

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
Издаётся с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 2 (33)

Апрель 2012

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф.,
академик ПАНИ, 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. ПАНИ
(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: mnko@mail.ru; <http://amnko.ru/>

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 24.04.2012

Формат 60x84/8. Усл. печ. л.

Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2012

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,
профессор, ректор Кемеровского государственного университета
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. Ключев** – профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)
- С.Н. Скоринов** – 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. Подгорецкий** – доктор педагогических наук,
профессор университета Ополски (г. Ополе, Польша)
- М.С. Панин** – доктор биологических наук, профессор (Казахстан)
- Р.Т. Раевский** – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)
- Д.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- М. Батчулуун** – доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)
- О.О. Сеницына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС
им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)

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. Бедорова, Т. Маршалоной, П. Валери.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Авазбакиева Ф.Р.	240	Калинина Е.В.	467	Пузанов А.В.	358
Аверкин А.В.	145	Калужный Е.А.	514	Пыпина Г.С.	471
Алейников М.В.	418	Карнаухова Е.В.	6	Пяткин С.Н.	243
Алексеев И.А.	349	Кашник О.И.	497	Р	
Алькова Л. А.	22	Керимова А.В.	71	Рашикулина Е.Н.	133
Ан Е.А.	509	Кизесова И.В.	171	Рожкова Е.М.	288
Андреева Ю.А.	26	Китаева Г.Г.	497	Романова Э.Н.	10
Андронкина Н.М.	28	Клещёва Н.А.	74	Рубахина Г.А.	327
Ануфриева Ю.В.	105	Коваль В.В.	182	Рубин В.А.	393
Аракелова А.О.	312	Кондратенко О.А.	189	Рыхтик М.И.	494
Аристов В.А.	37	Коняшкин А.М.	266	С	
Арюткина С.В.	40	Корнеева Г.С.	315	Савченко Р.Е.	136
Асанова С.Ж.	158	Королькова Э.А.	269	Сальникова Е.В.	397
Афремов Л.Л.	6, 8	Костякова Ю.Б.	422	Санжитова О.Г.	290
Ахатов М.Ш.	415	Кочкинкова А.В.	271	Сарсембаева Э.Ю.	111
Б		Кошелева А.Л.	275	Сеитова Н.Ж.	158
Бавыкина Е.Н.	507	Крайник В.Л.	213	Сейлова Л.Б.	344
Байгонакова Г.А.	165	Крашенинина В.Г.	425	Семенов М.Ю.	490
Балабан И.В.	463	Крупнова Н.А.	245	Сибиркина А.Р.	346
Балшикеев С.Б.	439	Крылова А.В.	77	Симаков А.А.	115
Белецкий С.Б.	247	Кубанев Н.А.	389	Скворцова М.В.	140
Благовская Е.В.	443	Кузмичёв Ю.Г.	514	Созонова С.Д.	142
Болховитина Е.А.	490	Кузнецова О.В.	358	Соколовская И.Э.	117
Борзова Т.В.	43	Куликова Л.В.	247	Соловьёв О.Б.	455
Боровинский А.А.	120	Кульбякина Л.Я.	14	Соловьёва И.Б.	20
Бородин В.Н.	115	Кураев А.М.	433	Сорокоумова С.Н.	145
Бортников С.Д.	402	Курышева И.В.	236	Стариченко Б.Е.	149
Бредихина Е.В.	251	Кусакина Н.А.	342	Старова Н.М.	152
Бурмистрова О.С.	353	Л		Степанова Г.П.	83
Быкова А.П.	243	Ларилова Н.В.	369	Степанова Н.А.	133
В		Лебедева Ю.В.	79	Степанская Т.М.	330
Веревкина Ю.В.	333	Легенчук Д.В.	81	Суворова О.В.	37
Веренич Т.К.	254	Лисина Е.А.	449	Сулейманов А.А.	427
Верзунова Л.В.	490	Листик Е.М.	83	Сухова О.В.	200
Визер В.Г.	17	Лихацкая Л.Н.	317	Сухорукова Н.А.	155
Возчиков В.А.	186	Лопатина Р.Ф.	69	Сущенко М.А.	504
Врагова Е.В.	337	Лубенец Л.Ф.	360	Т	
Г		Лукьянова З.Н.	210	Таипова М.К.	158
Гаврилюк Н.П.	384	Лыткин В.В.	452	Таяновская И.В.	161
Гапонова С.А.	10	М		Темербекова А.А.	165
Гиренок С.Н.	418	Мазур Е.Ю.	86	Темиргазина З.К.	299
Глухова Т.П.	229	Макеева А.Ж.	344	Терелянская И.В.	236, 238
Гнитецкая Т.Н.	6, 8	Маликова Е.В.	184	Терентьева Е.В.	293
Гнитецкий П.В.	6	Мальцева А.М.	91	Тимофеева Е.Г.	497
Голованова Е.Г.	28	Мареев Г.О.	516	Тимофеева Е.С.	399
Горнаева С.В.	47	Марина А.В.	36	Толстолуцкий В.Ю.	479
Григорьева А.А.	122	Маркушин А.Г.	473, 476	Толстошеева Л.Ю.	296
Гриднева С.В.	49	Маслова С.В.	487	Торосян В.Ф.	167
Гридчин А.Б.	485	Матис В.И.	219	Торосян Е.С.	167
Гричин С.В.	257	Мезенцев Р.В.	418	Тумма Л.А.	171
Гронский В.А.	493	Меньшикова Е.Н.	490	У	
Д		Миннегалиев М.М.	94	Ульянова О.В.	63
Далингер В.А.	52	Митрофанов И.И.	120	Устинов А.Ю.	6, 8
Даль Л.В.	32	Митрохина С.В.	96	Ф	
Девтерова З.Р.	58	Михайлова С.В.	514	Фанакова Л.В.	299, 302
Дёмкина Д.В.	310	Мишина О.Д.	98	Федяев Д.М.	460
Джалилов К.Ш.	439	Мокрецова Л.А.	12	Филиппов В.Л.	384, 386
Дороганов А.О.	376	Морозова И.Н.	412	Фокина Е.В.	104
Доценко Т.Э.	186	Морозова О.П.	216	Фролова И.В.	305
Е		Морозова Т.Б.	101	Х	
Егоров А.Н.	149	Муздыбаева К.К.	344	Хаснулин В.И.	376
Ежов В.С.	463	Мухина Е.А.	278	Хаснулина А.В.	376
Ельчинова О.А.	358	Мынбаева Б.Н.	344	Хилько Н.Ф.	202
Еремина Е.В.	254	Н		Ч	
Ермолаева А.В.	231	Набилкина Л.Н.	389	Чалаева П.Ш.	307
Есимов Б.К.	344	Набойченко Е.С.	104	Чемерис М.С.	342
Ефимова Л.С.	259	Назимко Е.Г.	321	Черепанова М.И.	502
Ж		Нургалиев В.С.	136	Черных Д.В.	360
Жихарева Е.В.	184	О		Черняева И.В.	332
Жукова Е.Ю.	197	Осокина Н.Ю.	282	Чухрова М.Г.	120, 231
Жулин Н.В.	514	Ощепкова Н.Г.	12	Ш	
Жундубаев М.К.	193	П		Шабалина Е.П.	17
Журавлева Е.А.	263	Павлова Н.Д.	122	Шалаев И.К.	223
З		Панин М.С.	344	Шандра А.В.	431
Зайцева М.В.	109	Петров В.Н.	125	Шаталова Е.А.	227
Закамская Л.Л.	335	Петухова А.В.	469	Шеметова Т.А.	436
Звягинцева Е.П.	195	Петухова О.В.	128	Шептенко П.А.	227
Зельцер И.М.	60	Платонов П.Л.	374	Шибяев В.П.	174
Зельцер Р.И.	337	Плахотников А.Г.	323	Шилова Е.С.	74
Зенец Н.Г.	445	Пойдина Т.В.	402	Широкова Е.А.	409
Зникина Л.С.	63	Полицинская Е.В.	167	Шорманбаева Д.Г.	439
Золотов Д.В.	360	Полицинский Е.В.	167	Щ	
И		Полякова Е.А.	405	Щеколдин В.Ю.	497
Иванова Е.Б.	6, 8	Пономарев В.Д.	207	Щепеткина И.В.	175
Ижнина Л.П.	473	Попов Г.Н.	128	Э	
Ильясов Д.Ф.	197	Портянкина Е.А.	131	Эйдельман Л.Н.	180
К		Потапова М.В.	3	Я	
Кабешев Р.В.	493, 494	Прохоров Е.В.	431	Янголь Д.Ю.	234
Каерова Е.В.	66	Прохоров С.А.	325		

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 378.937:001.8

Potapova M.V. **THE CONCEPTUAL APPROACH TO DESIGNING OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF THE BACHELOR IN THE DIRECTION «PEDAGOGICAL EDUCATION» IN THE CONDITIONS OF FORMATION INFORMATION.** This paper describes a information support of educational activity of students within the basic educational program is carried out according to the program «Management information system Federal state educational standards», an electronic education-methodical complex, the rating monitoring system, correction of an estimation of educational achievements of each student.

Key words: informatization of education, competence approach, competence, realization of the basic educational program of qualification the bachelor, management information system, individual rating of the student.

М.В. Потапова, док. пед. наук, доц., зав. каф. общей и теоретической физики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: potapovamv@cspsu.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К КОНСТРУИРОВАНИЮ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описано информационное обеспечение образовательной деятельности студентов в рамках основной образовательной программы осуществляется в соответствии с программой «АСУ ФГОС», электронным учебно-методическим комплексом, рейтинговой системой контроля, коррекцией оценки учебных достижений каждого студента.

Ключевые слова: информатизация образования, компетентностный подход, компетенции, реализация основной образовательной программы квалификации бакалавр, автоматизированная система управления, индивидуальный рейтинг студента.

