культура.

В традиционном тувинском обществе особая роль отводилась шаманам и ламам как носителям сверхъестественных и сокровенных знаний. Однако, близость к правителям стала причиной того, что не всегда фигуру шамана и ламы оценивали однозначно. В литературе советского времени было распространено негативное мнение об их социальной роли. В связи с этим для нас представляет большой интерес изучение тех аспектов религиозных представлений народов Саяно-Алтая, которые касаются поставленной нами проблематики.

Древнейший религиозный пласт в Туве характеризуется переплетением таких форм религии, как тотемизм, анимизм, магия, фетишизм, культ природы. Основу мировоззрения составляли одухотворение и обожествление объектов поклонения. Все это наложило отпечаток на определение места человека в мироздании. В традиционном мировоззрении тувинцев Вселенная всегда рассматривалась как целостная космическая система, и человек является ее органической частью. Наряду с этим существовал институт шаманства. Земной мир, по традиционным представлениям шаманистов, населяют многочисленные духи, среди которых очень важную роль играют духи-хозяева гор, перевалов, озер, источников, очагов, деревьев и т.п. Особенно большую силу имели духи гор и перевалов. Духи, населяющие мир, могли оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на все стороны жизни людей.

Шаманы представляли особую социальную прослойку, благодаря которой держалось исполнение религиозных культов «камларского толка». Во время своего камлания шаманы «путешествовали» во всех трех мирах, рассказывали слушателям о своих впечатлениях и действиях. Нередко камлание начиналось с воспевания своего предка-шамана. Тувинцы считали, что шаман во время своего камлания связывает воедино все три сферы Вселенной, и в этом выражались сущностные силы человека. Что касается шаманского врачевания, то оно считалось необходимым в тех случаях, когда человек заболел, либо опасался возможной болезни: шаман мог предупредить о возможности риска, установить его причины и дать на этой основе какие-нибудь предписания. Лечебный обряд был взаимосвязан с обрядом освящения, который в отличие от первого носил масковый характер.

«Занимая довольно значительное место в повседневной жизни народа, шаманство давало человеку возможность реализовывать свои духовные потребности, выполняло определенные социальные заказы - шаман был значительной фигурой в самые критические моменты жизни рода - перед охотой, во время эпидемий и т.д.» [1, с. 36]. Тувинцы соблюдали установленные обычаи, правила и нормы поведения по отношению к природе и окружающему миру: совершали сезонные моления, содержали в чистоте воду, особенно начало источника и т.д. Бури, наводнения, ураган и прочие природные катаклизмы, а также болезни и другие бедствия воспринимались ими как своего рода ответную негативную реакцию духов, их гнев и злобу. В таком случае немедленно просили прощения у духов природы («оршээ хайыракан!»), совершали соответствующие моления, обряды и ритуалы. Шаманы могли обеспечить и закрепить желаемое благополучие.

Примечательно то, что в различных легендах содержатся сведения, позволяющие судить о статусе шамана в тувинском обществе. Свое особое место в обществе шаман обосновывал указанием на связь с предками: «настоящим шаманом является только шаман, имеющий наследственное происхождение - «ызыгуур салгап хамнаар хамнар» [2, с. 14]. Высокий социальный статус имели «небесные шаманы»: «категория небесных шаманов у южных тувинцев свидетельствует об особой социальной роли шаманов в среде кочевников» [3, с. 156]. Шаманами могли стать и мужчины и женщины. По сведениям, собранным ученым М.Б. Кенин-Лопсаном, родоначальницей тувинских шаманов была женщина, убитая стрелой хана [2]. Женщина в кочевом обществе играла важную роль. А такой феномен как женское шаманство, занимающая особую страницу в культовой системе тувинцев, прочно сохраняло свое положение в обществе к началу XX века и существует до сих пор.

Связанный с миром предков, шаман мог воздействовать на силы природы. «Сын неба» - шаман имел власть над стихиями, людьми, духами и словом. С помощью волшебного камня - чат - он мог вызвать дождь или засуху. Войдя в состояние транса, был способен увидеть своих «поводырей» духов-помощников, вести с ними диалог, услышать мысль, воспринять и по-своему воспроизвести голоса иного мира. Зеркало - кузунгу, приобщав-

шее к небесному светилу, усиливало его чудесное зрение, видение сокрытой, тайной сущности вещей и явлений [4, с. 175].

Существуют многочисленные легенды, фантастические истории о «чудесных» (сверхъестественных) способностях тувинских шаманов: «...говорили, что он не боится ни пули, ни кинжала и владеет искусством «перевоплощения» в зверя»; «Сначала он всем присутствующим показывал нож, даже позволил потрогать его. Потом, приостановив камлание, левой рукой направлял нож в грудь и, держа в правой колотушку, забивал ею нож себе в грудь... Когда нож вошел в глубину груди, ... все думали, что он умер, но через некоторое время шаман зашевелился, вытащил нож из груди и спокойно продолжал камлание»; «...во время камлания могли доставать неизвестно откуда разного рода предметы: например, табак, чай или давно потерянную вещь» [5, с. 37]. Есть также легенды о шаманах, которые могли читать чужие мысли, видеть спрятанные предметы, что обычным людям представлялось просто невыносимым. Были среди них и такие, которые могли совершенно спокойно обливать горячее железо, тушить пламя босиком, вызывать молнию и т. д.

Шаманы призваны защищать мир людей от злых духов. Но иногда они могли использовать свой дар и во вред людям, поэтому вызывать у шамана гнев было нежелательно. Ф.Кон, путешествуя по Туве в начале XX века, описывает случай, когда шесть богатых, путем подкупа получили высокий чин для одного из них, «лишенный чина пожаловался своей матери - шаманке, и она из мести наслала «лук» на их скот [6, с. 46]. В результате они разорились, поскольку справиться с силой шаманки не смогли. Такие примеры единичны.

Шаманы, у которых был особый дар предвидения, становились арбитрами при разрешении имущественных споров. Например, если у арата угнали скот и не смогли найти воров, то обращались к шаману, который гадал на специальных камешках, - *хуваанак* - собранных на 9 реках и 9 перевалах, или на бараньей лопатке. Он мог определить, в каком направлении угнан скот и даже иногда, какие именно люди это сделали. В любом случае, то или другое утверждение шамана, воспринималось как окончательное основание для обвинения человека в совершении преступления. Данное обстоятельство само собой наводит на мысль о могуществе фигуры шамана в общественном сознании.

Итак, шаманы играли важную роль в традиционном тувинском обществе. Близость к правителю предопределила активное участие шаманов в социально-политической жизни общества. Социальный статус шаманов сохраняется также и после прихода буддизма, поскольку в XVIII веке буддизм в форме Махаяны традиции Гелугпа, проникавший на территорию Тувы из Монголии еще в VIII и XIII веках, приобретает статус официальной религии [7].

Основоположником школы Гелугпа («школа добродетели», «желтошапочники») является лама Цонкапа (1357 - 1419), который почитается как воплощение бодхисаттвы Манджушри, олицетворяющего мудрость, всеведение. Главный труд ламы Цонкапы - «Ламрим чен-по» (Великий путь по ступеням мудрости или Этапы пути к Пробуждению). Он провел реформы, суть которых сводилась в восстановлении норм классического буддизма: строгое безбрачие и суровую монашескую дисциплину и сильно ограничил практику магических обрядов. В результате этих нововведений возросла роль ламы, который был противопоставлен мирянам и объявлен важным и неперемнным фактором спасения для каждого. Главным методом приобщения простых людей к буддийскому вероучению были проповеди лам-наставников [8, с. 122].

Важное значение в религиозной практике заняла «йога ламы», т.е. культ духовного наставника и учителя, который несет полную моральную ответственность за весь процесс нравственно-психологического развития своего ученика, а потому достоин благоговейного почитания со стороны своих последователей, для которых он является главным объектом религиозного культа (в некотором смысле более важным, чем даже сам Будда Шакьямуни, поскольку именно «коренной гуру», т.е. непосредственный учитель-наставник, лично отвечает за карму своего ученика) [9, с. 67].

Первоначально ламами в Тибете называли только «тулку», так называемых «воплощенных лам». Позднее это слово было распространено на всех полноправных членов монашеской общины — бхикшу (тиб. гелонг). В Монголии ламами стали называть уже всех духовных лиц, носящих «одежды Дхармы», а в Бурятии это слово стало применяться как к ученикам (хува-

ракам), так и к мирянам, принявшим некоторые буддийские обеты. Словом «лама» в тибетских текстах также переводится санскритское «гуру» (духовный учитель) [10, с. 165].

В переводе с тибетского «ла» означает «высокий», а «ма» - это частица отрицания, то есть буквально: «выше нет». Считается, что учитель, гуру (по-тувински: «куру-башкы») является воплощением Трех Драгоценностей буддистов - Будды, Дхармы (Учения Будды) и Сангхи (последователей Дхармы), поэтому ученик в процессе медитации ставит его образ на центральное место, визуализирует его над своей головой и в своем сердце. «В свою очередь, наставник заботится о своем подопечном жизни за жизнью, отыскивая его в любой точке земного шара, защищая от врагов и болезней и помогая в делах» [11, с. 4].

Рядом с фигурой шамана в сознании народа вырастает личность ламы, буддийского монаха. Отшельничество считалось признаком особой святости, мудрости и добродетели духовного лица, предающегося размышлениям и заботам о благе людей. «С развитием феодальных отношений в Туве происходит сакрализация общественной жизни, власть феодалов опирается на ламаистское духовенство, вся жизнь тувинца протекает под неослабным контролем лам, и ни одно дело, как государственное, так и личное, не могло совершаться без предварительного содействия с ними» [1, с. 54].

Однако буддизм не получил здесь распространения в своем чистом виде. Вследствие труднодоступности догм и канонов буддизма для простого народа ламы использовали многое из шаманских обрядов и местных культов, модифицируя их соответственно с духом проповедуемой ими религии. Результатом его является переосмысление некоторых добуддийских шаманистских культов и соединение их с культами ламаизма. И тут мы имеем дело с явлением религиозного синкретизма - «сложным многоуровневым процессом взаимовлияния и соединения различных религиозных систем, при котором не происходит поглощения одной религией другой, но равноправное взаимопереплетение мировых религий с местными религиозными верованиями с сохранением автохтонных сакральных образов и архетипов» [8, с. 34]. Так, например, Белый Старец (Саган Убугун) был канонизирован буддизмом, а хан Хубилай объявлен воплощением божества Манджушри. Ежегодно тувинцы при помощи шаманов и лам освящали свои культовые места: «Так, например, оваа (священное место) - стало поклонением не только хозяину места, но и сооруженному рядом ламаистскому божеству, домашние зрены - идола стали изготавливаться не только шаманом, но и ламой. Произошли определенные модификации и с культом огня, ритуал «кормления» хозяина огня (брызгание жидкостью - чаем, молоком, аракой) совершался теперь не только на огонь, но и на статуэтку Будды, если таковая была» [1, с. 51].

Как известно, важное место в буддизме махаяны занимают институты бодхисаттв и институт воплощенных, тулку и пере-

рожденцев: Далай-лам, Панчен-лам, Богдо-гегенов и др. Слово «бодхисаттва» состоит из двух простых слов: бодхи — пробуждение и саттва — существо; тибетцы перевели его как чан-чуб сем-па, где чан и чуб почти синонимичны и означают «светлый», «ясный», «чистый», а сем-па — «существо». Под бодхисаттвой понимается живое существо, достигшее состояния просветления, но перерождающегося вновь и вновь для помощи страдающим выбраться из круговерти бытия сансары: например, Авалокитешвара, Манджушри, Тара и др. Однако, следует отметить, что в отличие от Тибета и Монголии, в Туве не было института хутухт и перерожденцев.

Монахи были обучены также основам тибетской медицины. Но прежде ламу-наставника в буддийской сотериологии принято рассматривать в качестве врача, который помогает человеку в борьбе с внутренними пороками, такими как неведение, гнев, алчность, зависть и т.д. Они - источники негативных действий, совершаемых в процессе жизни телом, речью и умом, ведущих к всяческим страданиям. Отсюда получает свое развитие понятие «кармы», закона причины и следствия. Хорошее деяние приносит радость, покой, умиротворение. Неблагое же поступки бросают человека в нижние миры, т.е. в один из ад, мир голодных духов или животных. Следует отметить, что ламы играли важную роль еще и потому, что все же важной стороной буддизма в Туве являлась обрядовая сторона. В традиционном обществе нет места хаотичности и сиюминутности поведения, характерных для современного человека, так как вся жизнь человека отрегулирована с момента появления на свет и до ухода в иной мир выполнением тех или иных обрядов, ритуалов, направленных на сохранение гармонии.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что фигура шамана и ламы имела особое место в социальной иерархии традиционного тувинского общества. Они были в сознании простого народа служителями культа, держателями тайных знаний, лекарями, защитниками. В глазах людей они выступали связующим звеном между человеком и миром божеств и духов. Духовенство в лице шаманов и позднее лам давало обществу «наивысшее» обобщение, санкции, оправдание, освящение.

В настоящее время их социальная роль остается значимой в силу того, что этот социальный институт давно реабилитирован. Люди нуждаются не только в психологическом осмыслении произошедшего, но и обращаются к ним тогда, когда нет уверенности в самостоятельном решении проблемы или получении желаемого результата. Т.е. социальная роль шаманов и лам остается значительной и важной и в настоящее время. Ламы и шаманы, будучи носителями разных конфессиональных структур, не вступают в конфликт друг с другом. И это дает основание говорить о состоявшемся межконфессиональном диалоге культур на фоне возрождения и дальнейшего развития традиционной культуры тувинского народа.

Библиографический список

1. Хомушк, О.М. Религия в истории культуры тувинцев. - М., 1998.
2. Кенин-Лопсан, М.Б.-Х. Магия тувинских шаманов. - Кызыл, 1993.
3. Дьяконова, В.П. Тувинские шаманы и их социальная роль в обществе // Проблемы истории общественного сознания аборигенов Сибири. - Л., 1981.
4. Курбатский, Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре (историко-этнографические аспекты тувинского фольклора). - Кызыл, 2001.
5. Кенин-Лопсан, М.Б. Обрядовая практика и фольклор тувинского шаманства. Конец XIX - начало XX в. - Новосибирск, 1987.
6. Кон, Ф.Я. За пятьдесят лет. Книга третья. - М., 1936.
7. Монгуш, М.В. История буддизма в Туве (вторая половина VI - конец XX в.). - Новосибирск, 2001.
8. Хомушк, О.М. Религия в культуре народов Саяно-Алтая: монография. - М., 2005.
9. Абаев, Н.В. Этноэкологические традиции тюрко-монгольских народов в тэнгрианско-буддийской цивилизации Внутренней Азии / Н.В. Абаев, Н.Г. Аюпов. - Кызыл, 2010.
10. Торчинов, Е.А. Введение в буддологию: курс лекций. - СПб., 2000.
11. Малыгина, М. Гуру над моей головой // Путь к себе. - М., 1996. - Вып. 6.

Bibliography

1. Khomushku, O.M. Religiya v istorii kul'turiih tuvincev. - M., 1998.
2. Kenin-Lopsan, M.B.-Kh. Magiya tuvinskikh shamanov. - Kizhihl, 1993.
3. Dzyakonova, V.P. Tuvinskie shamaniih i ikh social'naya rol' v obthestve // Problemiih istorii obthestvennogo soznaniya aborigenov Sibiri. - L., 1981.
4. Kurbatskiy, G.N. Tuvinch v svoem fol'klоре (istoriko-ethnograficheskie aspektiih tuvinskogo fol'klora). - Kizhihl, 2001.
5. Kenin-Lopsan, M.B. Obryadovaya praktika i fol'klор tuvinskogo shamanstva. Konec XIX - nachalo XX v. - Novosibirsk, 1987.
6. Kon, F.Ya. Za pyatidesyat let. Kniga tret'ya. - M., 1936.
7. Mongush, M.V. Istoriya buddizma v Tuve (vtoraya polovina VI - konec XX v.). - Novosibirsk, 2001.
8. Khomushku, O.M. Religiya v kul'ture narodov Sayano-Altaya: monografiya. - M., 2005.
9. Abaev, N.V. Ehtnoekologicheskie tradicii tyurko-mongolskikh narodov v tehngriansko-buddiyskoy civilizacii Vnutrenney Azii / N.V. Abaev, N.G. Ayupov. - Kizhihl, 2010.
10. Torchinov, E.A. Vvedenie v buddologiyu: kurs lekciy. - SPb., 2000.
11. Malihgina, M. Guru nad moyey golovoy // Put' k sebe. - M., 1996. - Vihp. 6.

Статья поступила в редакцию 20.09.11

УДК 27-523

Kuprianova I.V. CENTURY OF BUILDING OF TEMPLES THE BARNAUL OLD BELIEVE COMMUNITY. In works process of building of temples Barnaul old believe communities - one of the largest associations of this consent in Western Siberia, - from the end XIX on the XXI-st century beginning is described; value of this process for development of old believe movement in Barnaul and region as a whole is shown; are considered its organization and financing forms.

Key words: Old Believers, belokrinichane, church, house of worship, cult architecture, divine service utensils, vestments of the priest, the Soviet legislation on cults, registration of communities, religious-public life.

И.В. Куприянова, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул, Email: irinak-63@mail.ru

ВЕК ХРАМОЗДАТЕЛЬСТВА БАРНАУЛЬСКОЙ СТАРООБРЯДЧЕСКОЙ ОБЩИНЫ

В работе описан процесс храмостроительства Барнаульской старообрядческой белокриничкой общины - одного из крупнейших объединений этого согласия в Западной Сибири, - с конца XIX по начало XXI вв.; показано значение этого процесса для развития старообрядческого движения в Барнауле и регионе в целом; рассмотрены его организация и формы финансирования.

Ключевые слова: старообрядцы, белокриничане, церковь, моленный дом, культовая архитектура, богослужебная утварь, священническое облачение, советское законодательство о культах, регистрация общин, религиозно-общественная жизнь.

На основе проведенных исследований нами выявлены типы молитвенных помещений, создаваемые старообрядцами Алтая и Барнаула в различные периоды их жизнедеятельности, в зависимости от практикуемого в стране законодательства о культах, изучены возможности их открытия и содержания общинами в различных социально-политических условиях.

Барнаульская белокриничская община, формирование которой относится ко второй половине XIX века, сыграла важную роль в распространении белокриничского согласия на юге Западной Сибири; это объединение долгое время удерживало статус второго по рангу и первого по существу центра Томско-Алтайской епархии. Значение Барнаульской общины в жизнедеятельности белокриничского староверия было столь очевидным, что даже послужило основанием для возникновения проекта переноса епископской кафедры из Томска в Барнаул.

Достичь такого положения Барнаульская община смогла благодаря постоянным усилиям, направленным на упорядочение своей церковной жизни, придавание ей традиционной формы православного прихода. Одним из главных направлений деятельности здесь являлось храмостроительство: именно вокруг храма концентрировалось это многочисленное объединение; наличие храма давало возможность полноценного христианского исповедания; при храме осуществлялась религиозно-общественная жизнь во всем ее многообразии. Поэтому барнаульские белокриничане в разные периоды своего существования, невзирая на многочисленные трудности, не жалели средств и трудов на создание, поддержание и возобновление своего храма. Эта неустанная деятельность позволила им пережить трудные времена, сохранить и передать религиозную традицию ныне живущему поколению старообрядцев.

Старообрядческие молитвенные дома на Алтае, вероятно, начали открываться еще в XVIII в., с приходом сюда последователей «старой веры». Первоначально это были часовни и моленные, «устроенные при частных домах, в большинстве случаев в доме или во дворе раскольничьего представителя или духовного предстоятеля» [1, с. 69]. Точное время возникновения даже наиболее чтимых и значительных старообрядческих моленных не поддается установлению: поскольку староверие в этот период находилось на положении фактически вне закона, действовали эти дома нелегально, без всякого на то разрешения гражданских властей, поэтому их существование по возможности содержалось в тайне. Тем не менее, рано или поздно, такие моленные обнаруживались и становились известными представителям власти и новоправославной церкви, которые имели право закрыть - «запечатать» их; в таких случаях старообрядцы по отбытии начальства самовольно возобновляли их деятельность - «распечатывали» закрытые моленные, либо открывали новые.

Необходимо отметить, что речь здесь идет именно о моленных, то есть, молитвенных помещениях или зданиях, которые, в отличие от храма в собственном смысле слова, не имели алтаря и не были предназначены для совершения литургии. В моленных делался многоярусный иконостас, в них читались часы, совершались богослужения и некоторые из церковных таинств: крещение, отпевание, исповедь; службой руководили уставщики, справщиками треб являлись «дьяки», те и другие - миряне, «простецы», не носившие священнического сана, поскольку староверы до появления белокриничкой иерархии по-

чти не имели своего священства. Поэтому богослужения и требы они могли совершать не только в моленных, но и в жилых домах, обратив «красный угол» - часть избы под образами - в ритуальное пространство с помощью соответствующих артефактов - книг, крестов, икон и др.

Середина XIX века была ознаменована возобновлением у старообрядчества трехчинной иерархии и формированием приемлющего ее белокриничского согласия, распространение которого на Алтае исследователи относят к 1850-м гг. [2, с. 93]. Непременной составляющей этого процесса являлось устройство не только моленных домов, но также и храмов - культовых сооружений с алтарем, в которых отправление треб и совершение богослужений осуществлялось бы уже не мирянами, а священнослужителями.

Однако, строительство храмов старообрядцами было затруднено преследованиями со стороны гражданской власти. В одном из своих очерков известный краевед и знаток Алтая С.И. Гуляев описывает возмутительный случай чиновничьего произвола - разрушения заседателем вновь построенной единовременской церкви в селе Краюшкино Барнаульского уезда. Церковь была выстроена в 1856 году с разрешения томского епископа, преосвященного Парфения: единоверие являлось конфессией вполне легитимной, созданной и даже насаждаемой государством в качестве компромисса между староверием и новоправославием. Тем не менее, крестьяне-старообрядцы, в течение 20 лет боровшиеся за восстановление церкви и возвращение им предметов религиозного культа, приобретенных на их личные пожертвования, так и не смогли ничего добиться [3].

Строительство же собственно старообрядческих церквей в 50-70-е гг. XIX века было практически невозможно. Поэтому белокриничское священство в этот период имело в своем распоряжении походные полотняные церкви [1, с. 32-33, 70-72]. По сведениям никонианского духовенства, такие походные алтари и всю необходимую к ним утварь, свечи, ладан и вино священники белокриничкой иерархии на Алтае получали через барнаульского купца Игнатия Родионовича Афонаина, которого считали основателем и распространителем этого согласия в Барнауле и Барнаульском округе [4, л. 72]. Такие походные храмы сохранялись у старообрядцев и в более позднюю эпоху. Например, полотняный храм значился в составе имущества Барнаульской Крестовоздвиженской общины, которая в 1920 году одолжила его на время своим одноверцам - прихожанам Никольской церкви деревни Миронской, по их просьбе; составные части этого храма перечислены в передаточной описи: «Передняя стенка с Царскими и боковыми вратами; одна боковая стенка; одно облачение на престол и на жертвенник; одна запона» [5, лл. 248, 248 об.]. Таким образом, походные церкви не потеряли своей актуальности и в тот период, когда у старообрядцев уже действовали постоянные молитвенные здания: походный алтарь мог использоваться при отправлении богослужений и таинств на выезде. Тем не менее, полотняные алтари, конечно, не могли заменить старообрядцам стационарных, постоянно действующих молитвенных зданий; поэтому они использовали любые возможности, чтобы обзавестись таковыми. Однако прошло еще довольно много времени, прежде чем появилась к тому реальная возможность.

Барнаульская Белокриничская община в 1880-х гг. собиралась на богослужения в домовую церковь купца И.Р. Афонаина. По све-

дениям никонианского духовенства, религиозные обряды здесь отправлял священник Степан (Стефан) Никифорович Шумихин, постоянно проживавший в деревне Полковниковой Белоярской волости; «а дьяком у него служит крестьянин той же деревни (...) Филипп Минин Бабин» [4, с. 73]. То обстоятельство, что священник не жил в городе, а только приезжал для совершения богослужений, указывает на стесненное положение старообрядцев в отношении гражданской власти, и особенно в отношении шпионившего за ними новоправославного духовенства.

Можно предположить, что со временем помещение домово́й церкви стало тесным: вероятно, община постоянно росла, хотя численность ее в этот период была неизвестна даже никонианскому причту тех приходов, к которым относились старообрядцы по месту своего проживания, поскольку они не допускали к себе духовенство господствующей церкви «ни со Св. Крестом, ни для проверки семейств своих», и вообще отличались большим упорством: твердо стояли «за свою иерархию, не приемля никаких доказательств о незаконности оной» [4, л. 313].

По закону от 3 мая 1883 г. старообрядцам разрешалось «исправлять и возобновлять принадлежащие им часовни и другие молитвенные здания, пришедшие в ветхость» [6, с. 370]; если же таковых не имелось, совершать богослужения в частных жилых помещениях, без иконостаса и без внешних признаков православного храма.

Для практической реализации данного установления община, как правило, заказывала проект на перестройку - «приспособление» частного жилого дома под молельню. Проект, содержащий чертежи фасада, плана, одного или двух разрезов - долевого и поперечного, с обозначением внутренних стен, дверных и оконных проемов, печей, крыльца, декоративных элементов, направлялся на рассмотрение в Строительное отделение Томского губернского управления и в случае одобрения реализовывался на месте. Таким образом, еще в конце 1890-х гг. были построены или перестроены старообрядческие молельные дома в населенных пунктах Алтайского округа, в том числе и в Барнауле. Известно, что к началу XX века Барнаульская Белокрыницкая община имела молитвенный дом, «открытый с разрешения установленной власти», по-видимому, в частном домостроении, но дом этот был крайне мал, тесен и находился в неподходящем месте, «среди обывательских домов» [7, л. 100]. По предположению Н. А. Старухина, этот молитвенный дом находился неподалеку от того места, где впоследствии был выстроен старообрядческий Крестовоздвиженский храм: на набережной пруда, у ограды бывшего сереброплавильного завода [2, с. 94].

В ходе постепенной либерализации законодательства о старообрядцах, в частности, после известных реформ 1905-1906 гг., строительство старообрядческих молельных домов и церквей резко активизировалось: большинство культовых зданий алтайских старообрядцев, как и по России в целом, было построено в «золотое десятилетие старообрядчества» - 1906-1917-е гг. [6, с. 426]. К указанному периоду относится и строительство Барнаульского старообрядческого Крестовоздвиженского храма.

Сразу после выхода в свет правительственных установлений 1905-1906 гг., разрешающих старообрядцам регистрировать свои общины и строить культовые сооружения, барнаульские белокрыничане начали ходатайство перед городской думой об отведении им места под строительство храма. Решение о предоставлении для этих целей участка на улице Подгорной (впоследствии улица Мамонтова), было принято на заседании думы 27 сентября 1906 г. [7, л. 108].

Участок под храм старообрядцы получили на берегу заводского пруда, рядом с плотиной; это было не совсем то место, на которое они рассчитывали - они претендовали на участок, смежный с землей, принадлежавшей Кабинету, прилегающий к сереброплавильному заводу; но в этом случае храм загородил бы дорогу с заводской плотины на пожарный взвоз; поэтому Дума предпочла перенести отводимый участок на 13 саженей (около 28 м) в сторону пруда. Характер отведенного участка, возможно, повлиял на внешний вид и размеры строения: храм, вытянутый в направлении «восток-запад», оказался почти вплотную прижат к пруду.

Крестовоздвиженский храм, построенный из камня по проекту известного барнаульского архитектора И. Ф. Носовича, стал наиболее значительным культовым сооружением старообрядцев Алтая: он достигал около 25,6 м в длину и 8,5 м в ширину. При храме имелась шатровая деревянная колокольня высотой около 11,5 м, трапезная; впоследствии были построены сторожка и ограда. Анализируя внешний облик храма по имеющимся документам и фотоматериалам, Л.С. Дементьева указывает на ряд инте-

ресных архитектурных деталей - восьмигранные купола с маковками, венчавшие храм, алтарь и колокольню, поддерживавшие их световые барабаны-восьмерики и др., а также на черты модерна, прослеживавшиеся во всем его облике [8, с. 34].

В здании храма должны были размещаться прихожане Барнаульской общины, которая до конца 1820-х гг. постоянно росла количественно, и вместе с входившими в ее состав верующими деревень Конюхи, Казенная Заимка, Гоньба и других пригородных населенных пунктов, включала свыше 670 человек, не считая несовершеннолетних. Помимо богослужений, в храме проводились собрания членов общины, заседания церковного совета, а также съезды Томско-Алтайской белокрыницкой епархии: несмотря на то, что епархиальный центр находился в Томске как губернском городе, епархиальные съезды, за одним-единственным исключением, проводились в Барнауле, который, в отличие от Томска, не был оторван от большинства старообрядческих приходов, концентрировавшихся на юге Томской губернии, поэтому был более удобен для проведения съездов.

Предположительно в подвальной помещении храма располагались епархиальный свечной завод и склад товаров культового назначения: там хранились религиозная литература, свечи, ладан и многое другое, составлявшее предмет торговли Барнаульской общины (весьма, впрочем, скромной) - законодательные акты 1905-1906 гг. предоставляли старообрядческим объединениям права юридического лица, позволяли иметь свой счет в банке и т. д.

Организация строительства - составление и подача соответствующих прошений, сбор денежных средств, деловая переписка и пр., - была возложена на членов церковного совета общины, который в данный период возглавляли Киприан Афанасьевич Волков, Иван Иович Черкасов, Иван Степанович Шумихин: именно эти лица вложили наибольшие усилия в сложное и хлопотное дело создания Крестовоздвиженского храма. В 1911 г. здание храма было в основном завершено, но достройка, вместе с работой по созданию его интерьера, продолжалась еще несколько лет. Только в 1919 г., уже при Колчаке, община смогла заняться устройством церковной ограды - на эти цели требовалось собрать 5 тысяч рублей [9, с. 12].

Строительство и украшение храма осуществлялось целиком на деньги верующих, которые проводили многократные кружечные сборы, перечисляли добровольные пожертвования, брали кредит в банке и др. Особенно трудными оказались для общины 1915 и 1916 годы, на которые пришлось самые значительные выплаты по строительству и украшению храма; в частности, требовалось погасить сделанные ранее займы, а также выплатить большие суммы за работы по изготовлению иконостаса и написанию икон. С этой целью 8 января 1915 года по подписному листу было собрано добровольных пожертвований на сумму 2000 руб; 8 июля на частном совещании, куда были приглашены, по-видимому, наиболее состоятельные прихожане, последними была собрана и предоставлена общине беспроцентная ссуда в сумме 1300 руб. В начале 1916 года дважды - в январе и феврале - делались частные пожертвования по подписному листу «на покрытие долгов» и на покупку колокола, всего на сумму свыше 3000 руб. Списки жертвователей возглавляют фамилии прихожан, жертвовавших сотни рублей: К.А. и А.И. Волковых, И.И. Черкасова, А.Г. Кунгурова, И.С. Шумихина, М.Е. Астраханцева, М.Т. Афонин, Т.В. Горина, [5, лл. 269-272]. Другие члены общины также жертвовали, кто сколько мог, хотя бы по 1-5 рублей. Несомненно, эти сборы были нелегким бременем для барнаульских белокрыничан, зато в результате они получили действительно замечательное произведение религиозного искусства.

Поскольку на Алтае и сопредельных ему территориях отсутствовали крупные старообрядческие иконописные центры, Барнаульская община заказала иконы для иконостаса в селе Гора Нижегородской губернии, в мастерской иконника М.М. Комарова.

По-видимому, Михаил Мартемьянович Комаров (вероятно, старообрядец) был известен как опытный и искусный исполнитель крупных заказов на старообрядческие иконы: несомненно, Крестовоздвиженская община наводила подробные справки и никогда не обращалась бы к плохому мастеру. В его письмах Крестовоздвиженской общине не только даются заверения в качестве и аккуратности выполнения работы, обещания сделать все «в любом стиле» и «в угод» заказчикам, но и содержатся компетентные рассуждения относительно художественной стороны вопроса. В частности, говорится о том, как соблюсти гармонию между иконами и собственно иконостасом: по словам автора, необходимо сделать работу таким образом, чтобы «выделить иконостас и иконы. А то может мастер слить то

и другое - то тогда некрасиво; или [если] резьба чересчур сильно велика, а иконы малы, - то все пропадет» [5, л. 264]. К деревянному позолоченному иконостасу мастер советовал сделать иконы новгородского стиля в технике «нарасками», с золотым матовым фоном, «как в старину делали», что и было принято общиной.

Договор Крестовоздвиженской общины с М.М. Комаровым датируется 13 февраля 1915 года. Всего ему было заказано 59 икон на сумму 1300 руб. [5, л. 260]. Мастер охотно взялся бы за выполнение всего иконостаса, обещая сделать «чудо красоты». Но иконостас был заказан еще раньше, в ноябре 1914 года, Первой иконостасной Барнаульской трудовой артели «Деятели» [5, л. 256].

Работа над иконами была окончена одновременно с монтажом иконостаса: к 1 августа 1915 г. Иконы были доставлены по железной дороге до Новониколаевска, оттуда до Барнаула колесным трактом. 24 мая 1915 г. было совершено поднятие крестов; завершение иконостасных работ явилось последним аккордом строительства и украшения градо-Барнаульского старообрядческого Крестовоздвиженского храма.

Заборами старообрядческих общин создавались не только собственно культовые сооружения, но и их необходимое наполнение, прежде всего богослужебные книги и утварь. Библиотека Крестовоздвиженского храма являлась одной из наиболее полных и многочисленных из подобных собраний Алтай: в описи за 1922 год в ней значатся 32 наименования и 52 экземпляра. Здесь имелись книги литургические: «Евангелие», «Псалтырь служебная», «Чин литургии Иоанна Златоустого», «Чин литургии Василия Великого», «Апостол», «Минеи»; тексты для суточных служб: «Часослов», «Служебник», «Чин вечерни и утрени». Из певческих книг здесь значатся «Ирмосы», «Обедницы», «Октаи», «Обиходы», «Триоди» - постные и цветные. Имелись также произведения полемического и нравоучительного характера. К первым здесь можно отнести «Книгу о вере», «Кормчую» («Номоканон»); ко вторым - «Златоуст: книга поучений Иоанна Златоуста», «Сын церковный: собрание нравоучений», «Сборник: книга, в которой собраны нравоучительные слова святых отцов Восточной церкви учителей». Из произведений житийной литературы в Крестовоздвиженском храме имелись «Пролог - Сборник или свод житий святых», «Житие Аввы Дорофея», «Николино житие», «Житие Иоанна Богослова». Богослужебные старопечатные книги собирались старообрядцами особенно тщательно: как правило, они переплетались кожей, бархатом, коленкором, плюшем и т. д.

Богослужебная утварь старообрядческих общин в первой трети XX века была очень простой, выполненной из недорогих материалов, чаще всего из дерева (кресты, купели) и жести (брачные венцы, подсвечники, кадила и др.). Лишь немногие общины располагали культовыми предметами из более дорогих материалов: медными, бронзовыми и деревянными бронзированными, в самых редких случаях - серебряными. Только в инвентарной описи Барнаульской Крестовоздвиженской старообрядческой церкви значатся несколько позолоченных, посеребренных и никелированных предметов культа: паникадило золоченое, паникадило бронзированное, лампадка, крытая серебром, подсвечники никелированные и др. Много было медных предметов: купель, подсвечники, кадила, кресты, брачные венцы, блюда, дискос, потир, «лжиды для причащения», «трикирия и дикирия для Архиерейского служения медные дутые» и др. [10, л. 2 об.]; но все это были вещи, никакой материальной ценности собой не представлявшие. Из предметов, сделанных из драгоценных металлов, в собственности Крестовоздвиженской общины в ходе кампании по изъятию церковных ценностей в пользу голодающих Поволжья было обнаружено всего лишь одно серебряное кадило «с четырьмя к нему цепочками, всего весом восемьдесят семь золотников», которое и было изъято комиссией. Больше в церкви ничего, «подлежащего изъятию», не оказалось [5, л. 235].

Обязательной частью церковного интерьера является также мебель: различные шкафы, столы, лавки и пр. Эта категория церковного имущества была уже совсем простой: в описи значатся деревянные скамьи, табуретки, шкафчики для книг (они же аналои на клиросах), «конторка свечная деревянная выкрашена бордовой краской», «гардероб для облачения простой работы, крашенный бордовой краской», и др. [10, л. 3].

Ткани, употреблявшиеся при отправлении культа, были различными: чаще всего простые, домашней работы, полотенца, настольники, ковры; иногда аналои и престолы накрывались более дорогими тканями: шелковыми и кашемировыми полушалками, сатиновыми шальями, бумажными скатертями и салфетками. Полы в молитвенных помещениях выстилали самоткаными половиками - «тропками». При этом в описи имущества значит-

ся много шелковых и бархатных воздушов, покровов, облачений на престол и жертвенник, а священническое облачение было даже роскошное: плисовые, парчовые и шелковые фелони, стихари, шелковые подрясники с позументом и др. [10, л. 7 об., 8].

К сожалению, часть этих вещей к 1920-м гг. уже пришла в ветхое состояние; кроме того, наиболее ценные предметы облачения в 1923 году были похищены; несмотря на то, что преступники были очень быстро схвачены, вернуть удалось лишь часть украденного имущества. Священник о. Иаков Чучалин довольно бестактно обвинил в происшедшем бывший Церковный совет, десятилетие-пятнадцатью годами ранее занимавшийся строительством храма и не обеспечивший к нему решеток на окнах, из-за чего якобы и случилась «покража». Этот выпад, к тому же произнесенный с амвона, в присутствии всей общины, чрезвычайно оскорбил членов старого совета - Черкасова, Волкова и Шумихина, которые напомнили, что от решеток в свое время отказались, по общему мнению, поскольку «ето не тюрьма», а нужны ставни; крючья для ставен при постройке сделаны, «а почему не сделали ставень - касса скудна» [5, лл. 137, 161, 161 об., 168].

Простота имущества, в особенности той его части, которая не имела строго культового назначения, объясняется тем обстоятельством, что старообрядческие общины, только в 1905-1906 гг. получившие возможность свободно и беспрепятственно открывать свои храмы, в течение ряда лет, напрягая силы, производили значительные затраты для того, чтобы в короткие сроки обеспечить себя культовыми зданиями. Строя храмы, моленные дома, колокольни, трапезные, ограды, сторожки, тратя средства на их содержание и ремонт, выплачивая налоги на строения, а также производя постоянные отчисления на содержание иерархии, старообрядцы, особенно на периферии, просто не успели накопить в своих храмах каких-либо значительных ценностей [11].

Таким образом, главной ценностью старообрядческих общин оставались сами культовые здания. Борьба за их сохранение составляла едва ли не главное содержание религиозно-общественной жизни старообрядческих приходов Томско-Алтайской епархии в конце 1920-х - начале 1930-х гг. - период, когда государство прилагало все усилия для подрыва материальной базы религиозных объединений, вынуждая их к самоликвидации.

К концу 1930-х гг. белокриничане Алтай утратили все свои молитвенные здания, в том числе самый значительный, градо-Барнаульский Крестовоздвиженский храм, закрытый в 1937 г. [12, л. 227]. В течение нескольких последующих десятилетий здание храма было использовано в различных целях: сначала оно значилось за сплавной конторой треста «Алтайлес», затем было передано краевому управлению лесного хозяйства [13, л. 47]; наконец, в нем был устроен кинопроектор. В 1967 г., при строительстве трамвайной линии 7 маршрута, храм был взорван.

После закрытия храма белокриничанская община Барнаула утратила свое значение одного из крупнейших центров этого согласия в Западной Сибири. Поэтому верующие Алтайского края были вынуждены в течение долгого времени ориентироваться на центры сопредельных регионов - Успенскую церковь Новосибирска и Успенскую же церковь Томска. Общины этих городов не были закрыты в 1930-х гг., и сумели, несмотря на трудности, продолжить свою религиозную деятельность на законных основаниях. Ориентация на эти центры заключалась в том, что для совершения треб алтайским старообрядцам приходилось по возможности ездить в Томск или Новосибирск, либо пытаться приглашать к себе на короткое время священников из этих центров. Там же заказывались службы, на оплату которых перечислялись деньги [14].

Тем не менее, есть основания предполагать, что закрытие храма не прекратило существование Барнаульской старообрядческой общины, хотя и значительно усложнило его. Община, хотя и значительно сократившая свою численность, все же оставалась наиболее многочисленной из всех белокриничанских объединений Алтайского края. В документах в разные годы значится различное число верующих: от 140 до 300 человек [15]. Для сравнения - Томская действующая белокриничанская община в середине 1950-х гг. насчитывала 157 человек [16, л. 69]. Сами старообрядцы Барнаула, несмотря на официальное закрытие своего объединения, воспринимали себя именно как сообщество, религиозно-общественная жизнь которого никогда не прерывалась. В 1940-60-х гг. в письмах в органы власти они постоянно называли себя «общиной», которая существует в Барнауле издавна, еще со времен их дедов и отцов [13, л. 1, 71]. Более того, в переписке представителей властных структур они тоже фигурируют как «Барнаульская белокриничанская община».

В послевоенный период молитвенные собрания проводились верующими, по-видимому, на частных квартирах, небольшими группами, по 15-20 человек. Примерно с 1960-х гг. (возможно, и значительно раньше) верующие стали проводить постоянные молитвенные собрания в доме по адресу: ул. Партизанская, д. 192. По данным уполномоченного Совета по делам религиозных культов в Алтайском крае И. Я. Коробейщикова, старообрядцы оборудовали в этом доме кафедру и иконостас; постоянного священника, который был бы зарегистрирован в органах исполнительной власти, они не имели, но при этом все же «кто-то его заменял» [13, л. 66].

Можно предположить, что богослужения в этот период проводились священниками, приезжавшими нелегально из других городов - Томска и Новосибирска. Например, по данным уполномоченного по делам религиозных культов Томской области, в конце 1940-х гг. в Барнаул дважды приезжал томский протоиерей о. Павел Колосов. В феврале 1949 г. он выбыл из Томска в Барнаул «для службы в Барнаульской общине», причем сделал это по письменному распоряжению Архиепископа Московского и всея Руси Иринарха [16, лл. 30, 32, 40]. (Такого распоряжения, по существующему законодательству, Иринарх не имел права отдавать, поскольку не мог не знать о том, что Барнаульская община зарегистрирована не была; вероятно, сделал это по необходимости и под свою ответственность). Сколько времени протоиерей Колосов пробыл в Барнауле, неизвестно. Тем не менее, очевидно, религиозная жизнь барнаульских старообрядцев в 1940-1950-х гг. так или иначе продолжалась.

При этом официальное закрытие общины в 1937 г. и отбояние у нее храма автоматически делали ее существование нелегальным, а все ее действия, направленные на продолжение религиозной жизни - незаконными. Такое положение вещей очень тяготило верующих, которым хотелось сделать свое положение прочным и легитимным. Однако в существующих обстоятельствах они были вынуждены постоянно нарушать законы, например, для того чтобы хоть изредка приглашать к себе священника.

Таким образом, при отсутствии регистрации в органах исполнительной власти, невозможно было наладить правильную религиозную жизнь. Алтайским старообрядцам нужен был свой легальный, постоянно действующий религиозный центр. Для этого им было необходимо возобновить официальный статус Барнаульской общины, закрытой в 1937 г., то есть, получить разрешение на регистрацию и открытие молельного дома. К выполнению этой задачи они приступили сразу же после окончания войны.

Борьба Барнаульской общины с советской бюрократической системой за регистрацию продолжалась несколько десятилетий, то обостряясь, то ослабевая. Одновременно велась и другая работа: обустройство здания по улице Партизанской, 192, и приведение его в соответствие с существующими санитарно-гигиеническими и противопожарными нормами, хотя, опять-таки, при отсутствии регистрации верующие не имели права на подобную деятельность. Вероятно, старообрядцы надеялись на то, что факт оборудования здания для культовых целей сам по себе окажет положительное влияние на исход дела о регистрации.

Стоявшая перед ними проблема была очень сложной. Дело было даже не в недостатке средств, которых, конечно, было очень мало - среди членов общины преобладали пенсионеры, домохозяйки, люди скудно оплачиваемых профессий. Многие задачи, связанные сведением коммуникаций, было трудно или невозможно осуществить и технически и организационно. Первоначально община арендовала только часть домовладения - большую комнату («зал»), а в другой, маленькой комнате продолжали проживать хозяева. Необходимо было сделать молитвенное помещение более просторным (по существующим нормам, требовалась площадь из расчета 1 кв. м на человека; старообрядцы представляли в горисполком списки в 200 и более человек), сделать теплые сени, провести приток воздуха с подогревом, канализацию, батарейное отопление; необходимы были также крестильня и гостиница для приезжих.

Бесполезно было доказывать представителям власти, что имеющейся площади в 65 кв. м вполне достаточно, так как прихожане во время службы стоят, а не сидят, что всех 200 человек одновременно никогда на службе не бывает, что в случае большого наплыва верующих службу можно разделить на две части - раннюю и позднюю; что крещение можно проводить непосредственно в церковном помещении, а приезжающих на праздники

- разобрать по домам прихожан; что в крайнем случае крестильню и гостиницу можно достроить и позже, главное - поскорее легализовать общину и открыть храм. Несмотря на всевозможные трудности, часть проблем удалось решить; верующие были готовы работать в этом направлении и дальше, и просили только дать им немного времени.

Новый этап борьбы за регистрацию и открытие молельного дома наступил в конце 1960-х гг., с появлением в общине сравнительно молодых и образованных прихожан, которые старались подвигнуть верующих на более решительные действия и в результате предельно обострили их отношения с исполнительными органами. В ответ городские власти, не предупредив ни верующих, ни хозяев дома, опечатали все здание целиком, не только молельную, но и жилое помещение, удалив из него хозяев. Дом простоял опечатанным две недели и был распечатан только после того, как хозяева подписали отказ общине в аренде помещения [16, л. 86, 101].

В создавшихся условиях руководство общины решило жаловаться в Москву, причем сразу во все высшие инстанции: в ЦК КПСС, Совет Министров СССР и Совет по делам религиозных культов. В письме, составленном резко и иронично, подробно излагались обстоятельства дела, которые расценивались не больше, не меньше, как нарушение местными органами власти советского законодательства о культах, подрывающее авторитет советской власти в глазах граждан. Ссылаясь на приведенные (в своей редакции) выдержки из последних выступлений высокопоставленных лиц и законоположений в области культов: о безусловном проведении в жизнь принципа свободы совести, защите прав верующих граждан, ответственности за невыполнение указанных установлений и др., и сопоставляя эти положения со своей ситуацией, верующие констатируют, что с ними поступают незаконно, и требуют восстановить справедливость. К письмам были приложены фотографии опечатанной двери молельной с подписями: «Дождались решения! Разве так открывают!» и др. [16 л. 77, 79]. Фотографии вместе с материалом, озаглавленным «Воющий голос народа», были предназначены для публикации в газете «Известия».

Можно видеть, что обострение ситуации, на которое община решилась, отчаявшись решить проблему, привлекло к ней внимание высших властных структур. Данное обстоятельство сдвинуло дело с мертвой точки, хотя и не принесло верующим желаемого результата: зарегистрировать общину им все же не позволили - власти посчитали, что это могло бы вызвать оживление среди старообрядцев Алтайского края и спровоцировать рост их числа. При этом барнаульским старообрядцам «временно», «пока» позволялись периодические молитвенные собрания в арендованном ими доме без регистрации в Совете по делам религий, а значит, и без приглашения священнослужителя. Фактически это решение закрепляло уже сложившееся усилиями верующих положение вещей, хотя и не прибавляло ничего нового к правовому статусу общины.

Таким образом, упорные и активные действия старообрядцев Барнаульской общины фактически вынудили власть к принятию компромиссного решения; добиться большего в тот период было, по-видимому, невозможно, учитывая общую направленность государственной политики в области культов на сворачивание деятельности религиозных объединений. Тем не менее, Барнаульская община получила возможность продолжения религиозно-общественной жизни и закрепила за собой культовое здание на Партизанской улице - в настоящее время церковь во имя Покрова Божьей матери, с которой в течение нескольких десятилетий оказалась связанной ее судьба.