Выделим определяющий замысел (концепцию) построения основной образовательной программы (ООП), созданной на основе нового поколения государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО). Модернизация образовательного процесса на современном этапе развития общества определяется *компетентностным подходом*, одинаково значимым для всех субъектов образования. Именно он может служить ведущим замыслом конструирования ООП. Три составляющие подхода: парадигмальная, синтагматическая и прагматическая определяют суть концептуальных положений программы.

Парадигмальная (онтологическая) составляющая подхода позволяет описать структуру и содержание программы на основе сущностной составляющей – качества подготовки будущего учителя.

Синтагматическая (соединенная, целостная единица описания) составляющая компетентностного подхода позволяет обосновать положение о том, что качество профессиональной подготовки будущего учителя зависит от ряда факторов: качества приема абитуриентов на факультет; качества учебно-методичес-

кой деятельности кафедр; качества управления образовательным процессом; качества деятельности преподавателя; качества знаний, умений и владений способами деятельности студентов. Все выделенные факторы определяют качество всего учебно-воспитательного процесса на факультете, сущность которого определяется следующими содержательными компонентами: 1) обеспеченностью учебных дисциплин учебно-методическими комплексами и учебно-методической литературой в соответствии с требованиями ФГОС ВПО; 2) программами курсов по выбору студентов и факультативами; 3) научно-исследовательской работой преподавателя и студента; 4) организацией учебного процесса; 5) банком методических разработок, рекомендаций по написанию курсовых, квалификационных работ; 6) наличием кафедральных научно-методических семинаров, факультетских методологических семинаров, способствующих совершенствованию профессиональной подготовки преподавателей.

Прагматическая (деловая, практическая) составляющая компетентностного подхода при конструировании ООП определяется качеством результатов профессиональной подготовки

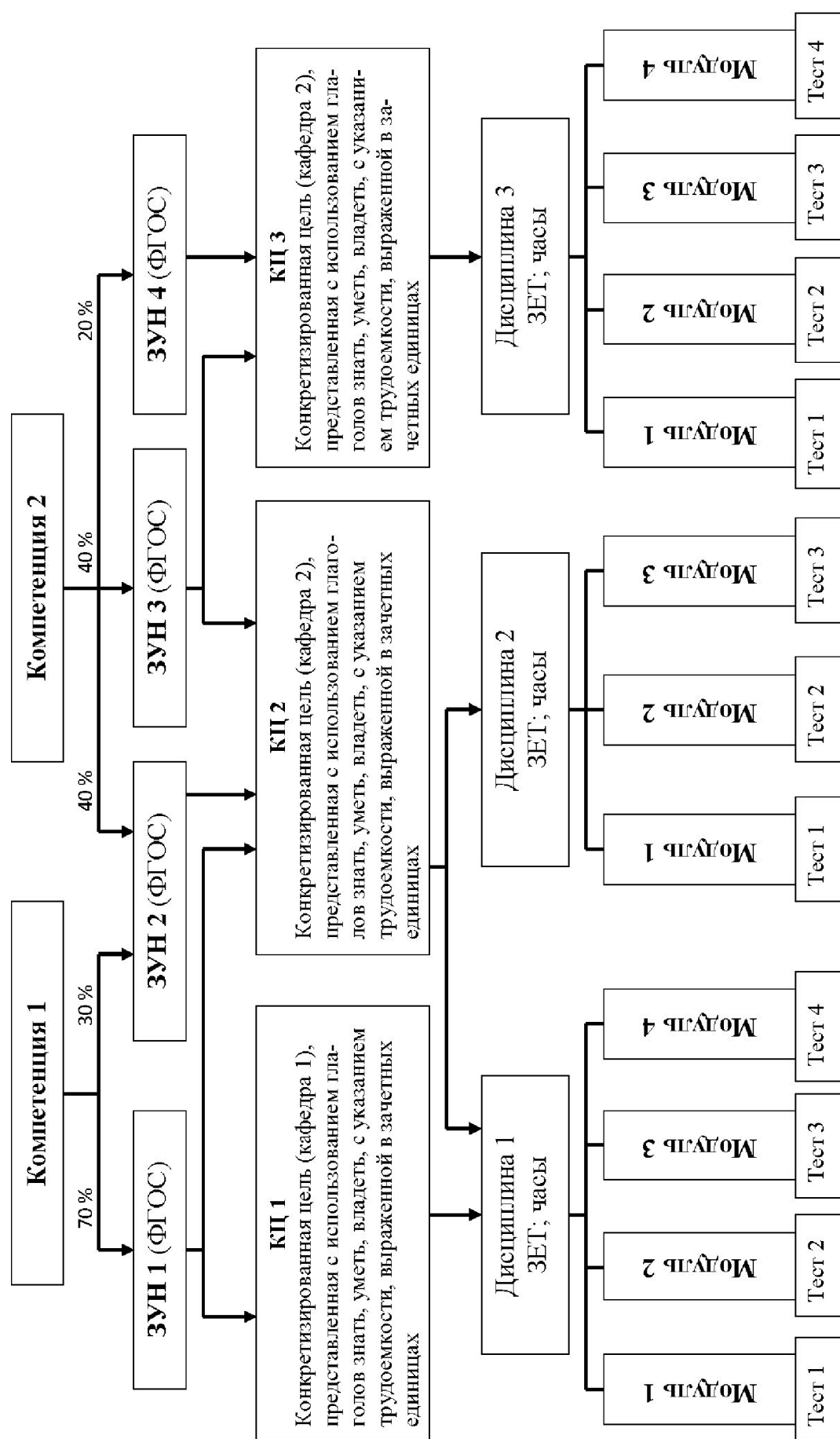


Рис. 1. Схема формирования компетенций в рамках ООП

будущих учителей к деятельности по организации и проведению занятий, предполагающей 1) выбор целей обучения; 2) организацию ситуации развития и саморазвития; 3) создание авторских программ, наглядных средств обучения, в том числе информационных, дидактических материалов для решения задач развития познавательной самостоятельности студентов, активизации их познавательной деятельности; 4) реализацию инновационных технологий обучения; 5) использование проблемных ситуаций на разных этапах учебного занятия; 6) создание интереса к изучаемому материалу.

Таким образом, все составляющие компетентностного подхода, определяющие теоретические предпосылки конструирования образовательной программы, раскрывают не только целевой, содержательный, но и процессуальный компоненты программы. Качество подготовки будущего учителя в соответствии с целевым компонентом задается совокупностью компетенций, то есть ее гностической, функциональной и ценностно-этической составляющих с учетом отношения студентов к своей деятельности и будущей профессии, и отслеживается с помощью специально разработанного тарификатора (ТАФО). Ю.Г. Татур, Ю.Г. Фокин предложили таксономические таблицы, которые по своей сути являются тарификаторами для диагностики качества результатов обучения, задаваемых с помощью компетенций [1].

Таксономические таблицы для диагностики результатов обучения широко используются как дескрипторы в Европейской структуре квалификаций, выделяющей восемь уровней образования в течение всей жизни. В Российской системе образования подобных дескрипторов нет. Существующие дескрипторы уровня усвоения учебного материала действуют лишь внутри образовательной программы в условиях конкретной дисциплины.

Синтагматическая – целостная система описания компетенций предполагает не только выбор ограниченного числа профессиональных или специальных компетенций, которые могут быть сформированы у студентов преподавателями одной кафедры и одной дисциплины, но и влияние, роль других дисциплин (смежных) в развитие этих же компетенций. Именно совместная деятельность преподавателей родственных дисциплин создает условия для достижения поставленных задач на уровне ООП (ЗУН 1, ЗУН 2...) и успешного формирования компетенций, сформулированных государством и университетом (компетенция 1, компетенция 2...) (рис. 1).

Рассмотрим на конкретном примере как все составляющие компетентностного подхода в рамках дисциплины «Курс общей и экспериментальной физики (механика)» способствуют формированию четырех специальных компетенций: СК-1 готов использовать в профессиональной деятельности концептуальные и теоретические основы физики, осознает место физики в общей системе наук и ценностей, знает историю ее развития и современное состояние; СК-2 готов использовать систему знаний о фундаментальных физических законах и теориях для объяснения физической сущности свойств материальных объектов, явлений и процессов в природе и технике; СК-3 готов к организации и постановке физического эксперимента (лабораторного, демонстрационного, компьютерного); СК-4 готов использовать методы теоретического анализа результатов наблюдений и экспериментов (что соответствует первой строке схемы рис. 1) [2].

У студента, завершившего изучение физики, должны быть сформированы все указанные выше компетенции, и решены задачи (образовательные, развивающие, воспитательные) в соответствии с совокупностью ЗУНов (ЗУН 1, ЗУН 2...). ООП выражает их в терминах:

знать:

- концептуальные и теоретические основы науки – физики, ее место в общей системе наук и ценностей; историю развития и становления физики, ее современное состояние;

- основные научные факты, термины и понятия, законы, теории и концепции естественнонаучного знания;

- значение физических моделей, ограниченность и приближенность наших знаний в каждом отдельном случае;

- устройство и принцип действия важнейших физических, физико-технических, бытовых и учебно-физических приборов и установок;

уметь:

- анализировать информацию по физике из различных источников с разных точек зрения, структурировать, оценивать, представлять в доступном для других виде;

- приобретать новые знания по физике, используя современные информационные и коммуникационные технологии;

- планировать и осуществлять учебный и научный эксперимент, организовывать экспериментальную и исследовательскую деятельность; оценивать результаты эксперимента, готовить отчетные материалы о проведенной исследовательской работе также с использованием ИКТ;

владеть:

- методологией исследования в области физики;

- навыками грамотного использования физического научного языка;

- навыками представления физической информации различными способами (в вербальной, знаковой, аналитической, математической, графической, схематической, образно-алгоритмической формах).

Качество усвоения учебного материала по механике, определенного объемом компетенций, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения данного раздела, выражаются в зачетных единицах, определяющих трудоемкость (ЗЕТ) в соответствии с целями, сформулированными кафедрой (КЦ 1, КЦ 2...).