Деятельность Барнаульской старообрядческой общины в области храмостроительства продолжается уже в течение многих десятилетий. Как известно, в настоящее время ею строится по специальному проекту новое культовое здание из белого камня, значительно превосходящее своими размерами и Крестовоздвиженский храм, и теперешнюю Покровскую церковь. Эта грандиозная акция стала возможной благодаря усилиям предшествовавших поколений старообрядцев, которые настойчиво и последовательно продвигали проекты открытия, порой в тяжелейших социально-экономических и политических условиях, своих культовых зданий, вокруг которых им удавалось сплотить общину, сберечь ее от рассеяния и распада, сохранить и возродить ее значение как одного из центров белокриницкого старообрядчества Сибири.

Библиографический список

1. Беликов, Д.Н. Томский раскол. (Исторический очерк от 1834 по 1880 годы) // Известия Императорского Томского ун-та. - Томск, 1900. - Т. 16.

2. Старухин, Н.А. Белокрыничское согласие на Алтае: Барнаульская Крестовоздвиженская церковь // Старообрядчество: история и культура: сб. ст. / под ред. Л. Дементьевой [и др.]. - Барнаул, 1999. - Вып. 1.
3. Гуляев, С.И. К истории сибирского раскола // Восточное обозрение. - 1884. - № 16. - 19 апр.
4. КГУ ГААК. Ф. 166. Оп. 1. Д. 1.
5. КГУ ГААК. Ф. 135. Оп. 1. Д. 22.
6. Мельников, Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) Церкви. - Барнаул, 1999.
7. КГУ ГААК. Ф. 51. Оп. 1. Д. 5.
8. Дементьева, Л.С. Строительство храма во имя Воздвижения Креста Господня в Барнауле // Архитектура и строительство Сибири. - 2002. - № 4.
9. «Сибирский старообрядец». - 1919. - № 6.
10. КГУ ГААК. Ф. 135. Оп. 1. Д. 5.
11. Зольникова, Н.Д. «Свои и «чужие» по нормативным актам староверов-часовенных // Гуманитарные науки в Сибири. - 1998. - № 2.
12. КГУ ГААК. Ф. 312. Оп. 1 а. Д. 23.
13. КГУ ГААК. Ф. Р-1692. Оп. 1. Д. 33.
14. КГУ ГААК. Ф. Р-1692. Оп. 1. Д. 33. Л. 57-59; Д. 52. Л. 48; Д. 70. Л. 24; ГАТО. Ф. Р-1786. Оп. 1. Д. 426. Л. 30, 106; ГАНО. Ф. Р-1418. Оп. 1. Д. 109. Л. 4.
15. КГУ ГААК. Ф. Р-1692. Оп. 1. Д. 17. Л. 22; Д. 58. Л. 118; Д. 79. Л. 1.
16. ГАТО. Ф. Р-1786. Д. 426.

Bibliography

1. Belikov, D.N. Tomskiy raskol. (Istoricheskiy ocherk ot 1834 po 1880 godih) // Izvestiya Imperatorskogo Tomskogo un-ta. - Tomsk, 1900. - Т. 16.
2. Starukhin, N.A. Belokrinichskoe soglasie na Altae: Barnaul'skaya Krestovozdvizhenskaya cerkov' // Starobryadchestvo: istoriya i kul'tura: sb. st. / pod red. L. Dement'eyov [i dr.]. - Barnaul, 1999. - Vihp. 1.
3. Gulyaev, S.I. K istorii sibirskogo raskola // Vostochnoe obozrenie. - 1884. - № 16. - 19 apr.
4. KGU GAAK. F. 166. Op. 1. D. 1.
5. KGU GAAK. F. 135. Op. 1. D. 22.
6. Melnikov, F.E. Kratkaya istoriya drevlepravoslavnoy (starobryadcheskoy) Cerkvi. - Barnaul, 1999.
7. KGU GAAK. F. 51. Op. 1. D. 5.
8. Dement'eva, L.S. Stroitel'stvo khrama vo imya Vozdvizheniya Kresta Gospodnya v Barnaule // Arkhitektura i stroitel'stvo Sibiri. - 2002. - № 4.
9. «Sibirskiy starobryadec». - 1919. - № 6.
10. KGU GAAK. F. 135. Op. 1. D. 5.
11. Zolnikova, N.D. «Svoi i «chuzhie» po normativnim aktam staroverov-chasovennikh // Gumanitarnye nauki v Sibiri. - 1998. - № 2.
12. KGU GAAK. F. 312. Op. 1 a. D. 23.
13. KGU GAAK. F. R-1692. Op. 1. D. 33.
14. KGU GAAK. F. R-1692. Op. 1. D. 33. L. 57-59; D. 52. L. 48; D. 70. L. 24; GATO. F. R-1786. Op. 1. D. 426. L. 30, 106; GANO. F. R-1418. Op. 1. D. 109. L. 4.
15. KGU GAAK. F. R-1692. Op. 1. D. 17. L. 22; D. 58. L. 118; D. 79. L. 1.
16. GATO. F. R-1786. D. 426.

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК 930.85

Alekseeva (Gurtchenko) K.A. **PHENOMENON OF CHECKERS GAME IN THE HISTORY OF CULTURE.** This article contains the interesting information confirming an ancient origin of checkers game and her sociocultural importance in the life of society. Mentioned are references to this game in the opuses of the world classical literature and on the canvases of the famous painters thereby it allows us to estimate the manners and life of the people.

Key words: checkers game, checkers subjects, vase painting, assembly, checkers topic, bylina, literature, sculptural composition, painting, lithography.

К.А. Алексеева (Гурченко), аспирант СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: vfspguk@mail.ru.

ФЕНОМЕН ШАШЕЧНОЙ ИГРЫ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ

В статье содержатся интересные данные, подтверждающие древнее происхождение игры в шашки и её социокультурную значимость в жизни общества. Приводятся упоминания данной игры в произведениях мировой классической литературы и на полотнах известных художников, благодаря чему представляется возможным судить о жизни и быте людей.

Ключевые слова: шашечная игра, шашечные сюжеты, вазапись, ассамблеи, шашечная тема, былины, литература, скульптурная композиция, картина, литография.

В настоящее время исследователи пытаются найти ответ на вопрос, связанный с происхождением игры в шашки. До сих пор точного ответа на него не существует, однако, опираясь на данные об археологических раскопках, учитывая некоторые исторические факты, обращаясь к памятникам культуры и искусства, можно сделать вывод о древнем происхождении шашечной игры. В «Избранных диалогах» Платона находим строки, которые говорят о том, что шашечную игру создало божество Тевт. При археологических раскопках в Египте были найдены древние комплекты для шашечной игры, а в Лувре экспонируются две шашечные доски времён фараонов. На стенах гробниц Древнего Египта археологами были обнаружены изображения играющих в шашки. Это свидетельствует о том, что эта игра была у древних египтян одним из любимых занятий. Таким образом, местом её зарождения принято считать Древний Египет.

Шашечная игра была популярна и в Древней Греции. Сохранились до наших дней фрагменты древнегреческой вазы, на которой изображены Аякс с Ахиллом за игрой в шашки. В Британском музее имеется древнегреческое изображение на папирусе льва и антилопы, которые играют в шашки. На этой картине лев олицетворяет фараона Рамзеса III (1269-1244 гг. до н. э.), а антилопа – олицетворение одной из жён или дочерей, с которыми фараон любил играть в шашки.

Ещё не так давно появление шашек на территории нашей страны ученые-историки связывали с периодом правления киевского князя Владимира Мономаха (1053-1125). Однако в 50-х гг. прошлого столетия при раскопках богатого поселения недалеко от Переяславля-Хмельницкого в Киевской области был обнаружен более древний комплект шашек, выполненный из стекла. Таким образом, появление игры в шашки на Руси историки стали относить к III-IV векам. [1] Но существует и другая гипотеза относительно появления шашек на территории нашей страны в XIII веке. Это предположение подкрепляется тем фактом, что наиболее ранним письменным источником на Руси, где есть упоминание о шашках, является «Свиток законный», датированный 1282 годом. О том, что шашки были одним из любимых увлечений славян, воспринимавших их как военную игру, рассказывают многочисленные произведения народного эпоса – былины. Так, шашечная игра упоминается в онежской былине о Михайло Потыке, а также в былине «Добрыня и Василий Казимиров».

Что же касается распространения шашечной игры в Санкт-Петербурге, то широкое развитие и популярность она получила ещё с самого его основания. Активным пропагандистом игры в шашки был Пётр I (1672-1725). При Петре I шашки стали распространяться и в придворных кругах. Сохранились воспоминания

ния современников царя, свидетельствующие о том, что шашки, начиная с 1718 года, наряду с шахматами, входили в программу его ассамблей.

В мировой культуре шашечная игра нашла широкое отражение, благодаря творчеству великих писателей, поэтов и художников. В литературе можно найти немало упоминаний об этой игре. Приведём подобные примеры, отраженные в памятниках русской литературы. Интересен тот факт, что, по свидетельству поэта М. Дмитриева, его дядя, тоже поэт, И. Дмитриев обдумывал план «Ермака» (1794), «играя в шашки с одним гостем своего отца».

В творчестве великого русского поэта А.С. Пушкина игра в шашки также нашла свое отражение. В стихотворении «Зима. Что делать нам в деревне?..» находим: «...когда за шашками сижу я в уголке...» [2]. Данная строка показывает, что поэт любил эту игру и нередко проводил свободное время за шашечной доской. Упоминает об игре в шашки в стихотворении «На счастье» Г.Р. Державин. В рассказе «Чёрная молния» А.И. Куприна и в произведении М.Е. Салтыкова-Щедрина «Дворянская хандра» из цикла «Сборник» мы также встречаем упоминание о шашечной игре.

В зарубежной литературе также присутствуют упоминания о шашечной игре. Польский писатель Ежи Гижицкий в книге «С шахматами через века и страны» пишет, что шахматам «Наполеон предпочитал шашки, черпая, между прочим, в этой игре пример для своей тактики на поле боя» [3].

Реалистично показывая жизнь и быт своих горожан, современные американские прозаики зачастую используют шашечные мотивы для решения художественных задач. Герой романа Дж. Сэллинджера «Над пропастью во ржи» (1951) Холден Колфилд проводит время с любимой девушкой Джейн за игрой в шашки. В романе американского писателя У. Фолкнера «Деревушка» тоже упоминается шашечная игра.

В романе Грэма Грина «Наш человек в Гаване» (1958) шашечным поединком отведена особая, едва ли не ключевая роль. Герой романа Уормолд, которого подозревают в шпионаже, решает усыпить бдительность полицейского, предложив ему сыграть в шашки, но по особым правилам. Вместо обычных шашек на клетках стояли рюмки с крепкими напитками разных цветов. Выигрывая шашку, необходимо было опорожнить ее содержимое [4].

Шашечная тема нашла достойное отражение не только в литературе. В эпоху Средневековья, когда игра приобретала нынешние черты, художники не раз обращаются к этому сюжету. Наиболее ранним из сохранившихся произведений долгое время считалось полотно «Игроки в шашки» Мишеля Свертса (1624-1664), созданное в Риме в 1652 году.

В экспозиции картинной галереи Павловского дворца-музея под Санкт-Петербургом находится картина Адриана Броувера «Игра в шашки», написанная еще раньше. В числе других это полотно было, видимо, приобретено или принято в дар русским императором Павлом I во время его турне по Западной Европе [5].

Миланский художник М.М. Буалли (1761-1845) на своей картине «Партия» изобразил молодых мужчину и женщину за 100-клеточной доской, на которой шашки расположены на белых полях. За шашечной игрой с интересом наблюдают девушка и ребенок. Большую известность завоевало также полотно Д. Бернета «Игроки в шашки».

Заметное место нашла шашечная тема и в американском искусстве. В середине XIX века с вниманием была встречена жанровая картина Д.К. Бингема (1811-1879) «Игроки в шашки», отражающая эпизод из жизни американских первопоселенцев.

Увлечение шашками нашло отражение в творчестве Анри Матисса (1869-1954). На полотне «Семейный портрет», написанном в Исси-ле-Мулино в 1911 году, изображены сыновья художника Пьер и Жан за шашечной доской непривычных размеров, играющими в шашки. А в 1923 году в Ницце Матисс пишет картину «Семья художника», посвященную той же тематике. Кисти другого французского художника Э. Вюйсера (1868-1940) принадлежит рисунок «Игра в шашки», выполненный для литографии.

На полотнах российских художников мы также находим отражение шашечной тематики. На одной из первых отчетных выставок в Академии художеств (1824), ставшей волнующим событием в культурной жизни Петербурга, демонстрировались произведения молодых художников, выполненные по академической программе, требовавшей «представить крестьянское семейство и шашечную игру». Среди представленных на выставке работ выделялись полотна Василия Грязнова «Повар, играющий в шашки с дворянином» и Петра Пнина «Игра в шашки», хранящиеся ныне в Государственном Русском музее. Здесь же находятся картины на ту же тематику, созданные А. Волковым, Я. Башиловым, Н. Кошелевым [1].

Примечательно также полотно В.С. Максимова (1844-1911) «Игра в шашки». Этой же тематике посвящен и сюжет картины «Игра в шашки» (1848) академика портретной живописи Ф.Ф. Шведе (1819-1863), которая хранится сейчас в коллекции Государственной Третьяковской галереи.

Посвящена теме игры в шашки картина «Между уроками» И.П. Богданова-Бельского, на которой изображена сцена игры в шашки между двумя мальчиками в школе. Она стала лучшей на XXXI передвижной выставке в Москве в 1903 году и была приобретена Николаем II. А в коллекции музея М. Горького представлена картина известного русского художника Б.М. Кустодиева «В торговых рядах» (1916), на которой также изображены играющие в шашки. На полотне с мрачным названием «В лавке гробовщика» играющих в шашки изобразил академик живописи Г.И. Семирадский (1843-1902). Сейчас эта картина демонстрируется в Харьковском художественном музее.

В знаменитой поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» также отведено место шашечным поединкам. Большую популярность завоевали иллюстрации Боклевского и Агина, изображающие игру в шашки Ноздрева с Чичиковым. А в начале XX века в Петербурге поступила в продажу серия почтовых карточек с зарисовками на «Гоголевскую тему» М.М. Далькевича. Таким образом, шашечная тема нашла отражение и в почтовой продукции.

Игра в шашки оставила свой след в рисунках на камне и в скульптуре. В альбоме литографий И.С. Щедровского (1815-1870), вышедшем в 1839 году, мы находим рисунок на камне «Игра в шашки». Широкую известность приобрела также скульптурная композиция Д. Роджерса (1819-1904) «Шашечные игроки на ферме», которая сейчас экспонируется в музее шахмат и шашек в Центральном шахматном клубе в Москве [5].

Широкое отражение нашла шашечная тема и в искусстве художественных промыслов Федоскино и Палеха. Один из основателей школы миниатюры и живописи палеханин И.И. Голиков (1886-1937) изобразил «Игру в шашки» на папье-маше.

Совершенно очевидно, что игра в шашки в разные времена вызывала не только интерес в различных кругах, но и завораживала, вдохновляла. Судя по многочисленным упоминаниям шашечной игры в произведениях литературы, по отражению на полотнах великих художников, а также в предметах народного творчества, можно утверждать, что игра является поистине народной. Таким образом, это свидетельствует о колоссальном влиянии шашечной игры на быт, сознание и культуру народа в целом.

Библиографический список

1. Голосуев, В.М. Мастера шашечных турниров. – Л., 1989.
2. Пушкин, А.С. Избранные стихотворения. – М.-Л., 1943.
3. Гижицкий, Е.С. Шахматами через века и страны: с предисловием Д. Бронштейна. – Warszawa, 1958.
4. Грин, Г. Избранные произведения: в 2 т. – М., 1986. – Т. 2.
5. Голосуев, В.М. Древняя и загадочная игра Мир шашек. – СПб., 1997.

Bibliography

1. Golosuev, V.M. Masters shashechnikh turnirov. – L., 1989.
2. Pushkin, A.S. Izbrannye stikhotvoreniya. – M.-L., 1943.
3. Gizhickiy, E.S. shakmatami cherez veka i stranih: s predisloviem D. Bron-shteyna. – Warszawa, 1958.
4. Grin, G. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. – M., 1986. – T. 2.
5. Golosuev, V.M. Drevnyaya i zagadochnaya igra Mir shashek. – SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

Раздел 6

СОЦИОЛОГИЯ

Ведущий эксперт раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.61 - 056.24 - 053.81: 159.923

Zhigunova G.V. PERSONAL IDENTITY YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES. In work on the theoretical and empirical levels shows a problem of identity of young people with disabilities. The author concludes that for those with persistent violations of life characterized by feelings of discontent are not themselves or others, as well as perceptions of themselves as sick and disabled individuals.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

Г.В. Жигунова, канд. филос. наук, доц. каф. социальной работы и теологии Мурманского государственного технического университета, г. Мурманск, E-mail: galina-zhigunova@yandex.ru

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В работе на теоретическом и эмпирическом уровнях показана проблема идентичности молодых людей с инвалидностью. Автор приходит к заключению, что для лиц со стойкими нарушениями жизнедеятельности не характерны чувства недовольства собой или окружающими, а также восприятие себя в качестве больных и неполноценных индивидов.

Ключевые слова: инвалидность, социальная идентичность, личностная идентичность, самопонимание.

Понимание себя, своего места в сложной системе социальных и межличностных отношений является необходимым условием формирования личности молодых людей. Ключевым вопросом, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни, является вопрос «Кто я?». Ответ на этот вопрос позволяет осознать молодому человеку свое место в социальном пространстве и определяет его жизненный путь. Речь идет о социальной идентификации.

Сложившаяся ситуация в российском обществе, не способствующая полноценному и полноправному функционированию инвалидов в социуме, накладывает негативный отпечаток на их социальную идентичность, что, в свою очередь, тормозит их социально-психологическую адаптацию в обществе, создавая дополнительные проблемы не только для них самих, но и всех участников взаимодействий. Лишенные возможности свободного передвижения, обучения, трудоустройства, полноценных социальных контактов, инвалиды испытывают комплексы неполноценности и самоидентифицируют себя как ущербных. В этих условиях особую актуальность получает понимание специфики самоопределения и осознания своего места лиц с инвалидностью в социальном пространстве, то есть социальной идентификации, процессов повседневного взаимодействия, определения и переопределения жизненных ситуаций их участниками, трудностей и стратегий адаптации, вырабатываемых самими людьми, их окружением, системами социальной помощи и поддержки.

Понятие идентичности обозначает твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «я» независимо от изменений «я» и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития [1].

Социальная идентичность трактуется в терминах группового членства, принадлежности к группе, включенности в какую-либо социальную общность, отнесения к какой-либо категории. Социальную идентичность можно рассматривать в двух аспектах: с точки зрения интрагруппового подобия (между членами одной общности, у них одна и та же социальная идентификация)

и с точки зрения аутигрупповой, или межкатегориальной, дифференциации (будучи похожи между собой, имеется существенно отличие от тех, кто принадлежит к «чужой» группе). Эти два аспекта взаимосвязаны: чем сильнее идентификация со своей группой, а значит, чем сильнее интрагрупповое подобие, тем значимее дифференциация этой группы от других.

Личностная идентичность (иногда ее называют личной или персональной) трактуется как набор черт или иных индивидуальных характеристик, отличающий определенный постоянством или, по крайней мере, преемственностью во времени и пространстве, позволяющий дифференцировать данного индивида от других людей. Иными словами, под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других [2]. Для выявления личностной идентичности необходимо описание так называемой «Я-концепции» как совокупности всех представлений индивида о себе, сопряженные с их оценкой. Описательную составляющую «Я-концепции» иногда называют «образом Я» или «картиной Я», которая включает в себя отношение к себе, самооценку и принятие себя.

Исследование идентичности своими корнями уходит в философскую проблематику тождества и различия. В рамках неклассической философии проблематизация идентичности нашла свое выражение в теориях децентрации и деконструкции (М. Фуко), философии жизни (М. Хайдеггер). Проблема идентичности разрабатывалась и в феноменологии (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти), дав толчок для исследования идентичности социологией и психологией.

В психологическом русле проблема идентичности разрабатывалась в психоаналитическом направлении (З. Фрейд). В книге «Толкование сновидений», изданной на рубеже XIX-XX веков, З. Фрейд впервые использовал термин «идентификация», под которой он понимал неосознаваемое отождествление субъектом себя с другим субъектом и считал ее механизмом усвоения ребенком образцов поведения значимых других, формирования супер-эго. К моменту выхода в свет работы «Групповая психология и анализ эго» в 1914 году З. Фрейд придавал понятию идентификации уже более широкий смысл, определяя ее не толь-

ко как бессознательную связь ребенка с родителями, имеющую преимущественно эмоциональный характер, но и как важный механизм взаимодействия между личностью и социальной группой [3].

В личностно-индивидуальном направлении идентичности изучали М.М. Бахтин, А. Маслоу, В. Франкл, в социальном-психологическом направлении Д. Тернер, Г. Тэджфел, Г.М. Андреева, В.Н. Павленко, в направлении возрастных кризисов развития личности Э. Эриксона, И.С. Кон, Дж. Марсия. Несмотря на обширную историю анализа категории «идентичность», статус самостоятельного научного понятия она получила в работах Э. Эриксона. В работе «Идентичность: юность и кризис» он представляет идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности, существующую в контексте непрерывного развития личности и выполняющую адаптационные функции. Понятие идентичности обозначает твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «я» независимо от изменений «я» и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития [1].

В понятие идентичности Э. Эриксон вкладывал следующие смыслы: 1) осознание себя как индивида в данном телесном облике, окруженного определенными значимыми другими в своей культуре и обществе, то есть осознание своей индивидуальности; 2) чувство целостности собственной личности, непрерывности биографии; 3) идентификация в разных сферах социального опыта и осознание своей принадлежности к различным социальным группам; 4) выделение значимой характеристики личности для определенного исследования, например, «профессиональная идентичность»; 5) способ размышлять о человеке в современном обществе.

Следует отметить, что в современной психологии принято отличать понятие «идентификация» от понятия «идентичность». Если под идентичностью вслед за Э. Эриксоном сегодня принято понимать состояние самоотождествления, то идентификация - это совокупность процессов и механизмов, ведущих к достижению этого состояния.

Э. Эриксон считал, что идентичность личности объединяет в себе помимо природных задатков, потребностей и способностей, значимые идентификации и постоянные, устойчивые социальные роли [1]. Этот момент связывает понятия личной и социальной идентичности. Однако традиционные для современной психологии трактовки личностной идентичности как набора характеристик, отличающих данного человека от других людей, и социальной идентичности как результата осознания своей групповой принадлежности с принятием типичных для этой группы черт предполагает противопоставление этих аспектов идентичности. Именно в этом аспекте рассматривает идентичность в своих работах основоположник теории социальной идентичности Г. Тэджфел, считающий, что для достижения позитивной самооценки человек использует либо межгрупповые (социальную идентичность), либо межличностные формы взаимодействия (личностную идентичность), которые, таким образом, становятся противоположными друг другу. В работах Дж. Тернера личностная и социальная идентичности также противопоставляются друг другу как различные уровни когнитивной категоризации человека. Аналогичная тенденция прослеживается и в современных когнитивно-ориентированных исследованиях социальной идентичности (М. Яромовиц).

Однако, на современном этапе развития науки происходит переосмысление соотношения личностной и социальной идентичности. В своем эмпирическом исследовании A. Reid и K. Deaux показали, что личностные характеристики являются содержанием социальных идентификаций личности. Аналогичные данные получили в своих работах B.A. Bettencourt и D. Hume, обнаружившие, что испытуемые, вопреки исследовательским ожиданиям, чаще относят эмоциональные, ценностные и отношенческие характеристики к сфере социальных, а не личностных идентификаций [4]. Аналогичная точка зрения характерна для представителей современного символического интеракционизма, для сторонников теории социальных представлений С. Московичи. Для их подходов характерно рассмотрение идентичности как динамического процесса, ключевым моментом которого является активность личности, проявляющаяся во взаимодействии с другими людьми.

Таким образом, можно констатировать, что на современном этапе развития науки проблемы соотношения социальной и лич-

ностной идентичности человека остаются нерешенными. Наиболее распространенной на сегодняшний день является точка зрения о том, что социальная и личностная идентичности являются взаимодополняющими, а не противоречащими друг другу компонентами идентичности человека. Более того, личностная идентичность может рассматриваться как социальная репрезентация, являющаяся результатом социогруппового влияния.

Социологическое понимание идентичности личности берет свое начало от Дж. Г. Мид. Под идентичностью Дж. Мид понимает способность человека воспринимать свое поведение как единое целое, как результат постоянного диалога между интрапсихическим I и социальным Me. Это равновесная система импульсивного, интрапсихического I и социального Me, гарантирующая успешную адаптацию человека. Когда такой синтез протекает успешно, то возникает самость (self), которую и называют идентичностью [5].

Весомый вклад в разработку данной проблематики внесли также П. Бергер и Т. Лукман. В социологической концепции П. Бергера и Т. Лукмана идентичность рассматривается с точки зрения социального конструирования реальности и о ней можно говорить лишь в контексте конкретного общества. «Общества обладают историями, - указывает П. Бергер, - в соответствии с которыми возникают специфические идентичности, но эти истории творятся людьми, наделенными специфическими идентичностями. Особые исторические социальные структуры порождают различные типы идентичности» [6, с. 280]. Таким образом, идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества. Типы идентичности, с другой стороны, суть социальные продукты, относительно стабильные элементы объективной реальности. Социальное действие требует внимательного отношения к ожиданиям окружающих, причает интерпретировать собственную реальность и реальность других так, чтобы не разрушить нормальность повседневной жизни [6]. В этой связи идентичность инвалидов представляется продуктом социальной реальности.

В содержание социальной идентичности обычно включаются особенности культуры, этноса, гендера, сексуальной ориентации, принадлежности к той или иной религии, социальному классу, нравственные императивы, специфика материально-экономической деятельности. Социальная идентичность выражает встроенность человека в социально конструируемые категории. Такая идентичность - это отождествление человеком себя с некоторой общностью, определение того, кем на самом деле он является. Чтобы сделать такое заключение относительно самого себя, человек должен иметь представление о более и менее близких группах, составляющих общество, по каким правилам они живут, как к ним следует относиться [7]. Иными словами, социальная идентичность - это результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс нахождения себя через членство в социальной группе.

Современные исследования социальной идентичности базируются на двух основных теориях, разработанных в рамках теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера (1979), а также теории самокатегоризации Дж. Тернера (1982). Теория социальной идентичности строится на следующих общих положениях.

1. Люди стремятся удерживать или повышать свою самооценку, то есть стремятся к позитивной «Я-концепции». 2. Социальные группы и членство в них связаны с позитивным или негативным ценностным смыслом, поэтому социальная идентичность может быть позитивной или негативной. 3. Оценка своей собственной группы определяется при соотношении с другими конкретными группами путем социального сравнения значимых свойств и характеристик. Таким образом, в своей теории авторы подчеркивают, что социальная идентичность - результат социальной категоризации, под которым понимается фундаментальный когнитивный процесс, позволяющий организовывать информацию об окружающем мире. Будучи однажды категоризированы как члены определенной социальной группы, ее члены будут стремиться достигать или сохранять позитивную социальную идентичность. В данной связи целесообразно предположить, что люди с инвалидностью, с случае отрицательного восприятия своей инвалидности, будут стремиться избегать идентичности с общностью инвалидов.

Описывая содержание социальной идентичности, можно выделить такую важнейшую ее составляющую, как социальные стереотипы. Под социальным стереотипом обычно понимают упрощенный, схематический, эмоционально-окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или

общности, распространяемый на всех ее представителей. Другими словами, социальные стереотипы - это представления о характеристиках, свойствах и поведении членов определенных социальных групп, ведущие ее упрощению социальной реальности и порождающие предрассудки. Поскольку стереотипы - это разделяемые людьми образы социальных групп, постольку любой анализ стереотипов должен исследовать межгрупповые отношения и коллективное самоопределение личностей как членов определенной социальной группы.

Идентичность закрепляется за каждой социальной ролью, которую играет человек; она также соответствует поведению человека, а поведение является ответом на специфическую социальную ситуацию [6]. В эпоху современности целостность идентичности превращается в проблему, поскольку не все социальные роли из ролевого репертуара индивиду одинаково легко совместить друг с другом [8]. Особенно хорошо это прослеживается у лиц с инвалидностью. В силу субъективных и объективных причин им приходится дистанцироваться от некоторых социальных ролей или регулировать степень вовлеченности в роль. Предельное выражение этой точки зрения мы находим у И. Гофмана, который рассматривал идентичность в условиях множественности социальных ролей. Чтобы показать, как человек сохраняет свою индивидуальность (идентичность), И. Гофман рассматривает феномен «ролевой дистанции» как необходимое условие выживания человека в сложных и жестких институциональных средах. В этой способности заключен механизм поддержания уникальности и нормальности человеческой личности, позволяющий сохранить сознание своей идентичности как некоего узла, связывающего все остальные роли.

В теории И. Гофмана выделяются три вида идентичности: 1) социальная идентичность - типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой он принадлежит; 2) личная идентичность - уникальные признаки, сформированные неповторимой комбинацией событий в истории жизни; 3) Я-идентичность - субъективное ощущение индивидом своеобразия собственной ситуации. Наибольшую функциональную нагрузку несет социальная идентичность, состоящая из множества идентичностей, то есть социальных ролей, «масок», которые составляют содержание и формы человеческого поведения. Эти «маски» часто подчиняют себе Я-идентичность человека в результате жестких социальных установлений [8].

Идентификация формируется в процессе социализации и может быть утрачена в результате кардинальных психологических изменений в окружающей среде и в структуре личности [9]. В этом отношении представляет интерес схема развития человека и становления его идентичности Э. Эриксона. Становление идентичности Э. Эриксон описывает как развивающуюся конфигурацию, которая постепенно складывается в детстве путем последовательных «я-синтезов» и перекристаллизации. В эту конфигурацию интегрируются конституционная предрасположенность индивида, особенности либидных потребностей, важные идентификации, способности, защитные механизмы, успешные сублимации и осуществляемые роли [1]. Данный момент показывает механизм формирования идентификации. В этой связи можно говорить о том, что в идентичности людей с инвалидностью отражаются особенности здоровья, степень социальной интеграции, уклад жизнедеятельности, специфические потребности и т. п. Как отмечают современные исследователи, детей-инвалидов нередко относят к жертвам неблагоприятных условий социализации [10]. Одной из важнейших причин тому служат духовно-психологические факторы. Поскольку обстоятельства, в которых происходит первичная социализация, сопряжены с большой эмоциональной нагрузкой, то важнейшим механизмом формирования субъективной реальности индивида являются эмоции. Идентифицируя себя со «значимыми другими», ребенок с инвалидностью эмоции и состояния родителей принимает как собственные. Эмоции родителей при этом детерминированы как собственно инвалидность ребенка, так и глобальными изменениями в их жизни, произошедшими в связи с возникновением ситуации инвалидности.

Одна из основных проблем изучения идентичности человека с инвалидностью заключается в поисках целостного социального контекста, в который субъект включает все, что должно приобрести для него смысл. Когнитивный аспект самопонимания человека определяется осознанием своей включенности в определенные социокультурные общности и ответом на вопрос: «О каких общностях я могу сказать «Мы»?». Ценностно-смысловая сторона самопонимания субъекта как члена определенной общности раскрывается в ответе на вопрос: «Что для

меня значит принадлежность к этой общности?». Так молодые люди находят себя в социокультурном пространстве, осмысливают и принимают ценности и нормы определенной культуры. Качественный аспект включенности индивида в те или иные общности, группы выражается понятием «социальная идентичность». От этого процесса зависят жизненные стратегии и ориентации молодых людей, успех или неуспех их социальной интеграции, плодотворность их жизнедеятельности.

С целью конструирования социально-психологического образа молодых людей с инвалидностью автором в 2011 г. было проведено эмпирическое социологическое исследование (при финансовой поддержке РГНФ, грант № 11-13-51003а/С). На эмпирическом уровне был использован тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?», в ходе которого респондентам предлагалось дать ряд самоопределений себя самого в свободной форме. Выборка целенаправленная, состоящая из подростков и молодых людей с наличием формально закрепленного статуса «инвалид». Всего опрошено 273 человека от 11 до 29 лет.

К персональной идентификации были отнесены личностные характеристики, указывающие на характер, внешние или физические данные респондента, его социально-психологическое самочувствие.

К социально-психическим характеристикам были отнесены следующие ответы респондентов: «умный (неглупый, разумный, «мозг», «голова»)» - 17,2% (47 чел.), «сообразительный» - 2,9% (8 чел.), «творческий» - 2,6% (7 чел.) (оценки своих способностей); «добрый» - 23,8% (65 чел.), «скромный» - 5,1% (14 чел.), «ласковый (нежный)» - 2,9% (8 чел.) (нравственные и этические качества); «понимающий» - 5,5% (15 чел.), «самокритичный» - 4,8% (13 чел.), «вежливый» - 2,6% (7 чел.), «справедливый» - 2,2% (6 чел.), «весельчак» - 2,6% (7 чел.), «общительный (компанейский, контактный)» - 12,8% (35 чел.), «дружелюбный» - 10,2% (28 чел.), «грубиян» - 8,1% (22 чел.), «веселый (радостный)» - 7,3% (20 чел.), «спокойный» - 3,3% (9 чел.), «занудный» - 2,6% (7 чел.), «вредный» - 2,6% (7 чел.), «смешной (забавный)» - 1,8% (5 чел.) (социально-психологические черты, обусловленные социальным контекстом). Всего 330 характеристик.

Мировоззренческие черты в личностной идентичности выявились в 247-ми случаях. Это, во-первых, интересы, такие как «любитель животных» - 17,9% (49 чел.), «домосед» - 11,0% (30 чел.), «любитель музыки» - 4,4% (12 чел.), «любитель мороженого» - 2,6% (7 чел.), «сладстена» - 2,9% (8 чел.), «любитель шоколада (конфет)» - 1,8% (5 чел.), «любитель лимонада» - 0,4% (1 чел.). Во-вторых, это особенности мироощущения: «одиночка» - 3,7% (10 чел.), «радость» - 2,6% (7 чел.), «мечта» - 1,8% (5 чел.), «чужой» - 1,1% (3 чел.), «солнышко» - 1,5% (4 чел.), «барбашка» - 0,7% (2 чел.), «монстр» - 0,7% (2 чел.), «обычный» - 8,4% (23 чел.), «позитивный» - 7,3% (20 чел.), «хороший» - 7,0% (19 чел.), «умница» - 4,0% (11 чел.), «счастливчик» - 3,7% (10 чел.), «победитель» - 2,6% (7 чел.), «слабый духом» - 2,6% (7 чел.), «уникальный (особенный)» - 1,8% (5 чел.).

Респонденты в 176-ти случаях идентифицируют себя с определенными элементами в структуре поведения. В этой связи молодые люди указывали, что являются помощниками - 23,1% (63 чел.), владельцами чего-либо или кого-либо - 16,1% (44 чел.), защитниками - 10,3% (28 чел.), собеседниками - 3,3% (9 чел.), интеллигентными и порядочными людьми - по 2,9% (по 8 чел.), «ботаниками» - 1,8% (5 чел.), гуляками - 1,8% (5 чел.), мастерами на все руки - 1,8% (5 чел.), активными людьми - 0,4% (1 чел.).

К физическим характеристикам были отнесены категории «физические возможности» и «здоровье», а также «внешние данные» с ответами: красивый, привлекательный - 15,7% (43 чел.), интересный - 2,9% (8 чел.), с длинными (короткими, крашеными) волосами - 2,2% (6 чел.), стройный, упитанный - 2,2% (6 чел.), высокий (большой), низкий - 2,6% (7 чел.). Здоровыми себя считает 13,5% (37 молодых человек с инвалидностью), сильными - 4,4% (15 чел.). Всего 122 высказывания.

Особая категория личностной идентичности - соотношение себя со своим именем - 26,8% (72 чел.), указание на «личность» - 3,7% (10 чел.), и наличие своего «Я» - 2,9% (8 чел.). Всего 90 оценок.

По итогам эмпирического исследования, можно заключить, что в «Я-концепции» молодых инвалидов преобладают психологические черты и мировоззренческие характеристики. Лица с инвалидностью позиционируют себя в большей мере с точки зрения «каков я?», наделяя себя социально-психологическими, нравственными и этическими качествами. Среди самоописаний

молодых людей с инвалидностью характеристики особенностей физического развития, внешности и здоровья занимают одно из последних мест.

Особого внимания заслуживает тот факт, что 13,5% респондентов считают себя здоровыми людьми. В устных комментариях респонденты поясняли, что они мало болеют, редко простужаются, тем самым не связывая свои ответы со статусом инвалида. Один молодой человек пояснил, что он понимает, что является больным, инвалидом, но не согласен себя таковым считать. Слова «инвалид», «больной», словосочетание «человек с ограниченными возможностями здоровья» не нашли отражения в ответах респондентов. Часто оказываясь в социальной изоляции, остро нуждаясь в расширении круга общения, в дружеском участии, любви, лишь 3,6% респондентов ощущает себя одинокими, а 2,6% человек охарактеризовали себя как людей со слабым духом или слабыми силами. Никто из опрошенных не назвал себя покалеченным, больным, ущербным, несчастным, ненужным, никчемным и т. д. Напротив, 5,5% респондентов

назвали себя сильными, 2,6% молодых людей - победителями, 3,7% - счастливыми, 1,8% респондентов указало на свою уникальность, особенность (но не ограниченность). Не исключено, что имелся в виду положительный, а не отрицательный смысл данных слов. Обычными людьми себя считают 8,4% опрошенных молодых людей.

Итак, для лиц со стойкими нарушениями жизнедеятельности не характерны чувства неполноценности, недовольства собой или окружающими. Можно заключить, что опрошенные молодые люди с инвалидностью не ощущают себя больными, «инвалидами», а воспринимают себя в качестве обычных людей и хотят жить обычной жизнью. Данный момент указывает на положительный опыт и позитивные перспективы социальной интеграции данных индивидов, важнейшей составляющей в которой является самореализация, осуществление возможностей своего развития посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми и социумом в целом.

Библиографический список

1. Данилова, Е.Н. Изменения в социальных идентификациях россиян [Э/п]. – Р/д: http://www.i-u.ru/biblio/archive/danilova_changing/
2. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых - М., 1996.
3. Павленко, В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. - 2000. - № 1.
4. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография / А.В. Микляева, П.В. Румянцев. - СПб., 2008.
5. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация. – СПб., 2000.
6. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. Е. Руткевича. - М., 1995.
7. Климова, С.Г. Стереотипы в определении «своих» и «чужих» // Социологические исследования. - 2000. - № 12.
8. Симонова, О.А. К формированию социологии идентичности // Социологические исследования. - 2008. - № 3.
9. Ионин, Л.Г. Идентификация и инсценировка (к теории социокультурных изменений) // Социологические исследования. - 1995. - № 4.
10. Симен-Северская, О.В. Особенности первичной социализации людей с инвалидностью // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика / под ред. В.К. Шаповалова. - М., 2006.

Bibliography

1. Danilova, E.N. Izmeneniya v socialnykh identifikatsiyakh rossiyan [Eh/r]. – R/d: http://www.i-u.ru/biblio/archive/danilova_changing/
2. Identichnost': yunost' i krizis: per. s angl. / obsh. red. i predisl. A.V. Tolstikh - M., 1996.
3. Pavlenko, V.N. Predstavleniya o sootnoshenii social'noy i lichnostnoy identichnosti v sovremennoy zapadnoy psikhologii // Voprosy psikhologii. - 2000. - № 1.
4. Miklyaeva, A.V. Social'naya identichnost' lichnosti: soderzhanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya: monografiya / A.V. Miklyaeva, P.V. Rumyantseva. - SPb., 2008.
5. Abel's, Kh. Interakciya, identichnost', prezentatsiya. – SPb., 2000.
6. Berger, P. Social'noe konstruirovaniye real'nosti: Traktat po sociologii znaniya / P. Berger, T. Lukman; per. E. Rutkevicha. - M., 1995.
7. Klimova, S.G. Stereotipy v opredelenii «svoikh» i «chuzhikh» // Sociologicheskie issledovaniya. - 2000. - № 12.
8. Simonova, O.A. K formirovaniyu sociologii identichnosti // Sociologicheskie issledovaniya. - 2008. - № 3.
9. Ionin, L.G. Identifikatsiya i inscenirovka (k teorii sociokul'turnykh izmeneniy) // Sociologicheskie issledovaniya. - 1995. - № 4.
10. Simen-Severskaya, O.V. Osobennosti pervichnoy socializatsii lyudey s invalidnost'yu // Integratsiya lyudey s invalidnost'yu v rossiyskoe obshchestvo: teoriya i praktika / pod red. V.K. Shapovalova. - M., 2006.

Статья поступила в редакцию 30.08.11

УДК 316.624(571.150)

Ebeling E.O. THE SOCIAL RISKS OF SUICIDAL BEHAVIOR OF ALTAY REGION'S TEENAGERS. Social risks of suicide behavior of Altay region's teenagers are described in this article. The analytic material is considered from a position of institutional, social-group and individually-personal level. The information, which is presented in this article, can be interesting for specialists in sociology of youth, risk and deviations.

Key words: social risks, suicide behavior, a suicide, social variability, destructive forms of behavior.

Э.О. Эбелинг, аспирант Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: eva-ebeling@yandex.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ*

В работе описаны социальные риски суицидального поведения подростков Алтайского края, которые рассмотрены с позиции институционального, социально-группового и индивидуально-личностного уровня анализа. Данная статья будет интересна специалистам в области социологии молодежи, социологии риска, социологии девиаций.

Ключевые слова: социальные риски, суицидальное поведение, суицид, социальная вариативность, деструктивные формы поведения.

Современные общества – динамично развивающиеся системы. Происходящие в них изменения, согласно законам эволюции, направлены в сторону усложнения внутренних и внешних взаимосвязей и как следствие, возникновения неоднозначности явлений и процессов. В условиях современности под влиянием риска трансформируются социально-стратификационная, ценностно-нормативная, духовно-нравственная системы, образцы социальной справедливости и другие аспекты общественной жизни. Социальные изменения не всегда сопровождаются опе-

ративной реакцией социальных институтов, являющихся механизмами обеспечения социальной стабильности в обществе. Несвоевременная реакция снижает устойчивость и предсказуемость социальных отношений. Неопределенность и риск становятся основными элементами современной реальности, а определенность является лишь редким проявлением.

В условиях стремительно изменяющейся социальной реальности, требующей столь же быстрой адаптации, субъекты социальной жизни лишены традиционных форм социального

порядка, определенности и стабильности и оказываются один на один с неопределенностью, непредсказуемостью и риском. Поскольку в современном обществе риск продуцируется самими социальными институтами – экономикой, наукой, политикой и прочим, то он превращается в фатальную угрозу жизнедеятельности большинства категорий населения. Как интегральная характеристика современности, из вопроса персональной судьбы он превращается в явление социальное, имманентно присущее всем обществам на стадии высокого модернизма.

Риск может быть определен как систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом общественной жизни как таковым. Это ключ к пониманию социальной сущности риска, позволяющей оперировать в дальнейшем понятием «социальный риск».

Социальные риски трактуются различными авторами по-разному в силу неоднозначности самого термина «социальное». В узком смысле, «социальное» понимается как сфера отношений между группами людей, занимающих разное социальное положение, социальный статус в обществе. Соответственно, социальные риски (например, потенциальная угроза социальному статусу, положению, репутации) занимают во всей классификации рисков равнозначное положение, наряду с другими рисками.

Исходя из анализа научной литературы, главными показателями социальных рисков являются темпы нарастания неблагоприятных тенденций и процессов в социальной структуре общества и во взаимоотношениях субъектов социальной жизни [1].

В ситуации неопределенности и риска выбор поведенческих стратегий молодежи, в том числе подростков, приобретают все более непредсказуемый, потому рискованный характер. Подростковый возраст характеризуется, по мнению И.А. Погодина, «переходом личности с детской модели взаимоотношений на взрослую, более ответственную модель поведения». Как следствие этого перехода возникают всевозможные конфликтные ситуации. В подростковом возрасте даже незначительная конфликтная ситуация кажется безвыходной, а потому становится суицидоопасной. По мнению И.А. Погодина, «для этого характерно несоответствие целей и средств суицидального поведения: иногда при желании умереть выбираются не опасные с точки зрения взрослых средства и, наоборот, демонстрационные попытки нередко «переигрываются» из-за недооценки опасности применяемых средств и способов».

Подростковые суициды занимают особое место в ряду актуальных социальных проблем, требующие серьезного отношения и изучения. В этой связи возникает острая потребность в исследовании причин и факторов распространения деструктивных вариантов поведения в подростковой среде.

Основные факторы риска развития суицидального поведения у подростков предлагается рассматривать с позиций институционального, социально-группового и индивидуально-личностного уровней анализа. На основании этого выделен ряд показателей, идентифицирующих специфику уровня анализа, так на институциональном уровне мы использовали оценку роли социального института семьи в развитии суицидального поведения подростков, а именно, особенности «социальных отношений в семье», на социально-групповом уровне – отслеживались показатели, связанные с особенностями отношений с ровесниками и учителями, на индивидуально-личностном уровне – специфика отношения к самому себе, самоидентификация, в той или иной степени способствующая повышению риска суицидальной активности подростков.

Основной целевой группой исследования выступали подростки в возрасте от 14-18 лет, учащиеся 9-11 классов средних образовательных школ Алтайского края. Выборочная совокупность составила 1469 респондентов. Вся выборочная совокупность была разбита на две группы: первую группу составили респонденты, которые считают, что «человек с помощью лишения себя жизни решит важные для себя проблемы» (8,8%), а во вторую группу вошли опрошенные, которые «не согласились с этим утверждением» (80,6%). Остальные 10,6% респондентов затруднились ответить на данный вопрос и не анализировались в данном исследовании.

В первой группе 51% составили респонденты мужского пола и 49% – женского пола, а во второй группе 43% и 57% соответственно. Возрастная структура выборочной совокупности представлена следующим образом: в первой группе 16-летних рес-

пондентов 47%, 17-летних – 22%, а во второй 37% и 28% соответственно. В двух группах преобладают ученики 9 классов, что составляет 47% и 36% учащихся. В зависимости от места жительства, большая часть респондентов проживают в районном центре и селе (1-ая группа 60%, 2-ая группа 53%). Городское население первой группы составляет 38%, а во второй группе 47% опрошенных респондентов.

Структура ответов на вопрос о типе семьи показатели обеих групп практически совпадают. Больше половины респондентов анализируемых групп ответили, что они проживают в полной семье с собственными родителями (1-ая и 2-ая группа: 56%, 60%).

Респонденты первой категории на вопрос об образовании матери чаще всего выбирали ответы «начальное профессиональное» (в сравнении со второй категорией это составило 9% и 7%), «среднее профессиональное» (48% и 41%). Соответственно респонденты второй категории на этот же вопрос чаще выбирали ответы «среднее общее» (в сравнении с первой категорией это 8% и 14%), и «высшее» образование (36% и 39%).

Практически одинаковая структура ответов на вопрос о материальном достатке у анализируемых групп. Небольшое различие ответов «живем бедно, денег хватает только на питание» из первой группы утвердительно ответили 5%, а из второй – 1%.

Институциональный уровень анализа

Семья – как социальный институт, который характеризует следующие процессы: первичной социализацией; формированием социальных норм и ценностей; освоением социальных ролей «взрослого мира»; приобретением социального статуса. На каждом возрастном этапе роль значение семьи меняются и имеют свои специфические особенности.

В подростковом возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап. Особенности этих взаимоотношений определены в первую очередь задачами формирования и осознания подростком своей идентичности. У подростка одновременно сосуществуют два типа потребностей: потребности в автономии, уважении, самоопределении и потребности в поддержке и присоединении к семейному «мы».