Учебно-методический комплекс по физике структурирован в модульно-рейтинговой форме, в электронном виде с интерфейсом, совмещенным с общей компьютерной программой (ФГОС), разработанной университетским подразделением «Управление по информационным технологиям». Изучение каждого модуля завершается проверкой результатов достижений. Средства проверки разнообразны, но чаще всего тестирование (компьютерное тестирование, традиционная контрольная работа, коллоквиум, реферат и т.д.). Компьютерная программа, совмещенная с УМК, позволяет рассчитывать индивидуальный рейтинг студента по дисциплине, автоматически определяет качество усвоения знаний, умений и владений студентов в процентном эквиваленте, на основании сформированности компетенций.

Компьютерная программа позволяет автоматически отследить (создать) портфолио учебных достижений студента, составляющую «Индивидуальную карту студента физического факультета» (личный документ студента) [3], содержащий раздел с перечнем компетенций, установленных ООП, и уровня их достижения каждым студентом. Эта «Индивидуальная карта» позволяет: 1) анализировать, корректировать результаты индивидуальных достижений студента; 2) оценивать уровень развития потенциала студента для дальнейшего его обучения в магистратуре, аспирантуре.

Библиографический список

1. Татур, Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5.
2. Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 050100 Педагогическое образование. Профиль «Физика» // <http://www.mpgu.ru>
3. Потапова, М.В. Индивидуальная карта студента физического факультета / М.В. Потапова, О.Н. Бочкарева. – Челябинск, 2010.

Bibliography

1. Tatur, Yu.G. Kak povysit' objektivnost' izmereniya i ocenki rezul'tatov obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 5.
2. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma vihshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie. Profil' «Fizika» // <http://www.mpgu.ru>
3. Potapova, M.V. Individual'naya karta studenta fizicheskogo fakul'teta / M.V. Potapova, O.N. Bochkareva. – Chelyabinsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.02.2012

УДК 372.853

Gnitetskaya T.N., Gnitetskiy P.V., Ivanova E.B., Afremov L.L., Ustinov A.Yu., Karnauhova E.V. MOBILE PHYSICS LEARNING ON THE BASE OF INTRADISCIPLINARY CONNECTIONS' INFORMATION MODEL. In this paper, the psychological aspects of the structuring of educational material are considered. A new, adequate mobile technology, the approach to structuring and organizing of teaching material based on the intrasubject connections information model is proposed. The approach is seen by the example of physics.

Key words: mobile technology, mobile physics learning, information model, intradisciplinary connections.

Т.Н. Гнитецкая, д-р пед. наук, проф.; П.В. Гнитецкий, аспирант; Е.Б. Иванова, канд. пед. наук, доц.; Л.Л. Афремов, д-р ф.-м.н., проф.; А.Ю. Устинов, д-р ф.-м.н., проф.; Е.В. Карнаухова, магистр, Дальневосточный федеральный университет, Школа естественных наук, г. Владивосток, E-mail: gnts@phys.dvgu.ru

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В статье рассматриваются психологические аспекты структурирования учебного материала, дается научное обоснование нового, адекватного мобильным технологиям, подхода к структурированию и систематизации учебного материала на основе информационной модели внутрипредметных связей на примере физики.

Ключевые слова: мобильные технологии, мобильное обучение физике, информационная модель, внутрипредметные связи.

В последнее время много внимания на конференциях и в дискуссиях исследователей уделяется вопросам внедрения мобильного обучения в образовательную среду. Все большее количество университетов и школ начинают использовать мобильные технологии в рамках альтернативных способов обучения учебным дисциплинам. Неоспорим тот факт, что обращение к мобильным беспроводным технологиям в образовательных целях имеет прагматичную основу. Учебная информация передается быстро, может быть отправлена и получена в любое удобное время, может иметь большой объем. Более того, информация, снабженная ссылками на адреса в Интернете, существенно расширяется при наличии WiFi в мобильном устройстве. Однако, наличие информации еще не гарантирует ее успешное усвоение. Известно, что чтение текстов со сравнительно небольших мониторов мобильных устройств весьма затруднено в связи с быстрой утомляемостью глаз. Кроме того, изучение материала зачастую требует несколько раз вернуться к прочтению аксиомы или определения величины, чтобы понять смысл текста, содержащегося в другом файле. Это серьезная проблема, с которой сталкиваются студенты и школьники, изучающие физику, химию, математику и другие точные науки. «Прыжки» от файла к файлу приводят к сосредоточению внимания над процессом поиска, а не над содержанием. В результате чего могут формироваться навыки поверхностного понимания учебных задач. В этом случае теряется главная цель, к которой стремится образование – достижение высокого уровня качества обучения.

Вместе с тем, нельзя не признавать приведенных выше коммуникативных достоинств мобильных беспроводных устройств и факта наличия у каждого студента и школьника не менее одного такого устройства. К тому же сегодня появились многофункциональные смартфоны с возможностями трансляции и показа мультимедиа, расширились возможности беспроводного подключения и увеличился размер экрана у большинства мобильных устройств. Очевидно, что возникла необходимость в исследованиях способов систематизации, структурирования и представления учебного материала, адекватных мобильным технологиям. Это особенно важно, если привлекать мобильные устройства к обучению физике, однако привлекать их надо не вслепую, а с учетом психологических особенностей участников учебного процесса.

Психологический принцип

Немаловажным фактором эффективности обучения, психологи считают выраженную зависимость прочности знаний, запоминаемых произвольно, от степени включения целенаправленного действия, которое привело к их запоминанию, в систему других действий. Это значит, что в процессе обучения следует формировать не отдельные, частные, изолированные друг от друга, действия, а их систему, в которой каждое из пред-

шествующих, ранее сформированных, становится способом осуществления следующего действия. Таким образом, возникает необходимость разработать систему учебных задач, то есть построить структуру материала так, чтобы обеспечить формирование нужной системы действий с этим материалом. **Психологический принцип**, обеспечивающий построение такой структуры, состоит в том, что содержание, которое в одной задаче является целью действия, должно войти в последующую как способ или часть способов ее решения.

В данной статье обсуждается способ реализации психологического принципа (второй фактор эффективности обучения) в условиях использования мобильных устройств при обучении физике на любых образовательных уровнях. Вышеприведенный психологический принцип затрагивает содержательную область обучения физике и предлагается его рассмотреть с точки зрения внутрипредметных связей в курсе физики [1].

Метод смысловых структур

Авторы предлагают реализовать психологический принцип, рассматривая обучение как процесс переноса информации из одной учебной задачи в другую с помощью вскрытых в учебном материале внутри- и межпредметных связей [1].

Внутрипредметная связь обеспечивает передачу учебной информации от элемента структуры курса, в котором формируется объект связи (например, сила Лоренца), к тому элементу структуры, где он используется.

Предлагаемый подход позволяет представлять учебную информацию в виде смысловых структур, иллюстрирующих внутрипредметные связи в материале параграфа или темы. Смысловая структура параграфа представляет собой семантическую сеть, элементами которой являются физические понятия или природные явления.

Рассмотрим метод представления учебного материала с помощью смысловых структур на примере курса физики А.В. Перышкина для восьмого класса общеобразовательной школы [2]. Основу метода смысловых структур составляет структурирование учебного материала (раздела, темы, входящего в тему понятия) с последующим представлением структуры в виде графа и расчет информации, содержащейся в этой структуре.

Учебная информация, перенесенная из одного параграфа в другой, становится частью структуры другого понятия, и является не чем иным, как реализацией внутрипредметной связи через это понятие. Для примера рассмотрим построение структуры понятия магнитное поле, изучение которого в 8-ом классе невозможно без привлечения опыта Эрстеда. Перечислим все физические понятия, используемые в материале данного параграфа, и распределим их по уровням обобщения (см. рис.1). На нижнем уровне находятся понятия: северный магнитный полюс, южный магнитный полюс, источник тока, электрический ток,

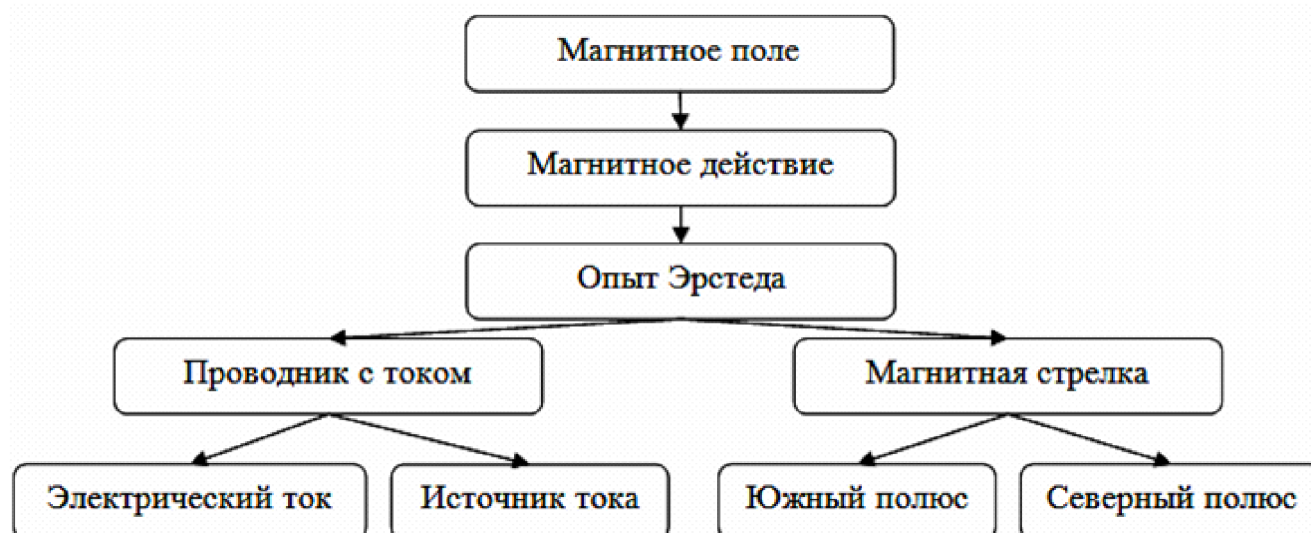


Рис. 1. Смысловая структура понятия магнитного поля

входящие в структуру понятий следующего уровня обобщения: проводник с током и магнитная стрелка. Эти понятия необходимы для проведения опыта Эрстеда, который соответствует третьему уровню обобщения, а вывод из опыта располагается на более высоком, последующем уровне. Вводимое в рассматриваемом параграфе понятие магнитного поля находится в вершине графа и завершает формирование смысловой структуры одноименного параграфа.