Семья является разновозрастной группой, в которой подросток приобретает опыт общения и взаимодействия с людьми разных поколений, разного пола. Влияние семьи на подростка охватывает все стороны его личности, продолжается практически непрерывно. Характер складывающихся отношений и степень их воздействия на подростка зависят от множества факторов. Это, во-первых, сложившиеся к этому времени индивидуально-личностные свойства подростка, представляющие собой результат сложного взаимодействия генетических (унаследованных от родителей и прародителей) и средовых факторов. Во-вторых, «семейные» факторы, в частности атмосфера в семье в целом, включающая эмоциональные, ролевые и коммуникативные аспекты взаимоотношений, а также психосоциальные качества родителей, стиль семейного воспитания, характер взаимоотношений с братьями и сестрами, материальное и социальное положение семьи, уровень образования родителей и многое другое. В-третьих, нельзя не учитывать и собственную активность подростка. Он – не просто продукт воспитания, он сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. Социальный опыт, получаемый в семье, активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности [3]. Семейные отношения подростка охватывают его взаимоотношения с родителями, братьями и сестрами, другими членами семьи.

Из исследований А.А. Реан и М.Ю. Санникова в системе отношений личности к социальному окружению, определялось положительное отношение к матери. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных характеристик при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности.

Можно полагать, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (по Реану А.А.) — то есть негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагоприятного развития личности.

Поскольку установлено, что характеристики матери и отца продуцируют семейные ценности и сказываются на поведении подростка в критических ситуациях, возникла необходимость исследования личных качеств родителей. Структура ответов

(процентное соотношение в ответах) на вопросы о личных качествах матери практически совпадают для респондентов первой и второй групп.

Прослеживается доминирование положительных качеств матери (любящая, уважающая, заботливая, внимательная, добрая, понимающая) у благополучных подростков второй группы с разницей в ответах от 5 до 14%. И наоборот преобладают отрицательные качества (злая, пассивная и отвергающая) у неблагополучных подростков первой группы. Причем респондентов первой группы выбравших эти качества было в 2-3 раза больше, чем респондентов второй группы.

На вопрос о личных качествах отца ответы в 1-ой группе больше чем в два раза превышали ответов респондентов 2-ой группы: отвергающий и злой. Во 2-ой группе ответы превышали на 10% ответов 1-ой группы: любящий, заботливый и добрый.

Существенная разница в ответах респондентов на вопрос об оценке отношений в семье: ответов «безразличные» в 7 раз больше в первой группе, чем во второй (7% и 1%); ответов «нормальные» на 13% больше в первой группе, чем во второй группе (58% и 44%). То что «нормально» в той или иной семье, может быть отклоняющимся поведением в обществе в целом. Подростки воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

При исследовании отношений подростков с родителями была использована классификация, сопоставляющая особенности формирования личности детей/подростков и стили семейного воспитания, предложенная А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллером. В исследовании выявлена определенная специфика стилей семейного воспитания у подростков из выделенных категорий.

При ответе на вопрос о стиле семейного воспитания у респондентов первой и второй группы преобладали варианты ответов «родители меня любят и принимают таким, какой я есть» (64% и 79%) и «родители уважают меня и относятся ко мне, как к равному» (55% и 64%), что свидетельствует о «гармоничном» стиле воспитания.

Стиль семейного воспитания «гипопротекция» диагностировался через утверждение «родители проявляют недостаток внимания и заботы к моим делам, интересам и тревогам», респонденты первой и второй групп «согласны» с данным утверждением (19% и 14% соответственно); и сомневаются – выбрали ответ «и да и нет» (30% и 19% соответственно). Из этого следует, что практически у половины респондентов первой группы в отношениях с родителями преобладает стиль «гипопротекции».

Стиль семейного воспитания «доминирующая гиперпротекция» диагностировался через утверждение «родители проявляют ко мне обостренное внимание и заботу, которая сочетается с мелочным контролем и запретами», причем респондентов первой группы «согласны» с этим утверждением было на 10% больше чем респондентов второй группы и составило 36%.

Стиль семейного воспитания «жестокое взаимоотношения» может проявляться открыто, как срывание зла на ребенка, применение насилия или скрыто, эмоциональная холодность и враждебность. По данным исследования положительно ответили 10% респондентов первой группы и только 2% респондентов второй группы, затруднились ответить – 6% и 2% соответственно.

Стиль семейного воспитания «эмоциональная отверженность» проявляется как игнорирование потребностей ребенка. Родители считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком. По мнению А.Е. Личко, «этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка», что подтверждается нашими исследованиями: 9% опрошенных подростков первой группы и 3% – второй группы подтвердили наличие данного стиля в их семье.

Авторами выделяются отклонения в стиле родительского воспитания, которые диагностируются через утверждения «для моих родных характерно навязчивое желание постоянно находиться в моем обществе» (1-ая и 2-ая группы: 12% и 6%) и «в семье я чувствую себя виноватым, так как родители часто говорят: «неблагодарный», «доставляющий своей мамочке много огорчений» (7% и 4% соответственно).

Отвечая на вопрос о взаимоотношениях с братом и сестрой, 3% респондента первой группы выбрали ответ «безразличные» и 7% – «конфликтные» (при 1% и 4% во второй группе).

По форме воспитания респонденты анализируемых групп распределились следующим образом: «нормальное воспитание» (68% – первая группа, 88% – вторая группа); «физическое нака-

зание» (3% и 1% соответственно); «жесткий контроль» (9% и 4%); «недостаточная заинтересованность жизнью» респондента (7% и 3%) и «чрезмерная заинтересованность» (9% и 5%).

Таким образом, отклонения в семейных отношениях выступают как факторы, способствующие возникновению суицидального поведения. По мнению Е.М. Усачевой, «даже если повод суицидального конфликта лежит вне семейной сферы, семья не является для подростка опорой, буфером между ним и окружающим социумом. Нарушения в семье усугубляют дезадаптацию и усиливают незащищенность подростка вне семьи». Подростки особенно чувствительны даже не к конфликтам с родителями, а к безразличному отношению к себе со стороны близких людей. Огромное значение отдается роли матери, так как потеря доверительных отношений с ней является сильно выраженным суицидальным синдромом у подростка.

Социально-групповой уровень анализа

В этот период для подростка возрастает значение групп сверстников, так как возникает устойчивая специфическая среда общения с ними, что само по себе выступает как важнейший институт социализации. По мере того, как зависимость детей от семьи ослабевает, усиливается их зависимость от круга друзей, которые обеспечивают им эмоциональную поддержку и служат «полигоном» испытания новых качеств. Подростки ищут поддержки у других, чтобы справиться с физическими и социальными переменами в своей жизни. Естественно, они обращаются за помощью к тем, кто испытывает то же самое, то есть к сверстникам. И привлекательность этой среды в том, что она независима от контроля взрослых, а иногда и противоречит ему [4]. Как отмечает Р. Джаковатта «чем хуже отношения подростка с взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками, эти группы будут более асоциальны, его зависимость от них будет выше, а само общение будет автономным от взрослых».

Был задан вопрос: «Как Вы думаете, какое у Вас положение в классе?». Ответы респондентов первой и второй группы распределились следующим образом: «звезда (лидер)» по 4% в двух группах; «общаюсь с большинством одноклассников» 59% и 74%; «большинство ребят не хотят иметь дело со мной, но я стремлюсь к общению с ними» 12% и 5%; «не хочу и со мной не хотят общаться» 5% и 2%.

Оскорбления, унижения и издевательства испытывают 21% опрошенных учащихся в первой группе и 12% учащихся во второй группе. При анализе данных 20% респондентов первой группы признались в том, что им недостаточно внимания окружающих, во второй группе этот показатель составляет 11%.

На вопрос «беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других» 10% респондентов первой группы ответили «всегда» и «почти всегда» и 34% – «иногда», в первой группе эти показатели составили 5% и 28% соответственно.

Респонденты первой группы чаще респондентов второй группы становились жертвами разбоя или нападения и участвовали в драках и потасовках, что составило 17% – 10% и 54% – 41% соответственно.

Один из мотивов суицидального поведения – чрезмерная зависимость от другого человека, особенно противоположного пола, которая возникает обычно в качестве компенсации плохих отношений с родителями, из-за постоянных конфликтов и отсутствия контакта с ними. В этом случае отношения с другом или подругой становятся столь значимые и эмоционально необходимые, что любое охлаждение в привязанности воспринимается как невосполнимая утрата, лишаящая смысла дальнейшую жизнь.

На прямой вопрос «Чувствуете ли Вы, что окружающие любят Вас?» у респондентов первой и второй групп преобладали ответы: «только некоторые любят меня» (50% от числа опрошенных первой группы и 49% – второй группы); «меня любит единственный человек» (9% и 3%); «к сожалению никто меня не любит» (5% и 2%).

По данным исследования 29% респондентов первой группы и 14% – второй группы признались, что они страдают от неразделенной любви. Разрыв с любимым человеком или смерть любимого, подтвердили 24% респондента первой группы и 15% – второй группы.

На вопрос о том, что помогает пережить трудные жизненные ситуации, ответы респондентов первой и второй группы распределились следующим образом: общение с семьей 44% – 64%; общение с друзьями 47% – 40%; одиночество 20% – 17%; алкоголь 8% – 4%; занятие спортом 13% – 20%.

Занятость родителей и подростков вне дома, ведущая к дефициту эмоционального контакта между ними, толкает под-

рошков к поиску отношений в неформальных группах сверстников. Разваливающий и противоречивый семейный авторитет компенсируется при этом авторитетом группы равных и авторитетом ее лидера.

Неуверенность подростков перед ситуациями соперничества за лидерство среди ровесников сильнее притягивает их друг к другу - отсюда агрессивная приверженность групповым ценностям, снимающая проблему индивидуальной ответственности за групповые действия. Здесь истоки немотивированности поведения в группах, переадресовки самоконтроля на уровень группового *Мы*. Таким образом, функционирование подростковых и молодежных субкультур разного рода благодаря вовлеченности в неформальные группы сверстников ухудшает социализацию поколений, их вхождение в социальный контекст. Группы сверстников, как правило, оказываются барьером на пути полноценной социализации, социально ответственного действия самоконтроля личности [5].

Индивидуально-личностный уровень анализа

Подростковый возраст это период в жизни молодого человека, когда он из ребенка становится взрослым. Особенности индивидуально-личностного развития подростка состоит, прежде всего, в том, что оно включает завершающий этап первичной и начало вторичной социализации. Первичная социализация завершается обретением определенной системы ценностей, целостного образа «Я», готовности к саморазвитию личности. Начальный этап вторичной социализации предполагает присвоение молодым человеком социальной субъективности в формах, принятых в обществе [6]. Поэтому для младшего подросткового возраста наиболее суицидоопасны внутрисемейные конфликты, для старшего - конфликты со сверстниками и в школе.

Процесс социализации протекает сегодня в ситуации гораздо большей, чем ранее, *социальной вариативности* - неопределенных социальных ситуаций, многообразия принципов организации социальных общностей, видов деятельности, социальных ролей и групповых норм. Сама по себе подобная вариативность в ее развитом виде является необходимым атрибутом развитого гражданского общества. Однако проявления социальной нестабильности и ценностно-нормативного кризиса общества могут быть рассмотрены на индивидуально-личностном уровне [7].

На вопрос: «Как часто Вы себя ощущаете одиноким?» - респонденты первой группы более чем в два раза респондентов второй группы выбрали ответы «часто» (15% и 6%) и «всегда» (4% и 1%).

Аналогичные показатели зафиксированы в вопросе об отношении к одиночеству: 15% респондентов 1-ой группы и 8% - 2-ой группы «любят находиться в одиночестве»; 40% и 38% - «спокойно относятся к одиночеству»; 17% и 22% - «не переносят одиночества»; 12% и 10% «боятся одиночества»; 12% и 21% «не задумывались над этим».

Ответы на вопрос: «Как на Ваш взгляд, молодежь Вашего возраста, чаще всего реагирует на стрессовые ситуации». По данным исследования, 35% респондентов 1-ой группы ответили «проявляют агрессию к самому себе» (при 10% - 2-ой группы), с ответом «проявляют агрессию к другим» согласилось 17% респондентов 1-ой группы и 35% - 2-ой группы.

Что еще раз подтверждают исследования, проведенного под руководством профессором А.Г. Амбрумовой и А.Р. Ратинова о том, что «деструктивная форма поведения направленная на себя чаще встречается у суицидентов».

На вопрос об отношении к людям, прибегающим к попыткам лишения себя жизни, ответы респондентов первой и второй группы распределились следующим образом: «это сильные люди, не боящиеся смерти» 16 - 3%; «это слабые люди, убегающие от проблем» 38 - 62%; «равнодушен к таким людям, никак к ним не отношусь» 9 - 4%; «в некоторых ситуациях жизнь может потерять ценность для человека» 27 - 9%; «никогда бы так не поступил» 11 - 22%.

С утверждением о том, что добровольный отказ от жизни - это грех, согласилось всего 45% респондентов первой группы и 81% респондентов второй группы. Респонденты первой группы чаще респондентов второй группы страдают от бессонницы и видят страшные сны, что составляет 30% - 20%; 41% - 26%.

На вопрос об оценке событий собственной жизни показатели ответов первой и второй группы распределились следующим образом: самое интересное еще впереди 77 и 86%; главное событие происходит сейчас 15 и 10%; наиболее интересные события в моей жизни уже прошли и никогда не повторятся 7 и 2%.

На вопрос о ценности собственной жизни самую высокую оценку 10 баллов поставили себе 30 % респондентов первой группы и 51% - второй группы.

На вопрос о том, в чем заключается смысл Вашей жизни показатели ответов респондентов первой и второй группы распределились следующим образом: получении наслаждения 41 - 33%; избегание страданий 12 - 7%; всестороннее развитие и совершенствование 33 - 49%; активная деятельность по реализации жизненных замыслов 38 - 51%; общение с людьми 33 - 42% соответственно.

На вопрос об удовлетворенности различными аспектами собственной жизни показатели ответов респондентов первой и второй группы распределились следующим образом: самим собой (способностями, достижениями) 41 - 61%; своим внешним видом 50 - 66%; своим материальным положением 48 - 61%; поддержкой семьи в трудной ситуации 58 - 75%; взаимоотношениями между Вашими родителями 56 - 68%; взаимоотношениями с родителями 59 - 77%; ощущением своей значимости, важности, нужности другим людям 46 - 64%; своей жизнью в целом 62 - 82%.

Респонденты первой группы реже задумываются над тем, насколько правильно их поведение (согласны 26%, во второй группе 21%), чаще принимают рискованные решения (40%, во второй группе 32%). Респонденты второй группы чаще спокойно относятся к тому, что могут услышать о себе от других (54%, в первой группе 44%); главное в жизни делать добро (68%, в первой группе 48%); у меня всегда есть собственная точка зрения (82%, в первой группе 63%); в любой ситуации я буду бороться за жизнь, чего бы мне это не стоило (86%, в первой группе 64%).

На вопрос о потребности обратиться за поддержкой к психологу утвердительно ответили 27% респондентов первой группы и 22% - второй группы.

На вопрос о желании причинить себе боль 31% респондентов первой группы и 8% - второй группы ответили утвердительно. Так же с утверждением, что терпеть боль назло всем бывает даже приятно, согласилось 41% респондентов первой группы и 25% опрошенных второй группы.

Таким образом, в индивидуально-личностном плане ценности и нормы являются своеобразным стержнем, на котором базируется весь внутренний мир человека. Они играют решающую роль в интеграции любого общества, придавая устойчивый и необратимый характер социальным связям.

В обществе риска, с его неопределенностью и непредсказуемостью происходит существенная деформация этого механизма. Традиционные общественные ценности девальвируются и вытесняются групповыми, разрушается система институциональных норм, новые ценности и нормы либо отвергаются, либо не могут быть реализованы при полном или частичном согласии с ними. В этих условиях возникает множество ситуаций безнормности, при которых молодой человек теряет привычные ориентации, чувство опоры, утрачивает связи с близкими и друзьями, что может привести к деструктивным формам поведения [8].

Основные полученные результаты исследования социальных рисков суицидального поведения подростков Алтайского края, рассмотренные с позиции институционального, социально-группового и индивидуально-личностного уровня анализа заключаются в следующем.

Получен социально-демографический портрет респондента первой группы, который более подвержен суицидальному поведению и согласен, что «человек с помощью лишения себя жизни решит важные для себя проблемы» - юноша в возрасте 16 лет, ученик 9 класса, проживающий в сельской местности, в полной семье с собственными родителями. У родителей среднее профессиональное образование, и они работают на полный рабочий день. Материальное благополучие среднее, денег хватает на питание и покупку самого необходимого.

При сравнении двух групп показатели ответов практически совпадало. Однако результаты исследования первой группы в сравнении со второй группой позволили выявить социальные риски суицидального поведения. В ответах подростков первой группы чаще, чем в ответах подростков второй группы семейные отношения характеризуются как безразличные, преобладает выбор отрицательных качеств матери (злая, пассивная и отвергающая) и отца (отвергающий, злой).

Подростки первой группы отмечают, что родители проявляют недостаток внимания к их жизни, либо наоборот проявляют обостренную заботу в сочетании с жестким контролем и запретами. Таким образом, для подростков, которые подвержены риску суицидального поведения характерны такие стили семейного воспитания как «гипопротекция» и «доминирующая гиперпротекция». Еще выше риск суицидального поведения существует у тех подростков, где преобладают такие стили семейного воспитания как «жестокое обращение» и «эмоциональное отвержение».

На втором этапе исследования были изучены социально-групповые факторы риска развития суицидального поведения. Полученные данные позволили сделать вывод, что у подростков первой группы менее развиты социальные контакты с ровесниками, присутствует неприятие подростков первой группы их окружением (чаще испытывают оскорбления, унижения; становятся жертвами нападения) и они считают, что их статус ниже, чем у других ровесников.

Значительная роль в данном возрасте отводится общению, через которое подростки познают не только окружающий мир, но и самих себя. Часто требование подростков бывают необоснованными, излишне завышенными, что приводит к уединению, «уходу в себя» - в свой внутренний мир и как следствие - социальное исключение, которое сопровождается всевозможными девиациями: одиночество, агрессивность, наркомания, алкоголизм, суицид.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что одним из значимых факторов риска суицидального поведения выступают разрушенная связь с любимым человеком. Так у подростков первой группы чаще происходили такие жизненные ситуации как разрыв с любимым человеком или неразделенная любовь. В трудной жизненной ситуации для подростков первой группы наиболее характерно девиантное поведение и изоляция.

** Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки в рамках*

На третьем этапе анализировались индивидуально-личностные факторы.

Подростки первой группы чаще, чем подростки второй группы ощущают себя одинокими, страдают от бессонницы, видят страшные сны.

Подростки первой группы, при характеристике своего отношения к людям совершивших самоубийство, считают, что «это сильные люди, не боящиеся смерти» и в целом не считают добровольный отказ от жизни грехом. Значительная часть подростков первой группы считает, что в некоторых ситуациях жизнь может потерять ценность для человека.

Анализ данных об удовлетворенности различными аспектами собственной жизни показал, что респонденты первой группы в меньшей степени, чем респонденты второй группы удовлетворены собой, своим внешним видом, своим материальным положением, поддержкой семьи в трудной ситуации, взаимоотношением с родителями и между родителями, своей жизнью в целом.

Подростки первой группы считают, что подростки в стрессовых ситуациях в первую очередь проявляет агрессию к самому себе, а не к другим. Что еще раз подтверждает, что деструктивная форма поведения направленная на себя является одним из индивидуально-личностных факторов риска суицидального поведения.

Библиографический список

1. Наркотизация в приграничном регионе России: вызовы, риски, угрозы: монография / С.Г. Максимова [и др.]. – Барнаул, 2009.
2. Официальный сайт Госкомстата [Э/р]. – р/д: www.gks.ru
3. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. – СПб., 1999.
4. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. – Самара, 2002.
5. Социология семьи: учебник / под ред. А.И. Антонова. – М., 2007.
6. Личность молодого человека // Энциклопедический словарь социологии молодежи. – М., 2008.
7. Белинская, Е.П. Социальная психология личности: учеб. пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М., 2001.
8. Чупров, В.И. Молодежь в обществе риска / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. – М., 2003.
9. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М., 2005.

Bibliography

1. Narkotizatsiya v prigranichnom regione Rossii: vihzovih, riski, ugrozih: monografiya / S.G. Maksimova [i dr.]. – Barnaul, 2009.
2. Oficialnijihj sayjt Goskomstata [Eh/r]. – r/d: www.gks.ru
3. Rean, A.A. Socialjnaya pedagogicheskaya psikhologiya / A.A. Rean, Ya.L. Kolomenskiy. – SPb., 1999.
4. Preduprezhdenie podrostkovoj i yunosheskoj narkomanii / pod red. S.V. Berezina, K.S. Liseckogo. – Samara, 2002.
5. Sociologiya semji: uchebnik / pod red. A.I. Antonova. – M., 2007.
6. Lichnostj mladogo cheloveka // Ehnciklopedicheskiy slovarj sociologiya molodezhi. – M., 2008.
7. Belinskaya, E.P. Socialjnaya psikhologiya lichnosti: ucheb. posobie / E.P. Belinskaya, O.A. Tikhomandrickaya. – M., 2001.
8. Chuprov, V.I. Molodezhj v obshestve riska / V.I. Chuprov, Yu.A. Zubok, K. Uiljams. – M., 2003.
9. Shneyjder, L.B. Deviantnoe povedenie detej i podrostkov. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 15.08.11

УДК: 316.334.5

Yakovleva I.Y. ECOLOGICAL PROBLEMS IN A CONTEXT OF PECULIARITIES OF RUSSIA MENTALITY. In XXI c. in Russia very unfavourable conditions for capable of life of natural complexes and for human life exit. For forming of an ecology orientated positive national mentality it's necessary changes of workers' of mass profession regards on their own work and standards of management ethics which could set informal rules of communication co-operation and seniority on the highest level.

Key words: stable development, ecological culture, ecological ethics, ecology orientated mentality.

И.Ю. Яковлева, доц. филиала РГСУ, г. Дедовск, E-mail: i.yu.yakovleva@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

В XXI веке в России сохраняются крайне неблагоприятные условия для жизнедеятельности природных комплексов и для жизни человека. Для формирования экологически ориентированного позитивного национального менталитета необходимо формирование установок на необходимые изменения собственного отношения к труду со стороны работников массовых профессий и норм управленческой этики, которая могла бы во главу угла поставить неформальные правила общения, сотрудничества и субординации.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическая культура, экологическая этика, экологически ориентированный менталитет

В настоящее время в России сохраняются чрезвычайно сложные и крайне неблагоприятные условия, как для жизнедеятельности природных комплексов (экосистем), так и для жизни человека. Это происходит вследствие бурного развития промышленности, энергетики, транспорта и сельского хозяйства в результате антропоцентристского подхода к охране окружающей природной среды, особенно во второй половине XX в.. Некоторые регионы России были объявлены зонами экологического

бедствия, несмотря на то, что в России с 1992 г. действует закон «Об охране окружающей природной среды», призванный «регулировать отношения в сфере взаимодействия общества и естественной среды обитания человека, предотвращения экологически вредного воздействия хозяйственной и иной деятельности, оздоровления и улучшения качества окружающей природной среды». Однако ситуация в окружающей нас среде в лучшую сторону не меняется. Не будет преувеличением сказать,

что естественная среда обитания человека в конце XX в. сохранилась только там, где нет человека, где не развивается человеческая деятельность.

Человеческое общество ещё недостаточно осознает, что при развитии промышленности, энергетики, сельского хозяйства, т.е. при реализации любого вида его деятельности, неизбежно её воздействие на природные факторы, являющиеся условиями жизни человека как биологического вида.

В этих условиях в своё время была предложена концепция, так называемого устойчивого развития, которая мыслилась как открытая коэволюционирующая социоприродная, нацеленная на национально-государственное возрождение России; система, базирующаяся на углубляющейся информатизации, хозяйственной эффективности, стремящейся к экономической достаточности, социальной справедливости и экологической безопасности [1]. В формулировке этой концепции мы видим множество аспектов экологической проблематики: экономический, внутриполитический, внешнеполитический, социальный, научный, информационно-образовательный, духовно-этический, правовой, культурно-ментальный и прочие.

Нет сомнений, что в вышеуказанной концепции синтезируются все вышеперечисленные ценности признаки для сферы рациональной практической деятельности с целью соблюдения общесистемной устойчивости состояния, восстановительной и адаптационной способности. Это позволяет регулировать допустимые пределы изменения тех же экономических ценностей.

Коснёмся вкратце комплекса проблем, связанных с осмыслением состояния окружающей среды и тенденций его изменения, представляющих собой проблемы духовно-культурного плана. Среди них важнейшими выступают проблемы, связанные с их научным анализом, методами их решения и возможными перспективами.

Сейчас всё больше предметом собственно научного исследования становится сам процесс природопользования в его технико-экономической эффективности и социально-экологической рентабельности. Соединение двух этих аспектов исследования – прикладного (экологизации природопользования) и теоретического (обоснования нового способа природопользования на основе выработки экологического императива) может дать основание для реализации основного принципа экологизации природопользования – найти способ взаимодействия с природой, гарантирующий в наибольшей степени выживание и последующее непрерывное безопасное во всех отношениях устойчивое развитие человечества. Именно это соединение должно стать альтернативой прогрессу, который предполагает в основном экономический рост и технологические достижения, лишённые какого-либо духовного целеполагания.

В процессе производства должен воспроизводиться не только сам производственный процесс, но и природа, общество и человек в целом. Обеспечить реализацию столь широкого воспроизводства должны: высокое хозяйственное сознание, высокотехнологичная информационная база и соответствующие ей хозяйственные институты. Однако главные трансформации должны произойти на уровне общественного сознания и на самом его глубинном уровне – духовном, когда этим отношениям будет дано новое целеполагание, новая ценностная основа. Изменения в технике и технологиях, без адекватных изменений на уровне духовности и ментальности, по мнению автора, ведут лишь к техническому и структурному изменениям в отношениях труда и собственности, но не решают насущных проблем устойчивого развития.

В последнее время наблюдается постепенный, но закономерно обусловленный этап переосмысления научных взглядов на процесс природопользования с наращиванием комплексных идей таких дисциплинарных направлений, как систематика, геоэкология, эвгеника, генетика, аксиология, праксиология и ряд других.

Раздвигается тем самым, во-первых, уровень возможных подходов к её интенсификации – от стадии статистического накопления информационных данных до их соизмерения современным требованиям научно-обоснованных форм познания с созданием конструктивных теоретических построений. Во-вторых, повышается степень смысловой нагрузки в содержательной части научно-практического материала за счёт извлечения из различных областей знаний качественно новой, полезной информации.

Информация, являясь здесь одним из универсальных рычагов отражения материального мира, представляет количественно определяемый ресурс, задающий потенциальные воз-

можности к достижению поставленной цели и открывающий область применения тематических приложений. Другими словами расширяются рамки информативности процесса познания с усилением научного фактора воздействий на выбранный объект исследования.

Автор считает, что всемирное развитие процесса информатизации может стать той предпосылкой углублённой экологизации, которая позволяет перейти к новым ресурс- и экологосберегающим технологиям, а фактически к новым принципам хозяйствования, ориентированного на умеренное и разумное потребление. В связи с этим первоочередной задачей является формирование в обществе экологического мировоззрения, которое достигается благодаря полноте и доступности экологической информации. Формирование экологического мировоззрения при непосредственном участии информационных технологий станет первой ступенью к формированию ноосферного мышления и сознания.

Под экологическим мировоззрением автор понимает осознание необходимости сохранения окружающей среды, общей как для отдельных стран и народов, так и для человечества в целом. Экологическое мировоззрение имеет своим основанием уже сложившиеся традиции экологии как науки и многообразный экологический опыт. Само же экологическое мировоззрение является фундаментом экологической природы, главная черта которой – осознание необходимости рационального и эффективного решения ближайших и перспективных проблем, состояние окружающей среды и отношения к ней человека.

В свою очередь, становление экологического мировоззрения и экологической культуры – процесс, не имеющий длительной истории, но очень быстро и бурно развивающийся, тем более, что на него оказывают влияние очень многие и всё умножающиеся факторы, как объективного, так и субъективного характера. Следует отметить, что эти факторы носят резко противоречивый и антагонистический характер, их столкновение обусловлено событиями и явлениями экономической, политической и научной жизни. Только формирование сознания столь высокого уровня позволит решить те сложные проблемы, которые встали перед человечеством.

Для формирования экологически ориентированного позитивного национального менталитета необходимо складывание установок на необходимые изменения собственного отношения к труду со стороны работников массовых профессий и норм управленческой этики, которая могла бы во главу угла поставить неформальные правила общения, сотрудничества и субординации.

Можно было бы сказать, что экологическая проблематика порождает новый тип трудовой этики, которого не знали предшествующие эпохи, а именно экологическую этику, основанную на рефлексии деятельности не самой по себе, а в неизбежном природном и социальном контексте.

Экологическая этика формирует социальную ответственность за охрану окружающей среды и рациональное природопользование, за экологическую безопасность процессов производства и потребления, за производство экологических безопасных товаров и услуг, за возмещение экологического вреда, за гласность в решении любых вопросов, имеющих отношение к экологии. Она рассматривает и дополняет систему экологического законодательства, выражённую в официально утверждённых законах, стандартах, регламентах; в ней выражается неформальная экологическая ответственность структур общества в виде либо отказа от какой-либо вредной для окружающей среды составляющей производственного процесса, либо в виде реального участия в создании и реализации социальных программ экологического назначения.

Моральная оценка поступка в рамках такой этики обязательно предусматривает ответственность за весьма отдалённые его последствия. Складывание такой моральной системы, имеющей как управляемые, так и стихийные направления, вообще процесс весьма сложный, а наличие рефлексивных элементов в ней требует развития духовной культуры как общества в целом, так и социально-профессиональных групп. Экологическая этика должна быть сориентирована на научное обоснование общесистемных правил поведения, моральных представлений и взаимоотношений общественных образований с позиций этических функций приспособляемости к окружающей среде с выработкой соответствующих им критериальных приоритетных нормативов нравственности, укреплённых на соблюдении принципов экологической рентабельности внедряемых в природную сферу антропогенных факторов.

Однако, говоря об экологической этике, т.е. экологическом моральном сознании, нужно иметь в виду, что в современном период экологические проблемы проникают в содержание всех форм общественного сознания. Свои подходы к решению этих проблем ищут и предлагают и политика, и право, и мораль, и религия, и наука, и философия.

Например, юриспруденция предлагает такие новые правовые средства обеспечения экологической безопасности как регулирование предотвращения возникновения и развитие экологически опасных ситуаций, ликвидация их последствий, экологическая экспертиза, паспортизация безопасности природных объектов, управление экологическим риском, оценка вредных воздействий со стороны загрязненных объектов, эколицирование экономической и других видов деятельности, сертификация природных объектов как источников потенциальной опасности.

Образование и наука совместно с другими факторами духовности и информационными процессами будут играть, на наш взгляд, решающую роль в изменении миропонимания будущего общества. Приоритетным должно стать такое образование, которое готовит к решению стоящих перед обществом социальных, экономических и экологических проблем на местном, национальном и на глобальном уровнях. Такая позиция даст возможность преодолеть отчуждение системы образования от экологических проблем современного мира. Необходима экологизация не только образовательного процесса, но и всех сфер жизни и деятельности человека, что и является сутью экологического образования граждан страны.

Принцип непрерывности экологического образования (включая воспитание) и просвещения вытекает из необходимости адаптации человека к постоянно меняющейся окружающей среде [2]. Экологическое образование наиболее успешно может осуществляться только непрерывно и преемственно, в соответствии с социально-психологическими периодами развития личности. Экологическое образование - основа укрепления национальной безопасности страны, так как направлено на обеспечение долгосрочных интересов общества. Необходимость экологического образования воспринимается обществом как фактор коллективной безопасности.

Однако, несмотря на принимаемые меры в деле экологического воспитания, образования и просвещения в России, состояние общественного экологического сознания и экологической культуры населения вызывают тревогу, а проблемы экологического образования остаются нерешёнными.

Дело в том, что у экологических проблем России, помимо причин общепланетарного характера, имеются глубокие национальные историко-экономические корни, в качестве которых мы усматриваем следующие обстоятельства. Во-первых, это общественная: общинная, государственная, церковная собственность на землю. Земли в частной, личной собственности не было ни у вотчинника (земля - собственность рода), ни у помещика (собственность государства - государя), ни у духовного лица (собственность церкви), ни у крестьянского лица (собственность государства или помещика).

Данное обстоятельство, в прошлом не имело никакого экологического смысла (в силу отсутствия общероссийских экологических проблем), однако, оно оказало влияние на особенности русского менталитета, в недрах которого складывается известная максима: «Земля ничья, а Божья», из чего следует, что никто из людей не несёт ответственности за всё, что с этой землёй (как природной реальностью) происходит. В наши дни такое мировоззрение проявляется в стремлении потребовать ответа за всё происходящее с природой с кого угодно, только не с себя, будь то личность, или общность, или институт.

В ряде регионов России в силу некоторых экономико-политических обстоятельств, оказались утрачены старые социально-позитивные формы жизнедеятельности и в то же время ещё не сложились новые социально-позитивные формы, способные послужить культурной субстанцией устойчивого развития нашей страны. Постоянно увеличивается нереализованный социально-экономический резерв, в качестве которого выступают многие социально-профессиональные группы, уже почти вступившие в стадию аполитической деградации и не способные адаптироваться к разнообразным формам отчуждения. Часть из них выделяется в протестные группы, демонстрирующие в своих акциях проявление нигилистического менталитета в самых разнообразных направлениях: правовой нигилизм, моральный нигилизм, эстетический нигилизм и т.д., вплоть до пока ещё гипотетического политического нигилизма, отчетливо сформировавшегося на поведенческом уровне.

Противовесом этим процессам может стать именно программа содействия полноценному и устойчивому социально-экономическому и социально-экологическому развитию России. Изменение негативных сторон экологического менталитета населения России может идти лишь в координации с решительными государственными мерами по решению всего комплекса социологических, экономических и экологических задач. Следует отметить, что социально-экономические, демографические и экологические факторы в обществе представляют собой сложную динамическую систему объективного характера, оказывающую определяющее воздействие на социальный потенциал групп или общества, качество жизни и особенности менталитета.

Ещё одна причина затруднённости решения экологических проблем в нашей стране - это её размеры, сочетающиеся с традиционной мобильностью её населения, выступающие в качестве социокультурных факторов, влияющих на традиции русского менталитета. Если среда непосредственного обитания становилась непригодной для жизни крестьянина, или любого негородского жителя, он просто менял место поселения, строил дом, усадьбу в другом месте, более подходящем. Этот процесс был ограничен только рамками общинного землевладения.

Обращаясь к древней русской истории, мы обнаруживаем, что для жизни крестьянина вообще была характерна высокая мобильность, которая была ограничена («Юрьев день») только внешними обстоятельствами: необходимостью укрупнения сельских общин для общегосударственных потребностей. До сих пор сохраняются традиции циклической миграции сельского населения: за жизнь одного поколения 2-3 вновь построенных дома в окрестностях села.

Процессы миграции населения в России отличались постоянством и разнообразием: вся история России до XIX в. - это история миграции русских племен, и затем русской народности на север и восток Европы, а затем и Азии. В XX в. миграционные процессы становятся многовекторными и осуществляются для решения конкретных экономических и политических задач, однако не теряют своей интенсивности. На рубеже XX и XXI вв. миграция становится зарубежной.

Для мигрантов окружающая природная среда ценностно нейтральна, безразлична. В особенности это касается жителей городов. Задачи сохранения качества окружающей среды приобретают устойчиво отчужденный характер: сохранение, защита и улучшение окружающей среды не являются жизненно важным делом для городского жителя, а теперь даже и для сельского, и таким образом официальный статус становится всё более неопределённым. Процессы миграции опосредованно, а иногда и непосредственно обуславливают загрязнение окружающей среды, в свою очередь, становясь его следствием. В плане ментальном это не способствует закреплению в общественном сознании чувства «малой родины».

Ещё один аспект проблематичности решения вопросов духовного плана, касающихся экологической культуры и экологического воспитания. Речь идет об эстетическом качестве окружающей среды, для оценки и изменения которого необходимо наличие развитого эстетического вкуса. Однако, традиционные представления о прекрасном, складывавшиеся веками в народе, всё больше разрушаются: на смену им приходят иные эстетические ценности, усваиваемые очень поверхностно и сразу отбрасываемые по мере изменения их детерминант.

Видимо, в России осознание необходимости и неотложности не только охраны и защиты, но и обустройства окружающей среды в её физических, социальных и эстетических аспектах появится только тогда, когда появится осознание того, что бежать некуда. Пока же можно убежать от экологических последствий близорукости экономической политики, от ответственности за нерадивое хозяйствование, от закона, от социальной несправедливости, бедности и грязи - развитие экологической культуры будет малоэффективным, а «экологическое мышление» будет сводиться к ламентациям и малозффективным предписаниям.

Условием устойчивого развития общества является смена мировоззрения, утверждение новых этических принципов, мотивация следования этим нормам и правилам отношения к природным и социальным ресурсам [3]. Далее при достаточности внутренних ресурсов и благоприятности внешних условий государство не всегда способно развиваться, создавая устойчивую инфраструктуру хозяйства, устойчивый оптимальный уровень природопользования.

Решение экологических проблем, конечно, будет предусматривать изменения менталитета, развитие экологической культуры, но только как деятельность, сопутствующую более радикальным и эффективным направлениям, к которым нужно отнести

создание общественных и государственных экологических институтов, совершенствование экологического законодательства и экономические меры, которые не исчерпывались бы запретами на экологически вредные производственные циклы или их этапы, но которые позволили бы создать экологически ориентированное производство, хотя бы, поначалу, на уровне отдельного предприятия, а в перспективе – на уровне экономической системы в целом. Подобные меры могли бы реально воздействовать на формирование менталитета высокой экологической культуры, обеспечивающего заинтересованность каждого гражданина в оптимизации окружающей среды, а также на взаимосвязанное с этим менталитетом формирование такого социально-хозяйственного устройства, которое позволило бы добиться улучшения жизни людей на основе перехода к модели роста, и обеспечить бы укрепление позиции российской экономики в мировом хозяйстве.

Библиографический список

1. Агафонов, Н.Т. Основные положения концепции перехода Российской Федерации на модель устойчивого развития / Н.Т. Агафонов, Р.А. Исляев. - СПб., 1995.
2. Вишняков, Я.Д. Катастрофы и образование / Я.Д. Вишняков, В.А. Владимиров. - М., 1999.
3. Новиков, Ю.В. Экология, окружающая среда и человек. - М., 2000.

Bibliography

1. Agafonov, N.T. Osnovniye polozheniya koncepcii perekhoda Rossiyskoy Federacii na modelj ustoychivogo razvitiya / N.T. Agafonov, R.A. Islyayev. - SPb., 1995.
2. Vishnyakov, Ya.D. Katastrofi i obrazovanie / Ya.D. Vishnyakov, V.A. Vladimirov. - M., 1999.
3. Novikov, Yu.V. Ehkologiya, okruzhayutaya sreda i chelovek. - M., 2000.

Статья поступила в редакцию 28.09.11

УДК 316:32

Reshetnikova S.A. FORMATION THE SOCIAL SUPPORT INSTITUTE FOR RURAL YOUNG FAMILIES IN RUSSIA. The conception of «young family» and stages of formation and development of social support of rural young families are described at the article. Criteria of reference a family to young are picked out at different stages of the social support institute formation. Directions of young families social support and problems of their realization are analyzed. Special attention is given to estimation of efficiency of rural young families social support.

Key words: rural young family, social status of families, the family policy, social support.

С.А. Решетникова, аспирант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: sof124@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕЛЬСКИХ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ В РОССИИ

Рассматриваются этапы формирования и развития института социальной поддержки сельских молодых семей. Описана эволюция понятия «молодая семья», выделены критерии отнесения семьи к разряду «молодая» на различных этапах формирования института социальной поддержки. Проанализированы направления социальной поддержки сельских молодых семей, проблемы их реализации, особое внимание уделено оценке эффективности института социальной поддержки сельских молодых семей.

Ключевые слова: сельская молодая семья, социальное положение семей, семейная политика, социальная поддержка.

Изучение института социальной поддержки сельских молодых семей имеет особое значение в условиях трансформации российского общества, в т.ч. институтов семьи и социальной поддержки. Хагуров А.А. отмечает, что если общество не будет помогать селу в воспроизводстве и сохранении его человеческого капитала, под угрозой окажется все национальное сельскохозяйственное производство [1, с. 100]. Молодежь является социально перспективной частью сельского населения. В то же время сельские молодые семьи относятся к группе социального риска и нуждаются в создании условий для их нормального функционирования. Одним из механизмов создания таких условий является предоставление мер социальной поддержки.

Под институтом социальной поддержки молодых семей автором понимается комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, направленных на создание условий для сохранения и развития благополучной молодой семьи, выполнения ею функций как социального института. В качестве формальных правил рассматриваются государственная и муниципальная политика в области поддержки сельских молодых семей, деятельность общественных организаций, работодателей и др., в качестве неформальных – социальные сети социальной поддержки (родители, соседи, друзья и т.д.). В данной статье уделено внимание формированию и развитию института государственной поддержки.

В развитии института социальной поддержки сельских молодых семей предлагается выделять следующие этапы: 1) досоветский этап; 2) советский этап, который разделен на два периода: с 1917 по 1981 гг. и с 1981 по 1991 гг.; 3) этап российских реформ, который также разделен на два периода: с 1991 по 2002 гг. и с 2002 г. по настоящее время.

Досоветский этап. В доиндустриальном обществе семья не была автономной структурой, а включалась в более широкие структуры – родовые, цеховые и т.д. Вплоть до 18 века в селах понятие «семья» было тождественно понятиям

«дом», «домохозяйство», поэтому семьей считалась группа родственников, проживающих в одном доме и ведущая совместное хозяйство. По мнению социальных историков, в России имперского периода среди крестьянства малая семья стала преобладать лишь после реформ 1860-х гг. До этого времени массовой формой семейной организации у российских крестьян была составная семья [2, с. 166-176]. В течение длительного времени особая роль в оказании поддержки сельским семьям принадлежала сельской общине. По словам Холостовой Е.И., «община выступала как накопитель производственного и социального опыта, хранитель и передатчик вековых традиций соседской помощи, «мирской» выручки попавшего в беду общинника, готовая оказать поддержку нуждающимся» [3, с. 8]. После реформ 1860-х гг. определенную роль в оказании поддержки сельским семьям стали играть земские органы самоуправления. К основным достижениям земств можно отнести становление системы народного образования и развитие сети земских медицинских учреждений. Наряду с этим, земства оказывали социально-экономическую помощь крестьянству и другим сословиям. Социальная деятельность земских управ включала меры по исследованию уровня жизнеобеспечения сельского населения, состояния и развития крестьянского хозяйства.

Необходимо отметить такую форму помощи в крестьянской среде, как организация детских яслей-приютов. В 1899–1902 гг. на средства Попечительства о домах трудолюбия ведомства императрицы Марии, земских органов самоуправления были созданы десятки яслей-приютов для крестьянских детей. Ясли-приюты пользовались особой необходимостью во время летних полевых работ [3, с. 19]. Позднее ясли-приюты открывались по решению самих крестьянских обществ и ими же финансировались.

В целом в данный период времени социальная поддержка сельским молодым семьям оказывалась в рамках существующей системы общественного призрения.

Советский этап. Советский этап включает в себя два периода. Первый период (с 1917 по 1981 гг.) – молодая семья не выделялась в особую категорию, и социальная поддержка осуществлялась в рамках семейной политики государства. Второй период (с 1981 по 1991 гг.) – в законодательстве впервые появляется понятие «молодожены», которые рассматриваются как объекты социальной поддержки.

Первый период (с 1917 по 1981 гг.). С 1917 г. до первой половины 1930-х гг. семейная политика государства была направлена на создание работающим женщинам условий для сочетания материнства с трудом в общественном производстве (разрешены аборт, отпуска и пособия по беременности и родам, оплачиваемые перерывы на кормление ребенка). С 1930-х гг. до 1970-х гг. политика государства была ориентирована на поощрение высокой рождаемости и многодетности (введены пособия на детей многодетным матерям, запрещены аборты, ужесточена процедура разводов и увеличены размеры алиментов на детей, введены награды специальными медалями многодетных матерей «Медаль материнства», орден «Материнская слава», почетное звание «Мать-героиня», введены пособия на детей одиночким матерям. В 1970–80-е гг. в основу социальной политики в отношении семей были положены идеи преодоления малообеспеченности семей с детьми на основе введения пособий на детей конкретным категориям семей: малообеспеченным, с детьми-инвалидами, вдовам, не получающим на детей пенсии по случаю потери кормильца, на детей, родители которых уклоняются от уплаты алиментов, были увеличены пособия одиночким матерям [4, с. 31–32].

Второй период (с 1981 по 1991 гг.). В связи с необходимостью улучшения демографической ситуации в 1980-е гг. начинается интенсивное развитие мер социальной поддержки семей вообще, и молодых семей в частности. Понятие «молодожены» появляется в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22.01.1981 №235 «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей», при этом молодоженами признавались лица, вступившие в первый брак, если хотя бы один из супругов не достиг возраста 30 лет.

В качестве основных направлений поддержки молодых семей можно выделить такие, как улучшение жилищных условий, государственные пособия семьям, имеющим детей, поддержка работающих матерей, льготы, предоставляемые семьям, имеющим детей. Молодым семьям, проживающим в сельской местности, предоставлялись дополнительные льготы. В частности, в сфере улучшения жилищных условий предусматривалась возможность погашения совхозами и другими государственными предприятиями сельского хозяйства до 50% банковского кредита, выданного механизаторам и занятым на ремонте сельхозтехники рабочим – членам жилищно-строительных кооперативов, организованных в сельской местности, при условии, если они проработали на данном предприятии не менее пяти лет с момента вступления в кооператив. Застройщикам в сельской местности предоставлялся долгосрочный кредит на строительство индивидуальных жилых домов от Госбанка СССР, при этом половина суммы кредита погашалась совхозами и другими государственными сельскохозяйственными предприятиями, а вторая половина – работниками хозяйств ежемесячно равными взносами. В первые три года молодые специалисты сельского хозяйства, а также специалисты по физической культуре и спорту, прибывающие по направлению после окончания высших и средних учебных заведений на постоянную работу в колхозы, совхозы и другие государственные сельскохозяйственные предприятия обеспечивались бесплатными квартирами с отоплением и освещением. Выпускникам высших и средних специальных учебных заведений, направляемым на работу в совхозы и другие государственные сельскохозяйственные предприятия, выплачивалось единовременное пособие на хозяйственное обустройство в размере до шести месячных должностных окладов. В целях повышения заинтересованности молодых семей в создании и развитии личного подсобного хозяйства совхозам и другим государственным сельскохозяйственным предприятиям было предоставлено право выдавать им бесплатно за счет хозяйства молодняк скота и оказывать помощь в строительстве надворных хозяйственных построек при условии, если члены этих семей работали на указанных предприятиях¹. Кроме того, существовала практика направления промышленными предприятиями, совхозами и колхозами работающей молодежи на учебу в вузы и техникумы [5, с. 121–123].

В литературе встречаются неоднозначные оценки семейной политики этого периода. Так, негативно оценивает данную

политику Антонов А.И., он отмечает, что семейная политика советского времени – законы об охране материнства и детства были реализацией политики поголовной занятости трудоспособных женщин в государственном производстве, регламентацией чередования циклов труда и декретного отпуска в интересах государства [6, с. 336]. По мнению С.В. Захарова, вследствие ускорения темпов формирования семей под воздействием мер семейной политики в 1980-е гг. расширилось поле бедности не только потому, что увеличилось число детей у очень молодых родителей, но и потому, что несколько миллионов домашних хозяйств опирались только на один «мужской» доход, поскольку женщины находились в более длительных, чем прежде, отпусках по уходу за ребенком. Это обстоятельство значительно снизило адаптационные возможности российских семей в первые, самые трудные годы перехода к рыночному экономическим отношениям [7, с. 33–69]. По мнению Климантовой Г.И., несмотря на принятые меры, не удалось в полной мере решить поставленные задачи. По данным Госкомстата СССР в 1988 г. численность населения с доходами ниже прожиточного минимума составляла 41 млн. человек (14% от общей численности населения), из них 12,3 млн. человек проживало в молодых семьях. Не удалось реализовать гарантии обеспечения комнатами и квартирами молодых семей, в основном из-за остаточного принципа выделения средств для развития социальной сферы и их недостаточности для решения поставленных задач [4, с. 35].