Представление содержания в виде смысловых структур имеет ряд преимуществ перед традиционным текстовым представлением. Первое и самое главное преимущество заключается в том, что структурное изображение легко воспринимается и усваивается.

Кроме того, текст, описывающий содержание понятия магнитного поля, изложен на двух страницах. Смысловая структура этого понятия занимает треть страницы и легко воспринимается с экрана мобильного устройства. Структуры легко передаются и сохраняются на мобильных устройствах. Они доступны в пользовании. Безусловно, необходимо предварительное изучение содержания по структуре вместе с учителем. Смысловая структура – это образ содержания, который должен остаться в памяти, и который при необходимости можно восстановить, сохранив на мобильном устройстве, как картинку.

Учебником, составленным в виде смысловых структур, удобно пользоваться с помощью мобильных устройств. Структуры в учебнике представляют собой взаимосвязанные учебные задачи. Например, из вышеприведенной смысловой структуры по-

нятия магнитного поля очевидно, что понятие электрического тока также имеет свою смысловую структуру. Она входит в задачу формирования понятия магнитного поля как часть ее решения. Размещенный на сайте учебник становится доступным с помощью любого мобильного беспроводного устройства с установленным WiFi. Смысловые структуры можно использовать и для самостоятельного решения физических задач с помощью мобильных устройств.

Таким образом, с помощью предлагаемого нами подхода реализуется психологический принцип эффективности мобильного обучения.

Результаты

Данный подход к структурированию содержания в рамках мобильного обучения применялся при обучении физике учащихся 7-9-х классов колледжа Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, Российская Федерация. Был проведен опрос с помощью анкет, цель которого – выявить сложности, возникающие при предлагаемом способе мобильного обучения физике. 95% опрошенных отметили, что мобильное обучение вызывает интерес тем, что позволяет учиться везде и в любое удобное время, 100 % отметили эффективность обучения, в связи с большим количеством самостоятельно работы, всего 1% опрошенных хотели бы учиться без использования мобильных беспроводных технологий. Авторами разработаны методы мобильного обучения физике на лекциях, при выполнении лабораторных работ и при решении задач, которые будут опубликованы в других статьях.

Библиографический список

1. Гнитецкая, Т.Н. Современные образовательные технологии: монография. – Владивосток, 2004.
2. Перышкин, А.В. Физика. 8 класс: учебник для средних образовательных учреждений. – М., 2003.

Bibliography

1. Gnitsckaya, T.N. Sovremennih obrazovatel'nihi tekhnologii: monografiya. – Vladivostok, 2004.
2. Perishshkin, A.V. Fizika. 8 klass: uchebnik dlya srednikh obrazovatel'nikh uchrezhdeniy. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 16.02.12

УДК 372.853

Gnitsckaya T.N., Dr. Ivanova E.B., Afremov L.L., Ustinov A. Yu. **PSYCHOLOGIC ISSUES IN MODULAR TRAINING PHYSICS.** In this paper, the modular organization of the educational process is carried out in compliance with the proposed psychologists performance criteria of the educational process. The sequence of stages of studying the content of the module installed on the basis of the activity approach to learning.

Key words: module, effectiveness of the educational process, the activity approach to learning, psychological foundations of learning, pedagogical system.

Т.Н. Гнитецкая, д-р пед.н., проф.; **Е.Б. Иванова**, канд. пед.наук, доц.; **Л.Л. Афремов** д-р ф.-м наук, проф.;
А.Ю. Устинов д-р ф.-м. наук, проф, Школа Естественных Наук г. Владивосток, E-mail: gnts@phys.dvgu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

В данной статье проводится соответствие между предложенными психологами критериями эффективности учебного процесса и способом его организации в контексте модульного обучения. Установлена последовательность изучения этапов модуля и их содержание.

Ключевые слова: модуль, эффективность учебного процесса, деятельностный подход к обучению, психологические основы научения, педагогическая система.

Проведенные в первой половине прошлого века В.В. Репкиным и П.И. Зинченко [1; 2] исследования психологической составляющей уровня эффективности обучения определили не имеющие до сих пор альтернативы показатели, названные факторами эффективности учебного процесса. Степень присутствия данных факторов в современном учебном процессе объективно характеризует уровень его эффективности. Содержание первого фактора отражает закономерности усвоения знаний – знания успешно усваиваются тогда, когда обучающийся овладевает целенаправленными действиями, раскрывающими содержание этих знаний. Второй фактор эффективности согласуется с установленной в вышеприведенных исследованиях зависимостью прочности запоминаемых непроизвольно знаний от степени включения целенаправленного действия, которое привело к их запоминанию, в систему других действий.

Отметим, что недостатком практики обучения в настоящее время является как раз то, что нужные для осознания, понимания знаний целенаправленные действия обучающихся специально не организуются.

По-нашему мнению, наличие первого фактора в обучении может быть обеспечено, если целенаправленную деятельность обучающихся организовывать в рамках модульной системы процесса обучения. Для этого модуль предлагается рассматривать, как единицу педагогической системы [3], представляющей собой открытую динамическую систему, находящуюся под воздействием социальной среды. В этом случае функционирование элементов системы в рамках модуля подчинено достижению диагностируемых целей обучения, как общих, в целом, для модуля, так и оперативных, достигаемых в процессе изучения отдельной темы модуля. Целенаправленная деятельность учащихся обеспечивается также системной организацией модулей.

Если структура модуля известна – она повторяет структуру педагогической системы и включает все ее инвариантные компоненты, которыми являются: учащиеся, цели обучения и воспитания, содержание обучения и воспитания, учителя, дидактические процессы, организационные формы обучения, то поддерживающие целенаправленную деятельность учащихся этапы изучения темы модуля и их последовательность требуют дополнительного исследования.

Можно связать этапы изучения темы модуля с этапами многоплановых психологических изменений, вызванных в результате образования у человека новых действий, образов

и понятий. Что адекватно развитию, отражающему процесс достижения учебной цели. Названные этапы детально исследованы П.Я. Гальпериным [4], который продвинул взгляды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на проблему взаимосвязи учения и развития. В сформированной на основе его идей теории поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) психические процессы рассматриваются как особый вид ориентировочной деятельности, а знания – как производные образования от действий и их усвоения [5]. Единицей анализа любой человеческой деятельности, по мнению П.Я. Гальперина, является действие, в котором можно выделить три составляющие: ориентировочную, исполнительную и контрольную. Указанные час-

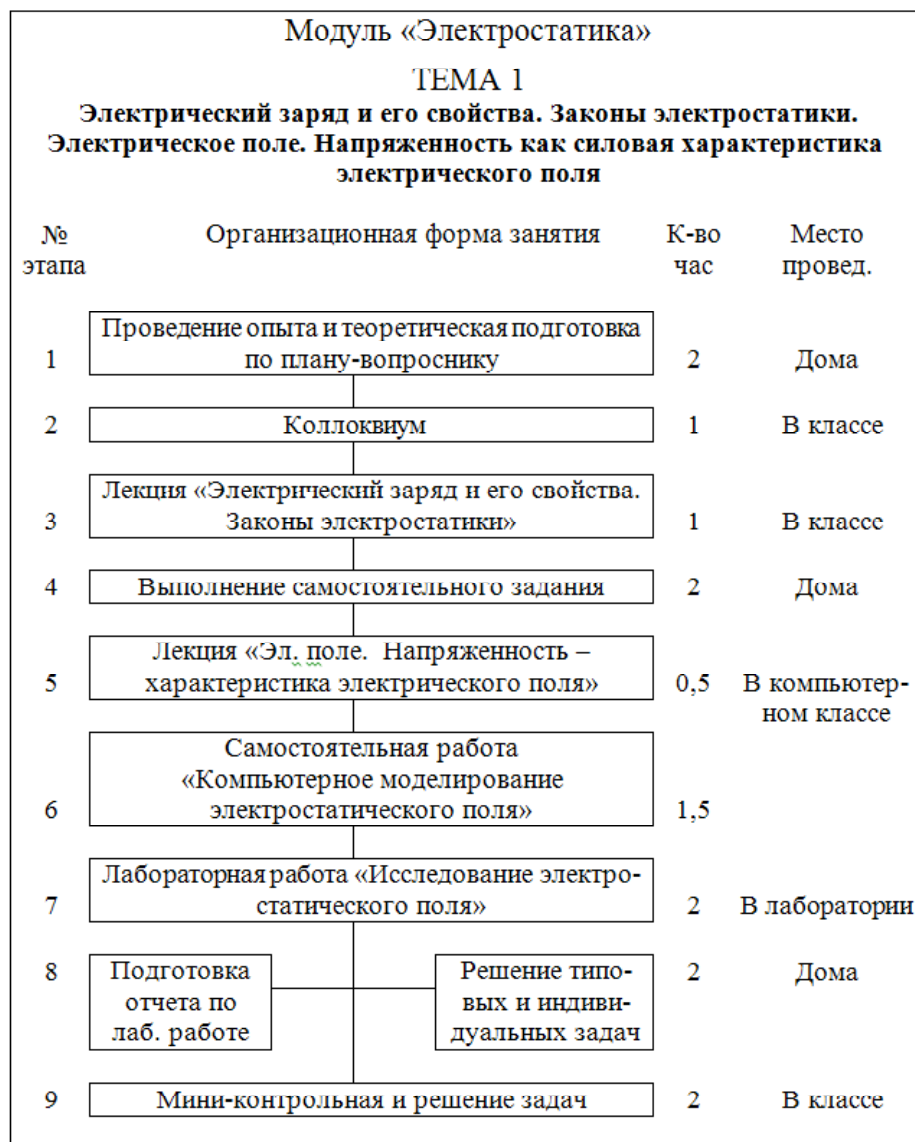


Рис. 1. Дидактический цикл изучения темы модуля

ти составляют структуру деятельности, включая учебную. Таким образом, учитывая три отмеченных элемента и совокупность устойчивых связей между ними, можно определить последовательность этапов изучения темы модуля и осуществить выбор адекватных форм и методов в модульной технологии обучения.

Опираясь на приведенные выше рассуждения, предлагаем последовательность этапов изучения темы модуля построить в соответствии с этапами формирования умственных действий [3]. Выполним это построение на примере изучения темы Электрический заряд и его свойства. Законы электростатики. Электрическое поле. модуля «Электростатика», изучаемого студентами колледжа университета, где обучение организуется с помощью следующих форм: самостоятельная работа студентов, коллоквиум, лабораторная работа, решение задач, семинар и другие.

Так, нулевой – мотивационный – этап теории ПФУД предлагается организовать, как проведение опыта, разбор проблемной задачи, написание конспекта по плану-вопроснику. На следующем, первом, этапе – этапе составления ориентировочной основы действия – студентам предлагается познакомиться с учебно-методическим комплексом модуля, который содержит диагностируемые цели, планы-вопросники по темам модуля, комплексное самостоятельное задание [3]. Здесь укрепляется мотивация студентов. На втором этапе студенты самостоятельно пишут конспект по плану-вопроснику, используя ссылки на рекомендованную к каждому вопросу учебную литературу до десяти наименований. Данная деятельность по Н.Ф. Талызиной называется формированием действия в материальном виде [5].

На первый взгляд кажется спорной предлагаемая последовательность изучения материала на первых этапах, где обучающиеся впервые встречаются с новыми терминами и соотношениями самостоятельно, а не из объяснений преподавателя. Однако на этих этапах студенты преодолевают барьер неизвестности, приобретая собственные, пусть не полные, представления об изучаемых явлениях, а также формируя спектр вопросов, ответы на которые будут получены на следующих этапах. Тем самым обеспечивается мотивация к обучению.

Третий этап – этап обсуждения накопленных знаний по теме во время коллоквиума и защит типовых и индивидуальных задач. На этом этапе все действия представлены в форме диалога, как с преподавателем, так и с группой студентов, что трактуется ТПФУД, как этап формирования действия как внешнеречевое. На данном этапе осуществляется первый уровень контроля и коррекции самостоятельной деятельности студентов.

В теории ПФУД подчеркивается, что внешнеречевое действие успешно формируется не только в форме устной (громкой) речи, но также и в форме письменной. Поэтому во второй части третьего этапа целесообразно ставить лекцию, на которой будут рассмотрены сложные для самостоятельного изучения вопросы по теме модуля, которые уже сформировались в процессе самостоятельной работы.

На следующем, четвертом, этапе студентам предлагается выполнить лабораторную работу и индивидуальное самостоятельное задание или смоделировать изучаемые явления на компьютере. Данный этап соответствует формированию внешней речи про себя. Здесь, по мнению П.Я. Гальперина, «действие, принимая умственную форму, начинает быстро сокращаться и автоматизироваться, приобретает вид действия по формуле» [4;5].

На пятом этапе (этапе внутренней речи) студенты защищают индивидуальные задачи и лабораторные работы. Заканчивается изучение модуля обобщающим семинаром на шестом этапе. На семинаре обсуждаются наиболее сложные и непонятые вопросы, возникающие при изучении тем модуля.

Определение дидактического маршрута изучения каждого структурного элемента (занятия, темы, модуля) содержания предмета предполагает включение массива элементов знаний, умений и навыков в целенаправленную

учебную деятельность в виде системы взаимосвязанных вопросов и задач, разработанных в соответствии с логикой модульного подхода и на основе внутри- и междисциплинарных связей.

Чтобы исключить сомнение в справедливости приложения теории поэтапного формирования умственных действий к процессу обучения не только в период раннего развития, но и в общеобразовательной, и в высшей школах, мы сравнили этапы этой теории с этапами теории социального научения А. Бандуры [6], разработанной независимо от П.Я. Гальперина и его последователей в тот же период времени.

Теория социального научения рассматривает разные возрастные группы людей, опыт и знания которых формируются в результате взаимодействия с социальной средой, и может быть применима как к учащимся, так и к студентам. Согласно этой теории научение осуществляется в четыре этапа, которые определяются ее автором, как процессы.

Процессы внимания (понимание модели), когда обучающийся выбирает из моделируемого действия те составные элементы, которые важны для него при формировании представления о модели. Этот этап включает в себя организацию стимула, ориентированного на характеристики наблюдателя. Структуру процессов сохранения или процессов запоминания составляют два этапа кодирования информации о модели: символическое (запоминание образов) и вербальное (мысленное повторение действия), что представляет второй этап. Моторно-репродуктивные процессы соответствуют третьему этапу, на котором информация о модели, закодированная в символы или слова, преобразуется в реальное действие. Здесь же осуществляется коррекция этих действий на основе обратной связи. И на четвертом этапе реализуются мотивационные процессы (косвенное, внешнее и внутреннее подкрепления). А. Бандура подчеркивает, что мотивация сопровождает все упомянутые процессы, но в менее выраженной, чем на четвертом этапе, форме. Когда моделируемое событие уже сформировано, стало собственным и может перейти в соответствующее исполнение реализуется пятый, заключительный, этап.

В приведенной последовательности этапов теории социального научения отчетливо прослеживается присутствие трех составляющих действия, выделенных П.Я. Гальпериным: ориентировочная (процессы внимания и сохранения – первый и второй этапы), исполнительная (моторно-репродуктивные процессы – третий этап) и контрольная (моторно-репродуктивные и мотивационные процессы – третий и четвертый этапы). В таблице стоящим слева этапам теории ПФУД сопоставлены аналогичные этапы теории социального научения, которые стоят справа.

Взаимодополняемость положений обеих теорий убедительно иллюстрирует непротиворечивость теории П.Я. Гальперина психологическим процессам, протекающим при усвоении информации обучающимися как в высшей, так и в общеобразователь-

Таблица

Сравнение этапов теории поэтапного формирования умственных действий и этапов теории социального научения

Этапы теории поэтапного формирования умственных действий	Этапы теории социального научения
0 – Мотивационный (привлечение внимания обучаемого, пробуждение интереса получить соответствующие знания)	5 - Мотивационные процессы , которые в той или иной мере сопровождают каждый этап.
1 - Ориентировочная основа действия (учащиеся показывают, как и в каком порядке выполняются все три вида операций, входящих в действие – ориентировочная, исполнительная и контрольная)	2 – Процессы внимания 3 - Процессы сохранения (моделируемость события, символическое кодирование, вербальное кодирование)
2 - Этап формирования действия в материальной или материализованной форме	4 – Моторно-репродуктивные процессы
3 - Этап формирования действия как внешнеречевого (здесь все элементы представлены в форме внешней речи)	4 – Моторно-репродуктивные процессы
4 - Этап формирования действия во внешней речи про себя (действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя)	Соответствующее исполнение
5 – Этап формирования внутренней речи	Соответствующее исполнение

ной школах и, таким образом, позволяет нам экстраполировать этапы ТПФУД и их последовательность на организацию процесса изучения темы модуля, а объединяющим стержнем изучения модулей принять подчиненность построения учебного процесса целенаправленной деятельности учащихся.

Управление процессом обучения обеспечивается его системностью в проектировании модулей. Предусматривается контроль и коррекция самостоятельной деятельности учащихся на каждом этапе обучения. Что обеспечивает цикличность и непрерывность управления процессом обучения.

Достижение уровня усвоения (по В.П. Беспалько) [7], заданного диагностируемыми целями модуля, контролируется на соответствующем этапе по следующему алгоритму. Если студент справился с первой частью задания (проведением опыта и написанием конспекта) на первом уровне усвоения знаний (алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритмическом описании), то он переходит к следующему этапу обучения. Если же на контрольном этапе обучения выясняется, что задание не выполнено или выполнено частично, тогда обучающийся должен выполнить работу над ошибками и устно защитить ее на дополнительном еженедельном занятии. В против-

ном случае он не допускается к выполнению следующего самостоятельного задания.

При написании конспекта по теме параграфа понятие усваивается на первом уровне. Второй уровень усвоения достигается при выполнении обучающимися самостоятельного задания и при решении типовых задач, а Третий уровень – в результате выполнения лабораторной работы и решения индивидуальных задач.

В рамках такой организации учебного процесса наблюдалась устойчивая тенденция повышения его эффективности, отражающая реализацию первого фактора эффективности учебного процесса. Деятельность учащихся, мотивированность которых обеспечивалась приведенной выше комбинацией форм и методов и последовательностью этапов изучения модуля, способствовала накоплению опыта мыслительной деятельности и, соответственно, формированию устойчивых навыков, которые вполне могут стать инвариантными по отношению к различным предметам познания.

Обсуждение механизма, обеспечивающего наличие в учебном процессе второго фактора эффективности, было проведено в рамках информационной модели внутрипредметных связей в работе [8].