В то же время Климантова Г.И. справедливо отмечает последовательность семейной политики советского этапа, единство теоретических, концептуальных подходов и политической практики. Концепция и меры государственной семейной политики имели законодательное оформление, финансовое, научное и кадровое обеспечение. Проблемы семьи отражались в государственной статистике, социологических и других научных исследованиях, в средствах массовой информации [4, с. 36–37].

Этап российских реформ. Данный этап автором также разделен на два периода. Первый период (с 1991 по 2002 гг.) – внимание преимущественно уделяется семьям с детьми, политика государства направлена на сглаживание негативных последствий экономических преобразований. Второй этап начинается с 2002 г. – происходит развитие мер социальной поддержки сельских молодых семей, которое связано с принятием целевых программ «Жилище» на 2002 – 2010 гг., «Социальное развитие села до 2012 года», национальных проектов «Доступное и комфортное жилье – гражданам России», «Развитие агропромышленного комплекса».

Первый период (1991 по 2002 гг.). В целом тема молодой семьи в официальных документах этого периода практически не поднималась. Поддержка молодой семьи в качестве направления государственной молодежной политики была обозначена в Постановлении Верховного Совета РФ от 03.06.1993 № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации» и концентрировалась на решении жилищных проблем молодых семей. Необходимо отметить, что в данном документе понятие «молодая семья» трансформировалось. Молодая семья определялась как «семья в первые 3 года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака) при условии, что один из супругов не достиг 30-летнего возраста».

На данном этапе меры социальной поддержки были направлены на наиболее нуждающиеся категории семей: многодетных, неполных, потерявших кормильца, малообеспеченных. Политическая практика России в 1990-е гг. развивалась в направлении постепенного отказа от конкретных мер поддержки семей совет-

¹ Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 24.05.1982 № 437 «О мерах по дальнейшему улучшению жилищных, коммунально-бытовых и социально-культурных условий жизни сельского населения», Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 08.01.1981 № 27 «О дополнительных мерах по увеличению производства сельскохозяйственной продукции в личных подсобных хозяйствах граждан», Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем укреплении колхозов и совхозов руководящими кадрами и специалистами, повышении их роли и ответственности в развитии сельскохозяйственного производства».

² Постановление Алтайского краевого Законодательного Собрания от 03.12.2009 N 666 «О ходе выполнения закона Алтайского края «Об утверждении краевой целевой программы «Социальное развитие села до 2012 года»

³ Вопросы социального развития села останутся приоритетом региональной политики в Алтайском крае // http://www.altai-region22.ru/region_news/128063.html?sphrase_id=98867

ского этапа и перехода к защите самых малообеспеченных семей. Если в начале 1990-х гг. ежемесячное пособие семьям, имеющим детей, выплачивалось на каждого ребенка в возрасте до 18 лет независимо от доходов семей, то в соответствии с изменениями от 30.05.2001 №66-ФЗ, внесенными в закон «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей», право на ежемесячное пособие на ребенка стали иметь семьи со среднедушевым доходом ниже прожиточного минимума, установленного в субъекте Российской Федерации.

Кроме того, в этот период отсутствовал контроль выполнения законодательства работодателями, в результате значительная часть работающих женщин не получала пособия по беременности и родам, отпуска по уходу за детьми.

Климантова Г.И. в качестве положительного момента данного периода отмечает развитие новой формы прямой поддержки семей – социального обслуживания семей. Получили развитие многопрофильные территориальные центры социальной помощи семье и детям, социальные гостиницы и приюты, кризисные центры, телефоны доверия, реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями, девиантным поведением, центры планирования семьи и другие [4, с. 46-58].

Второй период (с 2002 г.). В нормативных документах вновь появляется понятие «молодая семья», причем критерии отношения семьи к молодой вновь изменяются. Так, в Концепции государственной политики в отношении молодой семьи, принятой в 2007 г., под молодой семьей понимается семья, возраст каждого из супругов в которой не превышает 30 лет, либо неполная семья, состоящая из одного молодого родителя, возраст которого не превышает 30 лет, и одного и более детей.

В настоящее время нет специальной целевой программы по социальной поддержке молодых семей в России в целом и сельских молодых семей в частности. Отдельные мероприятия по данному направлению включены в программы «Молодежь России», «Жилище», «Социальное развитие села до 2012 года», которые направлены в основном на улучшение жилищных условий молодых семей.

В частности, одной из целей программы «Социальное развитие села до 2012 года» является обеспечение доступным жильем молодых семей и молодых специалистов на селе. За период реализации программы предполагается улучшить жилищные условия 162,34 тыс. молодых семей и молодых специалистов, повысить уровень коммунального обустройства жилья в сельской местности. Так, в Алтайском крае на период 2003-2008 гг. улучшили жилищные условия 3306 сельских семей, в том числе 868 молодых семей и семей молодых специалистов. В результате снизилось количество нуждающихся в жилье с 10 тыс. семей с момента начала реализации в 2003 году Программы, до 6 тыс. семей в 2009 г.² В 2010 г. господдержку на решение **жилищной проблемы получили 450 сельских семей, в том числе 277 молодых семей (специалистов)**³.

Анализируя такое направление национального проекта «Развитие агропромышленного комплекса», как строительство жилья для молодых, Пациорковский В.В. выделяет три проблемы его реализации: спрос не соотношен с предложением, запланированный объем жилищного строительства составляет 2-3% имеющейся потребности, уже работающий специалист не сможет улучшить свои жилищные условия, отсутствие принци-

пов и механизмов строительства и распределения жилья для молодых специалистов [8, с. 96]. По его мнению, для целей улучшения положения сельских семей целесообразно предоставлять земельный участок и товарный кредит для индивидуального жилищного строительства, каждому жителю, желающему переехать в сельскую местность. При этом было бы правильно в условиях имеющихся экономических трудностей рассматривать индивидуальное жилищное строительство в качестве одного из видов общественных работ [9, с. 116].

В 2006 году государство признало кризисное положение семей с детьми и провозгласило поддержку материнства и детства одним из приоритетных направлений современной семейной политики. Были введены новые меры материальной поддержки материнства и детства такие, как расширение числа получателей ежемесячного пособия по уходу за ребенком в возрасте до полутора лет и повышение его размера, предоставление семьям, в которых родился второй ребенок, права на получение материнского капитала, установление нового вида пособия при передаче ребенка на воспитание в семью, компенсационные выплаты родителям за содержание ребенка в дошкольном образовательном учреждении, введение родового сертификата и др.

В настоящий момент меры социальной поддержки, направленные на стимулирование рождаемости, фактически заканчиваются при достижении ребенком возраста полутора лет. При этом большое количество проблем повседневной жизни остается на периферии семейной политики.

В целом, принятие данных мер получило неоднозначную оценку исследователей. По мнению отдельных ученых (Быстров А.А., Малева Т.) непродолжительный эффект увеличения рождаемости создает только видимость улучшения демографической ситуации, поскольку обусловлен сдвигом в календаре рождений и, в частности, сокращением интервалов между рождением первых и вторых детей [10, с. 91-96]. Кроме того, учитывая, что сегодня в активных детородных возрастах находится относительно многочисленное поколение женщин, родившихся в середине 1980-х гг., спровоцированные государством сдвиги в календаре рождений могут обернуться через несколько лет еще более крупным обвалом рождаемости. По мнению Синельникова А., это может быть в частности связано с нежеланием семей, особенно молодых, посвящать лучшие годы жизни заботе о детях [11]. Головляницина Е.Б. и Синявская О.В. обращают внимание на то, что инструменты материальной поддержки должны дополняться действиями, направленными на изменение рынка труда в сторону большего распространения рабочих мест с гибкой и неполной занятостью [12, с. 185].

Таким образом, анализ эволюции института социальной поддержки молодых семей показал, во-первых, что отсутствует целостный подход к формированию системы социальной поддержки таких семей, в том числе проживающих на селе. Современная система социальной поддержки сельских молодых семей носит фрагментарный характер, внимание государства к их проблемам эпизодично. Во-вторых, история формирования института социальной поддержки показывает, что в дореформенный период развития российского общества выработаны сравнительно эффективные технологии социальной поддержки, которые при определенном уровне адаптации могут быть использованы и в настоящий момент.

Библиографический список

1. Хагуров, А.А. Некоторые методологические аспекты исследования российского села // Социс. – 2009. – № 2.
2. Рабжаева, М.В. Семейная политика в России XX в.: историко-социальный аспект // Общественные науки и современность. – 2004. – № 2.
3. Холостова, Е.И. Сельская семья и социальная работа / Е.И. Холостова, Е.М. Черняк, Г.Н. Чупина. – М., 2005.
4. Климантова, Г.И. Государственная семейная политика современной России: учеб. пособие. – М., 2004.
5. Шахматов, В.П. Молодая семья: жизнеспособность, демография, право. – Красноярск, 1985.
6. Антонов, А.И. Судьба семьи в России XXI века / А.И. Антонов, С.А. Сорокин. – М., 2000.
7. Захаров, С.В. Демографический анализ эффекта мер семейной политики в России в 1980х годах // SPERO. – 2006. – № 5.
8. Пациорковский, В.В. Сельская Россия: проблемы и перспективы // Социс. – 2007. – № 1.
9. Пациорковский, В.В. Домохозяйство и семья в сельской России / В.В. Пациорковский, В.В. Пациорковская // Социс. – 2010. – № 2.
10. Быстров, А.А. Материнский капитал: стимулирование рождаемости? // Социс. – 2008. – № 12.
11. Синельников, А. Трансформация семейных отношений и ее значение для демографической политики в России [Э/п]. – П/д: http://www.demografia.ru/articles_N/index.html?idR=5&idArt=683
12. Головляницина, Е.Б. Отношение населения к новым мерам семейной политики / Е.Б. Головляницина, О.В. Синявская // Семья в центре социально-демографической политики: сб. аналитических статей. – М., 2009.

Bibliography

1. Khagurov, A.A. Nekotoriye metodologicheskie aspekty issledovaniya rossiyskogo sela // Socis. – 2009. – № 2.
2. Rabzhaeva, M.V. Semeynaya politika v Rossii XX v.: istoriko-socialniy aspekt // Obshchestvenniye nauki i sovremennosty. – 2004. – № 2.
3. Kholostova, E.I. Sel'skaya sem'ya i social'naya rabota / E.I. Kholostova, E.M. Chernyak, G.N. Chupina. – M., 2005.
4. Klimantova, G.I. Gosudarstvennaya semeynaya politika sovremennoy Rossii: ucheb. posobie. – M., 2004.

5. Shakhmatov, V.P. Molodaya semiya: zhiznesposobnostj, demografiya, pravo. – Krasnoyarsk, 1985.
6. Antonov, A.I. Sudba semji v Rossii XXI veka / A.I. Antonov, S.A. Sorokin. – M., 2000.
7. Zakharov, S.V. Demograficheskij analiz ehffekta mer semeynoj politiki v Rossii v 1980kh godakh // SPERO. – 2006. – № 5.
8. Paciorkovskiy, V.V. Seljskaya Rossiya: problemih i perspektiv // Socis. – 2007. – № 1.
9. Paciorkovskiy, V.V. Domokhozyajstvo i semiya v seljskoj Rossii / V.V. Paciorkovskiy, V.V. Paciorkovskaya // Socis. – 2010. – № 2.
10. Bihstrov, A.A. Materinskiy kapital: stimulirovanie rozhdaemosti? // Socis. – 2008. – № 12.
11. Sinelnikov, A. Transformaciya semeynykh otnoshenij i ee znachenie dlya demograficheskoy politiki v Rossii [Eh/r]. – R/d: http://www.demografia.ru/articles_N/index.html?idR=5&idArt=683
12. Golovlyanina, E.B. Otnoshenie naseleniya k novim meram semeynoj politiki / E.B. Golovlyanina, O.V. Sinyavskaya // Semiya v centre socialno-demograficheskoy politiki: sb. analiticheskikh statej. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 01.10.11

УДК 316.48

Artuhina V.A. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SOCIOLOGICAL RESEARCHES OF THE PROTEST BEHAVIOR. In work the basic approaches to studying of protest behaviour in the modern sociology, different from each other by "description" of the given concept in different systems of categories are described. The expediency of judgement of protest behaviour in system of categories of sociology of the conflict is proved.

Key words: social protest, protest behavior, social activity, social movements, civil society, social conflict, conflictological paradigm, conflict incident.

В.А. Артюхина, аспирант АлмГУ, г. Барнаул, Email: a-walentina@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОТЕСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В работе описаны основные подходы к изучению протестного поведения в современной социологии, отличающиеся друг от друга «вписыванием» данного понятия в разные системы категорий. Обоснована целесообразность осмысления протестного поведения в системе категорий социологии конфликта.

Ключевые слова: социальный протест, протестное поведение, социальная активность, социальное движение, гражданское общество, социальный конфликт, конфликтологическая парадигма, инцидент конфликта.

Современность – это эпоха революций, массовых политических, экономических, этнических, экологических, антивоенных и других социальных протестов. Актуализирует изучение протестного поведения и тот факт, что результаты исследований протестных установок населения России, проводимых разными исследовательскими группами, зачастую являются противоречивыми.

Так, по результатам исследования, посвященного протестным настроениям россиян, проведенного аналитическим центром «Левада - Центр» в апреле 2011 года, 23% россиян заявляют о том, что они примут участие в митингах, демонстрациях протеста, если подобные состоятся [1]. По данным фонда «Общественное мнение» на апрель 2011 года, 41% россиян заявляют о своей готовности участвовать в акциях протеста [2]. Подобные расхождения в данных никак нельзя объяснить статистическими ошибками, представляется, что основной причиной здесь выступают ошибки методологического плана.

Одной из самых главных проблем, препятствующих объективному отражению протестных установок населения, является неразработанность теоретической и методологической основы исследования протестного поведения. Приходится констатировать отсутствие в современной социологии единой теории протестного поведения и разделяемой всеми (или хотя бы большинством) исследователями методологии его эмпирического анализа [3].

В отечественной и зарубежной социологии существует несколько концептов социального протеста. Первый выражен осмыслением социального протеста как формы социальной или политической активности. Подобной точки зрения придерживаются: М.М. Назаров, В.В. Бондалетов, Л.Н. Алисова, З.Т. Голенкова, Л. Милбрат, В. Кляйн, Г.М. Андреева, А.В. Петровский. По мнению автора, характеризуемая концепция, согласно которой сущность протестного поведения людей (и их групп) экстраполируется из социальной активности, заслуживает серьезной критики. Прежде всего потому, что многие формы социального протеста проявляют не только социальную активность, но и преднамеренную пассивность. Речь идет, скажем, об абсентизме (уклонении от участия в избрании органов власти), отказе от участия в официальных акциях, организуемых в поддержку властей, целенаправленном неисполнении распоряжений руководителей и т.п. протестных акциях.

Второй концепт – осмысление социального протеста как проявления социальных движений, коллективных действий и/

или социальных инициатив. Эта позиция наиболее четко представлена в работах западных социологов – Э. Фромма, У. Корнхаузера, Г. Блюммера, С. Липсета, Р. Мертон, Дж. Мак Карти, М. Залд, и многих других. Некоторые отечественные ученые, изучающие социальный протест, также рассматривают его в качестве разновидности социального движения – Ю.Е. Волков, А.М. Каца, Е.А. Здравомыслова, В. Костюшев, В.В. Сафронов, А.Н. Ротмистров и др. [4].

Конечно, существует тесная связь между социальным протестом, социальной активностью, социальными движениями, коллективными действиями и социальными инициативами. Однако вышеперечисленные понятия входят в разные категориальные ряды социологии. Понятия «социальный протест», «социальная активность» и «коллективные действия» характеризуют поведение социальных субъектов (первое – направленность и значимость поведения, второе – одну из его предпосылок, третье – одну из его форм). Понятия «социальное движение» и «социальная инициатива» описывают не поведение людей как таковое, а некий продукт этого поведения, воплощенный в социальной структуре.

Известно, что путаница понятий, относящихся по логике науки к разным категориальным рядам, заслуживает теоретико-методологического упрека. Поэтому предпринимаемая разными авторами попытка подведения понятия «социальный протест» под категорию «социальное движение» (и/или «социальные инициативы»), осознание последних в качестве родовых относительно первого, далеко не безупречна.

Третий концепт – понимание протестного поведения как проявления (или формы) гражданского общества. Согласно данному подходу социальный протест выступает механизмом давления на власть в интересах гражданского общества. То есть социальный протест как таковой – одно из проявлений развитого, полноценного гражданского общества. Он, являясь важной частью построения гражданского общества, позволяет принимать активное участие народа в политической жизни страны, а в частности, защитить свои права и интересы. **Несмотря на то, что социальный протест несомненно является частью функционирования гражданского общества, определение социального протеста через дефиницию гражданского общества представляется не вполне корректным**

Во-первых, при такой позиции из поля зрения пропадает ответная реакция властей на эти самые действия по отстаиванию своих интересов. Так или иначе, власть всегда является

оппонентом по отношению к социальной активности, инициативам и возникающим на их основе социальным движениям. При анализе подобного рода выступлений населения важно учитывать и ответную реакцию тех, на кого они направлены.

Во-вторых, зачастую протест выражается не только в определенных действиях, сколько в актах преднамеренного бездействия, отказа от каких-либо действий в формах бойкота руководителей, отказа выполнения их распоряжений, абсентеизма и т.п. Если же рассматривать социальный протест в качестве элемента гражданского общества анализировать его в рамках деятельной бездеятельности, активной пассивности представляется невозможным.

В-третьих, социальный протест может проявляться и вне массовых организованных форм. Речь идет о таких проявлениях социального протеста как: преднамеренное нарушение трудовой дисциплины, суицид, известные виды правонарушений, добровольный отказ иметь детей, моббинг и т.д. и т.п. Рассмотрение же социального протеста в рамках структуры гражданского общества оставляет вне поля зрения исследователя подобные проявления протеста.

Сделав вывод о том, что ни социальная активность, ни социальные инициативы, ни социальные движения, ни гражданское общество не являются родовыми понятиями по отношению к социальному протесту, обратимся к следующему концепту социальному протеста. Данный концепт предполагает рассмотрение феномена социального протеста в рамках понятия социального конфликта.

Под социальным конфликтом понимается прежде всего столкновение между людьми или большими социальными группами, которое выступает как повсеместное явление, т.е. любое общество подвержено конфликтам. Социальный протест как разновидность социального конфликта рассматривается многими исследователями. Такой подход встречается в работах Е.И. Головаха, Н.В. Паниной, А.В. Кинсбургского, А.К. Зайцева, И.М. Козиной, В.Г. Бритвина, Р.В. Рывкиной и др.

Несмотря на различия теорий, трактующих сущность социального конфликта (речь идет прежде всего о диалектическом и функциональном подходах), в них есть ряд общих положений, выявленных отечественными социологами конфликта Е.И. Степановым, А.В. Дмитриевым, Ю.Е. Растовым, В.В. Нагайцевым и др., которые составляет содержание конфликтологической парадигмы в социологии. Эти положения принципиально важны для методологии социологических исследований протестного поведения социальных субъектов [5]. К ним следует отнести следующие.

Во-первых, любые акции социального протеста являются проявлением социального конфликта между сторонниками сохранения и изменения сложившейся в обществе порядков. Поэтому теоретико-методологическая основа социологического исследования социального протеста должна экстраполироваться из конфликтологической парадигмы социологии.

Во-вторых, социальный протест как феномен общественной жизни закономерен, систематически происходит в любом обществе в силу действия объективных законов, по которым реализуется совместная деятельность и противодействия социальных субъектов, но это не означает, что любая протестная акция оправдана, легальна и целесообразна.

В-третьих, однопричинных акций социального протеста не бывает, любая конкретная форма протеста возникает как итог

взаимодействия комплекса конкретных объективных и субъективных причин.

В-четвертых, протест является инцидентной фазой конфликта, изучение которой предполагает выявление того, что было до инцидента (конфликтная ситуация) и что – после (апелляции, конфронтация и т.п.).

В-пятых, социологический анализ любой протестной акции предполагает диагностику того конфликта, в котором эта акция состоялась. Эта диагностика должна осуществляться по определенной методике и технологии с помощью методов эмпирической социологии.

В-шестых, каждая акция социального протеста имеет как негативные, так и позитивные (для общества и протестантов) последствия. Каких последствий больше – этот вопрос и необходимо решать в исследовании акций протеста.

Правомерность применения конфликтологического подхода к социологическому исследованию протестного поведения населения подтверждают массовые волнения и протесты, охватившие в 2010-2011 годах страны мусульманского мира, которые некоторые аналитики уже сейчас называют Панарабской революцией или Великой арабской революцией.

Дискуссии об арабских революциях, охватившие значительную часть мирового сообщества, спровоцировали появление множества теорий, интерпретаций и политических заявлений. Одни говорят об экономической подоплеке вышеописанных событий, другие обращают внимание на политический характер требований протестантов – против коррупции, неработающих социальных лифтов, неубедительности правящих партий. Третьи объясняют протестную активность на Ближнем Востоке и в Северной Африке демографическими особенностями стран: большой процент молодого населения в возрасте от 20 до 30 лет, получивших классическое западное образование.

В соответствии с конфликтологическим подходом, можно сказать, что совокупность вышеописанных обстоятельств послужила причиной массовых протестных акций. Свою роль в протестах сыграли и жители, находящиеся за чертой бедности (они присоединились к протестующим, но не являлись непосредственными организаторами), и получившая западное образование молодежь (именно они стали активными организаторами протестных акций), и богатый средний класс, которых не устраивало распределение власти и привилегий. Протестные акции в арабском мире явились свидетельством острого конфликта между сторонниками сохранения и изменения сложившейся в обществе порядков.

Опыт применения конфликтологического подхода к исследованию протестного поведения населения представляется достаточно перспективным направлением в объяснении и понимании феномена социального протеста. Но в то же время, необходима углубленная проработка конфликтологической методологии для возможности учета качественно новых характеристик протестного поведения (роль современных технологий и виртуальных социальных сетей в революционных процессах, отсутствие традиционной для этого региона религиозной основы, уход на второй план экономических причин роста протестной активности населения), ярко обозначенных в ходе массовых акций социального протеста, охвативших современный арабский мир.

Библиографический список

1. Протестные настроения россиян (апрель 2011) [Э/п]. – Р/д: <http://www.levada.ru/press/2011042901.html>
2. Уровень протестных настроений. Опрос «ФОМнибус» 23-24 апреля 2011 г. [Э/п]. – Р/д: <http://bd.fom.ru/pdf/d17ypn11.pdf>
3. Сафронов, В.В. Потенциал протеста и демократическая перспектива // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – вып. 4.
4. Здравомыслова, Е.А. Социологические подходы к анализу общественных движений // СОЦИС. – 1990. – № 7.
5. Растов, Ю.Е. Протестное поведение в регионе // СОЦИС. – 1996. – № 6.

Bibliography

1. Protestnihe nastroyeniya rossiyan (aprelj 2011) [Eh/r]. – R/d: <http://www.levada.ru/press/2011042901.html>
2. Urovenj protestnihkh nastroyenij. Opros «FOMnibus» 23-24 aprelya 2011 g. [Eh/r]. – R/d: <http://bd.fom.ru/pdf/d17ypn11.pdf>
3. Safronov, V.V. Potencial protesta i demokraticeskaya perspektiva // Zhurnal sociologii i social'noy antropologii. – 1998. – T. 1. – v. 4.
4. Zdravomyslova, E.A. Sociologicheskie podkhodi k analizu obshchestvennykh dvizhenij // SOCIS. – 1990. – № 7.
5. Rastov, Yu.E. Protestnoe povedenie v regione // SOCIS. – 1996. – № 6.

Статья поступила в редакцию 20.06.11

Раздел 7

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 316.422

Glazunov N.G. **ON THE PRINCIPLES OF SELF-MODERNISING SOCIAL SYSTEMS ORGANISATION.** The article focuses on the analysis of certain principles that allowed Western Europe to be a leader in the modernisation processes for centuries. Special attention is paid to the role of innovations, law, proprietorship and liberty as aspects responsible for the successful modernisation.

Key words: innovations, open social systems, law, liberty, proprietorship, legal state.

Н.Г. Глазунов, канд. филос. наук, проректор по учебной работе Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский институт – высшая школа приватизации и предпринимательства», г. Самара, E-mail: nickglazunov@mail.ru

О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ САМОМОДЕРНИЗИРУЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ

Статья посвящена анализу принципов, позволивших Западной Европе в течение нескольких столетий удерживать лидерство в процессах модернизации. Подробно рассмотрено значение инноваций, системы права, собственности и индивидуальной свободы как факторов, обеспечивающих успешность модернизации.

Ключевые слова: инновации, открытые социальные системы, система права, индивидуальная свобода, собственность, правовое государство.

Исследуя феномен Модернити, специалисты, как правило, относят его появление к началу Нового времени, когда в Западной Европе отчетливо прослеживается формирование принципиально нового типа общества. Именно в эту эпоху в Великобритании, Франции, Нидерландах складывается специфическая модель общества и государства, формируются новые принципы их взаимодействия и функционирования, которые со временем будут признаны своеобразной классикой модернизации, а эти страны – образцами современных обществ.

В настоящее время научная литература, посвященная различным аспектам модернизации, практически необозрима. Подробно рассмотрены экономические, политические, правовые, религиозные и прочие аспекты модернизации, без изучения которых данный феномен не может быть понят. Мы не ставим своей задачей анализ сложившихся концепций модернизации, а сконцентрируемся на вопросе, который, на наш взгляд, недостаточно освещен в научной литературе.

В течение нескольких столетий Европе удавалось удерживать роль флагмана модернизационных процессов. Более того, Европа (точнее – Западная Европа) и Модернити стали рассматриваться фактически как синонимы. Что позволяло, а во многом позволяет Западной Европе до сих пор, удерживать лидирующие позиции в модернизационных процессах?

На наш взгляд, необходимо особенно подчеркнуть *перманентный* характер протекавшей в Европе модернизации, которая лишь в незначительной степени зависела от деятельности конкретных правительств, партий, персон, политических и социально-экономических программ и т.п. Перманентной модернизации способствовали глубинные факторы, которые, будучи неотъемлемыми конструктивными элементами социальной системы, постоянно провоцировали *инновационную* активность индивидов и обеспечивали повышенную восприимчивость самой социальной системы к инновациям.

Именно *принципиальная* открытость инновациям может быть названа ключевым фактором, обеспечивавшим западно-европейским странам на протяжении нескольких веков статус лидеров модернизации. В этой связи известный отечественный исследователь В.Г. Федотов отмечает, что нужно понимать «суть эпохи современности как переход... к господству инноваций» [1,

с. 4]. Более того, когда в XX веке на путь модернизации встали многие неевропейские страны, то успех (равно как и неуспех) их начинаний в решающей мере зависел от способности существующей социальной системы воспринимать инновации. Примечательно, что те страны, которые сконцентрировались преимущественно на технологических аспектах инноваций (*например, Турция, Мексика, Россия*), добились, в лучшем случае, лишь половинчатых результатов. Наибольшего успеха достигли страны, продвинувшиеся в решении более амбициозной задачи – создании социальной системы, которая, опираясь на собственные институты, идейно-ценностные установки и мотивы деятельности, *постоянно* провоцирует инновации и открыта для них (*Япония, Южная Корея, Сингапур; существенного прогресса в этом вопросе достиг Китай*).

Последний фактор – открытость социальной системы инновациям – при всей своей простоте и очевидности является трудно реализуемым на практике. Если обратиться к терминологии синергетики, то речь идет об *открытости* социальной системы как ее фундаментальной характеристике. Открытость социальной системы предполагает принципиальную готовность общества, всех его институтов рассматривать инновацию как самоценность, способствующую развитию общества, повышению его конкурентоспособности, инвестиционной привлекательности и т.п. Более того, мы можем говорить даже о своеобразной «погоне» за инновациями. В условиях открытости общества инновациям их участь решает только один фактор – практика, которая определяет перспективность и результативность внедрения инноваций в различные сферы общественной жизни. Таким образом, вполне обоснован вывод, сделанный В.Г. Федотовой: «Процесс перестройки традиционных обществ в современные был долгим, содержал меняющиеся инновации, которые, в конце концов, сделали основой существования капиталистического общества инновацию саму по себе, превратившуюся в способ воспроизводства этого общества...» [1, с. 5].

Качественно иной является ситуация в «закрытых» социальных системах. В данном случае вовсе необязательно говорить о каких-то институционализированных препятствиях на пути внедрения инноваций. Речь идет об обществах, в которых сильны позиции традиционализма или об обществах, которые ори-

ентируются на изоляционизм как на сознательно и целенаправленно избранную модель развития, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на социальные институты и принципы их функционирования (*например, бывшие социалистические страны, имевшие, как правило, минимальные контакты со странами «капиталистическими»*).

В «закрытых» социальных системах инновации рассматриваются, в лучшем случае, как фактор технологический, внедрение которого обеспечит решение какой-либо проблемы. Более того, социальные институты не только не рассматривают инновации как непереносимое условие своего существования, но, наоборот, видят в них фактор, способный нарушить сложившийся баланс сил, устоявшиеся подходы к решению проблем, а, возможно, и потенциальную угрозу стабильности социальной системы в целом или ее отдельных элементов. В силу этого, более или менее явно наблюдается неприятие, игнорирование подчас объективно необходимых инноваций. *Например, руководство Советского Союза, несмотря на «перестроечную» риторику, до последнего избегало практического внедрения объективно необходимых инноваций, что не позволило социальной системе адаптироваться к новым социально-экономическим и политическим реалиям и предопределило, в конечном счете, только один сценарий развития ситуации – распад страны.*

Каковы факторы, способные обеспечить принципиальную открытость социальной системы инновациям, без которых неминуем процесс модернизации?

Одним из первых факторов является система права, признаваемая всеми сторонами (индивид – общество – государство) в качестве основы взаимодействия, решения споров при столкновении интересов и т.п.

Примечательно, что западноевропейские страны, которые принято считать своеобразными образцами Модернити, одновременно являются «колыбелью» теории правового государства и на данный момент максимально полным ее практическим воплощением. Пожалуй, мы можем говорить о глубинной и неразрывной взаимосвязи успешности модернизационных процессов и прогресса в практической реализации принципов правового государства, или «правления права» (the Rule of Law) как данную концепцию принято обозначать в англоязычных странах.

Одной из основных задач, стоящих перед системой права, является стабилизация общественных отношений и урегулирование на общепринятой базе возникающих конфликтов. Для того, чтобы система права могла реально решать данные задачи она должна быть независима от государства.

На первый взгляд, складывается парадоксальная ситуация: правовая система неминуема вне государства, она является его порождением, но система права может стать общепризнанным социальным арбитром лишь в том случае, если фундаментальные права индивида и общества будут иметь приоритет по отношению к изменчивой политической конъюнктуре. Данный принцип – независимость правовой практики от политических решений – имеет определяющее значение для успешности модернизации. Субъекту, как генератору инноваций, без которых неминуема модернизация, должна быть гарантирована сфера самореализации, защищенная от произвольных политических и властных решений. Эффективная реализация творческого потенциала субъекта предполагает первичность его прав и свобод, а не прав и свобод общества в целом. Права индивида не могут ограничиваться ссылками на интересы общества: фундаментальные субъективные права одного индивида могут быть ограничены только фундаментальными правами другого индивида. Распространенное понимание права как системы властных норм, преимущественно возлагающих обязанности на человека, резко сужает сферу его самостоятельной деятельности, в рамках которой он может оперативно реагировать на изменение конъюнктуры, менять цели и приоритеты своей деятельности. Очевидно, что такой подход к пониманию права значительно снижает инновационный потенциал субъекта.

Способствует система права процессам модернизации или препятствует им, во многом зависит от исходных принципов, на которых основана правовая система.

Один из представителей прагматизма, Оливер Холмс, говорил, что «жизнь права – не в логике, а в опыте» [2, с. 172]. Право, по Холмсу, не воплощает в себе никаких идейных и моральных ценностей, оно – инструмент, регулирующий поведение людей. Такое понимание права, столь свойственное западноевропейским странам, особенно странам с англосаксонской пра-

вовой моделью, существенно отличается от дореволюционного российского и советского понимания права.

На наш взгляд, российское понимание права, складывавшееся в течение многих веков, является фактором, существенно препятствующим модернизации. Дореволюционная российская правовая система, как позднее и советская правовая система, вырабатывая свои нормы, отталкивались не столько от реальных потребностей социальной практики, реального социально-экономического опыта, сколько от неких постулатов, принятых а priori.

Если западноевропейская правовая система складывалась как результат борьбы двух равновеликих сил (светского государства и католической церкви), то в России, на протяжении практически всей ее истории, безраздельно доминировало ничем неограниченное государство. Если западная правовая система была нацелена не только на отстаивание индивидуальных интересов, но и на достижение общественного консенсуса, то в России право чаще всего выступало не в качестве инструмента консенсуса, а средством регулирования конфликтов, вне зависимости от того, какие стороны принимали участие в этом конфликте. Российское государство, избавленное от необходимости считаться с чьими-либо интересами, всегда отдавало приоритет общим интересам в ущерб частным. В свою очередь, отложенные, но не решенные путем выработки взаимоприемлемого консенсуса конфликты, интегрируясь, порождали социальные взрывы катастрофической мощи (*бунт С. Разина, крестьянская война под предводительством Е. Пугачева, революционные революции 1905 и 1917 годов, крах СССР*).

Российская правовая система, пожалуй, как ни одна другая в мире, была связана с общей политической и правовой культурой общества, для которых были характерны неукорененность в них субъективных начал, т.е. принципов свободы, индивидуальных прав, равенства перед законом, человеческого достоинства. Для сравнения: крепостное право, отмененное в России лишь во второй половине XIX в., во Франции было отменено в начале XIV в. После краткого полувекового промежутка – между отменой крепостного права и крушением монархии – появляются колхозы, где колхозники, не имея паспортов, будучи лишены права свободного передвижения и выбора места проживания, немногим отличались от дореволюционных крепостных крестьян.

Таким образом, можно констатировать, что индивид в России, в отличие от индивида в Европе, был лишен базового условия для творческой, инновационной деятельности – примата индивидуальных прав по сравнению с правами государства и общества в целом.

Существенным тормозом модернизации в России также являлся тот факт, что, в отличие от мысли Холмса, жизнь дореволюционного российского и советского права была связана не с опытом, т.е. реальными потребностями общества в целом и индивидов в частности, а с культурными и идеологическими традициями.

Определяющим культурным фактором дореволюционной России являлось православие, которое в огромной мере повлияло на отечественное понимание права вообще, ставя нравственные императивы (правда, справедливость, грех, раскаяние, искупление и т.д.) выше писанных норм позитивного права. Достаточно вспомнить выдающиеся произведения отечественной литературы дореволюционной эпохи («Преступление и наказание», «Воскресение») и изучить реальную судебную практику, чтобы понять: право понималось как явление, стоящее неизмеримо выше Божьей правды, горней справедливости и т.п. Сходная ситуация складывается с пониманием права в советские времена, с той лишь разницей, что традиционное культурное влияние православия сменилось тотальным господством коммунистической идеологии. Исходя из ее постулатов (построение светлого будущего, борьба классов, диктатура пролетариата, генеральная линия партии и т.п.) формировалась правовая система СССР.

Все вышеизложенные факторы, относящиеся к правовой ситуации в дореволюционной России или в СССР, препятствовали становлению личности, ориентированной на инновационную деятельность, ибо полицейский контроль со стороны государства и подвижные, четко нефиксируемые категории (правда, интересы класса, светлое будущее) максимально связывали деятельность индивида и его социальную активность.

Подводя итоги анализа роли права в успешном развитии модернизационных процессов, можно констатировать следующее. Основной модернизации является человеческая личность, автономная от государства и этим государством признаваемая

в качестве самоценной единицы. Государство должно признавать наличие у индивида естественных и неотъемлемых прав, которыми он обладает в независимости от государства и которых он не может быть лишен по желанию властей. Для этого необходимо, чтобы деятельность властей была предсказуема, что возможно лишь в том случае, если и государство, и общество, и индивид ориентируются на равные для всех законы. И, пожалуй, самое главное – индивиду должна быть гарантирована сфера деятельности, в рамках которой он может использовать свои знания и возможности по своему усмотрению, ради удовлетворения частного интереса. Только частный интерес личности, никем искусственно не направляемый и не регулируемый, может оперативно реагировать на изменяющиеся потребности людей, конъюнктуру рынка и удовлетворять возни- кающий интерес, создавая инновационный продукт – основу модернизации.

Не смотря на отмеченную необходимость ограничивать государство, в процессе модернизации ему все же принадлежит существенная роль. Чтобы государство было не одним из основных препятствий на пути модернизации, а фактором, способствующим ей, оно должно придерживаться нескольких основополагающих принципов.

Современные цивилисты едины в определении главных функций государства: «Главной функцией государства в цивилизованном обществе может и должна стать охрана интересов человека, защита его прав» [3, с. 13]. Таким образом, являясь основным гарантом прав и свобод личности, а также создавая условия, дающие индивиду возможность свободно развиваться, государство выполняет, пожалуй, важнейшую для модернизации функцию – обеспечивает гражданам возможность проявлять свою инициативу, ибо главным ресурсом модернизации является личность, способная к активной инновационной деятельности. Если государство возьмет на себя функции оберегать этот ресурс, то результативность деятельности личности может быть многократно увеличена.

Вышеперечисленные аргументы являются общепризнанными и в настоящее время они нашли свое отражение в законодательстве большинства стран мира. Однако для успешности модернизации формальных деклараций недостаточно. Лишь в тех странах, где данные принципы получили практическое воплощение, мы можем констатировать успешность протекания модернизационных процессов. Более того, можно утверждать, что между успешностью модернизации и реализацией принципов правового государства существует прямая зависимость.

Традиционно к функциям демократического государства относят обеспечение свободы человека и охрану его собственности. Именно собственность является необходимым элементом, обеспечивающим личности независимость от государства и его произвола и гарантирующим свободное развитие личности. Неприкосновенность частной собственности, которую еще в начале XIX века Наполеон в своем Гражданском кодексе объявил священной, является главным резервом независимости субъекта. Один из общепризнанных классиков теории правового государства, Дж. Локк, тесно увязывал проблему власти с наличием у граждан собственности. Политическая власть, а не деспотическое господство при полном бесправии подданных, имеет место лишь там, где люди свободно располагают своей собственностью. Материальная независимость личности, основанная на собственности, сковывает произвол власти. Стремясь подчеркнуть значение собственности для индивида, Л. Фейербах писал: «Если у тебя нет ничего, то ты сам – ничто» [4, с. 398]. Однако тема собственности значительно шире ее роли в индивидуальной судьбе человека. Гарантированность прав собственности в решающей степени влияет на жизнь всего общества.

Еще Б. Спиноза считал собственность необходимым условием достижения общественного блага. Мысль Спинозы еще более актуальна, когда мы исследуем феномен модернизации. Ее успех невозможен, если опираться на какие-то разовые акции, проводимые государственными органами или частными лицами. Только свободная деятельность всех наиболее активных членов общества, опирающихся на собственность как на свой основной ресурс, защищенные ею от произвола государства и имеющие возможность самостоятельно определять основной вектор своей деятельности может обеспечить достаточно массовое появление инновационного продукта и способствовать становлению творческого, социально-активного типа личности.

Наряду с вопросом собственности другой фундаментальной проблемой, без которой невозможна инновационная деятельность личности, является свобода. Свобода в ее классическом понимании – есть свобода от вмешательства государства в частную жизнь граждан. Она не просто одна из субъективных и социальных ценностей, она – источник и условие всех ценностей. Именно так трактовали свободу классики теории либерализма (Дж. Локк, Б. Спиноза, И. Кант, Дж. С. Милль). Свобода, по Локку, есть тот фундамент, на котором держится и конкретная личность и общество в целом, она «является основанием всего остального», что может быть в государстве [5, с. 271]. Свобода лежит в основе не только самостоятельного и всестороннего развития личности, но и в основе существования государства. Государство должно поддерживать свободу убеждений и охранять её как величайшую ценность не только для блага личности, но и как основу своего собственного существования.

Нарушение государством свободы личности ведет, в конечном итоге, к гибели самого государства. В данном случае речь идет не столько о крахе государственных структур и институтов. Подавляя свободу, государство лишает себя перспектив развития. Индивиды, ограниченные в свободе, либо активно, либо пассивно протестуют против вводимых государством ограничений. В конечном итоге, и первый, и второй варианты сопротивления граждан опасны для стабильности государства. Активное противодействие граждан государству – это открытый бунт, сопряженный с применением насилия, революция (например, многочисленные революции XX века). Второй вариант, на первый взгляд, более безопасный. Граждане уходят во «внутреннюю эмиграцию», т.е., с одной стороны, не выказывают открытого неповиновения власти, с другой стороны, – фактически до нуля низводят какую-либо общественную активность. Неизбежный результат подобной ситуации – не только массовое недовольство в силу невозможности реализовать свои субъективные интересы, но и обвальное отставание страны по всем экономическим показателям. Апатия, охватывая широкие слои населения, в конечном итоге, приводит к «застою», столь хорошо известному на примере Советского Союза 70-80-х годов XX в., попытка преодолеть который привела и вовсе к распаду государства.

Для становления автономной личности, нацеленной на инновационную деятельность, решающее значение имеет тот факт, что фундаментальные права личности – жизнь, свобода, вопросы собственности и их защита, механизмы предотвращения государственного произвола – образуют некий неразложимый на отдельные элементы комплекс социальных «констант». Они существуют и являются социально эффективными все вместе, либо, если функциональные связи между ними ослаблены или разрушены полностью, их положительная роль в жизни общества резко ослабевает. Например, декларированная свобода личности, не подкрепленная гарантиями собственности, рискует остаться лишь декларацией. Равно как и собственность, лишённая возможности свободного распоряжения ею, не даст никакого социально-экономического эффекта. В свою очередь, свобода личности и гарантированность собственности немислимы, если господство закона не является фактом, изначально признаваемым и государством, и обществом. Вновь обращаясь к Дж. Локку, можно привести его мысль, что «целью закона является не уничтожение и не ограничение, а сохранение и расширение свободы» [5, с. 293].

Таким образом, выявляя истоки многовекового лидерства Запада в модернизационных процессах, мы вынуждены констатировать, что их глубинные основы в наименьшей степени связаны с факторами технологического плана, а в решающей степени – с факторами социально-политического характера. Ключом к перманентной модернизации является наличие личности, ориентированной на инновации, чья деятельность воспринимается социальной системой открытого типа как самоценная. В качестве необходимых ресурсов, обеспечивающих становление подобного типа личности необходимо отметить наличие индивидуальной свободы, подкрепленной собственностью, и правовой системы, в которой верховенство закона признается всеми субъектами социальной коммуникации – индивидом, обществом и государством. Именно эти условия, на наш взгляд, позволяют западноевропейским странам постоянно самомодернизироваться, сохраняя статус своеобразных эталонов современных обществ, и их опыт не может игнорироваться ни одной страной, стремящейся к модернизации и созданию общества современного типа.

Библиографический список

1. Федотова, В.Г. Социальные инновации как основа процесса модернизации общества // Вопросы философии. – 2010. – № 10.
2. Общая теория государства и права. Общая теория права / отв. ред. В.С. Петров и Л.С. Явич. – Л., 1974. – Т. 2.
3. Лившиц, Р.З. Государство и право в современном обществе (новые подходы к узловым проблемам теории государства и права) // Теория права: новые идеи. – М., 1991. – Вып. 1.
4. Цит. по: Камю, А. Бунтующий человек. – М., 1990.
5. Локк, Дж. Два трактата о правлении: в 3 т. – М., 1988. – Т. 3.

Bibliography

1. Fedotova, V.G. Socialnihe innovacii kak osnova processa modernizacii obthetstva // Voprosih filosofii. – 2010. – № 10.
2. Obthaya teoriya gosudarstva i prava. Obthaya teoriya prava / otv. red. V.S. Petrov i L.S. Yavich. – L., 1974. – T. 2.
3. Livshic, R.Z. Gosudarstvo i pravo v sovremennom obthetstve (novihe podkhodih k uzlovim problemam teorii gosudarstva i prava) // Teoriya prava: novihei. – M., 1991. – Vihp. 1.
4. Cit. po: Kamyu, A. Buntuyuthiy chelovek. – M., 1990.
5. Lokk, Dzh. Dva traktata o pravlennii: v 3 t. – M., 1988. – T. 3.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК 101.1:316 + 323.28

Baryshnikov S.G. TERRORIST ACTIVITIES ATTRIBUTES: SOCIO-ONTOLOGICAL ASPECT. To define basic socio-philosophical forms of the terrorist activities (its content) from the scientific position the article deals with attributes – necessary essential characteristics, showing the integral property of an object or phenomenon. It is offered to take into consideration the socio-philosophical essence of the terrorist activities as a subject-practical side of the terrorism.

Key words: attribute, war, state policy, political goal, political violence, fear.

С.Г. Барышников, соискатель ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: SG.Baryshnikov@mail.ru

АТРИБУТЫ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье с научных позиций в целях определения основных социально-философских форм террористической деятельности (ее содержания) выделяются ее атрибуты, необходимые существенные признаки, которые указывают на неотъемлемое свойство предмета или явления. При их выделении предлагается исходить из социально-философской сущности террористической деятельности как предметно-практической стороны терроризма.

Ключевые слова: атрибут, война, государственная политика, политическая цель, политическое насилие, страх.

При определении способов существования (форм) террористической деятельности вовне, построении классификационных конструкций, исследователь должен исходить из научного подхода решения проблемы, т.е. должен владеть сущностными характеристиками форм, которые составляют основные неотъемлемые свойства этого явления. Поскольку террористическая деятельность представляет собой социально-политическое явление, которое возникло, существует и развивается, прежде всего, в социальной философии, постольку перед нами стоит задача на основании осуществленного ранее социально-философского анализа сущности такого явления как террористическая деятельность, определить сущностные характеристики, которые являются ее атрибутами.

Атрибут (от лат. attributio - приписывание, признак) в философии - необходимое, существенное, всеобщее неотъемлемое свойство предмета или явления. Подобно как существуют атрибуты объективной реальности: энергия (источник движения); пространство (протяженность); время (изменение); сознание (активное отображение) и форма (организация, структура), нам необходимо выделить соответствующие атрибуты для обозначения форм террористической деятельности, свойств, присущих только террористической деятельности как явлению.

Вынуждены констатировать, что в литературе, исследующей терроризм, к выделению (определению) атрибутов исследователи относятся весьма пренебрежительно. В лучшем случае, при построении классификационных схем, авторы пытаются сослаться на наиболее общие признаки террористической деятельности (как показывает практика, не всегда являющиеся атрибутами), а в худшем – делятся своими умозаключениями, обобщающими такие же умозаключения, сделанными ранее, и имеющими к научному исследованию лишь поверхностное отношение. Не требуется утверждать, что, не зная атрибутов явления, всякая исследовательская деятельность в отношении разработки каких-либо классификаций этого явления, построение его структурных форм, в том числе такого сложного, как террористическая деятельность, сводится к рыночной сортировке, становится весьма запутанной, абсурдной и антинаучной, а потому - бессмысленной. Отсюда возникает путаница в построении классификационных конструкций террористической дея-

тельности, смешивание ее типов с формами, видов с методами, способами, приемами и т.д.

Каким же образом определяются атрибуты террористической деятельности, ее всеобщие существенные необходимые признаки, свойства, необходимые для определения форм ее существования вовне? Для определения способов существования террористической деятельности, из всего многообразия ее атрибутов, необходимо выделить, только те основные атрибуты, которые бы, в своей совокупности, указывали, только на террористическую деятельность как явление. В свое время еще Аристотель предупреждал о необходимости отличать постоянные атрибуты от случайных, переменных, т.н. акциденций [1].

Атрибуты террористической деятельности взаимосвязаны друг с другом. Само диалектическое понятие террористической деятельности не только указывает на отдельные атрибуты, но и раскрывает их содержательные взаимосвязи. Для построения системы атрибутов необходимо и целесообразно применить диалектический метод (диалектический анализ и диалектический синтез).

Диалектический анализ террористической деятельности предполагает обращение к ее противоположностям. Диалектический анализ, как последовательный переход от «единичного к всеобщему» и от «конкретного к абстрактному», должен начинаться по К. Марксу с наиболее «всеобщих» (т.е. самых сложных, самых богатых содержанием) атрибутов [2]. Во избежание субъективизма при определении атрибутов террористической деятельности, необходимо также постоянно учитывать принцип единства теории и практики. Диалектический анализ должен опираться на принцип историзма и принцип логики развития, обоснованной Г. Гегелем [3], исследование истории возникновения, существования и развития террористической деятельности в конкретно-исторических условиях своего существования.

Поскольку атрибуты террористической деятельности существуют в единичном и проявляются через единичное, то познание содержания атрибутов имеет тот же источник, что и понятия о единичном, – из опыта общественной, исторической практики. Содержание атрибутов террористической деятельности выявляется не путем схоластических, умозрительных операций, а на основании изучения ее конкретных форм (способов существования) проявления вовне.

При выделении атрибутов террористической деятельности как предметно-практической стороны терроризма мы исходили из ее сущности, представляющей субстанцию, которая, в первую очередь, выступает формой военной деятельности, вооруженной борьбы (террористической борьбы). Однако необходимо иметь в виду, что субстанция проявляет себя во множестве атрибутов, содержащихся лишь в отдельных, единичных проявлениях террористической деятельности, т.е. в каждом конкретном способе (форме) своего существования вовне.

Сущность террористической деятельности проявляется в основных взаимных связях и противоречиях государственной политики с экономикой, идеологией социальных сил, государств, их взаимодействия по поводу безопасности государственной власти, государства, т.е. по вопросу сохранения, укрепления государства на внутрисоциальном и межгосударственном уровнях исторического процесса. Сущность выражается во всей совокупности внутренних сторон, отношений, моментов и законов развития террористической деятельности, в ее конкретном всеобщем основании всего многообразия явлений терроризма, которые порождает функция подрыва государственного строя, его политической системы.

В связи с осуществленными ранее исследованиями, представляется, что основными атрибутами террористической деятельности являются: война (военная деятельность); государственная политика (политика по поводу обеспечения безопасности государства); политическая цель; политическое насилие (принуждение); страх.

Такие атрибуты террористической деятельности, по нашему мнению, являются всеобщими существенными, необходимыми признаками, которые отражают неотъемлемые свойства такого явления как террористическая деятельность и являются основными для определения ее основных форм проявления вовне.

Библиографический список

1. Философский словарь [Э/п]. – Р/д: <http://enc-dic.com/philosophy/Atribut-184.html>
2. Маркс, К. Сочинения: в 46 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1964. – Т. 46. – Ч. 1.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.

Bibliography

1. Filosofski slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://enc-dic.com/philosophy/Atribut-184.html>
2. Marks, K. Sochineniya: v 46 t. / K. Marks, F. Ehngeljs. – M., 1964. – T. 46. – Ch. 1.
3. Gegelj G.V.F. Nauka logiki: v 2 t. – M., 1989. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 22.06.11

УДК. 0008: 316

Dudik S.G. CREATIVE WORK AS A CREATIVE ABILITY OF A PERSONALITY. Far not each change appeared in the world (even for the first time), is the result of a creative work. A creative work is, first of all, the process of creation but not the destruction or annihilation: creation is the thing where something valuable appears but not a simple change or a product. Moreover, there is a distinct social aspect of any creative work: a creator makes his wonders for other people (and here he reminds Danko by Gorkiy sometimes), the person who destructs, realizes himself in his own eyes and for himself only, he works for his self-appraisal. Negative creation appears when this process is valued on the results of the changes it brought in the world. In this case, there is no difference to take or to give. The person who wants to strengthen himself can create but at the same time he can destruct: everybody realizes himself in his own way. However, just the productive change can be called a creative work. The true creation, as eastern people say, when you are able not to cross out somebody's line but to draw your own one.

Key words: creation, creative activity, self-assertion, self-realization, self-expression.

С.Г. Дудик, ст. перп. каф. социологии, политологии и культурологии ГАГУ, E-mail: svetlana-dudik@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЗИДАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена творческой деятельности с позиции созидательной основы личности. В статье обосновывается взгляд на творческую личность, как на человека, наделенного избыточной энергией самоутверждения, обладающего умением направить ее на созидание или разрушение; способного обеспечить баланс спонтанности и порядка в проявлении своей психической деятельности.

Ключевые слова: творчество, созидательная деятельность, самореализация, самоутверждение, самовыражение.

Творчество, в широком смысле принято формально определять как внесение в мир нового, у чего не было прецедента существования, или, по словам И. Канта, то, для чего не суще-

ствует правила создания [1, с. 323-324]. Таковым может быть не только предмет или произведение, но и новая интерпретация, новое прочтение известного, новое понимание прежнего,

новый взгляд и т.п. Всякое движение от прежнего к какому-либо иному есть в известной степени движение к новому (другому в сравнении с бывшим). Это в самом общем случае всегда предстает неким изменением мира; творчество изменяет мир, делает его другим.

Однако изменением может оказаться как внесение в мир, так и изъятие: оно ведь тоже несет изменение, делает мир другим. И в этом случае желание самоутверждения, нереализованный потенциал созидания, а, чаще всего, неправильно избранный (отсутствующий или не найденный) канал для направления энергии может обернуться разрушительной акцией; и тогда злоумышленник наносит удар ножом Иверской иконе Божий Матери, обливая серной кислотой «Даная» Рембранта, поджигает Рим, как ищущий вдохновения и надеющийся найти его в зрелище грандиозного пожара, Нерон... Можно также вспомнить злополучного Герострата, который ради достижения известности, «бессмертия» поджигает храм Артемиды Эфесской, одно из чудес света.

Психология самоутверждения через внесение в мир изменения раскрывается в романе Ю. Мисимы «Золотой храм». Герой его также предаёт огню прекрасный храм Кинкакудзи, так как не хочет, чтобы создавший его мастер, имел перед ним какое-то преимущество; превратить мир с Храмом в мир без Храма есть, по его мнению, такое же самоутверждение, которое делает творчество и разрушение как бы равноценными актами. Подобное, кажущееся немотивированным, разрушение часто оказывается реализацией извращенной потребности вносить изменения в мир и тем самым утверждаться в своей значимости для него. Все многообразие проявлений подобного геростратова комплекса, внутри которого всегда оказывается та или иная форма комплекса неполноценности, концентрируется в одном: отомстить обществу за свои неудачи, отомстить произведению искусства за то, что оно так недоступно прекрасно, что имеет общественное признание, и т.п.

Итак, далеко не всякое изменение, произведенное в мире (даже впервые), есть проявление или результат творчества. Творчеством, во-первых, может считаться лишь созидание, а не разрушение и уничтожение; во-вторых, в творчестве создается ценность, а не просто какой-либо продукт или некое изменение. Кроме того, существует выраженный социальный аспект творчества: творец, самореализуясь, создает для других (и в этом порою уподобляется Горьковскому Данко), разрушитель же самоутверждается прежде всего в собственных глазах и для себя, работает на свое самолюбие, свою оценку. Отрицательное творчество имеет место в том случае, когда «творчество» оценивается лишь по факту произведенного изменения в мире; тогда взять или отдать - не имеет разницы (по факту действия). Желая утвердиться человек может создать и может разрушить: каждый утверждает тем, чем может. Однако, творчеством может считаться лишь продуктивное изменение. Истинное творчество, как говорят на Востоке, не в том, чтобы зачеркивать чужую линию, но в том, чтобы рисовать свою.

Многие художники говорили о компенсационно-заместительном и прямо терапевтическом значении для них собственной творческой деятельности; в частности, об этом писали Ф. Достоевский, М. Шагал, И.В. Гете, М. Пруст, А.П. Чехов, Н.В. Гоголь. В искусстве изживается излишек впечатлений внешнего мира, не выразившийся во внешнем же действии; художник в процессе работы освобождается от идей и чувств, долго и настойчиво пребывающих в сознании и нарушающих сбалансированность психики; творчество выступает как сильный способ сублимации полового инстинкта. По свидетельству З. Фрейда, импульсы и желания, которые человек в силу известных ограничений, налагаемых регламентированностью жизни в социуме, не может удовлетворить непосредственно, могут найти выражение в облагороженной и возвышенной форме культурного творчества.

Существует точка зрения, высказанная итальянским психологом Ч. Ломброзо, что отчетливое проявление творческих способностей, в той или иной степени, указывает на тенденцию к патологии? В пользу его утверждения говорят не только приводимые им многочисленные факты [2], но и, например, профессиональные свидетельства В.П. Эфроимсона о состоянии здоровья Ф.М. Достоевского [3, с. 173-182]. Биографы известных людей также постоянно упоминают о странностях и эксцентричных поступках художников и поэтов, о чудачествах и рассе-

янности ученых. В то же время безумцем называл А.Ф. Лосева А.М. Горький, характер доводов которого показателен для способа объяснения подобных обвинений. Если А.Ф. Лосев, условно говоря, представлял некую дзэн рациональность, т.е. шел к достижению дзэнской спонтанности ума, то А.М. Горький, идущий из другой сферы жизни и к совершенно иной цели, представлял собой движение от спонтанной экзистенции к организации его выражения. Это пример того, как трудно понять другого, но как легко обвинить его, если он - другой. Ломброзо именует патологией и даже помешательством то, что при кратковременном переживании именовалось бы вдохновением или озарением, однако то же самое состояние, но переживаемое гением постоянно, вовсе не есть основание считать это патологией, это лишь существование сознания на ином качественном уровне. Действительно, гений редок, неподражаем, он не ищет у других подтверждения истинности или ценности того, что он делает, ибо имеет критерий в себе самом. Исключительность гения означает его редкость, а не патологию.

О том, что творческая личность отнюдь не психическое отклонение от нормы, а, прежде всего именно здоровый человек, писал американский психолог и педагог А. Кожибский, утверждавший, что именно творческий тонус сознания позволяет человеку сохранить свою психику здоровой и активной. В то же время, организуя порядок жизнедеятельности человека, творчество является залогом не только психического, но в целом и физического здоровья, ибо здоровый дух в активности его проявления порождает и здоровое тело. Свободное вхождение в процесс творчества, управление творческим поведением, осознание нахождения в состоянии вдохновения может контролироваться человеком. Творец может сознательно готовить себя к переживанию выхода в спонтанное состояние, как это регламентируется, например, в психотехнике дзен, может произвольно, по своему желанию выйти из переживания особого состояния сознания. Нездоровый же психически человек несвободен в своих «перемещениях» по реальностям духа, он «попадает» в них и столь же несвободен, выходит (или не выходит) оттуда. Отечественный ученый В.П. Эфроимсон убежден, что в целом творчество свидетельствует как раз о здоровье творческой личности: «Выражение, запечатление увиденного требует такого гигантского труда, напряжения, целеустремленности, концентрации, которое исключает грубую патологию, хронически снижающую работоспособность» [4, с. 161]. По большому счету, творчество - это человеческая норма: организация гармоничных, взаимообогащающих, подлинно адекватных взаимодействий с окружающим; человек не должен быть не творческим, потому что это не позволит ему выжить в непрестанно изменяющемся мире, где необходимо обучаться с первой попытки.

В самом деле, творчество в одной из наиболее непосредственных и очевидных форм своего выражения - в искусстве - выполняет, кроме известных познавательных и художественно-эстетических, также гармонизирующие, стабилизирующие, упорядочивающие функции, т.е. выступает как социогигиенический регулятор жизни современного общества. Не только художник, самовыражаясь в искусстве, освобождает свою психику от груза неотрагированных эмоций, осваивает опыт переживаний и формы их культурного выражения, вносит проясненность в собственное понимание мира, но и его адресат, публика под воздействием красоты и гармонии, открываемой искусством, переживает катарсис, внося порядок и гармонию в свою душу. Реализация творческого потенциала не только обогащает общество, укрепляет его научные и производительные позиции, но и выполняет весьма существенные психодуховные задачи, регулируя уровень напряжения в социуме и обеспечивая безопасные нормы социального сосуществования.

В творчестве человек выходит в сферу беспрепятственного перемещения в пространстве смыслов, осознает содержание своего подсознания и культурно изживает его негативные стороны, приручает образы фантазии, открывается потоку интуиции. Творческая деятельность дает человеку особое состояние свободы проявления, полета, сообщая ему уверенность в себе и чувство самоценности своего внутреннего мира; переживание творчества «распечатывают» поток созидательной энергии, направляя ее силу опять же в русло культурного самовыражения. Созидательное творчество в любой культуре выступает как ценность, образуя ядро тонкого и всеобъемлющего меха-

низма культуры, направленного на организацию и регуляцию бытия социума.

В творчестве, как известно, если это «правильное» творчество, человек создает не только вещи, но и себя. Совершенствуется, дорастает до того образа, который создают лучшие мыслители и художники. В творчестве человек утверждает себя перед миром. Можно сделать вывод, что творческая личность – это человек, наделенный избыточной энергией самоутверждения, но, во-первых, обладающий умением направить ее на созидание и, во-вторых, способный это сделать, т.е. способный «обуздать» эту амбивалентную энергию, предстающую в образе своеобразного энергетического двуликого Януса, который может поворачиваться к людям то ликом созидания, то ликом разрушения. Это человек, способный обеспечить тонкий баланс спонтанности и порядка в проявлении своей психической деятельности, человек, способный создать каналы реализации этой энергии и направить по ним ее избыток. Творчеству, как извест-

но, нельзя научить, и к творчеству нельзя принудить. Творческий человек умеет продуктивно работать, обладает развитой потребностью в творчестве и волей к его реализации. Поэтому вопрос о том, что есть творчество: компенсация недостаточности, недоступных возможностей или игра сил от их избытка, хорошо упорядоченная деятельность мозга, опирающаяся на достаточную устойчивость психики или продукт воспаленного, нездорового функционирования мозга, патология или здоровье – следует, как представляется, решить в пользу следующего ответа: творческая личность – это все-таки здоровый, а может быть, в некоторых отношениях и сверхздоровый человек. Он умеет организовывать свободное, гибкое, продуктивное и гармоничное взаимодействие разных планов, разных уровней своего сознания. Способен опредметить во внешних средствах выражения и свои идеи, и свои переживания, и образы своей фантазии, сделав их достоянием другого.

Библиографический список

1. Кант, И. Соч.: в 6 т. – М., 1966. – Т. 5.
2. Ломброзо, Ц. Гениальность и помешательство. – СПб., 1892.
3. Эфроимсон, В.П. Генетика этики и эстетики. – М., 2004.
4. Эфроимсон, В.П. Генетика этики и эстетики. – М., 2004.

Bibliography

1. Kant, I. Soch.: v 6 t. – M., 1966. – T. 5.
2. Lombroso, C. Genialnostj i pomeshateljstvo. – SPb., 1892.
3. Ehfroimson, V.P. Genetika ehtiki i ehstetiki. – M., 2004.
4. Ehfroimson, V.P. Genetika ehtiki i ehstetiki. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 22.06.11

Раздел 8

ЭКОНОМИКА

Ведущие эксперты раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА – доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 336.6

Filimonova E.A., Ovchinnikova I.V. USE OF A REGISTRATION POLICY IN TAX PLANNING OF THE ORGANIZATION WITH A VIEW OF MAINTENANCE OF FINANCIAL SAFETY. Primary goal of functioning of the modern organisation is construction of effective system of financial safety. The decision of this problem is based on construction of the corporate tax management, which overall objective – optimisation of tax payments. As one of functions of corporate tax management it is possible to consider tax planning. Tax planning is based on a number of receptions and methods of which it is considered most effective formation of an optimum registration policy of the organisation.

Key words: financial safety, economic safety, optimisation of tax payments, tax planning, the registration policy.

Е.А. Филимонова, канд. эконом. наук, доц. Кемеровского института РГТУ, E-mail: eaf007@mail.ru;

И.В. Овчинникова, ст. преподаватель Кузбасского государственного технического университета, E-mail: iv.ovchinnikova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕТНОЙ ПОЛИТИКИ В НАЛОГОВОМ ПЛАНИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ В ЦЕЛЯХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Основной задачей функционирования современной организации является построение эффективной системы финансовой безопасности. Решение этой задачи базируется на построении корпоративного налогового менеджмента, главная цель которого – оптимизация налоговых платежей. Как одну из функций корпоративного налогового менеджмента можно рассматривать налоговое планирование. Налоговое планирование основывается на ряде приемов и методов, наиболее действенным из которых считается формирование оптимальной учетной политики организации.

Ключевые слова: финансовая безопасность, экономическая безопасность, оптимизация налоговых платежей, налоговое планирование, учетная политика.

Термин «экономическая безопасность» возник в 70-е годы 20 века и довольно быстро получил распространение в развитых капиталистических странах. Одной из главных задач экономической безопасности на макроуровне является сохранение и укрепление позиций страны в мировой экономической системе. В России тематика экономической безопасности на законодательном уровне была впервые обозначена в Законе РФ «О безопасности» от 05.03.1992 г. № 2446-1 (в редакции Федерального закона от 26.06.2008 г. № 103-ФЗ). В Законе говорится о безопасности как общей категории, без обозначения конкретных видов безопасности. Понятия экономической безопасности организации в официальных документах нет.

Однако, в целях минимизации рисков, представляется целесообразным смоделировать процесс управления системой экономической безопасности организации. Угрозой экономической безопасности организации является, во-первых, сама рыночная экономика, построенная на конкуренции. Во-вторых, российский рынок находится на стадии становления, а значит, многие механизмы не отрегулированы. В-третьих, среди институтов защиты пока недостаточно разработаны нормы правовой защиты интересов предпринимателей. Актуальной задачей, которую должна решать любая организация, является задача оценки рисков и прогнозирования своего состояния с точки зрения выполнения свойственных ей функций. Все управленческие решения в области обеспечения защиты финансовых интересов организации от внешних и внутренних угроз теснейшим образом взаимосвязаны и оказывают прямое или косвенное воздействие на результаты ее финансовой деятельности.

Главная цель экономической безопасности организации – обеспечение ее устойчивого и максимально эффективного функционирования, создание высокого потенциала развития и рос-

та в будущем. Важной составляющей экономической безопасности организации является финансовая безопасность. Для организаций разработка стратегии финансовой безопасности – часть стратегии развития, посредством которой ее руководители решают две наиболее важные задачи, составляющие коммерческую тайну. Во-первых, развитие новых и модернизация существующих методов продвижения продукции и услуг на товарных и финансовых рынках, позволяющие оптимизировать поступление и распределение денежных средств с учетом сбалансированного распределения различного рода рисков и способов их покрытия, во-вторых, построение финансового менеджмента в рыночной среде, характеризующейся высокой степенью неопределенности и повышенным риском.

Одной из важных составных частей финансового менеджмента организации является корпоративный налоговый менеджмент, то есть «выработка и оценка управленческих решений согласно целевым установкам организации с учетом масштаба возможных налоговых последствий» [1, с. 1]. Следовательно, главной целью корпоративного налогового менеджмента является оптимизация налоговых платежей путем использования всех особенностей налогового законодательства.

Как одну из функций корпоративного налогового менеджмента можно рассматривать налоговое планирование. Налоговое планирование – это «легальный путь уменьшения налоговых обязательств, основанный на использовании возможностей, предоставленных налоговым законодательством, путем корректировки своей хозяйственной деятельности и методов ведения бухгалтерского учета» [2, с. 3].

Необходимость в налоговом планировании организации зависит от степени налоговой нагрузки. При величине налоговой нагрузки, составляющей более половины расходов органи-

зации, необходимо привлекать специалистов в области налогового и финансового менеджмента. Целесообразным будет создание отдельной структурной единицы организации – управления налогового планирования. Целью налогового планирования является уплата налогоплательщиком минимально возможной суммы налогов в максимально возможные сроки при абсолютном соблюдении законодательства. Налоговое планирование в организации базируется на следующих подходах к минимизации налоговых платежей.

1. Разработка учетной политики. На учетную политику возложена огромная роль в процессе налогового планирования, по мнению некоторых авторов, она является основным инструментарием налогового планирования. В соответствии с Положением по бухгалтерскому учету «Учетная политика организации», утвержденном Приказом Минфина РФ от 06.10.2008 г., под учетной политикой организации понимается принятая ею совокупность способов ведения бухгалтерского учета – первичного наблюдения, стоимостного измерения, текущей группировки и итогового обобщения фактов хозяйственной деятельности. При формировании учетной политики по конкретному объекту бухгалтерского учета выбирается один из нескольких вариантов, предусмотренных нормативными документами по бухгалтерскому учету и налогообложению Российской Федерации.

2. Использование льгот при уплате налогов. Анализируя налоговое, бухгалтерское и гражданское законодательство Российской Федерации важно отметить, что оно дает возможность законно снизить бремя налоговой нагрузки. Для этих целей предусмотрены общие и специальные способы минимизации налогов, такие как формирование договорных отношений, максимальное использование льгот, предусмотренных Налоговым кодексом РФ, сокращение объекта налогообложения, отсрочка по уплате налогов, замена отношений между сторонами и другие.

3. Контроль над сроками уплаты налогов, так как нарушение установленных сроков для уплаты налогов влечет за собой штрафные санкции. В то же время, можно использовать методы передвижения сроков уплаты некоторых налогов на определенный период без штрафных санкций. При этом денежные средства остаются в обороте, следовательно, приносят дополнительную прибыль.

При описании последовательности налогового планирования многие авторы выделяют следующие взаимосвязанные этапы.

1. Формирование налогового поля организации. Налоговое планирование в организации начинается с установления всей совокупности налогов, которые должна уплачивать организация в бюджет и во внебюджетные фонды. Определяется налоговое поле в соответствии с правовым статусом организации, на основании ее устава, а также Налоговым кодексом РФ и законодательными актами федерального, регионального и местного уровня.

2. Формирование системы договорных отношений. Система договорных отношений или договорное поле формируется на основании устава организации и Гражданского кодекса РФ. Определяются виды договоров, на основании которых организация будет сотрудничать с партнерами. Изменяя условия хозяйственных договоров, а, следовательно, и их налоговые последствия, организация ставит целью достижение определенного финансового результата или определенной структуры активов.

3. Подбор типичных хозяйственных операций. Исходя из предварительного анализа хозяйственной деятельности и планируемых результатов работы, выбираются типичные хозяйственные операции, которые предстоит выполнять организации.

4. Определение реальных хозяйственных ситуаций, охватывающих все виды деятельности организации с учетом налоговых, договорных и хозяйственных наработок.

5. Предварительный выбор вариантов хозяйственных ситуаций. Оптимальные по налоговым платежам и финансовому результату варианты хозяйственных ситуаций оформляются блоками бухгалтерских проводок.

6. Составление журнала типовых хозяйственных операций. На основании оптимальных блоков составляется журнал типовых хозяйственных операций, являющийся реальной основой для ведения бухгалтерского и налогового учета.

7. Сравнительный анализ хозяйственных ситуаций на предмет получения максимального финансового результата с учетом налоговых платежей и возможных налоговых рисков.

8. Разработка альтернативных вариантов учетной политики организации для целей бухгалтерского и налогового учета.

До вступления в силу части второй Налогового Кодекса РФ организации формировали учетную политику лишь для целей бухгалтерского учета. С вступлением в силу 21 главы Налогового Кодекса РФ «Налог на добавленную стоимость» появилось упоминание об учетной политике в 167 статье Налогового Кодекса РФ, а с введением в силу 25 главы Налогового Кодекса РФ «Налог на прибыль организаций» требование об учетной политике закреплено законодательно в 313 статье НК РФ. Таким образом, начиная с 1 января 2002 года, организации формируют две учетные политики: для целей бухгалтерского учета и для целей налогообложения. В соответствии со статьей 11 Налогового Кодекса РФ учетная политика для целей налогообложения – это «выбранная налогоплательщиком совокупность допускаемых Кодексом способов (методов) определения доходов и (или) расходов, их признания, оценки и распределения, а также учета иных необходимых для целей налогообложения показателей финансово-хозяйственной деятельности налогоплательщика» [3, с. 11].

Роль учетной политики в организации всего учетного процесса крайне велика. Это связано с тем, что действующие нормативные документы в ряде случаев допускают выбор хозяйствующим субъектом способа организации учета из нескольких, определенных соответствующим нормативным документом, а иногда даже устанавливают обязанность разработать соответствующий порядок самостоятельно. В этой связи учетная политика организации выполняет сразу несколько функций.

Во-первых, учетная политика представляет собой руководство по организации и ведению учета внутри компании – правила, установленные для всех работников организации, принимающих участие в учетном процессе. Качественная учетная политика зачастую выступает единственным способом надлежащей организации унифицированного учета.

Во-вторых, грамотно сформированная учетная политика – это очень весомый аргумент для решения в свою пользу споров с налоговыми органами. Чем подробнее учетная политика определяет правила ведения учета в каждом конкретном случае, тем сложнее проверяющим опровергнуть правомерность их применения.

В-третьих, учетная политика – это мощный инструмент налоговой оптимизации. Важно отметить, что учетная политика может обеспечивать не только оптимизацию налогообложения, но и в очень многих случаях оптимизацию учетного процесса с точки зрения снижения его трудоемкости, повышения качества представления и группировки учетной информации и т.п.

Учетная политика, отвечающая перечисленным выше требованиям, становится реальным источником необходимой информации, которая сможет оказать настоящую помощь организации, а не формальным документом, который организация, должна предоставить в налоговый орган в составе годовой отчетности. При разработке учетной политики также необходимо учитывать специфику деятельности хозяйствующего субъекта. На выбор конкретных положений, отражаемых в учетной политике организации, влияют следующие факторы:

- отраслевая принадлежность и вид деятельности;
- объем производства и продажи продукции (товаров, работ, услуг), численность работающих, стоимость имущества организации;
- управленческая структура организации (наличие филиалов, обособленных подразделений);
- степень развития информационной системы в организации;
- уровень квалификации специалистов бухгалтерских и финансовых служб и т.д.

При разработке учетной политики должны быть решены следующие задачи.

1. Сделать бухгалтерский учет прозрачным и доступным для понимания, позволяющим проводить анализ финансово-хозяйственной деятельности организации.

2. Создать эффективную систему налогового учета.

3. Предусмотреть определенные направления оптимизации налогов, не противоречащие действующему законодательству РФ.

4. Создать такую систему организации бухгалтерской службы, которая способствовала бы своевременному и четкому документообороту и учету информации при решении задач, стоящих перед бухгалтерским учетом и налогообложением.

Таким образом, учетная политика должна строиться не для упрощения ведения бухгалтерского и налогового учета, а прежде всего, в целях оптимизации налогов и сборов, уплачиваемых предприятием и снижения налогового давления. Налого-

вая учетная политика позволяет оптимизировать налоговую базу в части трех налогов: налога на добавленную стоимость, налога на имущество организаций и налога на прибыль. Следует отметить, что на оптимизацию налоговых платежей оказывают влияние не только положения налоговой, но и бухгалтерской учетной политики. Например, налог на имущество организаций рассчитывается по данным бухгалтерского учета, налогооблагаемой базой является среднегодовая стоимость имущества, признаваемого объектом налогообложения и учитываемого на счетах 01 «Основные средства» и 03 «Доходные вложения в материальные ценности». При определении налого-

вой базы данное имущество учитывается по остаточной стоимости. Следовательно, порядок оценки и метод начисления амортизации по основным средствам, принимаемый в бухгалтерском учете влияет на величину налога на имущество и оказывает влияние на величину налога на прибыль.

Учетная политика организации содержит определенное количество способов оптимизации налогового портфеля посредством закрепления различных вариантов отражения в учете имущества, обязательств и хозяйственных операций, основные из них отражены в следующих вариантах учетной политики, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Варианты учетной политики для целей налогового планирования

Элементы учетной политики	Допустимые варианты учетной политики	Пояснения
1. Выручка от продажи товаров (продукции, работ, услуг)	1. Метод начислений 2. Кассовый метод	Предпочтительнее второй вариант. Если организация ведет расчеты в порядке предоплаты, может быть принят метод начислений
2. Расходы, связанные с производством товаров (продукции, работ, услуг)	1. Метод начислений 2. Кассовый метод	Предпочтительнее первый вариант. При большом интервале между оплатой и расходом материалов выгоднее второй вариант
3. Метод оценки и расчета фактической себестоимости материально-производственных запасов при отпуске в производство и на непроизводственные нужды (статья 254 НК РФ)	1. Метод оценки по стоимости единицы запасов 2. Метод оценки по средней стоимости 3. Метод оценки по стоимости первых по времени закупок (ФИФО) 4. Метод оценки по стоимости последних по времени закупок (ЛИФО)	Метод ЛИФО завышает себестоимость и снижает величину налога на прибыль. Метод ФИФО занижает себестоимость и увеличивает прибыль. Выгоден организациям с уровнем цен ниже среднего по отрасли
4. Установление границы между основными средствами и средствами в обороте (статья 257 НК РФ)	1. 20 000 рублей 2. Ниже 20 000 рублей	Выбор варианта зависит от решения, принятого руководством
5. Начисление амортизации основных средств (статья 259 НК РФ)	1. Линейный метод 2. Нелинейный метод	Выбор нелинейного метода ведет к снижению базы по налогу на прибыль
6. Формирование резервов предстоящих расходов	1. Могут создаваться резервы: на ремонт основных средств; на оплату отпусков; на выплату вознаграждений за выслугу лет и другие цели 2. Резервы не формируются	Создание резерва позволяет равномерно включать расходы в себестоимость в течение отчетного года. Что позволяет избежать завышения себестоимости в одном отчетном периоде и занижения в другом
7. Формирование резерва по сомнительным долгам	1. Организация создает резервы по сомнительным долгам 2. Организация не создает резервы по сомнительным долгам	Формирование резервов по сомнительным долгам позволяет снизить риск банкротства и способствует уменьшению налоговой базы по налогу на прибыль
8. Порядок списания расходов будущих периодов (РБП)	1. Пропорционально объему продукции 2. Равномерно	Выбор варианта списания РБП зависит от поставленных целей

Рассмотрев указанные варианты формирования налоговой учетной политики, мы видим, что они позволяют организации снизить размер налоговых платежей и исключить случаи необоснованной переплаты налогов. Показателем того, насколько эффективно использование учетной политики в целях налоговой оптимизации, является величина налоговой экономии, за счет которой достигается увеличение ресурсов, остающихся в распоряжении организации. Этот эффект возникает как за счет уменьшения величины взимаемых налогов, так и за счет рас-

пределения финансовых потоков во времени. Таким образом, формирование оптимальной учетной политики является наиболее востребованным и самым доступным направлением налогового планирования и оказывает непосредственное влияние на финансовое положение организации. Более того, эффективная система налогового планирования, осуществляемая законными методами, является фактором обеспечения как собственной финансовой безопасности организации, так и безопасности государства.

Библиографический список

1. Букина, Г.Н. Корпоративный налоговый менеджмент как неотъемлемая составляющая стратегии управления бизнесом // Всероссийский экономический журнал. – 2007. – №1. [Econom.nsk.ru/eco/Arhiv/Readstativ/2007_01/Bukina/htm](http://econom.nsk.ru/eco/Arhiv/Readstativ/2007_01/Bukina/htm)
2. Э/р. – Р/д: http://materialotzakharova.narod.ru/Tax_optimization.htm
3. Налоговый кодекс РФ (НК РФ), 1998. – Ч. 1. – № 146-ФЗ. – 31.07.
4. Налоговый кодекс РФ (НК РФ), 2000. – Ч. 2. – № 117-ФЗ. – 05.08.
5. Закон РФ «О безопасности», 1992. – № 2446-1. – 5 марта.
6. Положение по бухгалтерскому учету «Учетная политика организации» (ПБУ 1/2008), утверждено приказом Минфина РФ, 2008. – № 106 н. – 06.10.
7. Бабанин, В.А. Организация налогового планирования в российских компаниях / В.А. Бабанин, Н.В. Воронина // Финансовый менеджмент. – 2006. – № 1.
8. Новикова, Т.А. Учетная политика организаций, как инструмент оптимизации налогообложения // Финансы. – 2003. – № 5.

Bibliography

1. Bukina, G.N. Korporativniy nalogoviy menedzhment kak neotjhemlemaya sostavlyayuthaya strategii upravleniya biznesom // Vserossiyskiy izhonomicheskij zhurnal. – 2007. – №1. [Econom.nsk.ru/eco/Arhiv/Readstativ/2007_01/Bukina/htm](http://econom.nsk.ru/eco/Arhiv/Readstativ/2007_01/Bukina/htm)
2. Eh/r. – R/d: http://materialotzakharova.narod.ru/Tax_optimization.htm
3. Nalogoviy kodeks RF (NK RF), 1998. – Ch. 1. – № 146-FZ. – 31.07.

4. Nalogoviy kodeks RF (NK RF), 2000. – Ch. 2. – № 117-FZ. – 05.08.
 5. Zakon RF «O bezopasnosti», 1992. – № 2446-1. – 5 marta.
 6. Polozhenie po bukhgalterskomu uchetu «Uchetnaya politika organizatsii» (PBU 1/2008), utverzhdeno prikazom Minfina RF, 2008. – № 106 n. – 06.10.
 7. Babanin, V.A. Organizatsiya nalogovogo planirovaniya v rossiyskikh kompaniyakh / V.A. Babanin, N.V. Voronina // Finansoviy menedzhment. – 2006. – № 1.
 8. Novikova, T.A. Uchetnaya politika organizatsiy, kak instrument optimizatsii nalogoblozheniya // Finansih. – 2003. – № 5.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

УДК: 338.439.66.(571.1)

Isaeva G.V. FORECASTING OF MANUFACTURE AND CONSUMPTION OF THE BASIC FOODSTUFF REGION. In article volumes of output and consumption of milk, meat and a potato by the population of Russia as a whole, and also the Novosibirsk region are considered. During research dynamics of change of analyzed indicators was considered, and during the retrospective analysis by means of a method of analytical alignment the forecast of change of size of supply and demand for production is given.

Key words: the market, production, manufacture, consumption, requirements, forecasting.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВА И ПОТРЕБЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ В РЕГИОНЕ

Г.В. Исаева, ст. преподаватель каф. экономического анализа и статистики экономического факультета Новосибирского государственного аграрного университета, E-mail: avemaria-86@mail.ru

В статье рассмотрены объемы производства и потребления молока, мяса и картофеля населением России в целом, а также Новосибирской области. В ходе исследования рассматривалась динамика изменения анализируемых показателей, а в ходе ретроспективного анализа при помощи метода аналитического выравнивания дан прогноз изменения величины спроса и предложения на продукцию.

Ключевые слова: рынок, продукция, производство, потребление, потребности, прогнозирование.

Развитие рынка продовольствия затрагивает множество областей социально-экономической деятельности как России, так и мирового сообщества. Появление продуктов с использованием инновационных разработок повлечет изменение международных стандартов на качество товаров, что, в свою очередь, отразится на экономической доступности продуктов питания для населения.

В связи с разразившимся продовольственным и экономическим кризисом остро встала проблема потребительского спроса, а, соответственно, и вопрос объемов производства тех или иных продуктов питания [1]. В настоящее время большая часть населения нашей страны предпочитает покупать продукты более низкого качества и по невысоким ценам, хотя ассортимент и качество продукции ежедневно растут [2; 3]. Поэтому основ-

ной данного исследования является прогнозирование объема производства и потребления основных продуктов питания в регионе при помощи экономико-статистических методов.

Развитие потребностей населения в продуктах готовых к потреблению, наблюдается в связи с усилением конкуренции на продовольственном рынке. Современный уровень развития продовольственного рынка характеризуется ростом уровня потребления полуфабрикатов и увеличением автоматизации их производства. Высокий уровень конкурентоспособности приводит к снижению затрат на производство единицы продукции и заставляет потребителя приобретать более низкокалорийные, но качественные продукты. По данным, приведенным в таблицах 1, 2 и 3, проведем ретроспективный анализ, на основе которого можно спрогнозировать ситуацию в сфере производства и потребления молока, мяса и картофеля.

Таблица 1

Производство и потребление молока в хозяйствах всех категорий*

Регион	1995 г.	2000 г.	2005 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	Отклонение 2009 г. от 1995 г., %
Производство, тыс. т							
Российская федерация	39240,7	32259,0	31069,9	31988,4	32362,6	32570,0	83,0
Новосибирская область	1087,1	920,7	818,9	751,8	800,9	783,7	72,1
Потребление на душу населения, кг							
Российская федерация	254	215	234	241	243	246	96,8
Новосибирская область	295	276	280	279	292	292	98,9

* Регионы России. Социально-экономические показатели: сб. Росстат. – М., 2010.

Стоит отметить, что уровни производства и потребления молока в Российской Федерации, в том числе Новосибирской области (табл. 1), снизились по сравнению с 1995 г, причем объемы производства сокращаются большими темпами, чем объемы потребления. Так производство молока в Новосибирской области снизилось на 37,9%, а в России – на 17. Главной причиной этому могла стать убыточность отрасли молочного скотоводства и постоянно сокращающиеся поголовье высокопродуктивных коров.

Производство и потребление мяса в России в последние годы увеличились. Темпы роста потребления, по сравнению с темпами роста производства в стране, по данным на 2009 г. (по отношению к 1995 г.) были выше на 5,9 процентных пункта. В Новосибирской области объемы потребления молока на душу населения превышают объемы производства на 18,1 процентных пункта (табл. 2).

Таблица 2

Производство и потребление мяса скота и птицы (в убойном весе) в хозяйствах всех категорий*

Регион	1995 г.	2000 г.	2005 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	Отклонение 2009 г. от 1995 г., %
Производство, тыс. т							
Российская федерация	5795,8	4445,8	4989,5	5790,1	6268,1	6719,5	115,9
Новосибирская область	155,8	108,6	119,5	120,2	133,7	141,3	90,7
Потребление на душу населения, кг							
Российская федерация	55	45	55	62	66	67	121,8
Новосибирская область	57	42	50	52	59	62	108,8

* Регионы России. Социально-экономические показатели: сб. Росстат. – М., 2010.

В 2009 г., по сравнению с 1995 г., объемы потребления картофеля в России снизились на 8,9 процентных пункта (табл. 3), однако эта цифра значительно выше темпов изменения производства (сокращение составило 22,1 процентных пункта). В Новосибирской области объемы производства и потребления за 1995-2009 гг. уменьшились в среднем на 33,5 процентных пункта. Снижение объемов производства связано, на наш взгляд, с

тем, что основную массу картофеля в современных условиях производят не сельскохозяйственные организации, которые мы рассматриваем в качестве объекта наблюдения, а личные подсобные хозяйства. Что же касается снижения объемов потребления, то следует отметить, что население в нынешней ситуации, сложившейся на рынке продовольствия предпочитает употреблять в пищу более низкокалорийные продукты питания.

Таблица 3

Производство и потребление картофеля в хозяйствах всех категорий*

Регион	1995 г.	200 г.	2005 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	Отклонение 2009 г. от 1995 г., %
Производство, тыс. т							
Российская федерация	39,9	29,5	28,1	27,2	28,8	31,1	77,9
Новосибирская область	816,2	689,0	359,3	364,2	368,5	524,1	64,2
Потребление на душу населения, кг							
Российская федерация	124	109	109	109	111	113	91,1
Новосибирская область	157	112	94	90	91	108	68,8

* Регионы России. Социально-экономические показатели: сб. Росстат. – М., 2010.

Рассмотрев производство и потребление основных продуктов, следует отметить, что объемы производства молока в Российской Федерации колебались с тенденцией к снижению, количество произведенного картофеля в период с 1995 г. по 2009 г. уменьшалось на 8,8 тыс. т. В Новосибирской области количество произведенной и потребляемой продукции в 2009 г. выросло по отношению к 1995 г. Такая ситуация наблюдается, во-первых, в связи с резко отличающимися климатическими условиями, во-вторых, с уровнем жизни населения регионов, в третьих, с размером потребительской корзины и, в-четвертых, с потребностями человека.

Отметим, что объем производства и объем потребления изменяются в одном направлении, т.е. с тенденцией к увеличению в 2009 г. Объяснить это можно улучшением качественных и количественных показателей производства (урожайности и продуктивности).

Необходимость прогнозирования объемов производства и объемов потребления обусловлена тем, что их соотношение

недостаточно точно отображает реальную картину спроса на основные продукты питания, как в настоящее время, так и в прогнозе на будущее.

Прогноз – это оценка будущего на основе глубокого анализа тенденции, анализа развития социально-экономических явлений и их взаимосвязей [4]. На основании выше приведенных расчетов можно отметить, что с ростом объемов потребления вырастут и объемы производства. Для более наглядного представления автором определен прогноз производства и потребления молока.

На рис. 1 представлено изменение величины производства молока в Новосибирской области. Следует заметить, что в период с 2007 г. по 2009 г. было в среднем произведено 778,8 тыс. т, при этом ежегодный прирост составлял 16 тыс. т. Таким образом, можно с уверенностью говорить о дальнейшем росте этого показателя. К 2015 г. его размер достигнет 890,8 тыс. т.

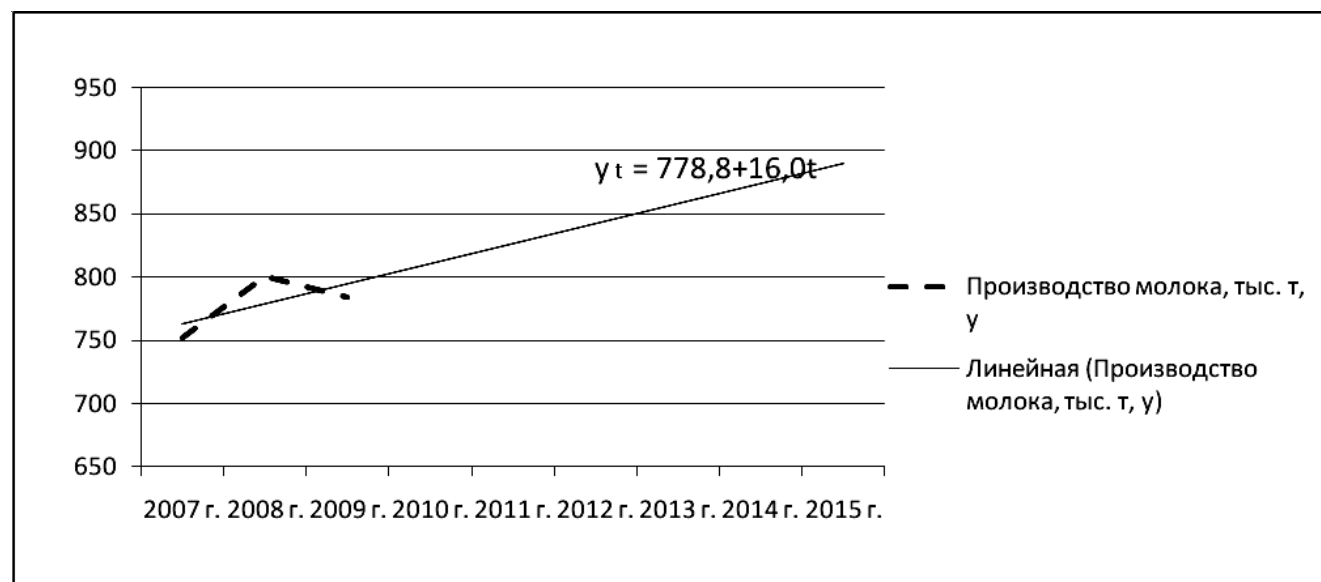


Рис. 1. Прогноз производства молока в Новосибирской области, тыс. т.

Ежегодный прирост потребления молока составил 6,5 кг на душу населения. Следовательно, также можно смело утверждать о тенденции увеличения его потребления в качестве продукта питания (рис. 2.). При дальнейшей положительной динамике роста, потребление к 2015 г. вырастет до отметки 333,17 кг на человека.

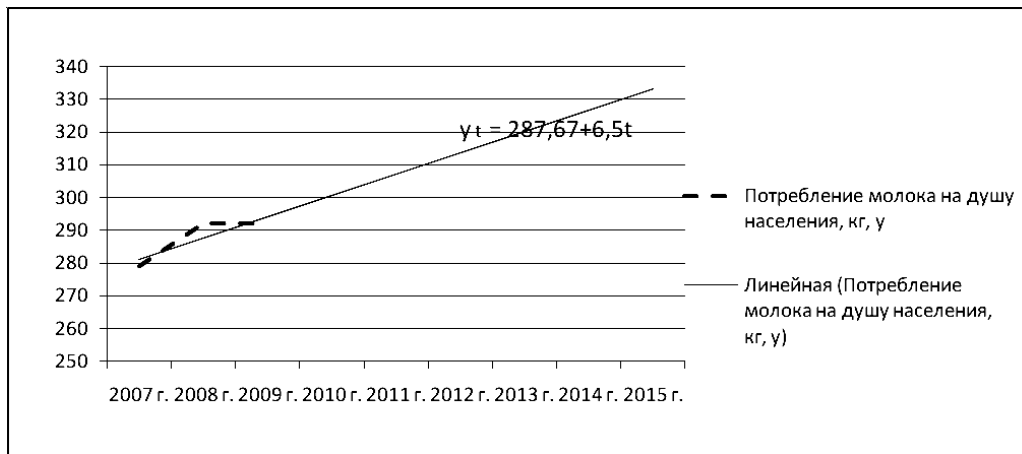


Рис. 2. Прогноз потребления молока в Новосибирской области на душу населения, кг

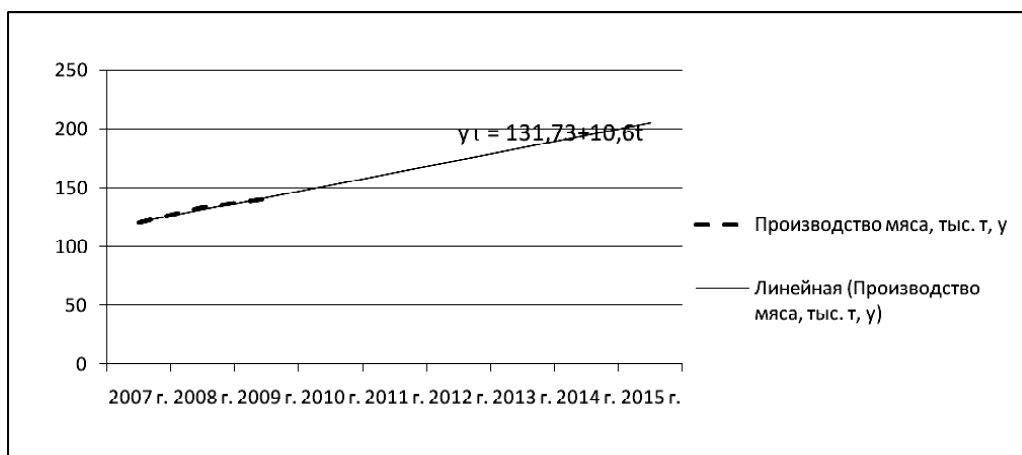


Рис. 3. Прогноз производства мяса скота и птицы в Новосибирской области, тыс. т.

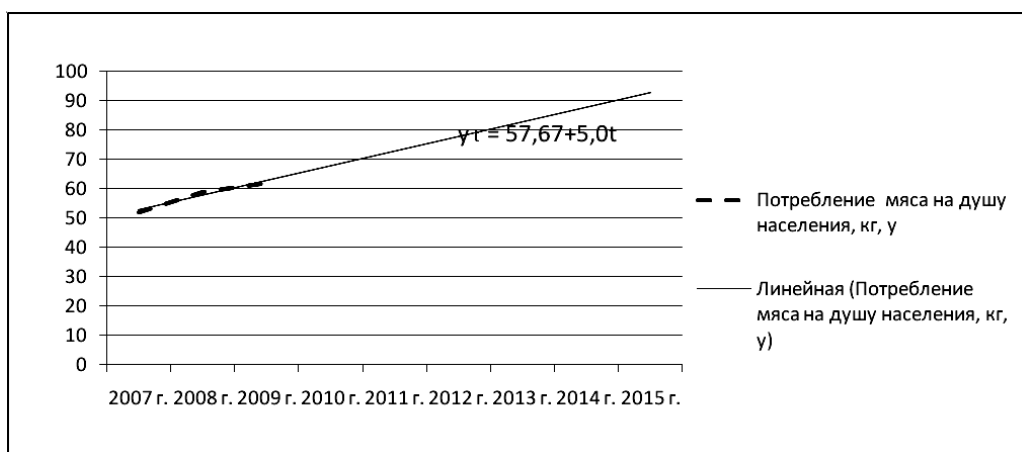


Рис. 4. Прогноз потребления мяса скота и птицы в Новосибирской области на душу населения, кг

На рис. 3. показана динамика изменения количества произведенного мяса скота и птицы. Видно, что в среднем предприятиями Новосибирской области ежегодно производится 131,7 тыс. т. Ежегодный рост объемов производства равен в среднем 11 тыс. т. Таким образом, при постоянном увеличении из года в год к 2015 г. рассматриваемый показатель достигнет отметки 205,5 тыс. т.