Библиографический список

1. Репкин, В.В. О некоторых условиях рационального использования памяти в процессе обучения / В.В. Репкин, Г.К. Середа: в кн. Проблемы инженерной психологии. Психология памяти / под ред. П.И. Зинченко. Л., 1965. – Вып. 3.
2. Зинченко, П.И. К постановке проблемы оперативной памяти / П.И. Зинченко, Г.В. Репкина // Вопросы психологии. – 1964. – № 6.
3. Гнитецкая, Т.Н. Современные образовательные технологии: монография. – Владивосток, 2004.
4. Гальперин, П.Я. Управление процессом учения // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1965. – Вып. IV.
5. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
6. Бандура, А. Теория социального научения. – СПб., 2000.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
8. Гнитецкая, Т.Н. Информационные модели внутри- и межпредметных связей как основа технологии обучения физике: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2006.

Bibliography

1. Repkin, V.V. O nekotorykh usloviyakh racional'nogo ispol'zovaniya pamyati v processe obucheniya / V.V. Repkin, G.K. Sereda: v kn. Problemih inzhenernoy psikhologii. Psikhologiya pamyati / pod red. P.I. Zinchenko. L., 1965. – Vihp. 3.
2. Zinchenko, P.I. K postanovke problemih operativnoy pamyati / P.I. Zinchenko, G.V. Repkina // Voprosih psikhologi. – 1964. – № 6.
3. Gnitskaya, T.N. Sovremennye obrazovatel'niye tekhnologii: monografiya. – Vladivostok, 2004.
4. Gal'perin, P.Ya. Upravlenie processom ucheniya // Noviye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – M., 1965. – Vihp. IV.
5. Talizhina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M., 1975.
6. Bandura, A. Teoriya social'nogo naucheniya. – SPb., 2000.
7. Bespal'ko, V.P. Slagaemiyte pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
8. Gnitskaya, T.N. Informatsionniye modeli vnutri- i mezhpredmetnikh svyazey kak osnova tekhnologii obucheniya fizike: dis. ... d-ra ped. nauk. – Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.02.12

УДК 37.015.32; 159.922

Gaponova S.A., Romanova E.N. THE DEVELOPMENT OF "SELF-CONCEPTION" OF ADOLESCENTS. The article is devoted to the development of "self-conception" in adolescence in the process of communication with adults and coevals. Special attention is given to the psychological characteristics of adolescence taking into account the leading activity position, positive and negative aspects of communication.

Key words: contemporary adolescent, "self-conception", communication with adults and coevals.

С.А. Гапонова, д-р психол. наук, проф. Нижегородского гос. педагогического университета (НГПУ), E-mail: sagap@mail.ru; **Э.Н. Романова**, соискатель Нижегородского гос. педагогического университета (НГПУ), г. Н. Новгород, E-mail: romanov76nn@rambler.ru

РАЗВИТИЕ «Я – КОНЦЕПЦИИ» У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена развитию Я-концепции в подростковом возрасте в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Особое внимание уделено психологической характеристике подросткового возраста с позиции ведущего вида деятельности, а также позитивным и негативным сторонам общения.

Ключевые слова: современный подросток, Я-концепция, общение со взрослыми и сверстниками.

Центральным фактором психологического развития подросткового возраста, его важнейшим новообразованием является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции.

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности. Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим

образованием. Формирование, развитие и становление Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывают сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Фундаментальное влияние на формирование Я-концепции в процессе социализации оказывает семья. Причем это влия-

ние сильно не только в период ранней социализации, когда семья является единственной (или абсолютно доминирующей) социальной средой ребенка, но и в дальнейшем. С возрастом все более весомым в развитии Я-концепции становится значение опыта социального взаимодействия в школе и в неформальных группах. Однако вместе с тем семья как институт социализации личности продолжает играть важнейшую роль в подростковом и юношеском возрасте.

Каждый из элементов Я-концепции может существовать в трех модальностях: я – реальное: представление индивида о том, каков он есть на самом деле; я – зеркальное (социальное): представление индивида о том, как его видят другие люди; я – идеальное: представление индивида о том, каким бы он хотел быть.

В подростковом возрасте содержание этих модальностей Я становится значимым и определяющим в развитии личности. Очевидно, что вопросы «Кто Я?», «Кто Я для других?», «Каким бы Я хотел быть?» в той или иной форме, прямо или косвенно задает себе любой подросток, и поиск ответов на эти вопросы продолжается на протяжении многих лет, прежде чем сформируется более или менее устойчивое представление о собственной личности.

Представления личности о самой себе кажутся ей убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными.

Качества, которые человек сам себе приписывает, не всегда являются объективными, и с ними не всегда готовы согласиться другие люди. В попытках охарактеризовать себя присутствует сильный личностный момент, момент пристрастной, субъективной оценки.

Я-концепция – это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними переживаний. Большая часть оценок себя обусловлена соответствующими реальными стереотипами, бытующими в той или иной социальной среде. Подростку свойственна тенденция экстраполировать даже внешнюю дефектность собственного Я на свою личность в целом: если подросток имеет какие-то недостатки (иногда только кажущиеся), то он начинает ощущать (или придумывать) негативные реакции окружающих, сопровождающие его при любом взаимодействии с окружающей средой. В этом случае на пути развития позитивной Я-концепции могут возникнуть серьезные затруднения. Иногда, даже эмоционально нейтральные (на первый взгляд) характеристики содержат элемент скрытой оценки.

Зарубежными и отечественными учеными Я-концепция рассматривается как внутреннее ядро личности, ее сознательное начало, ступок индивидуальной сущности, имеющий первостепенную значимость в общем контексте формирования личности, ее возможностей, направленности, активности, социальной значимости.

Центральное место в этом процессе занимает подростковый возраст. Представители различных научных школ единодушно относят пубертат к числу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системе межличностных отношений. Именно в этот период развитие Я-концепции принимает наибольшую остроту и полноту: происходит активное изменение Я-образа, развитие всех видов самооценок, различных модальностей, модулей и составляющих Я-структур.

Однако, при отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реализации новых возможностей, Я-концепция развивается по негативному сценарию, обусловленному проблемами психосексуального развития, эмоциональной неуравновешенностью, ролевыми конфликтами, статусной неопределенностью, неустойчивостью социальных ценностей подростка.

Главная потребность периода подростничества — найти свое место в обществе, быть «значимым» — реализуется в общении со сверстниками.

Положение принципиального равенства детей-сверстников делает эту сферу отношений особенно привлекательной для подростка — это положение соответствует этическому содержанию возникающего у подростка чувства собственной взрослости. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. Общение со взрослыми уже не может целиком заменить общения со сверстниками.

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если

подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10-11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12-13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14-15 лет).

В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. Интимно-личное общение со сверстниками — это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. В ней формируется самосознание как основное новообразование психики.

Для подростка отношение со сверстниками выделяется в сферу его собственных, личных отношений, в которых он действует самостоятельно. Он считает, что имеет право на это, защищает свое право и именно поэтому нетактичное вмешательство взрослых вызывает обиду, протест.

У подростка очень ярко проявляется с одной стороны стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками. Желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга, с другой — не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью.

Самая неприятная для подростка ситуация — искренне осуждение коллектива, товарищей, нежелание общаться, а самое тяжелое наказание — открытый или негласный бойкот.

Навыки поведения в условиях жизненных проблемных ситуаций являются показателем подростковой коммуникативной компетентности. Для подростков наиболее значимой становится сфера общения со сверстниками; для них делается важным познакомиться с понравившимся человеком, свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и правила значимой для него группы. Часто препятствием здесь является неуверенность подростка в своих силах, страх быть не принятым и т.д., и тогда любая ситуация общения становится стрессовой.

Поэтому важно для подростка выработать у себя чувство уверенности в себе, которое может быть приобретено им в процессе групповой работы посредством коррекции самооценки и образа Я (в том числе и принятия себя разным).

Важнейшие нормы кодекса товарищества подростков — уважения достоинства, равенство, верность, помощь товарищу, честность.

Овладение нормами дружбы составляет важнейшее приобретение ребенка в подростковом возрасте.

Часто даже в основе ухудшения успеваемости лежит нарушение общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте решение проблемы успеваемости часто вторично приводит и к гармонизации сферы общения со сверстниками, к повышению самооценки и т.д. В подростничестве только наоборот — снятие напряженности в общении, ослабление личностных проблем может повлечь улучшение успеваемости.

Сфера общения в отрочестве выходит за пределы семьи и школы. У подростка появляется необходимость дифференцированного отношения к собеседникам. В связи с этим ускоряется формирование планирующей функции.

Претензии подростка на новые права распространяются прежде всего на всю сферу отношений со взрослыми. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял: он обижается и протестует, когда ограничивают его самостоятельность и вообще «как маленького», опекают, направляют, контролируют, требуют послушания, наказывают, не считают с его интересами, отношениями, мнениями и т.п.

Общение подростков со взрослыми существенно отличается от общения младших школьников. Подростки зачастую не рассматривают взрослых как возможных партнеров по свободному общению, они воспринимают взрослых как источник организации и обеспечения их жизни, причем организаторская функция взрослых воспринимается подростками чаще всего лишь как ограничительно — регулирующая. Сокращается количество вопросов, обращенных к учителям. Задаваемые вопросы касаются, в первую очередь, организации и содержания жизнедеятельности подростков в тех случаях, в которых они не могут обойтись без соответствующих сведений и инструкций взрослых.

Уменьшается число вопросов этического характера. По сравнению с предыдущим возрастом авторитет педагога как носителя социальных норм и возможного помощника в решении сложных жизненных проблем существенно снижается.

У подростка появляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми становится для подростка не приемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной взрослости. Права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и представление самостоятельности, т.е. на известное равноправие со взрослыми и старается добиваться признания ими этого.

Особая проблема возникает сегодня в современной российской семье, воспитывающей подростка – взаимоотношения по поводу вещной и денежной зависимости подростка. До недавнего времени подросток в подавляющем числе случаев полностью зависел от финансового состояния семьи и от педагогических взглядов родителей относительно карманных денег подрастающего ребенка [1]. Взрослые нередко пользовались этим «рычагом», стремясь привести своего ребенка к повиновению. Подросток зачастую попадал в тупиковую ситуацию: он жаждал свободы и не мог избавиться от столь обидной финансовой зависимости. Не только финансовые проблемы были и остаются источником конфронтации в семье взрослых и подростка.