Ежегодное потребление мяса и мясoproductов на душу населения (рис. 4.) составляет в среднем 57,7 кг и с каждым годом увеличивается на 5 кг. Поэтому при неизменной ситуации объемы потребления данного продукта достигнут 93 кг в расчете на человека.

На рис. 5 показаны динамика производства и прогноз производства картофеля в Новосибирской области. Видно, что ежегодные объемы производства картофеля составили 419 тыс. т. при ежегодном росте данного показателя на 80 тыс. т. В сложившейся ситуации предприятия области к 2015 г. будут производить порядка 982 тыс. т.

Ежегодное потребление картофеля жителями Новосибирской области составляет 96 кг на душу населения при ежегодном его росте на 9 кг, что позволит к 2015 г. достичь отметки 159 кг на человека (рис. 6).

Подводя итоги проделанной работы, стоит отметить следующее.

1. Во избежание нехватки молока, молочных продуктов и мяса необходимо срочное «оздоровление» всей отрасли животноводства. Увеличения объемов производства мяса и молока рекомендуется проводить за счет роста поголовья высокопродуктивных животных, а именно, обновление породного состава крупного рогатого скота молочного направления, рационов кормления, условий содержания животных и т.д., что позволит кардинально изменить складывающуюся ситуацию;

2. Прогноз производства молока, с учетом сложившихся тенденций имеет положительную динамику, что, безусловно вызвано повышением степени участия государства в деятельности сельскохозяйственных организаций региона. Так, исследования автора показали, что к 2015 г. производство молока в регионе достигнет 890,8 тыс. т.; мяса скота и птицы до 205 тыс. т.

3. Дальнейшее развитие рынка продовольствия невозможно без разработки системы мероприятий, направленных на финансовое оздоровление и удовлетворение потребностей населения в продуктах питания. Подсистемы данной системы должны поэтапно решать возникающие проблемы на всем пути от производства до потребления, на основании научно-обоснованных прогнозов.

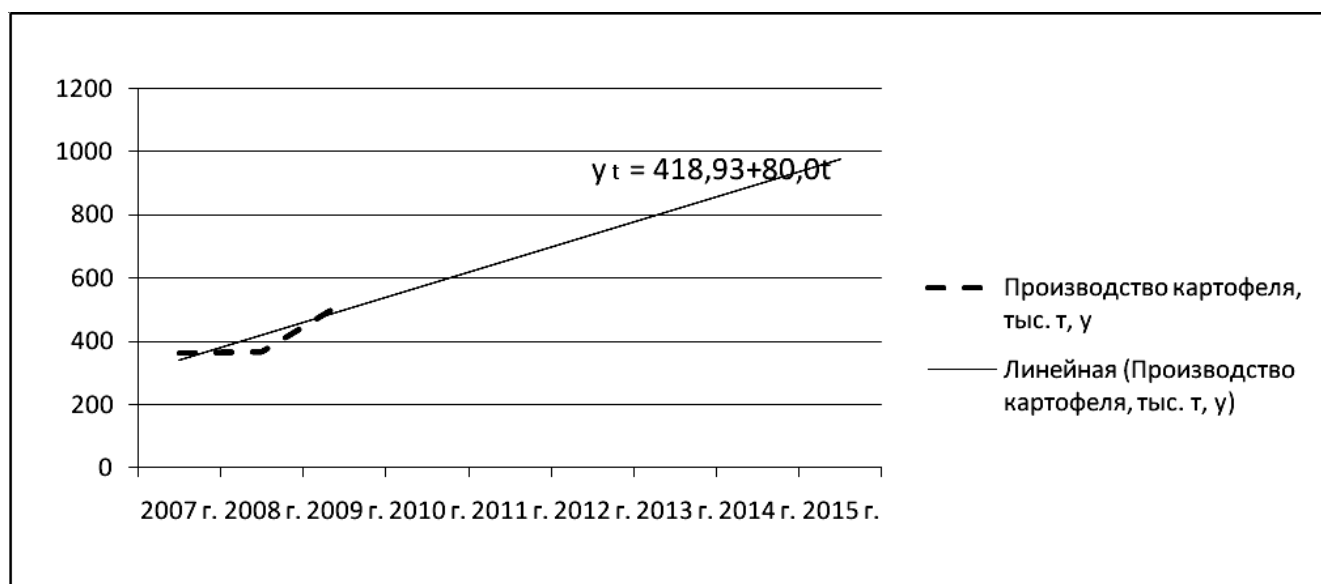


Рис. 5. Прогноз производства картофеля в Новосибирской области, тыс. т.

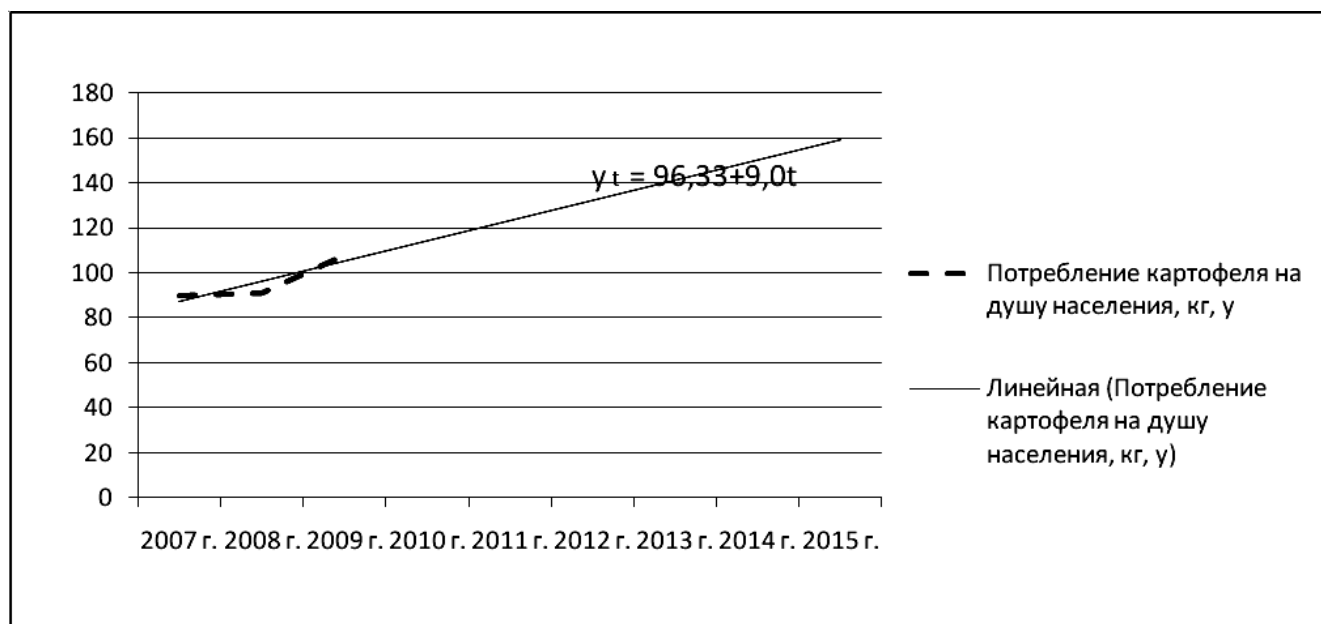


Рис. 6. Прогноз потребления картофеля в Новосибирской области на душу населения, кг

Библиографический список

1. Ивойлова, И. Зарубежный опыт регулирования обеспечения продовольственной безопасности / И. Ивойлова, Е. Егорова, Е. Тарасова, Е. Разинкина, А. Карцева // АПК: экономика и управление. – 2009. – № 6.
2. Буробкин, И. Проблемы обеспечения населения России молоком и мясом // И. Буробкин, В. Гончаров, Б. Казарипов / АПК: экономика и управление. – 2009. – № 5.
3. Гончаров, В.Д. Маркетинг продовольственных товаров в России. – М., 2002.
4. Грамматчиков, А. Кризис, состояние экономики, потребительский рынок // А. Грамматчиков, Л. Москаленко, И. Ступин, С. Инкижинова / Эксперт. – 2010. – № 14 (700).

Bibliography

1. Ivojllova, I. Zarubezhniy opyt regulirovaniya obespecheniya prodovol'stvennoy bezopasnosti / I. Ivojllova, E. Egorova, E. Tarasova, E. Razinkina, A. Karceva // APK: ekonomika i upravlenie. – 2009. – № 6.
2. Burobkin, I. Problemih obespecheniya naseleniya Rossii molokom i myasom // I. Burobkin, V. Goncharov, B. Kazaripov / APK: ekonomika i upravlenie. – 2009. – № 5.
3. Goncharov, V.D. Marketing prodovol'stvennykh tovarov v Rossii. – M., 2002.
4. Grammatichikov, A. Krizis, sostoyanie ekonomiki, potrebitel'skiy riynok // A. Grmmachikov, L. Moskalenko, I. Stupin, S. Inkizhinova / Ehkspert. – 2010. – № 14 (700).

Статья поступила в редакцию 26.09.11

Раздел 5

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616

Korepanov S.V., Openko T.G. THE EFFECT OF PHYTOTHERAPY TO THE DYNAMICS OF IMMUNOLOGIC INDICES IN ONCOLOGY. The authors conducted a randomized clinical study, which examined the effect of herbs on immunologic parameters in blood of cancer patients during radiotherapy. Was found to reduce the number of leukocytes, lymphocytes, reducing the number of CD4 and CD8-lymphocytes and SD4/SD8. Levels of immunoglobulin classes A, G and M unchanged. The group, which received phytotherapy, the indices was better. These differences were statistically significant.

Key words: cervical cancer, radiation therapy, herbal medicine.

С.В. Корепанов, канд. мед. наук, Алтайский филиал РОНЦ им. Н.Н.Блохина РАМН, Барнаул,
Т.Г. Опенко, НИИ терапии СО РАМН, Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ ФИТОТЕРАПИИ НА ДИНАМИКУ ИММУНОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У БОЛЬНЫХ РАКОМ ШЕЙКИ МАТКИ В ПЕРИОД ОБЛУЧЕНИЯ

Проведено рандомизированное клиническое исследование влияния препаратов из дикорастущих лекарственных растений на динамику иммунологических показателей крови больных раком шейки матки в период лучевой терапии. У всех больных найдено снижение общего количества лейкоцитов, лимфоцитов в периферической крови, уменьшение количества CD4 и CD8-лимфоцитов и соотношения CD4/CD8. Наблюдалась динамика уровня IgA, IgG и IgM в крови. У лиц, получавших в качестве сопроводительной терапии экстракты лекарственных растений, наблюдались более высокие показатели иммунологического статуса.

Ключевые слова: рак шейки матки, лучевая терапия, фитотерапия.

Актуальность исследования. Важнейшая задача иммунитета, состоящая в уничтожении клеток, которые отличаются от собственных, при раке не осуществляется [1]. При наличии в организме опухоли наблюдается нарушение процесса элиминации генетически измененных клеток. В результате опухолевой прогрессии появляются свойства, позволяющие опухолевым клеткам ускользать от иммунологического надзора благодаря отсутствию чужеродных генных продуктов на поверхности клеток, анатомической изоляции от иммунокомпетентных клеток или тотальной иммуносупрессии. Молекулярная иммунология называет отсутствие на поверхности раковых клеток чужеродных антигенов главной причиной ускользания опухолевых клеток от иммунологического надзора. В этой ситуации иммунный ответ у больных не развивается. Другой причиной может быть искажение иммунного сигнала при внутриклеточной транспортировке антигена, внутриклеточное расщепление пептидного участка антигенного белка или недостаточная экспрессия специфических лигандов. Кроме этого, может наблюдаться негативная селекция иммунокомпетентных Т-лимфоцитов, при которой они элиминируются для обеспечения толерантности к «своему». Описан способ защиты опухолевой клетки с помощью механизма активации апоптоза Т-лимфоцита через расположенный на его поверхности CD95-рецептор. Кроме того, опухолевые клетки могут быть нечувствительны к цитотоксическому воздействию или парадоксально реагировать на него усилением митоза. Важным обстоятельством является также и то, что опухолевые клетки делятся гораздо быстрее, чем нормальные, и лимфоциты не успевают их уничтожить [1-6].

Поэтому воздействие на систему иммунитета больного раком является важным элементом противоопухолевого лечения [7]. При планировании иммунотерапевтических мероприятий важно установить вариант элиминационного дефицита иммунной системы, который может быть как относительным (опухолевые клетки делятся быстрее, чем разрушаются иммунной сис-

темой), так и абсолютным, когда нарушается функционирование самой иммунной системы [6; 8; 10].

Иммунотерапия в онкологии преследует определенные цели:

- усиление противоопухолевого эффекта иммунной системы,
- коррекция побочных эффектов противоопухолевого лечения (миелосупрессия, иммуносупрессия, токсическое действие, оксидативный стресс);

- профилактика рецидивирования и метастазирования;

- профилактика и лечение инфекционных осложнений [2].

Различают несколько видов воздействия на иммунную систему: иммуномодулирующее, при котором восстанавливается баланс между отдельными звеньями иммунитета, иммуноподавляющее и иммуностимулирующее [9]. В клинической онкологии чаще всего востребованы иммуномодуляторы. В настоящее время известно множество препаратов с иммуномодуляторной активностью. Это препараты микробного, эндогенного происхождения, рекомбинантные цитокины и колониестимулирующие факторы, их синтетические аналоги и вещества, полученные в результате направленного химического синтеза и препараты растительного происхождения [6].

Известно множество лекарственных растений, обладающих, в той или иной степени, свойствами усиливать иммунитет у человека. В настоящее время официальной медициной все более признается их потенциал в лечении болезней, в том числе злокачественных новообразований [11]. Многие из растений хорошо изучены и некоторые из них внесены в Перечень разрешенных к применению в медицине лекарственных растений [12], поэтому их можно применять в онкологической практике в качестве сопроводительной терапии.

Цель исследования: изучить влияние препаратов из дикорастущих лекарственных растений на динамику иммунологических показателей крови больных в период лучевого лечения.

Материалы и методы. На базе радиологического отделения Алтайского краевого онкологического диспансера в 2006-

2008 г. было проведено рандомизированное клиническое исследование, в которое вошли 408 женщин 24-64 лет с морфологически подтвержденным диагнозом раком шейки матки T₁₋₃N₀M₀, не имеющие тяжелой сопутствующей соматической патологии. Основная группа составила 208 женщин (средний возраст 47,9 лет), контрольная группа – 200 женщин (средний возраст 48,5 лет, p<0,05). Все женщины получали сочетанно-лучевую терапию по стандартным методикам.

Основная группа получала сопроводительное лечение экстрактами из дикорастущих лекарственных растений. Фитотерапия проводилась курсами по 2 недели, с перерывом – 2 недели, в течение 4 месяцев. Первый курс проводился до начала, второй – во время лучевой терапии, третий и четвертый – после окончания. Фитопрепараты назначались по разработанной врачом-фитотерапевтом к.м.н. С.В. Корепановым схеме, с целью улучшения общего состояния и уменьшения побочных эффектов от проводимого противоопухолевого лечения. Фитотерапия включала следующие компоненты.

1. Отвар сбора, состоящего из смеси в равных весовых частях (2 г): травы ромашки аптечной (*Matricaria chamomilla* L.), листьев подорожника большого (*Plantago major* L.), цветков зверобоя продырявленного (*Hypericum perforatum* L.), корневища солодки голой (*Glycyrrhiza uralensis* Fisch./Gl. *glabra* L.), листьев толокнянки обыкновенной (*Arctostaphylos uva-ursi* Spr.), листьев бадана толстолистного (*Bergenia crassifolia* L.) и цветков тысячелистника обыкновенного (*Achillea millefolium* L.), ежедневно внутрь, утром и вечером, за 30 минут до еды, 14 дней.

2. Официальный экстракт из корней элеутерококка колючего (*Eleutherococcus senticosus* Maxim.) ежедневно внутрь по 25 капель 2 раза в день утром и днем за 30 минут до еды, 14 дней.

3. Масляный экстракт березовых почек (*Betula Pendula*) ежедневно в виде микроклизмы по 30 мл в прямую кишку и на ватном тампоне во влагалище, вечером, 14 дней.

Контроль за состоянием пациентов осуществлялся путем клинического наблюдения, лабораторных исследований, проводился контроль показателей крови. Исследование иммунного статуса больных проводилось два раза, перед лечением и после него. Поверхностные антигены лимфоцитов определяли методом непрямой иммунофлюоресценции с помощью моноклональных антител производства «Медбиоспектр» (Москва). Определяли общее количество и субпопуляции лимфоцитов: Т-хелперы (CD4), цитотоксические Т-лимфоциты (CD8), их отношение (CD4/CD8) и В-лимфоциты. Уровень иммуноглобулинов IgA, IgG, IgM определяли методом нефелометрии.

Полученные результаты были статистически обработаны. Распределение переменных не было нормальным, поэтому значимость различий между группами оценивалась по критериям Манна-Уитни (Mann-Whitney), между переменными внутри группы – по критериям Уилкоксона (Wilcoxon).

Результаты: Общее состояние больных в обеих группах перед началом лечения и в процессе лучевой терапии было удовлетворительным. Средний индекс Карновского в основной и в контрольной группе не различался (p>0,05). Средние уровни лейкоцитов в периферической крови перед началом лечения и после него показаны в таблице 1.

Таблица 1

Уровни лейкоцитов в периферической крови больных в период лучевой терапии

Показатель	Проба*	Группы						Р _{между группами}
		Основная, n=208			Контрольная, n=200			
		Mean**	SD***	Std. Error of Mean	Mean	SD	Std. Error of Mean	
Лейкоциты, в мм ³	1	6922,5	121,50	4,41	7081,8	151,24	3,03	0,055
	2	4622,7	138,61	5,45	4470,1	127,90	4,62	0,007
Р _{между исследованиями}		p ₁₋₂ =0,012; p ₂₋₃ =0,048			p ₁₋₂ =0,017; p ₂₋₃ =0,031			
Лимфоциты, в мм ³	1	1896,27	75,670	5,246	1933,15	72,020	5,092	0,101
	2	1321,59	76,731	5,320	1151,05	125,820	8,896	0,021
Р _{между исследованиями}		p=0,021			p=0,018			
Лимфоциты, %	1	27,418	1,734	0,120	27,29	1,395	0,098	0,121
	2	28,615	1,625	0,112	25,75	1,580	0,111	0,035
Р _{между исследованиями}		p=0,336			p=0,020			

* - 1 – перед лечением, 2- после лечения

** - Среднее

*** - Стандартное отклонение

Во время лечения в обеих группах наблюдалась отрицательная динамика состава периферической крови: уменьшалось среднее количество лейкоцитов, лимфоцитов и их процентное содержание (между пробами p<0,05). После лечения в основной группе уровень лейкоцитов было статистически значимо выше, чем в контрольной. То же самое наблюдалось в отношении среднего количества лимфоцитов. Во время лечения доля лимфоцитов в лейкоцитарной формуле в основной группе не изменилась, в контрольной – уменьшилась.

Таблица 2

Т-лимфоциты в периферической крови больных в период лучевой терапии

Показатель	Проба	Группы						p между группами
		Основная, n=208			Контрольная, n=200			
		Mean	SD	Std. Error of Mean	Mean	SD	Std. Error of Mean	
Т-лимфоциты, %	1	64,15	1,722	0,119	64,53	2,483	0,175	0,284
	2	72,90	1,779	0,145	64,12	2,432	0,160	0,041
p между исследованиями		p=0,031			p=0,151			
Т-лимфоциты, в мм ³	1	1215,84	19,880	1,350	1247,03	45,545	2,324	0,654
	2	963,65	18,897	1,378	737,81	39,015	3,349	0,037
p между исследованиями		p=0,027			p=0,004			
CD4, в мм ³	1	741,27	16,32	1,131	732,26	30,200	1,135	0,123
	2	592,14	16,21	1,112	404,31	28,091	2,054	0,005
p между исследованиями		p=0,025			p=0,001			
CD8, в мм ³	1	473,05	15,065	1,080	496,81	35,083	1,529	0,158
	2	372,07	13,052	1,005	338,44	32,176	2,280	0,050
p между исследованиями		p=0,033			p=0,023			
CD4/CD8	1	1,57			1,51			
	2	1,59			1,18			

Доля Т-лимфоцитов в обеих группах в начале лечения была несколько ниже нормы, а в конце лечения в основной группе увеличилась, а в контрольной – не изменилась. Уменьшилось среднее количество как Т-лимфоцитов в целом, так и их субпопуляций CD4 и CD8 в обеих группах, но в основной группе в меньшей степени, чем в контрольной. Соотношение CD4/CD8 в основной группе в процессе лечения не изменилось, в контрольной – снизилось.

Таблица 3

В-лимфоциты в периферической крови больных в период лучевой терапии

Показатель	Проба	Группы						<i>p</i> _{между группами}
		Основная, n=208			Контрольная, n=200			
		Mean	SD	Std. Error of Mean	Mean	SD	Std. Error of Mean	
В-лимфоциты, %	1	25,40	1,072	,076	25,52	3,441	,243	0,351
	2	23,10	1,050	,073	27,42	2,040	,230	0,046
<i>p</i> _{между исследованиями}		<i>p</i> =0,048			<i>p</i> =0,055			
В-лимфоциты, мм ³	1	481,74	18,644	1,292	493,01	17,735	1,324	0,124
	2	305,36	18,419	1,274	315,38	18,506	1,247	0,303
<i>p</i> _{между исследованиями}		<i>p</i> =0,018			<i>p</i> =0,011			

Из таблицы видно, что доля В-лимфоцитов в общем количестве лимфоцитов в обеих группах была выше нормы. Во время лечения в основной группе процентное содержание В-лимфоцитов уменьшилось, в контрольной – увеличилось. Статистически значимых различий между количеством В-лимфоцитов в группах не наблюдалось. Динамика уровня иммуноглобулинов показана на рисунках 1-3.

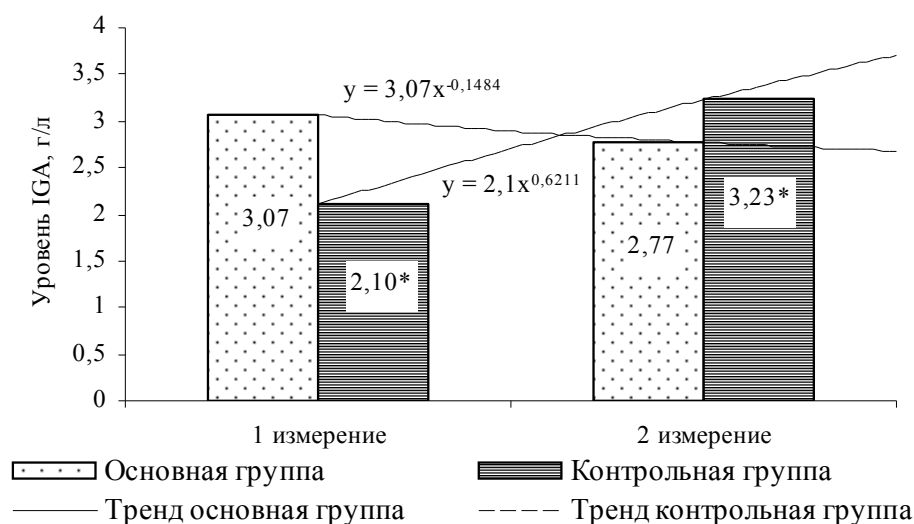


Рис. 1. Динамика уровня IGA в крови больных

Во время лечения в основной группе наблюдалось некоторое уменьшение содержания в крови IG класса A, в то время как в контрольной группе оно увеличивалось. Различия между группами были статистически значимыми.

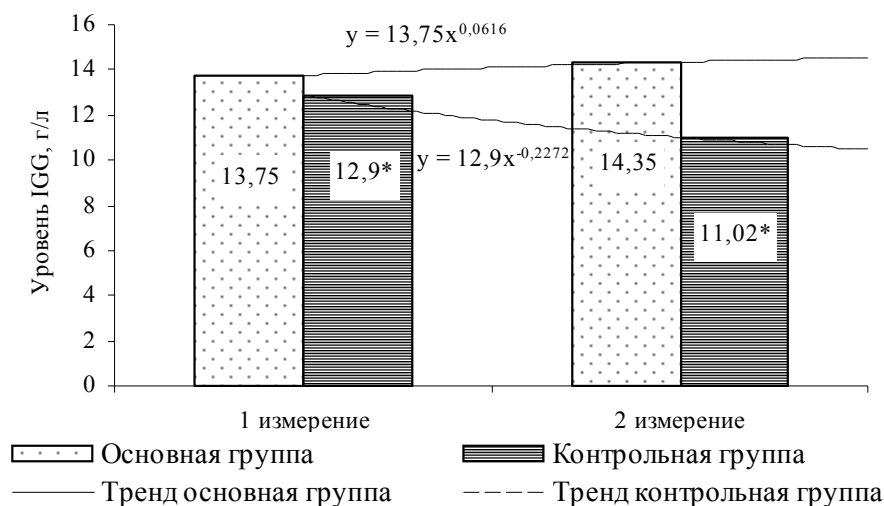


Рис. 2. Динамика уровня IGG в крови больных

В основной группе содержание в крови IG класса G значительно увеличивалось, а в контрольной группе оно уменьшалось.

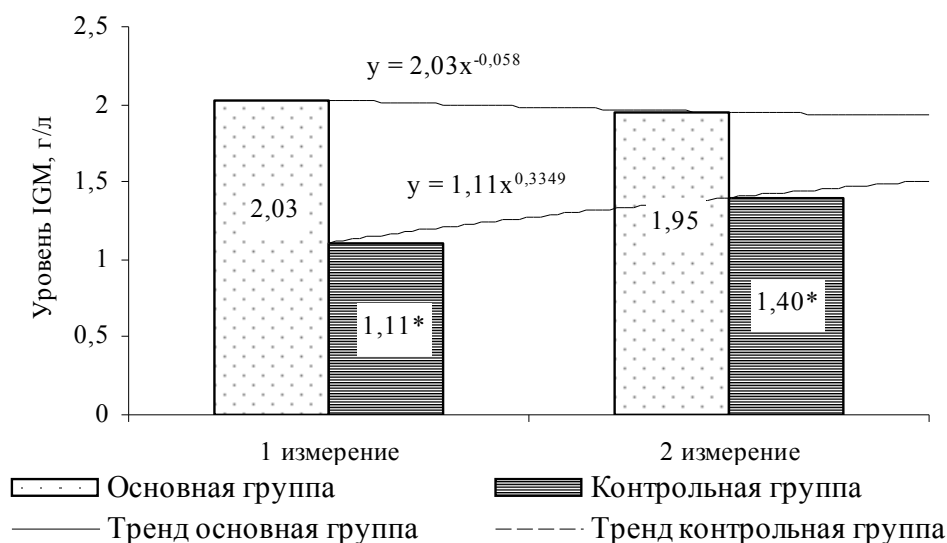


Рис. 3. Динамика уровня IGM в крови больных

Во время лечения в основной группе уровень IG класса M не изменялся, в то время как в контрольной группе он статистически значительно увеличивался.

Обсуждение и выводы. В результате проведенного исследования обнаружено снижение общего количества лейкоцитов, лимфоцитов и их процентного содержания в периферической крови больных раком шейки матки во время лучевой терапии в обеих группах. Одновременно было выявлено снижение в крови субпопуляций Т-лимфоцитов CD4 и CD8 и уменьшение соотношения CD4/CD8. Наблюдалась динамика уровня иммуноглобулинов классов А, G и М в крови пациентов. Однако, у лиц, получавших в качестве сопроводительной терапии экстракты лекарственных растений, отрицательная динамика менее выражена, и эти различия статистически значимы.

Подбор лекарственных трав для сопроводительного лечения осуществлялся с учетом их комплексного воздействия на физиологические функции организма. Так, одним из компонентов является экстракт элеутерококка колючего (*Eleutherococcus senticosus* Maxim.). Биологически активные вещества элеутерококка обладают выраженными иммуномодулирующими свойствами, они усиливают неспецифический иммунитет и сопротивляемость в отношении множества физических, химических или биологических факторов, а также уравнивают функции системы иммунитета в целом, причем это наблюдается как у больного, так и у здорового человека [13-15]. У элеутерококка найдены антиоксидантные, противоканцерогенные, радиопротекторные свойства. Выделенный из него элеутерозид лириодендрин обладает иммуностимулирующим и анаболическим действием. Прием жидкого экстракта элеутерококка приводит к увеличению общего количества Т-лимфоцитов и Т-киллеров [16; 17].

При составлении сбора мы учли, что подорожник большой (*Plantago major* L.) богат биологически активными веществами с противовоспалительным, противоопухолевым и иммуномодулирующим действием, что подтверждено в экспериментах *in vitro* и *in vivo* [18] и в клинических исследованиях [19]. Полисахарид пектин РМ-II из листьев подорожника является мощным активатором компонента с активностью такой же величины, как человеческий иммуноглобулин IgG [20], и проявляет *in vivo* антибактериальный эффект против пневмококковой инфекции у мышей за счет активизации не адаптивного, а врожденного иммунитета [21]. Экстракт подорожника в дозозависимой манере индуцирует пролиферацию лимфоцитов (в 3-12 раз), что целесообразно для регуляции функций иммунитета при различных, в том числе при онкологических, заболеваниях [11; 22].

Высушенная трава зверобоя продырявленного (*Hypericum perforatum* L.) содержит многочисленные активные компоненты

[12; 17; 23]. Гиперицин и гиперфорин обладают выраженными антидепрессантными, противоопухолевыми, антибактериальными и противовирусными свойствами, которые хорошо изучены [24; 25; 26]. Гиперфорин подавляет опухолевую инвазию и неоангиогенез за счет ограничения хемотаксической миграции эпителиальных клеток. Он ингибирует эндотелиальные клетки в капиллярноподобных структурах *in vitro* и потенциально способен подавлять ангиогенез *in vivo*. Иммунофлуоресцентное исследование показало, что в цитокин-активированных клетках гиперфорин блокирует транскрипцию генов, регулирующих рост, жизнеспособность, ангиогенез и инвазивность опухолевых клеток и ингибирует матричную металлопротеиназу-2, что подтверждает его потенциальную роль в подавлении процесса метастазирования [27].

Тысячелистник обыкновенный (*Achillea millefolium* L.) содержит около 100 биологически активных компонентов, которые обладают противовоспалительным, спазмолитическим и антимикробным действием, а метиловый эфир ахиллловой кислоты - противоопухолевой активностью. В эксперименте на мышах он подавлял рост клеток лейкоза, что приводило к увеличению продолжительности их жизни на 30% [28].

Береза повислая (*Betula pendula*) включена в список лекарственных растений для коррекции функциональных расстройств со стороны мочевых путей [17]. Выделенные из коры березы бетулин и бетулиновая кислота обладают цитотоксической активностью и могут найти применение в лечении злокачественных новообразований у человека. Бетулиновая кислота оказывает прямое повреждающее действие на митохондрии, вызывая апоптоз клетки [29], что отличается от механизма действия других противоопухолевых препаратов [30]. Папириферовая кислота, содержащаяся в почках и молодых побегах берез является мощным ингибитором сукцинатдегидрогеназы, подавление которой приводит к снижению образования АТФ в митохондриях и выбросу гистамина [31].

Солодка голая (*Glycyrrhiza uralensis* Fisch./*G. glabra* L.) обладает противовоспалительным и спазмолитическим действием. Терапевтический эффект подтвержден клинически и экспериментально, хотя механизм действия солодки не совсем понятен. Противовоспалительное действие глицирризовой кислоты и ее агликона глицирретиновой кислоты изучено хорошо и заключается в блокировании продвижения лейкоцитов к очагу воспаления, но не в подавлении синтеза простагландинов [12; 17; 32].

Толокнянка (*Arctostaphylos uva-ursi* Spr.) обладает мочегонным и бактерицидным действием за счет гидрохинона (образуется в организме при расщеплении арбутина и выделяется с мочой) и комплексом флавоновых соединений [12].

Сесквитерпен азулен, составляющий до 5% эфирного масла ромашки аптечной (*Matricaria chamomilla* L.), оказывает седативное, противовоспалительное, антисептическое действие. Другое биологически активное вещество ромашки - флавоноид апиин расщепляется с образованием апигенина, оказывающего спазмолитическое действие, которое хорошо изучено [12]. Биологически активные вещества березы, ромашки, солодки и толокнянки потенцируют действие остальных растений этого комплекса.

В убедительных исследованиях была показана антиоксидантная активность компонентов экстракта из листьев бадана [33] и раскрыт ее механизм, связанный с ингибированием АТФ-зависимых калиевых каналов [34]; найдена и изучена его антимикробная и противогрибковая активность [35]; доказано положительное влияние на параметры специфического и неспецифического иммунитета, а именно, нормализация иммунокомпетентных клеток в селезенке мышей и уменьшение воспалительных процессов в условиях гиперчувствительности [36]; найдена иммуностимулирующая активность в отношении гуморального и клеточного иммунитета и выявлено подавление адгезии нейтрофилов [37].

Таким образом, по наличию иммуномодулирующих, противовоспалительных, противораковых свойств эти лекарственные растения были объединены нами в единый фитотерапевтический комплекс.

Поскольку выраженные терапевтические свойства этих лекарственных растений были подтверждены как в клинических, так и в лабораторных экспериментах, возможно рекомендовать этот комплекс лекарственных растений для применения в период лучевой терапии злокачественных новообразований с целью улучшения иммунологических показателей. Дальнейшее изучение этих и других лекарственных растений с иммуномодулирующими свойствами позволит раскрыть фармакокинетику биологически активных веществ и создать фитопрепараты с чрезвычайно полезными свойствами, которые будут применяться для снижения побочных эффектов традиционной противоопухолевой терапии и для повышения защитных сил организма.

Существующие иммуномодуляторы с определенным механизмом воздействия на отдельные звенья иммунитета требуют перед назначением тщательной диагностики иммунного нарушения. Это правильно, но не всегда осуществимо в реальных условиях. Назначение растительных комплексов допустимо делать эмпирически, обладая стандартным набором клинических данных о пациенте. Назначение лекарственных растений в терапевтических дозировках не вызывает побочных эффектов. А объединение лекарственных растений с близкими свойствами и разным механизмом действия в комплексы позволяет достигнуть цели, стоящей перед иммунотерапией в онкологии.

Библиографический список

- Петров, Р.В. Иммунология. – М., 1983.
- Ярилин, А.А. Основы иммунологии. – М., 1999.
- Барышников, А.Ю. Взаимоотношение опухоли и иммунной системы организма // Практическая онкология. – 2003. – Т. 4. – № 3.
- Головизин, М.В. Вмешательство раковых клеток в процессы созревания и селекции Т-лимфоцитов как фактор опухолевой прогрессии // Иммунология. – 2001. – № 6.
- Балдуева, И.А. Система дендритных клеток и её роль в регуляции функциональной активности Т и В-лимфоцитов человека / И.А. Балдуева, В.М. Моисеенко, К.П. Хансон // Вопросы онкологии. – 1999. – Т. 45. – № 5.
- Клиническая иммунология и аллергология / под ред. Г. Лопора-младшего, Т. Фишера и Д. Адельмана. – М., 2000.
- Онкология / под ред. Д. Касчато: пер. с англ. – М., 2008.
- Кадагидзе, З.Г. Иммуномодуляторы в онкологии // Материалы V российской онкологической конференции. – М., 2001.
- Хайтов, Р.М. Вторичные иммунодефициты: клиника, диагностика, лечение / Р.М. Хайтов, Б.В. Пинегин. – М., 1999.
- Михайленко, А.А. Профилактическая иммунология / А.А. Михайленко, Г.А. Базанов, В.И. Покровский, В.И. Коненков. – М., 2004.
- Гольдберг, Е.Д. Растения в комплексной терапии опухолей / Е.Д. Гольдберг, Т.Г. Разина, Е.П. Зуева, Е.Н. Амосова, С.Г. Крылова, В.Е. Гольдберг. – М., 2008.
- Шупинская, М.Д. Фармакогнозия / М.Д. Шупинская, В.К. Карпович. – Л., 1970.
- Davydov, M., Krikorian, A.D. *Eleutherococcus senticosus* (Rupr. & Maxim.) Maxim. (Araliaceae) as an adaptogen: a closer look // *Ethnopharmacol.* – 2000. – № 72 (3).
- Baranov, A.I. Medicinal uses of ginseng and related plants in the Soviet Union: recent trends in the Soviet literature // *Ethnopharmacol.* – 1982.
- Bleakney, T.L. Deconstructing an adaptogen: *Eleutherococcus senticosus* // *Holist Nurs Pract.* – 2008. – № 22(4).
- Gaffney, B.T. The effects of *Eleutherococcus senticosus* and *Panax ginseng* on steroidal hormone indices of stress and lymphocyte subset numbers in endurance athletes. *Life Sci* 2001;70:431-442.
- Herbal Drugs and Phytopharmaceuticals. A Handbook for Practice on a Scientific Basis / Edited by Prof. Dr. Max Wichtl // *Medpharm, Scientific Publishers Stuttgart*. – 2004.
- Ozaslan, M. *Plantago major* L. extract on Balb/C mouse with Ehrlich ascites tumor // *Chin Med.* – 2007. – № 35(5).
- Dorhoi, A. Modulatory effects of several herbal extracts on avian peripheral blood cell immune responses // *Phytother Res.* – 2006. – 20(5).
- Michaelsen, T.E. Interaction between human complement and a pectin type polysaccharide fraction, PMII, from the leaves of *Plantago major* L. // *Scand J Immunol.* – 2000. – 52(5).
- Hetland, G. *Plantago major* L. Pectin polysaccharide against systemic *Streptococcus pneumoniae* infection in mice // *Scand J Immunol.* – 2000. – № 52(4).
- Gomez-Flores, R. Immunoenhancing properties of *Plantago major* leaf extract // *Phytother Res.* – 2000. – № 14(8).
- Dorhoi, A., Dobrea V, Zrhan M, Virag P. Modulatory effects of several herbal extracts on avian peripheral blood cell immune responses // *Phytother Res.* – 2006. – № 20(5).
- Vacek, J., Klejdus B, Kubín V. Hypericin and hyperforin: bioactive components of St. John's Wort (*Hypericum perforatum*). Their isolation, analysis and study of physiological effect // *Ceska Slov Farm.* – 2007. – № 56(2).
- Brenner, R. Comparison of an extract of hypericum (LI 160) and sertraline in the treatment of depression: a double-blind, randomized pilot study // *Clin Ther.* – 2000. – № 22(4).
- McCue PP, Phang JM. Identification of human intracellular targets of the medicinal herb St. John's Wort by chemical-genetic profiling in yeast // *Agric Food Chem.* – 2008. – № 56(22).
- Lorusso, G., Vannini N., Sogno, I., Generoso, L., Garbisa, S., Noonan, D.M., Albini, A. Mechanisms of Hyperforin as an anti-angiogenic angioprevention agent // *Eur J Cancer.* – 2009. – № 45(8).
- Tozjo, T., Yoshimura, Y., Sakurai, K., Uchida, N., Takeda, Y., Nakai, H., Ishii, H., Novel antitumor sesquiterpenoids in *Achillea millefolium* // *Chem Pharm Bull (Tokyo)*. – 1994. – № 42(5).
- Liu WK, Ho JC, Cheung FW, Liu BP, Ye WC, Che CT. Apoptotic activity of betulinic acid derivatives on murine melanoma B16 cell line // *Eur J Pharmacol.* – 2004. – № 498(1-3).
- Fulda, S. Betulinic acid: a natural product with anticancer activity // *Mol Nutr Food Res.* – 2009. – № 53(1).
- McLean, S., Richman SM, Cover SL, Brandon S, Davies NW, Bryant JP, Clausen TP. Papyriferric Acid, An Antifeedant Triterpene From Birch Trees, Inhibits Succinate Dehydrogenase From Liver Mitochondria // *Chem Ecol.* – 2009. – Oct 17.
- Kimura, M., Inoue H., Hirabayashi K., Natsume H., Ogihara M. Glycyrrhizin and some analogues induce growth of primary cultured adult rat hepatocytes via epidermal growth factor receptors // *Eur. J. of Pharmacol.* – 2001. – Vol. 431. – Iss. 2.
- Ryzhikov, M.A. Application of chemiluminescent methods for analysis of the antioxidant activity of herbal extracts // *Vopr Pitan.* – 2006. – № 75(2).
- Mironova, G.D. Effect of several flavonoid-containing plant preparations on activity of mitochondrial ATP-dependent potassium channel // *Bull Exp Biol Med.* – 2008. – № 146(2).
- Kokoska, L. Screening of some Siberian medicinal plants for antimicrobial activity // *Ethnopharmacol.* – 2002. – № 82(1).
- Churin AA, Masnaia NV, Sherstoboev EY, Suslov NI. Effect of *Bergenia crassifolia* extract on specific immune response parameters under extremal conditions // *Eksp Klin Farmakol.* – 2005. – № 68(5).
- Popov, S.V., Popova GY, Nikolaeva SY, Golovchenko VV, Ovodova RG. Immunostimulating activity of pectic polysaccharide from *Bergenia crassifolia* (L.) Fritsch // *Phytother Res.* – 2005. – № 19(12).

Bibliography

1. Petrov, R.V. Immunologiya. – M., 1983.
2. Yarinin, A.A. Osnovnih immunologii. – M., 1999.
3. Barihshnikov, A.Yu. Vzaimootnosheniye opukholi i immunnuy sistemih organizma // *Prakticheskaya onkologiya*. – 2003. – T. 4. – № 3.
4. Golovizin, M.V. Vmestitelstvo rakovykh kletok v processih sozrevaniya i selekcii T-limfocitov kak faktor opukholevoy progressii // *Immunologiya*. – 2001. – № 6.
5. Baldueva, I.A. Sistema dendritnykh kletok i eyo rol' v regulyatsii funktsionalnoy aktivnosti T i V- limfocitov cheloveka / I.A. Baldueva, V.M. Moiseenko, K.P. Khanson // *Voprosy onkologii*. – 1999. – T. 45. – № 5.
6. Klinicheskaya immunologiya i allergologiya / pod red. G. Lolara-mladshogo, T. Fishera i D. Adelmana. – M., 2000.
7. Onkologiya / pod. red. D. Kaschiato: per. s angl. – M., 2008.
8. Kadagidze, Z.G. Immunomodulyatoriy v onkologii // *Materialy V rossiyskoy onkologicheskoy konferentsii*. – M., 2001.
9. Khaitov, R.M. Vtorichniye immunodefitsity: klinika, diagnostika, lechenie / R.M. Khaitov, B.V. Pinegin. – M., 1999.
10. Mikhaylenko, A.A. Profilakticheskaya immunologiya / A.A. Mikhaylenko, G.A. Bazanov, V.I. Pokrovskiy, V.I. Konenkov. – M., 2004.
11. Goljdberg, E.D. Rasteniya v kompleksnoy terapii opukholey / E.D. Goljdberg, T.G. Razina, E.P. Zueva, E.N. Amosova, S.G. Krihlova, V.E. Goljdberg. – M., 2008.
12. Shupinskaya, M.D. Farmakognosiya / M.D. Shupinskaya, V.K. Karpovich. – L., 1970.
13. Davydov, M., Krikorian, A.D. Eleutherococcus senticosus (Rupr. & Maxim.) Maxim. (Araliaceae) as an adaptogen: a closer look // *Ethnopharmacol.* – 2000. – № 72 (3).
14. Baranov, A.I. Medicinal uses of ginseng and related plants in the Soviet Union: recent trends in the Soviet literature // *Ethnopharmacol.* – 1982.
15. Bleakney, T.L. Deconstructing an adaptogen: Eleutherococcus senticosus // *Holist Nurs Pract.* – 2008. – № 22(4).
16. Gaffney, B.T. The effects of Eleutherococcus senticosus and Panax ginseng on steroidal hormone indices of stress and lymphocyte subset numbers in endurance athletes. *Life Sci* 2001;70:431-442.
17. Herbal Drugs and Phytopharmaceuticals. A Handbook for Practice on a Scientific Basis / Edited by Prof. Dr. Max Wichtl // *Medpharm, Scientific Publishers Stuttgart*. – 2004.
18. Ozaslan, M. Plantago major L. extract on Balb/C mouse with Ehrlich ascites tumor // *Chin Med.* – 2007. – № 35(5).
19. Dorhoi, A. Modulatory effects of several herbal extracts on avian peripheral blood cell immune responses // *Phytother Res.* – 2006. – 20(5).
20. Michaelsen, T.E. Interaction between human complement and a pectin type polysaccharide fraction, PMII, from the leaves of Plantago major L. // *Scand J Immunol.* – 2000. – 52(5).
21. Hetland, G. Plantago major L. Pectin polysaccharide against systemic Streptococcus pneumoniae infection in mice // *Scand J Immunol.* – 2000. – № 52(4).
22. Gomez-Flores, R. Immunoenhancing properties of Plantago major leaf extract // *Phytother Res.* – 2000. – № 14(8).
23. Dorhoi, A., Dobrea V., Zahan M., Virag P. Modulatory effects of several herbal extracts on avian peripheral blood cell immune responses // *Phytother Res.* – 2006. – № 20(5).
24. Vacek, J., Klejdus B., Kuban V. Hypericin and hyperforin: bioactive components of St. John's Wort (Hypericum perforatum). Their isolation, analysis and study of physiological effect // *Ceska Slov Farm.* – 2007. – № 56(2).
25. Brenner, R. Comparison of an extract of hypericum (LI 160) and sertraline in the treatment of depression: a double-blind, randomized pilot study // *Clin Ther.* – 2000. – № 22(4).
26. McCue PP, Phang JM. Identification of human intracellular targets of the medicinal Herb St. John's Wort by chemical-genetic profiling in yeast // *Agric Food Chem.* – 2008. № 56(22).
27. Lorusso, G., Vannini N., Sogno, I., Generoso, L., Garbisa, S., Noonan, D.M., Albini, A. Mechanisms of Hyperforin as an anti-angiogenic angioprevention agent // *Eur J Cancer.* – 2009. – № 45(8).
28. Tozjo, T., Yoshimura, Y., Sakurai, K., Uchida, N., Takeda, Y., Nakai, H., Ishii, H., Novel antitumor sesquiterpenoids in Achillea millefolium // *Chem Pharm Bull (Tokyo)*. – 1994. – № 42(5).
29. Liu WK, Ho JC, Cheung FW, Liu BP, Ye WC, Che CT. Apoptotic activity of betulonic acid derivatives on murine melanoma B16 cell line // *Eur J Pharmacol.* – 2004. – № 498(1-3).
30. Fulda, S. Betulinic acid: a natural product with anticancer activity // *Mol Nutr Food Res.* – 2009. – № 53(1).
31. McLean, S., Richards SM, Cover SL, Brandon S, Davies NW, Bryant JP, Clausen TP. Papyrifric Acid, An Antifeedant Triterpene From Birch Trees, Inhibits Succinate Dehydrogenase From Liver Mitochondria // *Chem Ecol.* – 2009. – Oct 17.
32. Kimura, M., Inoue H., Hirabayashi K., Natsume H., Ogihara M. Glycyrrhizin and some analogues induce growth of primary cultured adult rat hepatocytes via epidermal growth factor receptors // *Eur. J. of Pharmacol.* – 2001. – Vol. 431. – Iss. 2.
33. Ryzhikov, M.A. Application of chemiluminescent methods for analysis of the antioxidant activity of herbal extracts // *Vopr Pitan.* – 2006. – № 75(2).
34. Mironova, G.D. Effect of several flavonoid-containing plant preparations on activity of mitochondrial ATP-dependent potassium channel // *Bull Exp Biol Med.* – 2008. – № 146(2).
35. Kokoska, L. Screening of some Siberian medicinal plants for antimicrobial activity // *Ethnopharmacol.* – 2002. – № 82(1).
36. Churin AA, Masnaia NV, Sherstoboev EY, Suslov NI. Effect of Berenia crassifolia extract on specific immune response parameters under extremal conditions // *Eksp Klin Farmakol.* – 2005. – № 68(5).
37. Popov, S.V., Popova GY, Nikolaeva SY, Golovchenko VV, Ovodova RG. Immunostimulating activity of pectic polysaccharide from Berenia crassifolia (L.) Fritsch // *Phytother Res.* – 2005. – № 19(12).

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК 616

Korepanov C.V., Openko T.G. WILD-GROWING HERBS ACCOMPANYING TREATMENT AT CANCER CERVIX UTERI: DYNAMICS OF BLOOD PARAMETERS DURING RADIOTHERAPY. Radiation therapy is the main method of treatment of cervical cancer. However, this kind of treatment often leads to radiation damage, accompanied by deterioration in the performance of blood. The authors suggested the use of accompanying therapy of cervical cancer herbs that have immune-stimulating, anti-inflammatory, diuretic, antibacterial action to reduce the negative effects. It was shown that patients treated with medicinal herbs, blood parameters the deviation from normal levels during treatment were less pronounced and faster return to normal levels after treatment than patients of control group.

Key words: cervical cancer, radiation therapy, herbal medicine.

С.В. Корепанов, канд. мед. наук, Алтайский филиал РОНЦ им. Н.Н.Блохина РАМН, Барнаул, E-mail: nsk217@rambler.ru; Т.Г. Опенко, НИИ терапии СО РАМН, Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРОВИ ВО ВРЕМЯ ЛУЧЕВОЙ ТЕРАПИИ РАКА ШЕЙКИ МАТКИ ПРИ СОПРОВОДИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ ДИКОРАСТУЩИМИ ЛЕКАРСТВЕННЫМИ РАСТЕНИЯМИ

Радиационная терапия является основным методом лечения рака шейки матки. Однако этот вид лечения часто приводит к лучевому поражению, сопровождается ухудшением показателей крови. Предложено использовать во время лучевого лечения экстракты дикорастущих лекарственных трав, которые обладают иммунномодулирующим, противоопухолевым, противовоспалительным, мочегонным, антибактериальным действием, с целью уменьшения негативных последствий. Это элеутерококк колючий, бадан толстолистный, береза повислая, ромашка аптечная, подорожник большой, зверобой продырявленный, солодка голая, толокнянка обыкновенная, тысячелистник обыкновенный. Показано, что комплексное применение ле-

карственных трав приводит к улучшению показателей крови во время лечения и более быстрому восстановлению их нормального уровня после лечения.

Ключевые слова: рак шейки матки, лучевая терапия, фитотерапия

Актуальность: Лучевая терапия при раке шейки матки (РШМ), является основным методом лечения. При локализованных процессах I и IIa стадии это метод выбора, а при местно распространенном РШМ IIb стадии и инвазивном раке IIIa и IIIb стадии высокодозная лучевая терапия - это часто единственный метод радикального лечения. Однако увеличение дозы облучения, повышая радикальность лечения, приводит к развитию осложнений со стороны органов малого таза и снижению пятилетней выживаемости [1; 2]. Осложнения лучевой терапии, согласно классификации радиотерапевтической онкологической группы совместно с Европейской организацией по исследованию и лечению рака RTOG/EORTC, 1995, подразделяются на ранние и поздние лучевые повреждения. Ранние – те, которые развиваются в ближайшие 100 дней после лучевой терапии, поздние – после указанного срока. Из ранних лучевых повреждений при лучевой терапии РШМ чаще всего наблюдаются повреждения кишечника и нижних мочевыводящих путей [3].

Клинически ранние лучевые повреждения проявляются такими симптомами как тошнота, лучевой дерматит, диарея, дисурия, степень выраженности которых может приводить к необходимости досрочного прерывания лечения [1]. Они сопровождаются отклонениями биохимических показателей крови: гипопроteinемией, повышением уровня продуктов распада белков, изменением клеточного состава крови и другими нарушениями [4]. Поиск и введение в практику методов профилактики лучевых повреждений является сегодня актуальной задачей.

В настоящее время официальной медициной все более признается потенциал лекарственных растений в лечении болезней, в том числе злокачественных новообразований [5]. Многие лекарственные растения в настоящее время хорошо изучены, внесены в Перечень разрешенных к применению в медицине лекарственных растений [6] и могут широко применяться при лечении больных, в частности, в качестве сопроводительной терапии в онкологии.

Так, элеутерококк колючий (*Eleutherococcus senticosus* Maxim.) содержит гликозид элеутерозид В, который обладает иммуностимулирующим действием, доказанным в клинических исследованиях [5; 6; 7; 8; 9; 10] и лабораторных экспериментах [11; 12; 13; 14]. Экстракт элеутерококка имеет даже более высокую биологическую активность в отношении иммунитета; чем экстракт корня женьшеня азиатского [15]; он полностью безвреден в терапевтических дозировках; усиливает неспецифический иммунитет и сопротивляемость в отношении множества физических; химических или биологических факторов; а также уравновешивает функции системы иммунитета в целом; причем это наблюдается как у больного; так и у здорового человека [7; 16]. Кроме того; он обладает антиоксидантными; противораковыми; радиопротекторными свойствами [17]; а также замедляет резорбцию костей при стероид-индуцированном остеопорозе [18] и предотвращает развитие печеночной недостаточности в эксперименте [19]. В других исследованиях было показано; что экстракт элеутерококка повышает концентрацию биогенных аминов в мозге крыс (норадреналина и дофамина) [20] и препятствует у них развитию стрессовых язв желудка [21]; а у человека – способствует процессам апоптоза клеток рака желудка [22].

Выделенный из элеутерококка лириодендрин обладает иммуностимулирующим и анаболическим действием. Прием жидкого экстракта элеутерококка приводит к увеличению общего количества Т-лимфоцитов и Т-киллеров [23]. Важной особенностью препаратов элеутерококка является возможность назначения их при повышенном артериальном давлении; в то время как для женьшеня артериальная гипертензия является противопоказанием [14].

Сесквитерпен азулен; составляющий до 5% эфирного масла ромашки аптечной (*Matricaria chamomilla* L.); обладает седативным; противовоспалительным; антисептическим действием; Другое биологически активное вещество ромашки - флавонол апинин; расщепляется в организме с образованием апигенина; оказывающего спазмолитическое действие; которое хорошо изучено [6].

Листья подорожника большого (*Plantago major* L.) содержат 2-3% иридоид-гликозидов (акубин; каталпол и др.); [24]; 3-8%

фенилэтанолов (астеозид; цистанозид и др.); 2-6;5% слизи (галлактуроновая кислота); сахара [25]; флавоноиды и их производные [26]; танины (6;5%); фенольные карбоксильные кислоты; кумарины гемолитический и антимикробный сапонины и летучие масла [27]. Противовоспалительный эффект комплекса биологически активных веществ подорожника подтвержден в экспериментах *in vitro* и *in vivo*. Показана выраженная противоопухолевая активность экстракта из его листьев *in vivo* у мышей [28]. Полисахарид пектин РМ-II из листьев подорожника оказался мощным активатором комплемента с активностью такой же величины; как человеческий иммуноглобулин IgG [29]; и показал *in vivo* антибактериальный эффект против пневмококковой инфекции у мышей за счет активизации не адаптивного; а врожденного иммунитета [30]. Иммуностимулирующие свойства подорожника большого доказаны в клинических исследованиях [31]. Экстракт подорожника зависимо от дозы индуцирует пролиферацию лимфоцитов (в 3-12 раз); что доказывает целесообразность его применения для регуляции функций иммунитета при различных; а не только при онкологических; заболеваниях [5; 32].

Высушенная трава зверобоя продырявленного (*Hypericum perforatum* L.) содержит многочисленные активные компоненты: нафтодиантроны в количестве 0;1-0;3% (гиперицин; псевдогиперицин и др.) [6]; производные флороглюцинола 0;2-4;0% (гиперфорин и др.); 2;0-4;0% флавоноидов (гиперозид и рутозид); флавоны и другие фенолы [14; 33]. Гиперицин и гиперфорин обладают выраженными антидепрессантными; противоопухолевыми; антибактериальными и противовирусными свойствами [34; 35]. Экстракт зверобоя близок по эффективности к синтетическим антидепрессантам; например; к сертралину или имипрамину. Гиперфорин ингибирует обратный захват серотонина и норадреналина в аксоплазме синапса и обратный захват дофамина; гамма-аминомасляной кислоты и L-глутамата. Гиперицин тоже проявляет такую активность; но только в высокой концентрации. Подобно действию классических антидепрессантов; экстракт зверобоя оказывает регулирующее воздействие на β -адренергические рецепторы и 5-HT₂-рецепцию [14]. Последние исследования показали; что механизм действия гиперфорина; гиперпина и псевдогиперпина тесно связан с транспортом олигонуклеотидов через клеточные везикулы [36]. Освобожденный от гиперфорина и гиперпина экстракт зверобоя тоже обладает антидепрессивной активностью; обусловленной специфическими флавоноидами зверобоя. Экстракт зверобоя является единственной среди растений альтернативой синтетическим антидепрессантам; эффективность которого доказана в клинических испытаниях [37].

Кроме того; гиперфорин обладает способностью подавлять опухолевую инвазию и неоангиогенез за счет ограничения хемотаксической миграции эпителиальных клеток. Он ингибирует эндотелиальные клетки в капиллярноподобных структурах *in vitro* и потенциально способен подавлять ангиогенез *in vivo*. Иммунофлуоресцентное исследование показало; что в цитокин-активированных клетках гиперфорин блокирует транскрипцию генов; регулирующих рост; жизнеспособность; ангиогенез и инвазивность опухолевых клеток и ингибирует матричную металлопротеиназу-2; что подтверждает его потенциальную роль в подавлении процесса метастазирования [38].

Высушенное корневище солодки голой (*Glycyrrhiza uralensis* Fisch./Gl. *glabra* L.) содержит до 6% сапонины глицирризины [6]; а всего из содержащихся в корневищах солодки биологически активных веществ изучено около 400 [14]. Препараты из солодки обладают противовоспалительным и спазмолитическим действием. Их терапевтический эффект подтвержден клинически и экспериментально; хотя механизм действия солодки не совсем понятен. Противовоспалительное действие глицирризовой кислоты и ее агликона глицирретиновой кислоты изучено хорошо и заключается в блокировании продвижения лейкоцитов к очагу воспаления; а не в подавлении синтеза простагландинов [6; 39]. Глицирризин является эффективным селективным ингибитором тромбина [40]. Описано защитное действие экстракта корня солодки на слизистую желудка; подавление секреции соляной кислоты и предупреждение развития язв; индуцированных действием ацетилсалициловой кислоты [41].

Листья толокнянки обыкновенной (*Arctostaphylos uva-ursi* Spr.) содержат фенолгетерозиды (до 7% гидроквинона моногликозида арбутина); метиларбутин; эфир арбутин-галлат; свободную галловую кислоту и префенольные карбоксильные кислоты; 15-20% танинов [6]; флавоноиды (гиперазид); кверцетин; мирицетин-гликозиды и тритерпены (урсоловая кислота); спирт уваол и криоидный гликозид монотропеин [14]. Экстракты толокнянки обладают мочегонным и бактерицидным действием за счет гидрохинона (образуется в организме при расщеплении арбутина и выделяется с мочой) и комплексом флавоновых соединений [6].

Высушенное растение тысячелистника обыкновенного (*Achillea millefolium* L.) содержит 0,2-1% летучих масел - проазуленов; из них от 10% до 40% составляет азулен [6; 42]; монотерпены (1;8-хинол) [42]; линалул и комплекс сесквитерпенов [43]. В настоящее время в траве тысячелистника идентифицировано и изучено около 100 биологически активных компонентов. Тысячелистник обладает противовоспалительным (за счет сесквитерпен-лактонов; азулена); спазмолитическим (флавоноиды) и антимикробным (эссенциальные летучие масла; сесквитерпен-лактоны) действием и применяется при заболеваниях желудочно-кишечного тракта [6]. Водные экстракты и эссенциальные масла из тысячелистника обладают противовоспалительным и противогрибковым действием. Недавно обнаруженный в тысячелистнике метиловый эфир ахиллиловой кислоты показал противоопухолевую активность. В эксперименте на мышах он подавлял рост клеток лейкоза; что приводило к увеличению продолжительности их жизни на 30% [44].

Береза повислая (*Betula pendula*) включена в список лекарственных растений для лечения заболеваний мочевых путей. Ее сухие листья содержат около 3,0% флавоноидов [14]; которые обуславливают диуретические свойства. Препараты березы используются для лечения инфекционных; воспалительных и спастических расстройств при пиелонефрите; цистите и уретрите; самостоятельно или в комплексе с другими препаратами. Флавоноиды из листьев и почек березы повислой ингибируют нейтральную металло-эндопротеиназу; которая отвечает за разрушение натрийуретических пептидов и регуляцию экскреции хлористого натрия. Ингибция нейтральной металло-эндопротеиназы способствует быстрому уропозу и экскреции. Усиливают эффект содержащиеся в сырье аскорбиновая кислота и летучие масла [14].

Бетулин и бетулиновая кислота обладают цитотоксической активностью и могут найти применение в лечении злокачественных новообразований у человека. Была найдена прямая корреляция

между чувствительностью опухолевых клеток к воздействию тритерпенов и чувствительностью или лекарственной устойчивостью к цитостатикам (даунорубин; митоксантрон) [45]. Бетулиновая кислота оказывает прямое повреждающее действие на митохондрии; вызывая апоптоз клетки [46]; что отличается от механизма действия противоопухолевых препаратов; что представляет дополнительный интерес [47]. Папириферовая кислота; содержащаяся в почках и молодых побегах берез оказалась мощным ингибитором сукцинатдегидрогеназы; подавление которой приводит к снижению образования АТФ в митохондриях и выбросу гистамина [48].

Показана выраженная антиоксидантная активность компонентов экстракта из листьев бадана [49] и раскрыт ее механизм; связанный с ингибцией АТФ-зависимых калиевых каналов [50]; найдена и изучена его антимикробная и противогрибковая активность [51]; доказано положительное влияние на параметры специфического и неспецифического иммунитета; а именно нормализация иммуно-компетентных клеток в селезенке мышей и уменьшение воспалительных процессов в условиях гиперчувствительности [52]; найдена иммуностимулирующая активность в отношении гуморального и клеточного иммунитета и выявлено подавление адгезии нейтрофилов [53].

Таким образом; перечисленные лекарственные растения обладают комплексной биологической активностью; а именно иммуностимулирующими; противовоспалительными; ранозаживляющими; противоопухолевыми; мочегонными свойствами; подтвержденными как в клинических; так и в лабораторных экспериментах; и с учетом этого могут быть предложены для использования в сопроводительной терапии РШМ с целью профилактики ранних лучевых повреждений.

Цель исследования: изучить динамику показателей крови больных раком шейки матки при использовании в сопроводительной терапии дикорастущих лекарственных растений.

Материалы и методы: Клиническое исследование было проведено на базе радиологического отделения Алтайского краевого онкологического диспансера в 2006-2008 гг. В него вошли 408 женщин 24-64 лет с морфологически подтвержденным раком шейки матки $T_{1-3}N_0M_0$; не имеющие тяжелой сопутствующей соматической патологии. Основная группа составила 208 женщин (средний возраст 47;9 лет); контрольная группа – 200 женщин (средний возраст 48;5 лет; $p>0;05$). Все женщины получали сочетанно-лучевую терапию по стандартным методикам.

Основная группа; кроме лучевого лечения; получала сопроводительную фитотерапию курсами по 2 недели ежедневно; с перерывом между курсами 2 недели; в целом более 4 меся-

Таблица 1

Динамика общего анализа крови

Показатель	Измерение	Группы				<i>p</i> между группами
		Основная		Контрольная		
		Mean*	SD**	Mean*	SD**	
Гемоглобин; г/л	1	123;896	10;66	124;381	10;89	0;655
	2	119;695	12;12	117;718	12;84	0;148
	3	121;207	10;97	117;104	12;87	0;002
<i>p</i> между измерениями		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		
Эритроциты; 10 ¹² /л	1	3;796	0;257	3;782	0;251	0;403
	2	3;740	0;284	3;692	0;292	0;069
	3	3;709	0;284	3;608	0;324	0;001
<i>p</i> между измерениями		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		
Тромбоциты; 10 ⁹ /л	1	280;85	46;41	273;58	46;96	0;250
	2	253;27	34;64	237;59	39;97	0;000
	3	243;63	38;32	228;46	32;43	0;000
<i>p</i> между измерениями		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		
Лейкоциты; 10 ⁹ /л	1	6;92	0;44	7;08	0;30	0;001
	2	4;99	0;49	5;07	0;39	0;559
	3	4;62	0;54	4;47	0;46	0;000
<i>p</i> между измерениями		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		
СОЭ; мм/час	1	19;93	5;52	19;52	4;62	0;714
	2	25;70	6;29	25;12	4;49	0;933
	3	27;01	5;38	28;02	5;32	0;082
<i>p</i> между измерениями		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		<i>p</i> ₁₋₂ =0;000; <i>p</i> ₂₋₃ =0;000		

* - Среднее

** - Стандартное отклонение

цев. Первый курс проводился до начала лучевой терапии; второй – во время нее; третий и четвертый – после окончания. Фитопрепараты назначались по разработанной врачом-фитотерапевтом к.м.н. С.В.Корепановым схеме:

1. Официальный экстракт из корней элеутерококка колючего (*Eleutherococcus senticosus* Maxim.) ежедневно внутрь по 25 капель 2 раза в день утром и днем за 30 минут до еды; 14 дней.

2. Отвар сбора; состоящего из смеси в равных весовых частях высушенных свежесготовленных дикорастущих лекарственных растений (2 г): травы ромашки аптечной (*Matricaria chamomilla* L.); листьев подорожника большого (*Plantago major* L.); цветков зверобоя продырявленного (*Hypericum perforatum* L.); корневища солодки голой (*Glycyrrhiza uralensis* Fisch./Gl. glabra L.); листьев толокнянки обыкновенной (*Arctostaphylos uva-ursi* Spr.) и цветков тысячелистника обыкновенного (*Achillea millefolium* L.); ежедневно внутрь; утром и вечером; за 30 минут до еды; 14 дней.

3. Масляный экстракт березовых почек (*Betula Pendula*) ежедневно в виде микроклизмы по 30 мл в прямую кишку и на ватном тампоне во влагалище; вечером; 14 дней.

Контроль за состоянием пациентов осуществлялся путем клинического наблюдения и оценки тяжести состояния по шкале Карновского; а также проведением общего и биохимического анализа крови (клеточный состав; уровень белка; мочевины; общего билирубина; фибриногена; глюкозы; калия и натрия и др. показатели) непосредственно перед началом лучевой терапии; во время лечения и после него через две недели. Рас-

пределение переменных не было нормальным; значимость различий между группами оценивалась по критериям Манна-Уитни (Mann-Whitney); между переменными внутри группы – по критериям Уилкоксона (Wilcoxon).

Результаты: Средний индекс Карновского в основной группе до начала лечения составил 85,9%; в контрольной – 88%; через две недели после лечения – 89% и 89,5% соответственно; различия статистически не значимы ($p>0,05$).

В обеих группах во время лучевой терапии наблюдалась отрицательная динамика общего анализа крови: снижались средние уровни гемоглобина; эритроцитов; тромбоцитов; лейкоцитов и повышалась средняя СОЭ (между измерениями показателей $p<0,001$). Минимальный средний уровень гемоглобина в основной группе наблюдался при втором измерении (во время лучевого лечения); а при третьем измерении (после лечения) он был выше ($p_{2-3}=0,000$). В контрольной группе при третьем измерении наблюдался минимальный средний уровень гемоглобина; и он был значимо ниже; чем в основной группе ($p=0,002$). Среднее количество эритроцитов в основной группе при третьем измерении было выше; чем в контрольной ($p=0,001$). Среднее количество тромбоцитов было выше в основной группе при втором и при третьем измерениях ($p<0,001$). Среднее количество лейкоцитов было статистически значимо выше в контрольной группе до начала лечения (первое измерение; $p=0,001$); после лечения этот показатель принял более высокие значения в основной группе ($p=0,000$). Средние значения СОЭ не имели статистически значимых различий между группами. Динамика лейкоцитарной формулы показана в табл. 2.

Таблица 2

Динамика лейкоцитарной формулы

Показатель	Измерение	Группы				Р между группами
		Основная		Контрольная		
		Mean	SD	Mean	SD	
Эозинофилы; %	1	2;03	1;02	2;11	1;06	0;295
	2	2;41	1;08	2;27	1;15	0;227
	3	2;59	0;92	2;04	1;04	0;000
Р между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		
Палочкоядерные нейтрофилы; %	1	1;87	0;76	1;84	0;71	0;756
	2	2;16	0;76	2;24	0;66	0;435
	3	1;92	0;77	2;28	0;64	0;000
Р между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;046		
Сегментоядерные нейтрофилы; %	1	66;18	2;01	64;36	2;13	0;000
	2	69;20	2;13	67;94	1;63	0;000
	3	68;97	2;97	68;19	1;66	0;011
Р между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		
Лимфоциты; %	1	27;42	1;73	29;30	1;40	0;000
	2	23;93	2;07	25;11	1;71	0;000
	3	23;62	1;63	21;38	1;58	0;000
Р между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		
Моноциты; %	1	2;69	0;96	2;77	0;90	0;365
	2	2;50	0;98	2;39	0;80	0;389
	3	2;87	0;84	2;31	0;79	0;000
Р между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		

При первом и втором измерениях не наблюдалось статистически значимых различий между основной и контрольной группами по средним уровням эозинофилов; палочкоядерных нейтрофилов и моноцитов ($p>0,05$); а средний уровень лимфоцитов был выше в контрольной группе ($p=0,000$). Во время лечения в обеих группах наблюдалась отрицательная динамика лейкоцитарной формулы: уменьшалось среднее количество лимфоцитов и моноцитов; увеличивалось среднее количество палочкоядерных нейтрофилов и эозинофилов ($p<0,001$). При третьем измерении показателей в основной группе был найден более высокий средний уровень лимфоцитов; моноцитов и эозинофилов; и более низкий средний уровень палочкоядерных нейтрофилов ($p<0,001$).

Динамика биохимических показателей приведена в таблице 3.

Во время лучевой терапии в обеих группах наблюдалась следующая динамика биохимических показателей крови: уменьшалось среднее содержание белка и калия; повышались средние уровни креатинина; мочевины; общего билирубина ($p<0,001$). При втором измерении средний уровень белка сыворотки крови в основной группе был выше; чем в контрольной; а при третьем измерении (после лечения) в основной группе этот показатель несколько увеличился по сравнению со вторым; а в контрольной продолжал снижаться. Средний уровень протромбина в основной группе был выше; чем в контрольной при всех измерениях; а средний уровень фибриногена был выше в контрольной группе при третьем измерении. Средний уровень креатинина при втором и третьем измерениях был выше в контрольной группе. При третьем измерении в основной группе он снизился; а в контрольной продолжал повышаться. Средний уровень билируби-

на в основной группе был более низким при всех измерениях. Средний уровень калия в контрольной группе был ниже при втором и третьем измерениях; чем в основной. Статистически зна-

чимых различий в средних уровнях мочевины; глюкозы и натрия между группами не было найдено.

Таблица 3

Динамика биохимических показателей

Показатель	Измерение	Группы				p между группами
		Основная		Контрольная		
		Mean	SD	Mean	SD	
Общий белок; г/л	1	76;4817	1;64134	76;4773	1;61932	0;961
	2	75;5305	1;09903	74;9654	0;70719	0;000
	3	76;2335	0;66999	74;8613	0;68412	0;000
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;086		
Протромбиновое время; сек	1	17;3603	0;22694	16;6603	0;39823	0;000
	2	17;2315	0;13156	16;9146	0;43409	0;000
	3	17;2662	0;07800	17;1372	0;32803	0;002
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;002		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;003		
Фибриноген; г/л	1	3;5318	0;08627	3;5295	0;09004	0;823
	2	3;5075	0;11063	3;5359	0;22607	0;831
	3	3;5031	0;11546	3;5628	0;04180	0;000
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;025; p ₂₋₃ =0;570		p ₁₋₂ =0;116; p ₂₋₃ =0;000		
Креатинин; мкмоль/л	1	52;1106	7;18844	52;5000	7;06609	0;396
	2	55;9663	7;76489	57;1500	5;93495	0;001
	3	53;4760	6;24611	57;2300	6;08541	0;000
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;059		
Мочевина; ммоль/л	1	4;8573	0;67228	4;8803	0;65925	0;695
	2	4;8584	0;67058	4;9749	0;65263	0;086
	3	4;8590	0;66960	4;9048	0;65925	0;470
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		
Общий билирубин; мкмоль/л	1	7;1515	0;40158	7;2379	0;32596	0;027
	2	7;2048	0;40827	7;2885	0;33226	0;028
	3	7;1359	0;40782	7;2893	0;33366	0;000
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		
Глюкоза; ммоль/л	1	4;8540	0;41742	4;8424	0;42986	0;875
	2	4;8555	0;41782	4;8376	0;43210	0;720
	3	4;8455	0;41608	4;8540	0;42725	0;779
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;002; p ₂₋₃ =0;005		p ₁₋₂ =0;002; p ₂₋₃ =0;041		
Калий; ммоль/л	1	4;7596	0;28154	4;7736	0;27719	0;625
	2	4;7174	0;28722	4;6581	0;30092	0;051
	3	4;7817	0;27911	4;7110	0;28672	0;013
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		p ₁₋₂ =0;000; p ₂₋₃ =0;000		
Натрий; ммоль/л	1	138;9754	1;19853	138;9634	1;21890	0;968
	2	138;9520	1;21848	138;9700	1;21256	0;903
	3	138;9411	1;21137	138;9701	1;21256	0;797
p между измерениями		p ₁₋₂ =0;726; p ₂₋₃ =0;856		p ₁₋₂ =0;566 ; p ₂₋₃ =0;775		

Выводы.

1. В обеих группах наблюдалась отчетливая отрицательная динамика показателей общего и биохимического анализов крови: снижались средние уровни гемоглобина; эритроцитов; лейкоцитов; тромбоцитов; белка и калия сыворотки и повышались средние уровни СОЭ; креатинина; мочевины и общего билирубина; наблюдались изменения в лейкоцитарной формуле.

2. В основной группе в конце лучевой терапии (третье измерение показателей) наблюдались статистически значимо бо-

лее высокие средние уровни гемоглобина; эритроцитов; тромбоцитов и лейкоцитов; в том числе лимфоцитов и моноцитов; более высокий средний уровень белка; протромбина и более низкие средние уровни фибриногена; креатинина и билирубина.

3. В целом; у пациенток основной группы отклонения показателей крови от нормальных уровней во время лечения носили менее выраженный характер и быстрее возвращались к нормальному уровню после лечения; чем у пациенток контрольной группы.

Библиографический список

- Бохман, Я.В. Руководство по онкогинекологии. – М., 1989.
- Saibishkumar E.P.; Patel F.D.; Sharma S.C.; Karunanidhi G.; Sankar A.S.; Mallick I. Results of external-beam radiotherapy alone in invasive cancer of the uterine cervix: a retrospective analysis. Clin Oncol (R Coll Radiol). 2006 Feb;18(1):46-51.
- Лучевая терапия в лечении рака. Практическое руководство. – ВОЗ. – М., 2000.
- Бардычев, М.С. Лучевые повреждения // Лучевая терапия злокачественных новообразований / под. ред. Е.С.Киселевой. – М., 1996
- Гольдберг, Е.Д. Растения в комплексной терапии опухолей – М., 2008.
- Шупинская, М.Д. Фармакогнозия. – М.; Л., 1970.
- Davydov, M. Eleutherococcus senticosus (Rupr. & Maxim.) Maxim. (Araliaceae) as an adaptogen: a closer look // Ethnopharmacol. – 2000. – № 72 (3).
- Gabrielian, E.S. A double blind; placebo-controlled study of Andrographis paniculata fixed combination Kan Jang in the treatment of acute upper respiratory tract infections including sinusitis // Phytomedicine. – 2002. – № 9
- Narimanian, M. Impact of Chisan® (ADAPT-232) on the quality-of life and its efficacy as an adjuvant in the treatment of acute non-specific pneumonia // Phytomedicine – 2005. – № 12.
- Kormosh, N. Effect of a combination of extract from several plants on cell-mediated and humoral immunity of patients with advanced ovarian cancer // Phytother Res. – 2006 – № 20(5).
- Tang W. Chinese Drugs of Plant Origin. Heidelberg // Germany: Springer Verlag. – 1992. – № 1.
- Glatthaar-Saalmuller, B. Antiviral activity of an extract derived from roots of Eleutherococcus senticosus // Antiviral Res. – 2001 – № 50.
- Drozdz J. Estimation of humoral activity of Eleutherococcus senticosus // Acta Pol Pharm. – 2002 – № 59(5).
- Herbal Drugs and Phytopharmaceuticals. A Handbook for Practice on a Scientific Basis / Edited by Prof. Dr. Max Wichtl // Medpharm; Scientific Publishers Stuttgart, 2004.

15. Baranov, A.I. Medicinal uses of ginseng and related plants in the Soviet Union: recent trends in the Soviet literature // *Ethnopharmacol.* – 1982.
16. Bleakney T.L. Deconstructing an adaptogen: *Eleutherococcus senticosus* // *Holist Nurs Pract.* – 2008. – № 22(4).
17. Miyamoto T. Radioprotection of hemopoiesis conferred by *Acanthopanax senticosus* Harms (Shigoka) administered before or after irradiation // *Exp Hematol.* – 1988. – № 16.
18. Kropotov A.V. Effects of Siberian ginseng extract and ipriflavone on the development of glucocorticoid-induced osteoporosis // *Bull Exp Biol Med.* – 2002. – № 133.
19. Park, E.J. Water-soluble polysaccharide from *Eleutherococcus senticosus* stems attenuates fulminant hepatic failure induced by D-galactosamine and lipopolysaccharide in mice // *Basic Clin Pharmacol Toxicol.* – 2004. – № 94.
20. Fujikawa, T., et al. Effect of *Acanthopanax senticosus* Harms on biogenic monoamine levels in the rat brain // *Phytother Res* – 2002. – № 16.
21. Fujikawa, T., et al. Protective effects of *Acanthopanax senticosus* Harms from Hokkaido and its components on gastric ulcer in restrained cold water stressed rats // *Biol Pharm Bull.* – 1996. – № 19.
22. Hibasami, H. Induction of apoptosis by *Acanthopanax senticosus* HARMS and its component; sesamin in human stomach cancer KATO III cells // *Oncol Rep.* – 2000. – № 7.
23. Gaffney, B.T. The effects of *Eleutherococcus senticosus* and *Panax ginseng* on steroidal hormone indices of stress and lymphocyte subset numbers in endurance athletes // *Life Sci.* – 2001. – № 70.
24. Vajsa, V. Further degradation product of hyperforin from *Hypericum perforatum* (St. John's Wort) // *Fitoterapia.* – 2003. – Vol. 74. – № 5.
25. Brautigam, M. Structural Features of *Plantago lanceolata* mucilage // *Planta Med.* – 1985. – № 51.
26. Ronsted, N. Chemotaxonomy and evolution of *Plantago* L. // *Plant Systematics and Evolution.* – 2003. – № 1-4.
27. Fons, F. Culture of *Plantago* species as bioactive component resources: a 20-year review and recent applications // *Acta Bot. Gallica.* – 2008. – № 155.
28. Ozaslan, M. In vivo antitumoral effect of *Plantago major* L. extract on Balb/C mouse with Ehrlich ascites tumor // *Am J Chin Med.* – 2007. – № 35(5).
29. Michaelsen, T.E. Interaction between human complement and a pectin type polysaccharide fraction; PMII; from the leaves of *Plantago major* L. // *Scand J Immunol.* – 2000. – № 52(5).
30. Hetland, G. Protective effect of *Plantago major* L. Pectin polysaccharide against systemic *Streptococcus pneumoniae* infection in mice // *Scand J Immunol.* – 2000. – № 52(4).
31. Dorhoi, A. Modulatory effects of several herbal extracts on avian peripheral blood cell immune responses. *Phytother Res.* 2006 May;20(5):352-8.
32. Gomez-Flores, R. Immunoenhancing properties of *Plantago major* leaf extract // *Phytother Res.* – 2000. – № 14(8).
33. Butterweck, V. St. John's wort: role of active compounds for its mechanism of action and efficacy // *Wien Med Wochenschr.* – 2007. – № 157(13-14).
34. Vacek, J. Hypericin and hyperforin: bioactive components of St. John's Wort (*Hypericum perforatum*). Their isolation; analysis and study of physiological effect // *Ceska Slov Farm.* – 2007. – № 56(2).
35. Brenner, R. Comparison of an extract of hypericum (LI 160) and sertraline in the treatment of depression: a double-blind; randomized pilot study // *Clin Ther.* – 2000. – № 22(4).
36. McCue, P.P. Identification of human intracellular targets of the medicinal herb St. John's Wort by chemical-genetic profiling in yeast // *J Agric Food Chem.* – 2008. – № 56(22).
37. Wurglics, M. *Hypericum perforatum*: a 'modern' herbal antidepressant: pharmacokinetics of active ingredients // *Clin Pharmacokinet.* – 2006. № 45(5).
38. Lorusso, G. Mechanisms of Hyperforin as an anti-angiogenic angioprevention agent // *Eur J Cancer.* – 2009. – № 45(8).
39. Kimura, M. Glycyrrhizin and some analogues induce growth of primary cultured adult rat hepatocytes via epidermal growth factor receptors. // *Eur. J. of Pharmacol.* – 2001. – Vol. 431.
40. Franciscetti, I.M. Identification of glycyrrhizin as a thrombin inhibitor // *Biochem Biophys Res Commun.* – 1997. – № 235(1).
41. Bennett, A., Carbenoxolone and deglycyrrhized liquorice have little or no effect on prostanoid synthesis by rat gastric mucosa ex vivo // *Br J Pharmacol.* – 1985. – № 86(3).
42. Mustakherova, E. Sesquiterpene Lactones from *Achillea colina* Becker. Z. – *Naturforsch.* – 2002.
43. Hofmann, L. Essential oil composition of three polyploids in the *Achillea millefolium* complex. – *Phytochemistry*, 1992.
44. Tozjo, T. Novel antitumor sesquiterpenoids in *Achillea millefolium* // *Chem Pharm Bull (Tokyo).* – 1994. – № 42(5).
45. Drag, M. Comparison of the cytotoxic effects of birch bark extract; betulin and betulinic acid towards human gastric carcinoma and pancreatic carcinoma drug-sensitive and drug-resistant cell lines // *Molecules.* – 2009. – № 14(4).
46. Liu, W.K. Apoptotic activity of betulinic acid derivatives on murine melanoma B16 cell line. *Eur J Pharmacol.* – 2004. – № 498(1-3).
47. Fulda, S. Betulinic acid: a natural product with anticancer activity // *Mol Nutr Food Res.* – 2009. – № 53(1).
48. McLean, S. Papyriferic Acid; An Antifeedant Triterpene From Birch Trees; Inhibits Succinate Dehydrogenase From Liver Mitochondria // *J Chem Ecol.* – 2009. – Oct 17.
49. Ryzhikov, M.A. Application of chemiluminescent methods for analysis of the antioxidant activity of herbal extracts // *Vopr Pitan.* – 2006. – № 75(2).
50. Mironova, G.D. Effect of several flavonoid-containing plant preparations on activity of mitochondrial ATP-dependent potassium channel // *Bull Exp Biol Med.* – 2008. – № 146(2).
51. Kokoska, L.. Screening of some Siberian medicinal plants for antimicrobial activity. *J Ethnopharmacol.* – 2002. – № 82(1).
52. Churin, A.A. Effect of *Bergenia crassifolia* extract on specific immune response parameters under extremal conditions. *Eksp Klin Farmakol.* – 2005. – № 68(5).
53. Popov, S.V. Immunostimulating activity of pectic polysaccharide from *Bergenia crassifolia* (L.) Fritsch // *Phytother Res.* – 2005. – № 19(12).

Bibliography

1. Bokhman, Ya.V. *Rukovodstvo po onkoginekologii.* – M., 1989.
2. Saibishkumar E.P.; Patel F.D.; Sharma S.C.; Karunanidhi G.; Sankar A.S.; Mallick I. Results of external-beam radiotherapy alone in invasive cancer of the uterine cervix: a retrospective analysis. *Clin Oncol (R Coll Radiol).* 2006 Feb;18(1):46-51.
3. Luchevaya terapiya v lechenii raka. *Prakticheskoe rukovodstvo.* – VOZ. – M., 2000.
4. Bardichev, M.S. Lucheviya povrezhdeniya // Luchevaya terapiya zlokachestvennykh novoobrazovaniy / pod. red. E.S.Kiselevoy. – M., 1996
5. Goljberg, E.D. Rasteniya v kompleksnoy terapii opukholey – M., 2008.
6. Shupinskaya, M.D. *Farmakognosiya.* – M.; L., 1970.
7. Davydov, M. *Eleutherococcus senticosus* (Rupr. & Maxim.) Maxim. (Araliaceae) as an adaptogen: a closer look // *Ethnopharmacol.* – 2000. – № 72(3).
8. Gabrielian, E.S. A double blind; placebo-controlled study of *Andrographis paniculata* fixed combination Kan Jang in the treatment of acute upper respiratory tract infections including sinusitis // *Phytomedicine.* – 2002. – № 9
9. Narimanian, M. Impact of Chisan® (ADAPT-232) on the quality-of life and its efficacy as an adjuvant in the treatment of acute non-specific pneumonia // *Phytomedicine* – 2005. – № 12.
10. Kormosh, N. Effect of a combination of extract from several plants on cell-mediated and humoral immunity of patients with advanced ovarian cancer // *Phytother Res.* – 2006 – № 20(5).
11. Tang W. *Chinese Drugs of Plant Origin.* Heidelberg // Germany: Springer Verlag. – 1992. – № 1.
12. Glatthaar-Saalmuller, B. Antiviral activity of an extract derived from roots of *Eleutherococcus senticosus* // *Antiviral Res.* – 2001 – № 50.
13. Drozd J. Estimation of humoral activity of *Eleutherococcus senticosus* // *Acta Pol Pharm.* – 2002 – № 59(5).
14. *Herbal Drugs and Phytopharmaceuticals. A Handbook for Practice on a Scientific Basis* / Edited by Prof. Dr. Max Wichtl // *Medpharm; Scientific Publishers Stuttgart*, 2004.
15. Baranov, A.I. Medicinal uses of ginseng and related plants in the Soviet Union: recent trends in the Soviet literature // *Ethnopharmacol.* – 1982.
16. Bleakney T.L. Deconstructing an adaptogen: *Eleutherococcus senticosus* // *Holist Nurs Pract.* – 2008. – № 22(4).
17. Miyamoto T. Radioprotection of hemopoiesis conferred by *Acanthopanax senticosus* Harms (Shigoka) administered before or after irradiation // *Exp Hematol.* – 1988. – № 16.
18. Kropotov A.V. Effects of Siberian ginseng extract and ipriflavone on the development of glucocorticoid-induced osteoporosis // *Bull Exp Biol Med.* – 2002. – № 133.
19. Park, E.J. Water-soluble polysaccharide from *Eleutherococcus senticosus* stems attenuates fulminant hepatic failure induced by D-galactosamine and lipopolysaccharide in mice // *Basic Clin Pharmacol Toxicol.* – 2004. – № 94.
20. Fujikawa, T., et al. Effect of *Acanthopanax senticosus* Harms on biogenic monoamine levels in the rat brain // *Phytother Res* – 2002. – № 16.
21. Fujikawa, T., et al. Protective effects of *Acanthopanax senticosus* Harms from Hokkaido and its components on gastric ulcer in restrained cold water stressed rats // *Biol Pharm Bull.* – 1996. – № 19.
22. Hibasami, H. Induction of apoptosis by *Acanthopanax senticosus* HARMS and its component; sesamin in human stomach cancer KATO III cells // *Oncol Rep.* – 2000. – № 7.

23. Gaffney, B.T. The effects of Eleutherococcus senticosus and Panax ginseng on steroidal hormone indices of stress and lymphocyte subset numbers in endurance athletes // Life Sci. – 2001. – № 70.
24. Vajsa, V. Further degradation product of hyperforin from Hypericum perforatum (St. John's Wort) // Fitoterapia. – 2003. – Vol. 74. – № 5.
25. Brautigam, M. Structural Features of Plantago lanceolata mucilage // Planta Med. – 1985. – № 51.
26. Ronsted, N. Chemotaxonomy and evolution of Plantago L. // Plant Systematics and Evolution. – 2003. – № 1-4.
27. Fons, F. Culture of Plantago species as bioactive component resources: a 20-year review and recent applications // Acta Bot. Gallica. – 2008. – № 155.
28. Ozaslan, M. In vivo antitumoral effect of Plantago major L. extract on Balb/C mouse with Ehrlich ascites tumor // Am J Chin Med. – 2007. – № 35(5).
29. Michaelsen, T.E. Interaction between human complement and a pectin type polysaccharide fraction; PMII; from the leaves of Plantago major L. // Scand J Immunol. – 2000. – № 52(5).
30. Hetland, G. Protective effect of Plantago major L. Pectin polysaccharide against systemic Streptococcus pneumoniae infection in mice // Scand J Immunol. – 2000. – № 52(4).
31. Dorhoi, A. Modulatory effects of several herbal extracts on avian peripheral blood cell immune responses. Phytother Res. 2006 May;20(5):352-8.
32. Gomez-Flores, R. Immunoenhancing properties of Plantago major leaf extract // Phytother Res. – 2000. – № 14(8).
33. Butterweck, V. St. John's wort: role of active compounds for its mechanism of action and efficacy // Wien Med Wochenschr. – 2007. – № 157(13-14).
34. Vacek, J. Hypericin and hyperforin: bioactive components of St. John's Wort (Hypericum perforatum). Their isolation; analysis and study of physiological effect // Ceska Slov Farm. – 2007. – № 56(2).
35. Brenner, R. Comparison of an extract of hypericum (LI 160) and sertraline in the treatment of depression: a double-blind; randomized pilot study // Clin Ther. – 2000. – № 22(4).
36. McCue, P.P. Identification of human intracellular targets of the medicinal Herb St. John's Wort by chemical-genetic profiling in yeast // J Agric Food Chem. – 2008. – № 56(22).
37. Wurglics, M. Hypericum perforatum: a 'modern' herbal antidepressant: pharmacokinetics of active ingredients // Clin Pharmacokinet. – 2006. № 45(5).
38. Lorusso, G. Mechanisms of Hyperforin as an anti-angiogenic angioprevention agent // Eur J Cancer. – 2009. – № 45(8).
39. Kimuraa, M. Glycyrrhizin and some analogues induce growth of primary cultured adult rat hepatocytes via epidermal growth factor receptors. // Eur. J. of Pharmacol. – 2001. – Vol. 431.
40. Francischetti, I.M. Identification of glycyrrhizin as a thrombin inhibitor // Biochem Biophys Res Commun. – 1997. – № 235(1).
41. Bennett, A., Carbenoxolone and deglycyrrhized liquorice have little or no effect on prostanoic synthesis by rat gastric mucosa ex vivo // Br J Pharmacol. – 1985. – № 86(3).
42. Mustakero, E. Sesquiterpene Lactones from Achillea colina Becker. Z. – Naturforsch. – 2002.
43. Hofmann, L. Essential oil composition of three polyploids in the Achillea millefolium complex. – Phytochemistry, 1992.
44. Tozoy, T. Novel antitumor sesquiterpenoids in Achillea millefolium // Chem Pharm Bull (Tokyo). – 1994. – № 42(5).
45. Drag, M. Comparison of the cytotoxic effects of birch bark extract; betulin and betulinic acid towards human gastric carcinoma and pancreatic carcinoma drug-sensitive and drug-resistant cell lines // Molecules. – 2009. – № 14(4).
46. Liu, W.K. Apoptotic activity of betulinic acid derivatives on murine melanoma B16 cell line. Eur J Pharmacol. – 2004. – № 498(1-3).
47. Fulda, S. Betulinic acid: a natural product with anticancer activity // Mol Nutr Food Res. – 2009. – № 53(1).
48. McLean, S. Papyrifera Acid; An Antifeedant Triterpene From Birch Trees; Inhibits Succinate Dehydrogenase From Liver Mitochondria // J Chem Ecol. – 2009. – Oct 17.
49. Ryzhikov, M.A. Application of chemiluminescent methods for analysis of the antioxidant activity of herbal extracts // Vopr Pitan. – 2006. – № 75(2).
50. Mironova, G.D. Effect of several flavonoid-containing plant preparations on activity of mitochondrial ATP-dependent potassium channel // Bull Exp Biol Med. – 2008. – № 146(2).
51. Kokoska, L. Screening of some Siberian medicinal plants for antimicrobial activity. J Ethnopharmacol. – 2002. – № 82(1).
52. Churin, A.A. Effect of Berberis crassifolia extract on specific immune response parameters under extremal conditions. Eksp Klin Farmakol. – 2005. – № 68 (5).
53. Popov, S.V. Immunostimulating activity of pectic polysaccharide from Berberis crassifolia (L.) Fritsch // Phytother Res. – 2005. – № 19 (12).

Статья поступила в редакцию 01.09.11

УДК 612.577.175.44:355

Koubassov R.V.; Yuriev Yu.Yu.; Barachevsky Yu.E. HYPOPHYSIS-THYROID STATUS AT DIFFERENT PROFESSIONAL MILITARY MEN GROUPS. The comparative analyses of hypophysis-thyroid hormones at different professional military men groups were provided. The revealed features are shown about adaptive changes to stress.

Key words: military men; thyrotrophic hormone; thyroxin; triiodothyronine; stress; adaptation.

Р.В. Кубасов, канд. мед. наук; ст. преп. каф. мобилизац. подготовки здравоохран. и медицины катастроф Северного государственного медицинского университета; г. Архангельск; E-mail: romanas2001@gmail.com;
Ю.Ю. Юрьев, канд. мед. наук; ст. преп. каф. мобилизац. подготовки здравоохран. и медицины катастроф Северного государственного медицинского университета; г. Архангельск; E-mail: yuriev1@yandex.ru;
Ю.Е. Барачевский, д-р мед. наук; доц.; зав. каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного государственного медицинского университета; г. Архангельск; E-mail: yuriev1@yandex.ru

СОСТОЯНИЕ ГИПОФИЗАРНО-ТИРЕОИДНОЙ СИСТЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Проведен сравнительный анализ состояния гипоталамо-тиреоидной системы регуляции у военнослужащих при различных уровнях профессиональной напряженности. Выявленные различия уровней гормонов свидетельствуют об адаптивных перестройках в ответ на стрессовые нагрузки.

Ключевые слова: военнослужащие; тиреотропный гормон; тироксин; трийодтиронин; стресс; адаптация.

Военная служба характеризуется высокими физическими нагрузками и психоэмоциональным напряжением; что создает предпосылки к формированию определенной специфики функционирования систем регуляции [1; 2; 3]. Эндокринная система (гипоталамо-гипофизарно-тиреоидная; -адреноренальная и др.) определяет повышение или понижение неспецифической устойчивости организма к внешним факторам; особенностям жизнедеятельности. Процессы долговременной адаптации при пребывании в армейских условиях активизируются в организме. При этом участие гормонов; в том числе и щитовидной железы; состоит в изменении временной организации биосинтетических

процессов. Их влияние на обмен веществ и энергии относится к процессам кратковременной (срочной) адаптации [4; 5].

При продолжительном воздействии неблагоприятных факторов в гипоталамо-тиреоидной системе регуляции могут возникнуть изменения; которые отражаются на других звеньях регуляторных механизмов; приводя к естественным приспособительным реакциям в связи с изменением энергообмена; метаболических процессов в тканях и органах [6; 7; 8].

Учитывая важность эндокринной системы в формировании адаптационных возможностей функциональных систем организма; гетерохронии и каскадный характер ее влияния; зависимость

от социальных факторов; существенно изменяющих гормональный фон у человека; изучение показателей уровней гормонов в каждой конкретной области является актуальной научной и практической проблемой.

Целью нашего исследования явилось изучение гормонального обеспечения организма системой гипофиз – щитовидная железа у военнослужащих при различных уровнях профессиональной напряженности.