Сегодня экономическая ситуация иная; подростки могут частично подрабатывать, продавая газеты, моя машины, рабо-

тая курьерами и т. д. Однако возможность подработать самостоятельно может внести в семейные отношения и определенную напряженность. Родители, подогревая мысль о том, что «мы тебя кормим и поим, одеваем и одеваем», рискуют тем, что однажды почувствовав себя «экономически самостоятельным», подросток громогласно, с циничной ухмылкой предложит возместить расходы или отделиться и питаться отдельно.

Обретение финансовой самостоятельности в наше время весьма опасно для подростков с социальной и психологической точек зрения. Деньги, являясь знаком благосостояния, в тоже время выступают как эквивалент вещи. Подросток оценивает вещи, принадлежащие семье, как престижные или как не имеющие ценности. Современный подросток может, исходя из критериев стоимости вещей, начать оценивать свою семью как «богатую» или как «бедную». Оценка материальных предметов, принадлежащих семье или отсутствующих в семье, может стать критерием развития родителей.

В тоже время Д.И. Фельдштейн [2] в своих работах показал, что подростки стремятся утвердиться в обществе взрослых, показать значимость своего «Я» в реальных отношениях общественно полезной деятельности на добровольных началах.

Новые нормы отношений со взрослыми – важное содержание формирующегося этического мировоззрения подростка.

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу или, учитывая требования подростка, перестраивает свое отношение к нему.

Библиографический список

1. Собкин, В.С. Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х годов / В.С. Собкин, В.С. Писарский // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. – М., 1995.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избран, труды. – М., 2004.

Bibliography

1. Sobkin, V.S. Cennostnihe orientacii starsheklassnikov nachala 90-kh godov / V.S. Sobkin, V.S. Pisarskiy // Cennostno-normativnihe orientacii sovremennogo starsheklassnika. – M., 1995.
2. Feljdsheteyjn, D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhateljnihe kharakteristiki processa razvitiya lichnosti: izbran, trudih. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 371.26

Mokretsova L.A., Oshchepkova N.G. TO THE PROBLEM OF PREPARING HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE FINAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN THE PROCESS OF SELF-STUDY. The article deals with the problem of increasing the effectiveness of preparing high school students for a unified state exam in the process of self-study: organizational and pedagogical conditions are identified; the model and technology of its realization, as well as the review of experimental work and its results is presented.

Key words: unified state exam, final assessment of educational achievements, preparing high school students, self-study.

Л.А. Мокрецова, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: familym@mail.ru;

Н.Г. Ощепкова, ст. преп., ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: reliance_07@mail.ru

О ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИТОГОВОЙ ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье раскрывается проблема повышения эффективности подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену в процессе самостоятельной работы: выявлены организационно-педагогические условия, представлена модель и технология ее реализации, проведен обзор опытно-экспериментальной работы и отражены основные ее результаты.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, оценка учебных достижений, подготовка, самостоятельная работа.

Одной из важных проблем для системы школьного образования всегда являлась оценка учебных достижений обучающихся. Сегодня она становится особенно актуальной в связи с ориентацией образовательного процесса школы на личность ребенка, переноса акцента с предметных знаний, умений и навыков на общеучебные, на развитие самостоятельности учебных действий. Значительные изменения в этой связи связаны с поиском эффективной системы оценивания, особое внимание уде-

ляется качеству образования, важными становятся показатели и, прежде всего, итоговая оценка учебных достижений старшеклассников средних общеобразовательных учреждений.

В настоящее время в России итоговая оценка учебных достижений учащихся осуществляется в ходе государственной аттестации выпускников средней школы (11 класс) в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Развернувшаяся сегодня дискуссия ученых и практиков вокруг проблемы итоговой ат-

тестации вызывает необходимость разработки в педагогической науке и практике способов, этапов, организационно-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности подготовки старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений. Это требует целенаправленной, систематической работы всех субъектов образовательного процесса (учителей, психологов, родителей, учеников), результативность чего возможна за счет увеличения самостоятельной работы учащихся, развития и совершенствования умений самостоятельно овладевать знаниями и применять их на практике.

Анализ сущности понятия «самостоятельная работа» позволил определить различные подходы к ее рассмотрению: как метод обучения (Л.В. Жарова, А.В. Усова и др.) [1], форма обучения (Н.Г. Дайри, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис и др.), работа по заданию учителя (Б.П. Есипов), мотив деятельности (Б.П. Есипов и др.), форма организации учебной и познавательной деятельности (И.Э. Унт и др.), средство организации и управления познавательной деятельностью (П.И. Пидкасистый и др.), вид учебной деятельности (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя и др. [2-3]). Считаем обоснованным, вслед за И.А. Зимней рассматривать самостоятельную работу учащихся в ходе подготовки к итоговой оценке учебных достижений в деятельностном аспекте, как деятельность, представляющую собой многостороннее, полифункциональное явление, которое имеет не только учебное, но и личностное значение.

Подготовка старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений (ИОУД) в процессе самостоятельной работы рассматривается нами как комплекс преобразования целевых, содержательных, деятельностных параметров учения, направленных на формирование требуемой готовности обучающихся, включающей четыре взаимосвязанных структурных компонента: психологический, содержательный, деятельностный и рефлексивный.

Поиск путей повышения эффективности подготовки старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы выявляет необходимость использования метода моделирования, применяемого в настоящее время во многих областях науки.

Модель подготовки старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы характеризуется целостностью шести структурных компонентов: целевой компонент, являющийся основанием для проектирования возможных ожидаемых результатов; содержательный, реализующийся через программы школьного курса «Математика» и факультативного курса «Готовимся к итоговой оценке учебных достижений»; технологический, определяющий комплекс форм, методов и средств подготовки к итоговой оценке учебных достижений в процессе самостоятельной работы; структурный, формирующий педагогическое взаимодействие учителя и старшеклассников, в результате которого выстраиваются задачи педагога (модератора, тьютора, консультанта), совершенствуются навыки самостоятельной работы учащихся; диагностический, включающий разработанный комплекс критериев и показателей готовности старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений; результативный, отражающий степень достижения прогнозируемой цели, соответствующий нормам-образцам уровней (критический, достаточный, оптимальный) готовности учащихся старших классов к ИОУД.

Для повышения эффективности подготовки старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы нами были обоснованы следующие организационно-педагогические условия: ориентация старшеклассника на субъектную позицию, осознание личностной значимости и перспективы самостоятельной работы; поэтапное изменение роли учителя в организации самостоятельной работы старшеклассников (модератор, тьютор, консультант) и характера участия учащихся в процессе подготовки к ИОУД (объект-субъект); корректировка педагогического взаимодействия (учителей, старшеклассников) в процессе создания личностно ориентированной образовательной среды; разработка и использование системы разноуровневых заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование компонентов готовности старшеклассников к ИОУД; развитие у старшеклассников опыта самоуправления в процессе построения индивидуального маршрута подготовки к ИОУД.

Обязательным условием, позволяющим судить о верности теоретических положений, является их апробирование в образовательном процессе в ходе опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе МОУ «Гимназия № 1», МОУ «СОШ № 12 с углубленным изучением отдельных предметов», МОУ «СОШ № 25» г. Бийска, Алтайского края. Общая продолжительность педагогического эксперимента в нашем исследовании составила три года (2009-2011 гг.), в нем приняли участие 136 старшеклассников: экспериментальная группа (ЭГ общим объемом 68 человек), в которую учащиеся 10 классов входили по собственному желанию и контрольная (КГ общим объемом 68 человек), которая отбиралась в каждой школе с учетом уровня успеваемости сформированной ЭГ. Таким образом, при выборке экспериментальной и контрольной групп мы акцентировали внимание на том, чтобы они были равными по количеству, уровню успеваемости, обучались по единой образовательной программе.

Подготовка старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы представляет собой сложный комплекс, поэтому нами была разработана технология реализации модели, которая осуществлялась через четыре взаимосвязанных этапа: диагностический, проектно-целевой, процессуальный и аналитический.

На диагностическом этапе стояла задача определения имеющегося уровня (критического, достаточного, оптимального) готовности старшеклассников к ИОУД на основе созданных норм-образцов, оценка которого складывалась из сформированности показателей по разработанным критериям: мотивационный (мотивация учения, целевая направленность самостоятельной деятельности), когнитивный (уровень усвоения знаний, умений и навыков, степень самостоятельности), процессуальный (специальные знания, умения и навыки итоговой оценки учебных достижений, умения и навыки работы с информацией), рефлексивный (индивидуальная мера рефлексивности).

Согласно задачам проектно-целевого этапа нами был разработан факультативный курс «Готовимся к итоговой оценке учебных достижений». При определении его содержания мы ориентировались на формирование готовности старшеклассников к ИОУД, исходя из разработанных критериев. Факультативный курс, рассчитанный на два года (10-11 класс), включал часы на теоретические, практические занятия, а также обязательный минимум на самостоятельную работу старшеклассников.

Процессуальный этап обеспечил реализацию организационно-педагогических условий, повышающих эффективность подготовки старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы в ходе факультативного курса «Готовимся к итоговой оценке учебных достижений». Основная цель проведения факультатива заключалась в формировании готовности старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы (на примере предмета «математика»). Особенностью курса являлось то, что учащийся выступал как субъект собственной деятельности, осознавая потребность в ней, определяя свою систему целей и задач подготовки к ИОУД, выстраивая индивидуальный маршрут с учетом своих образовательных потребностей, способностей, возможностей, особенностей и склонностей. Сущность построения индивидуального маршрута подготовки состояла в том, чтобы отразить процесс развития учащегося в ходе данной деятельности. Это означает, что маршрут не определялся на весь период подготовки (10-11 класс), а изменялся, корректировался с учетом способностей, возможностей и потребностей учащихся. Нами было выделено три проектных (базовый, расширенный, углубленный) маршрута подготовки старшеклассников к ИОУД, соответствующие уровням (критическому, оптимальному, достаточному) готовности, которые являлись примерами для старшеклассников при построении собственных маршрутов.