Материалы и методы

Обследовано 165 здоровых мужчин; жителей г. Архангельска; в возрасте от 21 до 40 лет. В соответствии с уровнем профессиональной нагрузки выделены две группы. В 1 группу вошли 59 военнослужащих (комбатанты); командированные для участия в поддержании правопорядка в районы Северного Кавказа (Чеченская; Ингушская республика); средний возраст $28,3 \pm 0,51$ лет. Продолжительность командировок составляла не менее 3 месяцев; количество выездов от 1 до 3; время прибытия из последней командировки 2 недели. Во 2 группу включены курсанты Учебного Центра УМВД; жители Архангельской области (51 человек); средний возраст $28,3 \pm 1,68$ лет. В качестве группы срав-

нения также обследованы местные жители г. Архангельска; гражданское население (55 человек); средний возраст $28,3 \pm 1,89$ лет.

У всех обследованных лиц проведен забор крови из локтевой вены натощак. В сыворотке крови определено содержание тиреотропного гормона (ТТГ); общего тироксина (T_4); общего трийодтиронина (T_3) методом иммуноферментного анализа.

Статистическая обработка полученных результатов; оценка распределения показателей; сравнительный анализ выборок проведен с помощью компьютерного пакета прикладных программ SPSS 13.0. В большинстве выборок выявлено неправильное распределение. В связи с этим для сравнительного анализа использовался критерий Mann-Whitney. Критический уровень значимости (p) при проверке статистических гипотез принимался за 0,05.

Результаты исследования

Анализ полученных результатов показал; что у всех обследованных уровни исследуемых гормонов находились в пределах физиологической нормы. Выявлено наличие значительных отличий содержания исследуемых сывороточных гормональных показателей системы гипофиз-щитовидная железа между сравниваемыми группами (табл. 1).

Таблица 1

Показатели сывороточных показателей тиреотропного гормона; тироксина и трийодтиронина у военнослужащих при различных уровнях профессиональной напряженности ($M \pm m$)

Показатель	Группы обследованных лиц			Статистический уровень значимости между сравниваемыми группами
	Комбатанты (n=59)	Курсанты (n=51)	Гражданское население (n=55)	
ТТГ (МЕд/л)	$1,75 \pm 0,09$	$1,87 \pm 0,04$	$1,71 \pm 0,11$	$p_{1-2}=0,03$ $p_{1-3}=0,40$ $p_{2-3}=0,02$
T_4 (нмоль/л)	$93,22 \pm 2,33$	$82,61 \pm 2,80$	$94,66 \pm 2,47$	$p_{1-2}=0,03$ $p_{1-3}=0,80$ $p_{2-3}=0,01$
T_3 (нмоль/л)	$1,64 \pm 0,04$	$1,61 \pm 0,05$	$1,78 \pm 0,07$	$p_{1-2}=0,60$ $p_{1-3}=0,05$ $p_{2-3}=0,04$

Примечания: жирным шрифтом выделены статистически значимые уровни различий между сравниваемыми группами.

Наибольший средний уровень ТТГ выявлен среди курсантов ($1,87 \pm 0,04$ МЕд/л) в сравнении с командированными военнослужащими ($1,75 \pm 0,09$ МЕд/л; $p=0,03$) и местными жителями ($1,71 \pm 0,11$ МЕд/л; $p=0,02$). В то же время значимых различий по этому показателю между командированными военнослужащими и местными жителями не было выявлено. Кривая распределения ТТГ во всех группах была близка к нормальному.

При сравнении средних значений тироксина выявлены противоположные особенности – курсантов отмечен наименьший его уровень ($82,61 \pm 2,80$ нмоль/л) относительно комбатантов ($93,22 \pm 2,33$ нмоль/л; $p=0,03$) и местного населения ($94,66 \pm 2,47$ нмоль/л; $p=0,01$). При этом кривая распределения T_4 во всех группах была смещена ближе к нижней границе нормы; но более выражено в группе курсантов.

Что касается содержания трийодтиронина; то здесь наибольшие его средние значения определены в группе местных жителей г. Архангельска; не имеющих отношения к военной службе ($1,78 \pm 0,07$ нмоль/л). Несмотря на это кривая распределения T_3 была близка к нормальному. В группах военнослужащих этот показатель оказался значительно ниже – у комбатантов $1,64 \pm 0,04$ нмоль/л ($p=0,05$); а у курсантов $1,61 \pm 0,05$ нмоль/л ($p=0,04$); при этом распределение показателей T_3 относительно физиологической нормы было смещено влево. Зна-

чимых различий средних уровней T_3 между группами военнослужащих не было выявлено.

Проведенный корреляционный анализ выявил значимые межгормональные взаимосвязи; которые во многом объясняют межгрупповые различия средних значений (табл. 2). Прежде всего; следует отметить; что статистически значимые взаимосвязи выявлены только в группах военнослужащих (комбатанты; курсанты); а у местных жителей они были не достоверны. В значимые межгормональные взаимоотношения задействованы; с одной стороны; гипофизарный ТТГ; а с другой - гормоны щитовидной железы (T_4 и T_3); т.е. взаимосвязи «ТТГ- T_4 » и «ТТГ- T_3 ». В то же время корреляционная взаимосвязь « T_4 - T_3 » оказалась незначительной ($p>0,05$). Характер корреляционных взаимосвязей ТТГ- T_4 и ТТГ- T_3 отрицательный; что может свидетельствовать о включении обратной отрицательной регуляторной функции в оси «гипоталамус/гипофиз – щитовидная железа». При этом наибольшая сила корреляционных взаимосвязей отмечена у курсантов (ТТГ- T_4 ; $R^2 = -0,31$; ТТГ- T_3 $R^2 = -0,50$) у которых; как отмечалось выше; при межгрупповых сравнениях выявлен наибольший средний уровень ТТГ; при наименьших T_4 и T_3 . У комбатантов же сила корреляционных взаимосвязей слабее; хотя и статистически достоверна (ТТГ- T_4 ; $R^2 = -0,21$; ТТГ- T_3 $R^2 = -0,20$).

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи между сывороточным содержанием тиреотропного гормона; тироксина и трийодтиронина у военнослужащих при различных уровнях профессиональной напряженности

Взаимосвязанные показатели	Коэффициент корреляции (R^2)		
	Комбатанты	Курсанты	Местные жители
ТТГ- T_4	-0,21	-0,31	-0,08
ТТГ- T_3	-0,20	-0,50	-0,03
T_4 - T_3	0,08	0,03	0,03

Примечания: жирным шрифтом выделены статистически значимые уровни различий между сравниваемыми группами.

Заключение

Выявленные отличия изучаемых показателей эндокринной системы в группе военнослужащих с интенсивной профессиональной нагрузкой; вероятно, являются реакциями; способствуют

юшими приспособлению организма к различным экстремальным факторам. Они обеспечивают оптимальные адаптивные перестройки в ответ на стрессовые нагрузки.

Библиографический список

1. Бучнов; А.Д. Патологическое обоснование проблемы охраны здоровья военнослужащих и пути ее решения / А.Д. Бучнов; А.Н. Полежаев; О.Н. Самылова // Клини. пат. физиология. – 2003. – № 2.
2. Гудков; А.Б. Физическая работоспособность военнослужащих по призыву в начальный период службы на Европейском Севере / А.Б. Гудков; А.А. Небученных; О.Н. Попова // Экол. чел. – 2008. – № 3.
3. Погодин; Ю.И. Психофизиологическое обеспечение профессиональной деятельности военнослужащих / Ю.И. Погодин; В.С.Новиков; А.А. Боченков // Воен. -мед. журн. – 1998. – № 11.
4. Меерсон; Ф.З. Адаптация; стресс и профилактика. / Ф.З. Меерсон. – М.; 1981.
5. Silverman; H.G. Hormonal responses to maximal and submaximal exercise in trained and untrained men of various ages / H.G. Silverman; R.S. Mazzeo / J. Gerontol. Series A; Biol. Sci. and Med. Sci. – 1996. – Vol. 51. - № 1.
6. Акмаев; И.Г. Современные представления о взаимодействиях регулирующих систем: нервной; эндокринной и иммунной // Успехи физиол. наук. – 1996. – № 1.
7. Хныченко; Л.К. Стресс и его роль в развитии патологических процессов / Л.К. Хныченко; Н.С. Сапронов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. – 2003. – Т. 2. - № 3.
8. Hansen; S. The effect of short-term strength training on human skeletal muscle: the importance of physiologically elevated hormone levels / S. Hansen; M. Kvorning; M. Kjaer // Scand. J. Med. Sci. Sports. – 2001. – № 6.

Bibliography

1. Buchnov; A.D. Patofiziologicheskoe obosnovanie problemih okhranih zdorov'ya voennosluzhathikh i puti ee resheniya / A.D. Buchnov; A.N. Polezhaev; O.N. Samihlova // Klin. pat. fiziologiya. – 2003. – № 2.
2. Gudkov; A.B. Fizicheskaya rabotosposobnost' voennosluzhathikh po prizhvu v nachal'nyiy period sluzhbi na Evropeyskom Severe / A.B. Gudkov; A.A. Nebuchennikh; O.N. Popova // Ehnol. chel. – 2008. – № 3.
3. Pogodin; Yu.I. Psikhofiziologicheskoe obespechenie professional'noy deyatel'nosti voennosluzhathikh / Yu.I. Pogodin; V.S.Novikov; A.A. Bochenkov // Voenn. -med. zhurn. – 1998. – № 11.
4. Meerson; F.Z. Adaptatsiya; stress i profilaktika. / F.Z. Meerson. – М.; 1981.
5. Silverman; H.G. Hormonal responses to maximal and submaximal exercise in trained and untrained men of various ages / H.G. Silverman; R.S. Mazzeo / J. Gerontol. Series A; Biol. Sci. and Med. Sci. – 1996. – Vol. 51. - № 1.
6. Akmaev; I.G. Sovremennye predstavleniya o vzaimodeystviyakh reguliruyutikh sistem: nervnoy; ehndokrinnoy i immunnoy // Uspekhi fiziol. nauk. – 1996. – № 1.
7. Khnihchenko; L.K. Stress i ego rol' v razvitiy patologicheskikh processov / L.K. Khnihchenko; N.S. Sapronov // Obzori po klinicheskoy farmakologii i lekarstvennoy terapii. – 2003. – Т. 2. - № 3.
8. Hansen; S. The effect of short-term strength training on human skeletal muscle: the importance of physiologically elevated hormone levels / S. Hansen; M. Kvorning; M. Kjaer // Scand. J. Med. Sci. Sports. – 2001. – № 6.

Статья поступила в редакцию 22.09.11

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

Butova I.A.

- THE RESULTS OF EXPERIMENTAL
WORK BY FORMATION OF
PROFESSIONAL MOBILITY OF
MUSICIAN-CONCERTMASTER..... 9

Avdeeva N.V.

- FORMATION OF RESEARCH CHARACTER
COMPETENCES IN THE PROCESS OF
A OF SOLUTION TRAINING TASKS OF
RESEARCH NATURE DURING LESSONS
OF "THE FOUNDATIONS OF VITAL
FUNCTIONS SAFETY" 11

Kalinovskaya T.S.

- PEDAGOGICAL QUALITY MONITORING
TRAINING SPECIALIST SECONDARY
VOCATIONAL EDUCATION 13

Latypova E.N.

- MODEL IMPLEMENTATION PRINCIPLE
OF CONTINUITY IN SECONDARY
VOCATIONAL EDUCATION BUDGET
INTERDISCIPLINARY TEACHING
COMPLEX..... 15

Kutnyaya I.A.

- FORMATION AND DEVELOPMENT IN
STUDENTS OF SKILLS OF SELF-
EDUCATION IN EDUCATIONAL PROCESS
OF HIGH SCHOOL 18

Solov'yev O.S.

- PRINCIPLES, CONDITIONS AND WAYS
OF COMIC IMAGINATION FORMATION
OF 5-9 CLASS PUPILS 20

Vikulov I.G.

- ABOUT SYSTEMATIZATION OF KIND'S
DIVERSITY OF EDUCATIONAL
DIALOGUES 23

Emelin A.V., Zaykin M.I.

- METHODICAL MODEL OF
VISUALISATION OF IRRATIONALITIES IN
THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA..... 25

Malyshev A.A.

- NATIONAL QUICK GAMES AS MEANS OF
FORMING OF PERSONAL ETHNO-
CULTURAL IDENTIFICATION OF A
RURAL PUPIL 28

Shemanaev V.A.

- DEVELOPMENT OF SELF STUDENTS
THROUGH THE REALIZATION OF THE
METHOD OF PROJECTS 30

Bordovskaya S.Y.

- IN THE ARTICLE THE MODEL OF
FORMING OF FUTURE SPECIALISTS'
UNIVERSAL COMPETENCES IS
DESCRIBED 33

Vinogradova M.V.

- VOLUME AND STRUCTURE OF LEXICO-
SEMANTIC GROUP OF VERBS
CHARACTERISTICS SPEECH ACTIVITIES
LIKE A SUBJECT OF LEARNING RUSSIAN
LANGUAGE AS A FOREIGN ONE 35

Vishinskaya T.O.

- PEDAGOGICAL SUPPORT OF
MULTIMEDIA AT COLLEGE 38

Guts D.S., Nurgaleev V.S., Lubochnikov P.G.

- ANALYSIS OF THE
PSYCHOLOGICAL MECHANISMS
OF INITIATION THE STUDENT'S
PERSONALITY TO THE
EXTREME ACTIVITIES IN
SPACE SITUATIONAL CENTER 42

Lubochnikov P.G., Guts D.S., Nurgaleev V.S.

- PSYCHOLOGICAL FACTORS
INFORMATION OF SAFETY CULTURE IN
THE STUDENT CONDUCT OF COGNITIVE 45

Eliseeva E.V.

- FORMATION OF CONCEPTIONAL LESSON
BASIS IN THE COUNTRY'S DIDACTICS:
EXPERIENCE OF THEORETICAL
COMPREHENSION (MID. 60-80-S OF
THE XX -TH OF CENTURY). 48

Nikitina E.S.

- STATE OF THE PROBLEM OF FORMING
ACTIVITY-COMPETENCE OF STUDENTS
FACULTY OF LIFE SAFETY 53

Nurgaleev V.S. Lubochnikov P.G., Guts D.S.

- PSYCHOLOGY OF COGNITIVE ACTIVITY
IN THE CONTEXT OF THE CASE OF THE
CENTRE: MANAGEMENT ASPECTS 57

Plugina N.A.

- CONCEPTUAL BASES OF TECHNOLOGY
OF INFORMATION-DESIGN TRAINING OF
STUDENTS IN THE CONDITIONS OF
DIALOGUE OF SCIENTIFIC CULTURES 60

Popova R.I. Silakova O.V.

- METHODICAL PREPARATION OF
MASTERS OF PEDAGOGICAL
EDUCATION IN THE FIELD OF HEALTH
AND SAFETY TO THE ORGANIZATION OF
OUT-OF-CLASS WORK WITH PUPILS..... 63

Chesnokova N.E.

- THE ROLE OF A WIDENING RHYTHMIC
GROUP IN PRONUNCIATION TEACHING 66

Evdokimova V.E.

- STRUCTURE-FUNCTIONAL MODEL OF
ICT-COMPETENCE OF SPECIALISTS IN
THE SPHERE OF SERVICE AND TOURISM 70

Kornilova O. A.

- THE MODEL OF THE GROUP EXTREMISM
CONCEPT AND THE MECHANISM OF IT'S
FORMATION 72

Nosenko A.O.

- PROJECT ACTIVITY AS THE BEST
SOLUTION FOR COMPLETE
IMPLEMENTATION STUDENTS
SCIENCE RESEARCH..... 76

Oyun M.M.

- THE FORMATION OF THE TUVU
NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM AT
THE 20-TH XX C. 78

Severina V.F.

- TO THE QUESTION OF EVALUATION OF
THE LEVEL OF PRODUCTIVE
EDUCATIONAL INTERACTION OF A
TEACHER AND STUDENTS 80

Khantseva G.G.

- EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF THE
PRISON OFFICERS READINESS TO RESO-
CIALIZATION OF FEMALE CONVICTS 84

Shalova S.Y.

- CREATIVE WORK IN PEDAGOGIC
(SCIENCE) AS WAY OF TEACHER'S
SELFREALIZATION 86

Plotnikova E.B.

- ABOUT SOCIAL AND PEDAGOGICAL
ESSENCE OF THE PROBLEM OF THE
INTELLECTUAL CULTURE
DEVELOPMENT OF THE HUMANITIES
STUDENTS 88

Hadgiev S.M.

- THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE
POTENTIAL OF HIGH SCHOOL STUDENTS
AT EXTRACURRICULAR CLASSES AT
SCHOOL..... 91

Sevast'yanova T.I.

- SCHOOL CLUB ACTIVITY AS A
CONDITION FOR THE FORMATION
TEENAGERS' READINESS TO
INTERCULTURAL COMMUNICATION 93

Brova T.P.

- PRODUCTIVE DEVELOPMENT OF
SCIENTIFIC KNOWLEDGE TO FUTURE
MUSIC TEACHER..... 99

Limachko G.G., Gerashchenko A.M.

- THE PROBLEM OF AUTHENTICITY
OF CLASSROOM EXPRESSIONS IN
TEACHING ENGLISH AND CHINESE 101

Modorova T.Y.

- ON THE FORMATION OF PUPILS HAVE
PURE OUTLOOK..... 103

Drobysheva E.S., Nugaeva O.G.

- SEMANTIC DIFFERENTIAL AS A METHOD
OF STUDYING THE PROPERTIES OF THE
VOICE IN THE PROCESS OF
INTERPERSONAL COGNITION 105

Sutyryna M.P., Martynovskaya S.S.

- IMPACT PERFORMANCE TEMPERAMENT
ON CHARACTER STRUCTURE HAS
STUDENTS WITH PERSISTENT
VIOLATIONS OF HEARING 108

Borodina V.N.

- STUDY OF PERSONAL CONDITIONALITY
DEVIAN'T BEHAVIOR AN EXAMPLE
MILITARY MAN 113

Simakov, A.A.

- FORMATION OF THE PROFESSIONAL
IDENTITY OF MILITARY CADETS 116

Chukhrov A.S.

- THE PROBLEM OF FORMATION OF
PROFESSIONAL STUDENTS FOR
TECHNICAL HIGH SCHOOL 118

Podgoretsky Yu, Dombrowska A.

- SOCIAL COMMUNICATION: APPROA-
CHES TO THE IDENTIFICATION OF MEA-
NING PEDAGOGICAL CONCEPTS 121

Lopoukha A.D., Lopoukha T.L.

- THE CIVIL EDUCATION OF MILITARY
PERSONNEL IN MODERN SOCIO-
CULTURAL CONDITIONS..... 124

Suhanova S.G.

- FUTURE ENGINEERS' MORAL AND
SPIRITUAL CULTURE DEVELOPMENT
PROBLEM 127

Tsygankova T.V., Koksharov S.A., Lebedeva M.N.

- SOME ASPECTS OF AN UNIFIED VIRTUAL
TELECOMMUNICATIVE LEARNING
ENVIRONMENT AND MODULAR
TECHNOLOGY OF ADAPTIVE LEARNING
A FOREIGN LANGUAGE BY UNIVERSITY
STUDENTS 130

Makeeva I.A.

- MONITORING OF EFFICIENCY OF
REALIZATION OF MODEL OF CIVIL
EDUCATION OF CHILDREN-ORPHANS BY
MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS 133

Pleshakova, M.V., Nugaeva, O.G.

- PECULIARITIES OF GRAPHIC
EXPRESSION IN ADOLESCENTS WITH
MILD DEGREES OF MENTAL
CHALLENGED 136

Scherbakova O.S.

- MODELING OF ETHNO-CULTURAL
EDUCATION OF CHILDREN AND
ADOLESCENTS IN FOLK RECREATION
TEAM 140

Singach A.N.

- EXTREMISM IN SYSTEM WORLD
OUTLOOK REFERENCE POINTS OF
STUDENT'S YOUTH OF ALTAY
TERRITORY 143

Karakozov S.D., Koroleva N.Y., Ryzhova N.I.

- APPLICATION OF INTER-PARADIGMAL
APPROACH IN CONDITIONS OF
POLYPARADIGMALTY OF
CONTEMPORARY EDUCATION:
TIMELINESS AND ESSENCE 146

Kharchenkova I.V., Chetverikova T.V.

- PROFESSIONAL TRAINING
DEVELOPMENT OF WATER TRANSPORT

SPECIALISTS IN THE DIRECTION «CRUISE TOURISM» IN CONDITIONS OF THE VERTICALLY-INTEGRATED EDUCATIONAL COMPLEX.....150	SYSTEM ORIENTATIONS IN PROFESSIONAL COMPETITION SKILL ..199	Korsunova TS.D-TS. WAYS OF INCREASE OF FERTILITY OF SOILS OF TRANSBAIKALIA.....253
Medvedenko M.Y. FEATURES OF ORGANIZATION PRACTICES153	Manukyan R. EFFECTIVE INTERACTION CONDITIONS BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN EXTENDED EDUCATION INSTITUTIONS202	Otgonbayar D. CATALOGUE OF GLACIERS AND DETERMINATION OF MODERN GLACIATION FEATURES OF MUNHAYRKHAN RIDGE (MONGOLIAN ALTAI)254
Melnikova N.S. CONCEPT OF IMPROVING THE QUALITY OF PUBLIC OFFICERS EDUCATION(TRAINING) BASED ON INNOVATIVE POTENTIAL OF THE MOTIVATIONAL PROGRAMM – ORIENTED APPROACH TO MANAGEMENT155	Peregontseva T.V. SOCIAL AND PEDAGOGICAL ESSENCE OF CERTIFICATE IN PEDAGOGICAL ACTIVITY.....204	HISTORY
Ryzhova N.I. MATHEMATICAL GROUNDS OF INFORMATICS AS A COMPONENT OF INFORMATICS TEACHER'S MATHEMATICAL PREREQUISITE158	Rojtblat O.V. NEW APPROACHES TO INCREASE OF PROFESSIONALISM OF TEACHERS: MODEL OF INFORMAL EDUCATION206	Andreev O.E. POWER AND DEMOCRATIC STATE OF SOCIETY IN B.N. TCHICHERIN'S PROCEEDINGS260
Karakozov S.D., Skurydina E.M., Ovcharov A.V., Wolf A.V., Yurtaev N.I. INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEM OF SCIENTIFIC WORK OF THE ORGANIZATION OF TECHNOLOGY-BASED WEB-PORTALS163	Kagakina E.A. JUSTIFICATION OF THE CONCEPT OF COMPETENCE APPROACH TO TEACHING STUDENTS OF HIGH SCHOOL208	Podrepny Y.I. THE FIRST TURBO-PROP «ANTONOV» FOR CIVIL AVIATION OF THE USSR.....263
Balandina I.V. TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE PROFESSIONALLY ORIENTED USING OF TECHNOLOGIES OF COMPUTER VISUALIZATION166	Popova L.A. SPIRITUALLY-MORAL QUALITIES OF ENGINEERS OF RESCUERS.....211	Kharunova M. M-B. THE PECULIARITIES OF THE MODERNIZATION OF THE TUVAN SOCIETY.....266
Ippolitova E.A., Shvedenko Y. V. SPECIFICS THE CRISIS OF THE MEN AND WOMEN IN SITUATION OF COLLAPSE OF A YOUNG FAMILY169	Filatova M.N. THEORETICAL BASIS FOR THE MODEL OF SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN AN OUT-OF-SCHOOL ACTIVITY INSTITUTION.....214	Kharunov R. Sh. A PREPARATION OF SPECIALISTS OF AGRICULTURAL PROFILE FOR THE TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF OIROT OBLAST (REGION)271
Pushkina O.V. MODELING OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PEDAGOGICAL FACILITATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS172	Basargina E.V. PEDAGOGY AND CULTURAL STUDIES AS A BASIS FOR NATIONAL EDUCATION..218	Kornev V.A. T HE ROLE OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE IN RUSSIA274
Khantseva G.G., Zorina N.S. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH WORK OF FEMALE CONVICTS' RE-SOCIALIZATION ON THE BASIS OF MOTIVATIONAL PROGRAM-ORIENTED APPROACH174	Bazhenova N.G. PROPAEDEUTIC WORK OF THE MATHEMATICS TEACHER WITHIN THE LIMITS OF THE SUBSTANTIAL LINE OF "FUNCTION"221	Serova E.A. TO THE QUESTION ON HISTORY OF COMMUNITIES EVANGELICAL CHRISTIANS-BAPTISTS THE KEMEROVO REGION IN 1940 FOR 1960TH.277
Dubrovina T.L. DESIGN OF BASIC PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SECONDARY AND PRIMARY VOCATIONAL EDUCATION ..176	Karpykova G.U. THE PROBLEM OF FORMING OF VALUABLE ORIENTATIONS OF YOUNG GENERATIONIN KAZAKH PEDAGOGICAL THOUGHT224	Seden A.V. YOUTH ASSOCIATIONS IN TUVA AND THEIR ROLE IN THE POLITICAL SOCIALIZATION OF YOUTH.....280
Dyagileva V.V. DIVERSIFICATION OF EDUCATIONAL SERVICES AS THE FACTOR OF FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS OF STUDENTS OF HIGH EDUCATION.....181	Burbaieva S.B. THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL ACTIVITY OF THE YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE PUBLIC ASSOCIATION226	Sulimov V.S. LABOUR TEAMS OF PUPILS OF SCHOOLS THE ALTAI DISTRICT IN 1916.....282
Kokin A.B., Lvova A.J. SPECIFICITY OF SOCIALLY-PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH PEOPLE OF ADVANCED AGE183	ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT	Atantayeva B.Zh. FRONTIER FACTORS OF MIGRATIONS IN THE CENTRAL-ASIAN REGION IN THE END OF XIX CENTURY284
Krivykh S.V., Aristova T.A. EDUCATIONAL SYSTEM OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL PUPILS BY MEANS SPEECH-THOUGHT ACTIVITIES184	Shchuchinov L.V., Kats V.E. PROSPECTS OF USE OF UNDERGROUND WATERS IN THE ALTAI REPUBLIC227	Lydin N.N. MODERN BRITISH HISTORIOGRAPHY OF THE WAR OF SPANISH SUCCESSION (1701-1714).....287
Milovanova N.G., Pchelintseva I.G. IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL ON THE BASIS OF NONLINEAR ORGANIZATION OF EDUCATION193	Sibirskina A.R. THE MAINTENANCE OF CU AND ZN IN THE GRASS OF PINE FORESTS NEAR THE IRTYSH RIVER IN SEMEY IN KAZAKHSTAN REPUBLIC.....229	Tarasova L.Y. PATRONAGE, AS A FORM OF CARE HOMELESS AND NEGLECTED CHILDREN IN THE LETTER OF THE WON DURING THE GREAT (1941-1945 GG) IN THE ALTAI TERRITORY290
Saurenko N.E. P PROJECT MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL.....195	Hasnulin V.I., Hasnulina A.V. THE IMPORTANCE OF PSYCHOSOCIAL FACTORS IN THE FORMATION OF ADAPTIVE RESISTANCE TO HUMAN ENVIRONMENT-RELATED NORTHERN STRESS233	FILOLOGY. ARTS STADIES
Zyryanova S.V. SOCIAL MATURITY ADDITIONAL EDUCATION TEACHER AND THE VALUE	Koveshnikov M.I., Krylova E.N. TYPOLOGY OF BENTHIC INVERTEBRATES COMMUNITIES OF LAKE TELETSKOYE AND ASSESSMENT OF WATER QUALITY BY ZOOBENTHOS.....238	Cheljukanova O.N. THE GAME AS THE KEY FACTOR IN THE K. BULYCHEV'S FAIRY CYCLE "ALICE IN THE WONDERLAND"293
	Sutchenkova O.S., Mitrofanova E.Yu. THE HISTORY OF DIATOMS STUDY IN BOTTOM SEDIMENTS OF LAKE TELETSKOYE245	Titkova N.E. THE ACTING AS A FORM OF LIFE CREATIVITY IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE SILVER AGE.....295
	Cimbaley Yu.M., Andreeva I.V. BLOCK STRUCTURE OF WATER EXCHANGE ZONE IN HYDROLOGICAL CYCLE SYSTEM.....249	Guselnikova O.V. NEW TENDENCIES IN PHRASEOGRAPHY297
		Egorova O.N. PROBLEM OF MORPHEMIC DECOMPOSITION IN ENGLISH VOCABULARY299

Zhatkin D.N., Milotaeva O.S. J.-G. BYRON'S POEMS FROM «HEBREW MELODIES» IN D.E.MIN'S VERSION..... 301	Amanbaeva Z.S. THE DUALISM IN THE EPIC "URAL-BATYR".352	Kuprianova I.V. CENTURY OF BUILDING OF TEMPLES THE BARNAU OLD BELIEVE COMMUNITY399
Maydurova J.A. SPECIAL GENRE FEATURES OF THE CHRONICLE-NOVEL «SOBORYNE» BY N.S. LESKOV. 306	Gizzaitov R.G. FROM HISTORY OF AGRICULTURAL LEXIS STUDYING IN TURKOLOGY.355	Alekseeva (Gurtchenko) K.A. PHENOMENON OF CHECKS GAME IN THE HISTORY OF CULTURE.....403
Serdyukova D.A. NATIONAL TRADITIONAL SUIT AS A NATIONAL HERITAGE (INTERPRETATION IN MODERN CULTURE) 309	Afanasyeva-Medvedeva G.V. FOLK STORIES ABOUT DOMESTIC CONTENT BEAR (ON MATERIALS OF FOLKLORE EXPEDITIONS 1980-2011)357	SOCIOLOGY
Pogrebnyak Yu.V. GRAPHIC PECULIARITIES OF INTERIOR DISCOURSE 313	Afanasyeva-Medvedeva G.V. HUNTING FOR THE BEAR IN SIBERIA. STRUCTURE AND SEMANTICS OF RITUAL (ON MATERIALS OF NATIONAL PROSE 1980-2011).361	Zhigunova G.V. PERSONAL IDENTITY YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES405
Polunicheva N.J. ADJECTIVIZATION OF PARTICIPLES FROM THE POSITION OF THE THEORY OF LINGUISTIC CHANGES. 315	Smolina A. ANACOLUTHON AS A STYLISTIC DEVICE OF COMIC EFFECT.....365	Ebeling E.O. THE SOCIAL RISKS OF SUICIDAL BEHAVIOR OF ALTAY REGION'S TEENAGERS.....408
Prokhorov S.A. MODERN PAINTING AND COMPUTER TECHNOLOGIES: FROM PHOTOREALISM BEFORE PAINTING 3D-ART. 317	Korzhneva E.A. THE STATUS OF AMERICAN BORROWINGS IN THE LANGUAGE OF GERMAN YOUTH.....367	Yakovleva I.Y. ECOLOGICAL PROBLEMS IN A CONTEXT OF PECULIARITIES OF RUSSIA MENTALITY. I412
Salyakhova Z.I. FORMS OF CAUSATIVE IN BASHKIR LANGUAGE 319	Anisimova N.A. FUNCTIONING OF GENETIVE QUANTITATIVE EXISTENT SENTENCES IN A TEXT.....369	Reshetnikova S.A. FORMATION THE SOCIAL SUPPORT INSTITUTE FOR RURAL YOUNG FAMILIES IN RUSSIA.415
Sharikova L.A. THE SIGNS STRUCTURE OF THE CONCEPT UMWELT IN TEXTS OF THE ECOLOGICAL POLITICAL DISCOURSE OF GERMANY 322	Назимко Е.Г. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИКИ ИНТАГЛИО В ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКЕ371	Artuhina V.A. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SOCIOLOGICAL RESEARCHES OF THE PROTEST BEHAVIOR418
Klevachkina O.A. THE MYSTERY OF THE HEADLINE OF N.A. KLUYEV'S POEM "CAIN" 325	CULTUROLOGY	PHILOSOPHY
Zhatkin D.N., Krekhtunova E.V. B.CORNWALL'S «IL PENSEROSO AND L'ALLEGRO» IN D.L.MIKHALOVSKIY POETICAL INTERPRETATION..... 327	Komlev Y.E. THE STRATEGY FORMATION OF MUSEUM COMMUNICATION MANAGEMENT. I.....373	Glazunov N.G. ON THE PRINCIPLES OF SELF- MODERNISING SOCIAL SYSTEMS ORGANISATION420
Matzhanova K.A. MEANS OF EXPRESSION OF RESTRICTIVE SEMANTICS IN ANCIENT CHRONICLE TEXTS 328	Shapiro O.V. PERFORMING CULTURE IN THE CONDITIONS OF SOCIETY MODERNIZATION377	Baryshnikov S.G. TERRORIST ACTIVITIES ATTRIBUTES: SOCIO-ONTOLOGICAL ASPECT.423
Snegin A.S. THE POETIC SCENARIO, AS THE NEW GENRE FORM OF THE RUSSIAN FILM DRAMATIC ART 331	Kornev V.A. COOPERATION OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH AND THE STATE IN THE REVIVAL OF SPIRITUAL AND MORAL FUNDAMENTALS OF THE RUSSIAN SOCIETY381	Dudik S.G. C REATIVE WORK AS A CREATIVE ABILITY OF A PERSONALITY.424
Yan qiuju. THE RUSSIAN BORROWED WORDS IN CHINESE AND THEIR ACCOUNT IN EDUCATING TO RUSSIAN OF THE CHINESE STUDENTS 333	Bazpova H.B. PREDICTIVE MODEL AND INNOVATIVE DEVELOPMENT STRATEGY OF ARCHITECTURAL-CRITICAL ACTIVITY. 383	ECONOMICS
Turganbaeva Sh.S. COLOR PERCEPTION AND NATURAL AND NATURAL ASSOCIATION IN THE CULTURE OF KAZAKH (KAZAKH PEO. 335	Basalaev S.N. FROM THE PLAY NATURE OF THEATRE TO THE VITAL REALITY386	Filimonova E.A., Ovchinnikova I.V. USE OF A REGISTRATION POLICY IN TAX PLANNING OF THE ORGANIZATION WITH A VIEW OF MAINTENANCE OF FINANCIAL SAFETY.....427
Turganbaeva Sh. Sidorov V. A. TO THE QUESTON (MATER) OF THE COLOR DEVELOPMENT PROBLEM OF FOLK ART IN MODERN CONDITIONS... 338	Bogodaiko O.V. FROM ARCHETYP OF THE WORLD TREE TO THE TRADITIONAL COSMOGONY OF OROCHI: EXPERIENCE OF HISTORICAL CULTURAL- RECONSTRUCTION387	Isaeva G.V. FORECASTING OF MANUFACTURE AND CONSUMPTION OF THE BASIC FOODSTUFF REGION430
Krasovizkaya Y.V. RELIGIOUS MOTIVES IN THE DRAMAS OF GEORG KAISER 340	Leonov E.E. THEORETICAL JUDGEMENT OF OBRAZOVATELNO-COMMUNICATIVE MODELS AS INNOVATIVE FORM OF DEVELOPMENT OF EXPOSITION AND EXCURSION WORK AT INTERACTION IN SYSTEM: THE MUSEUM-SCHOOL THE MUSEUM-HIGH SCHOOL391	MEDICINE
Nekchvyadovich L.I. ETHNIC TRADITION AS STILEGENERATRIX 343	Babiakina E.P. THE THEORETICAL ASPECTS OF THE STATE CULTURAL POLICY.393	Korepanov C.V., Openko T.G. THE EFFECT OF PHYTOTHERAPY TO THE DYNAMICS OF IMMUNNOLOGIC INDICES IN ONCOLOGY434
Schestakova I.V. AUTHOR'S STYLE OF L. BOBROVAS FILM «BELIVE!» (ALLUSION TO V. SHCHUKSHINS TALES). 345	Khomushku A.M. THE SOCIAL ROLE OF SHAMAN AND LAMA IN TRADITIONAL TUVAN CULTURE396	Korepanov C.V., Openko T.G. WILD-GROWING HERBS ACCOMPANYING TREATMENT AT CANCER CERVIX UTERI: DYNAMICS OF BLOOD PARAMETERS DURING RADIO THERAPY439
Saurbaev R.Zh. FUNCTION OF THE SEMIPREDICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE NEWSPAPER STYLE WITHIN THE PARADIGMATIC SYNTAX (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH AND TARTAR LANGUAGES). 348	Babiakina E.P. THE THEORETICAL ASPECTS OF THE STATE CULTURAL POLICY.393	Koubassov R.V., Yuriev Yu.Yu., Barachevsky Yu.E. HYPOPHYSIS-THYROID STATUS AT DIFFERENT PROFESSIONAL MILITARY MEN GROUPS.445
Gogichev Ch. G. THE CONCEPT GALIU IN OSSETIAN LANGUAGE 351		ALPHABETICAL INDEX.....451 THE INFORMATION FOR AUTORS452

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Комлев Ю.Э.	373	Р	Решетникова С.А.	415
Авдеева Н.В.	Корепанов С.В.	434, 439	Ройтблат О.В.	206	
Айкина Л.П.	Коржнева Е.А.	367	Рыжова Н.И.	146	
Алексеева (Гурченко) К.А.	Корнев В.А.	274	Рыжова Н.И.	159	
Аманбаева З.С.	Корнев В.А.	381			
Андреев О.Е.	Корнилова О.А.	72	С		
Андреева И.В.	Королева Н.Ю.	146	Салыхова З.И.	319	
Анисимова Н.А.	Корсунова Ц.Д.-Ц.	253	Саурбаев Р.Ж.	348	
Аристов Т.А.	Красовица Ю.В.	340	Сауренко Н.Е.	195	
Артюхина В.А.	Крехтунова Е.В.	327	Северина В.Ф.	80	
Атантаева Б.Ж.	Кривых С.В.	184	Севостьянова Т.И.	93	
	Крылова Е.Н.	238	Седен А.В.	280	
Б	Кубасов Р.В.	445	Сердюкова Д.А.	309	
Бабякина Е.П.	Кульбякина Л.Я.	96	Серова Е.А.	277	
Багрова Н.В.	Куприянова И.В.	399	Сибиркина А.Р.	229	
Баженова Н.Г.	Кутняя И.А.	18	Сидоров В.А.	338	
Баландина И.В.			Силакова О.В.	63	
Барачевский Ю.Е.	Л		Симаков А.А.	116	
Барышников С.Г.	Лаптева О.И.	51	Сингач А.Н.	143	
Басалаев С.Н.	Латыпова Е.Н.	15	Скуридина Е.М.	163	
Басаргина Е.В.	Лебедева М.Н.	130	Смолина А.Н.	365	
Богодайко О.В.	Леонов Е.Е.	391	Снежин А.С.	331	
Бордовская С.Ю.	Лимачко Г.Г.	101	Соловьев О.С.	20	
Бородин В.Н.	Лопуха А.Д.	124	Сулимов В.С.	282	
Брова Т.П.	Лопуха Т.Л.	124	Сутченкова О.С.	245	
Будаева Л.Н.	Лубочников П.Г.	42, 45, 57	Сутырина М.П.	108	
Бурбаева С.Б.	Лыдин Н.Н.	287	Суханова С.Г.	128	
Бутова И.А.	Львова А.Ю.	183			
В	М		Т		
Викулов И.Г.	Майдурова Ю.А.	306	Тарасова Л.Я.	290	
Виноградова М.В.	Макеева И. А.	133	Титкова Н.Е.	295	
Вольф А.В.	Малышев А.А.	28	Турганбаева Ш.С.	335, 338	
Вышинская Т.О.	Манукян Р.	202			
Г	Мартыновская С.С.	108	Ф		
Герашенко А.М.	Матжанова К.А.	329	Филатова М.Н.	214	
Гиззатов Р.Г.	Медведева Г.В.	357, 361	Филимонова Е.А.	427	
Глазунов Н.Г.	Медведенко М.Ю.	153			
Гогичев Ч.Г.	Мельникова Н.С.	156	Х		
Гусельникова О.В.	Милованова Н.Г.	193	Хаджиев С.М.	91	
Гуз Д.С.	Милотаева О.С.	301	Ханцева Г.Г.	84, 174	
	Митрофанова Е.Ю.	245	Харунов Р.Ш.	271	
Д	Михайлова Т.А.	221	Харунова М.М.-Б.	266	
Домбровска А.	Модорова Т.Ю.	103	Харченкова И.В.	150	
Дробышева Е.С.			Хаснулин В.И.	233	
Дубровина Т.Л.	Н		Хаснулина А.В.	233	
Дудик С.Г.	Назимко Е.Г.	371	Хомушку А.М.	396	
Дягилева В.В.	Нехвядович Л.И.	343			
Е	Никитина Е.С.	53	Ц		
Евдокимова В.Е.	Носенко А.О.	76	Цимбалей Ю.М.	249	
Егорова О.Н.	Нугаева О.Г.	105	Цыганкова Т.В.	130	
Елисеева Е.В.	Нугаева О.Г.	136	Цюцзюй Янь	333	
Емелин А.В.	Нургалеев В.С.	42, 45, 57			
Ж	О		Ч		
Жаткин Д.Н.	Овчаров А.В.	163	Челюканова О.Н.	293	
Жигунова Г.В.	Овчинникова И.В.	427	Чеснокова Н.Е.	66	
З	Опенко Т.Г.	434, 439	Четверикова Т.В.	150	
Зайкин М.И.	Отгонбаяр Д.	254	Чухров А.С.	118	
Зорина Н.С.	Оюн М.М.	78			
Зырянова С.В.	П		Ш		
И	Перегонцева Т.В.	204	Шалова С.Ю.	86	
Ипполитова Е.А.	Петрова Е.А.	311	Шапиро О.В.	377	
Исаева Г.В.	Плешакова М.В.	136	Шарикова Л.А.	322	
К	Плотникова Е.Б.	88	Шведенко Ю.В.	170	
Кагакина Е.А.	Плугина Н.А.	60	Шеманаев В.А.	30	
Калиновская Т.С.	Погребняк Ю.В.	313	Шестакова И.В.	345	
Каракозов С.Д.	Подгорецкий Ю.	121			
Карпыкова Г.У.	Подрепный Е.И.	263	Щ		
Кац В.Е.	Полуничева Н.Ю.	315	Щербакова О.С.	140	
Клевачкина О.А.	Попова Л.А.	211	Щучинов Л.В.	227	
Ковешников М.И.	Попова Р.И.	63			
Кокин А.Б.	Прохоров С.А.	317	Э		
Кокшаров С.А.	Пушкина О.В.	172	Эбелинг Э.О.	408	
	Пчелинцева И.Г.	193	Ю		
			Юртаев Н.И.	163	
			Юрьев Ю.Ю.	445	
			Я		
			Яковлева И.Ю.	412	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ — доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН - д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru; 8-905-985-70-35

ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН — д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории

МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН — д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,

ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА - д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА

ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА - д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА

ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ, д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакассского государственного университета им. Н.Ф. Катанова

АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ - канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА

НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА — д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ

МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ — доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)

ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ — д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ

АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ — д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН — д-р культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, ведущий эксперт раздела «Культурология» (E-mail: sonet312@mail.ru)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА — канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)

ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО — канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕДИЦИНА

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА — доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru

КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ - доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrapt@yandex.ru

МИРИАНА МИЛАНКОВА - доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.milankov@gmail.com

ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО — д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ — д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]

КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ — д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА — д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ — д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА — д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО — канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СОЦИОЛОГИЯ

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ — д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ — д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА — д-р социологических наук, профессор, член-корр.Петровской академии наук и искусств, первый проректор АлтГАКИ (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА — д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)

НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА — д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО — д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)

НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО - д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)

АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ - д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ — д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)

СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА - д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ - д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)

ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ - д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)

ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ - д-р. социологических наук, профессор, зав.каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО - д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА - д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ - д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru

НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА - канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ - д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН - д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ - д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ФИЛОСОФИЯ

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК - д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)

ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ - канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологи, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)

МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН - доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su

МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН - д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т_м: 8-913-211-72-37

ЭКОЛОГИЯ

ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ - д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)

ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ - д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ - д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ - канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ - д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

ЭКОНОМИКА

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА - канд. экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ - канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)

ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ - канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)

ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА - канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ - д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ - канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ - канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • «Искусствоведение» • «История» • «Культурология» • «Медицина» • «Педагогика» • «Психология» | <ul style="list-style-type: none"> • «Социология» • «Филология» • «Философия» • «Экология» • «Экономика» • «Юриспруденция» |
|--|--|

Для публикации в журнале необходимо предоставить **заявку** с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (**в порядке цитирования, не по алфавиту!**) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, т.е. указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносков не допускаются. В конце статьи указывается **дата ее отправки в редакцию**. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана **обычной почтой**. **Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).**

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер:** «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». **Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.**

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
геогр.	–	географических наук	проф.	–	профессор
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	психол. наук.	–	психологических наук
дис.	–	диссертация	Р/д	–	режим доступа
доц.	–	доцент	ред.	–	редактор
д-р.	–	доктор	рис.	–	рисунок
журн.	–	журнал	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	социол. наук	–	социологических наук
изд-во	–	издательство	ст. преп.	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	тех. наук	–	технических наук
канд.	–	кандидат	филол. наук	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	филос. наук	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	Э/р	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	эконом. наук	–	экономических наук
науч.	–	научный	юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/>; <http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

А.П. Иванова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; **А.Е. Колосов**, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]¹.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, p. 35].

Библиографический список²

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M., 1969.
 2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
 3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.
- Статья поступила в редакцию 05.08.11

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

¹ Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».



Лидия Павловна Гекман (1952-2011)

4 октября 2011 года в результате болезни ушла из жизни Лидия Павловна Гекман, доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой теории и истории художественной культуры Алтайской государственной академии культуры и искусств, научный редактор раздела «Культурология» Международного ВАКовского журнала «Мир науки, культуры, образования».

Лидия Павловна относилась к тому типу внешне простых, но внутренне сложных людей, которых можно назвать истинными интеллигентами. Врожденная тактичность, искреннее, заинтересованное отношение к студенчеству, обучению которого она посвятила более тридцати лет своей жизни, глубокий интеллект, осведомленность по широкому кругу современных проблем культурологии, мифологии, философии культуры, социокультурных процессов всегда привлекали к ней студенческую молодежь, вызывали симпатии коллег, уважение руководства.

Выпускница Томского государственного университета им. В.В. Куйбышева (1975 г.), она в 1979 г. пришла работать в Алтайский государственный институт культуры, в 1984 г. закончила аспирантуру при Ленинградском институте культуры им. Н.К. Крупской по специальности 13.00.05 – теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности. В 1999 г. в Кемеровской государственной академии культуры и искусств Лидия Павловна защитила кандидатскую диссертацию по культурологии на тему «Евразийский контекст формирования мифопоэтической модели мира в традиционной культуре Алтая (проблема космоантропогенеза)», в 2006 г. в Алтайском государственном университете с успехом прошла защита ее докторской диссертации на тему «Персоносфера этнической вселенной в мифопоэтике народов Сибири».

Библиотека АлтГАКИ, учебно-научный фонд крупнейших книгохранилищ России, Сибири хранят труды Л.П. Гекман: монографии, учебные пособия по мифопоэтике, у нее десятки опубликованных статей в ведущих научных журналах, включая журналы, рекомендованные ВАК Минобрнауки РФ. В Алтайской государственной академии культуры и искусств под руководством Л.П. Гекман была открыта новая специализация «Организатор фольклорно-литературного театра».

Обладая незаурядными исследовательскими и административными способностями, владея эффективными способами руководства аспирантами и соискателями, выпускными квалификационными работами студентов, Лидия Павловна в то же время была человеком остроумным, не склонным к пессимизму, находила выход из сложных жизненных ситуаций, помогая советом, личным участием, делом и сочувствием.

Безвременная потеря такого ученого, собеседника, человека еще долго будет отзываться болью в сердцах студентов, ее семьи, многочисленных и верных друзей, ее коллег-культурологов и специалистов социально-культурной деятельности не только в Барнауле, Горно-Алтайске, Бийске, но и в Республике Тыва, Санкт-Петербурге, Кемерове.

*Коллектив преподавателей, студентов, аспирантов, сотрудников
Алтайской государственной академии культуры и искусств
и редакции Международного журнала «Мир науки, культуры, образования»*