Аналитический этап технологии реализации модели подготовки старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы объединил обработку полученных данных, сопоставление результатов, их качественный и количественный анализ.

В контрольной группе процесс подготовки старшеклассников к ИОУД не предполагал создания всех выявленных организационно-педагогических условий и не носил системный характер, в отличие от экспериментальной, где через технологию реализации модели подготовки старшеклассников к ИОУД в процессе самостоятельной работы в ходе факультативного курса «Готовимся к итоговой оценке учебных достижений» происходило целенаправленное формирование требуемой готовности.

Результаты диагностики после реализации формирующего эксперимента свидетельствуют о заметном росте уровня готов-

ности старшеклассников к ИОУД в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (рис. 1).

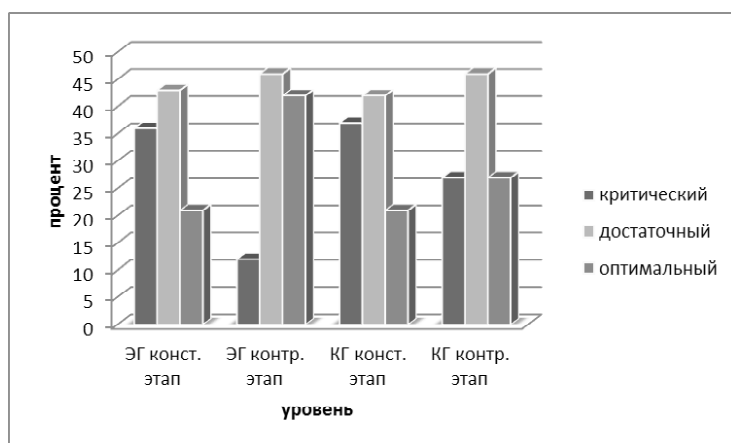


Рис. 1. Распределение старшеклассников ЭГ и КГ по уровням готовности к ИОУД до и после эксперимента (в %)

Таблица 1
Результаты ИОУД выпускников школ (ЕГЭ по математике)

кол-во старшеклассников	0-20 баллов	21-50 баллов	51-66 баллов	67-100 баллов
ЭГ	-	35	25	8
КГ	-	42	22	4

Различие в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах, наблюдалось в уменьшении количества учащихся с критическим уровнем готовности и увеличение – с оптимальным по всем критериям, при этом разница в ЭГ выше, чем в КГ. Та же тенденция наблюдалась и с общим уровнем го-

товности старшеклассников к ИОУД. Динамика в уровнях (критический, достаточный и оптимальный) готовности старшеклассников к ИОУД позволяет сделать вывод о положительных изменениях в формировании требуемой готовности у учащихся как экспериментальной, так и контрольной групп.

Используя критерий χ^2 $\chi^2_{\text{эмп}}=6,4$; $\chi^2_{0,05}=5,99$), доказано, что доля старшеклассников, повысивших уровень готовности к ИОУД в экспериментальной группе, больше, чем доля таких же старшеклассников в контрольной группе с достоверностью 95%. Это даёт основание утверждать, что созданные организационно-педагогические условия, предложенная и апробированная модель подготовки старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений в процессе самостоятельной работы и технология ее реализации способствуют повышению уровня готовности учащихся к ИОУД.

Данные эксперимента подтверждаются и результатами итоговой оценки учебных достижений (ЕГЭ по математике) старшеклассников экспериментальной и контрольной групп, представленными в таблице 1.

Анализ результатов ЕГЭ по математике, представленный в таблице 1, показал, что количество учащихся, набравших от 21 до 50 (оценка «3») баллов, меньше на 11% в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Обратная тенденция наблюдалась в интервальных рядах 51-66 (оценка «4») и 67-100 (оценка «5»), при этом разница в ЭГ выше, чем в КГ, на 5% и 6% соответственно.

Таким образом, произошедшие изменения не вызваны случайными причинами, а являются следствием обеспечения подготовки старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений в процессе самостоятельной работы комплексом организационно-педагогических условий в соответствии с разработанной моделью и технологией ее реализации в ходе экспериментальной работы. Проведенный эксперимент показал эффективность подготовки старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений в процессе самостоятельной работы, что позволило доказать результативность созданных организационно-педагогических условий, сконструированной модели и технологии ее реализации.

Библиографический список

1. Усова А.В. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся при обучении физике: Методические рекомендации. – Челябинск, 1995.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М., 1999.

Bibliography

1. Usova A.V. Razvitie samostoyatel'nosti i tvorcheskoy aktivnosti uchastikhshysya pri obuchenii fizike: Metodicheskie rekomendacii. – Chelyabinsk, 1995.
2. Zagvizinskiy, V.I. Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya. – M., 2001.
3. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 378

Kul'byakina L. Ya. PROBLEM AS A SYSTEM. The author acts on the premise that the contents of instruction may exist in the structure of educational activity only in the form of the system of educational problems. Any problem has not only external composition but also internal structure. The author analyses famous scholars' works and affirms that the complexity of the problem doesn't depend on the individual's point of view. The notion the "complexity" of the problem is a psychological and didactic category. V.I. Krupitch's problem complexity definition formula may serve as a basis of electronic textbooks for distance programmed education.

Key words: system, system approach, educational problem, external composition of the problem, internal structure of the problem, structural units of the educational process, educational activity, complexity of the problem.

Л.Я. Кульбякина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г Бийск, E-mail: 3505555@mail.ru

ЗАДАЧА КАК СИСТЕМА

В работе автор исходит из того, что содержание обучения может существовать в структуре учебной деятельности только в форме системы учебных задач. Любая задача имеет как внешнее строение, так и внутреннее устройство. В работе проведен анализ работ ученых и показано, что «сложность» задачи не зависит от мнения субъекта. Понятие «трудность» задачи является психолого-дидактической категорией. Формула В.И. Крупича

определения сложности задачи может быть положена в основу создания электронных учебников дистанционного программированного обучения.

Ключевые слова: система, системный подход, учебная задача, внешнее строение задачи, внутреннее устройство задачи, структурные единицы процесса обучения, учебная деятельность, трудность и сложность задачи.

Наконец настало время, когда идеи моего Учителя могут быть поняты и реализованы в учебном процессе.

Под системным подходом понимается определенный подход к объекту исследования, заключающийся в том, что объекты изучаются преимущественно с точки зрения внутренних и внешних свойств и связей, которые обуславливают целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организованность и функционирование именно как определенного целого [1].

Структурными единицами процесса обучения являются содержание обучения, процесс преподавания и процесс учения. Рассматривая первую из них как элемент структуры учебной деятельности, приходим к выводу, что оно (содержание обучения) может существовать в структуре учебной деятельности только в форме системы учебных задач (целей).

Учебная задача – это конкретная предметная задача (например, математическая), взятая вместе с целью, для которой мы ее рассматриваем.

Основной **целью задач** является формирование у школьников системы знаний, формирование умений учиться, развитие мышления учащихся. Дидактические цели задач связаны с этапами урока. Главная дидактическая цель – формирование познавательных возможностей учащихся. Но есть цели, не зависящие от этапов урока, это, например, усвоение теоретического материала, навыки в решении задач, развитие интеллекта и др. Все это имеется в виду, когда говорится о задаче, как о цели обучения. Если же задачу рассматривать как средство обучения, т.е. когда материал усваивается только с помощью задач, то она здесь становится предметом деятельности учащихся.

Ю.М. Колягин [2; 3], В.И. Крупич [4], А.А. Столяр [5] и др. занимались разработкой системного подхода к задаче (см. схему).

Таблица 1

Схема системного подхода к задаче
Задача (система)

1	2
Внешнее строение задачи (информационная структура) определяет степень проблемности задачи – один из основных компонентов трудности	Внутреннее устройство задачи (структура) определяет стратегию решения задачи, ее сложность

Первую ветвь методика изучает постоянно, а во втором направлении исследования. Внешняя структура и внутренняя взаимосвязаны. Исследования Ю.М. Колягина о том, что задача существует в системе «S – R», где R – задачная ситуация, а S – субъект. Эта типология задач, построенная по количеству следующих неизменных компонентов: условие задачи – А, искомые задачи и отношений между ними – В, базис задачи – С (теоретическая основа решения задачи), и способ решения задачи – Д (практическая основа решения задачи), пронизывают только первую ветвь, которая показана на схеме. Исследования внешнего строения задачи, проведенные названным автором, в определенной степени упорядочивают их (задачи) в некоторую систему в плане возрастания их **трудности**. Ю.М. Колягин отмечает, что соотношение задач к числу проблемных, поисковых, обучающих или стандартных зависит от субъекта, которому эта задача предъявлена.

Дадим пояснения понятиям «сложность» и «трудность» учебного материала, которые в дидактической и методической литературе употребляются лишь на уровне интуитивных представлений, а иногда и отождествляются.

В.В. Беспалько отмечает, что понятие «трудность» – такое же объективное понятие, как и «сложность» [6, с. 100]. Учебный предмет более сложен по отношению к другому школьнику, если он изложен на языке более высокой ступени абстракции, и он тем более сложен, чем больше разница в ступенях абстракции учебника и прошлого опыта ученика. Трудность же эквивалент-

на не языку, а мастерству исполнения той учебной деятельности, которая предлагается учащемуся.

И.Я. Лернер в обсуждении понятий «трудность» и «сложность» учебных текстов определяет понятие «сложность» характер деятельности испытуемого по решению им познавательной задачи, а понятием «трудность» – готовность субъекта к преодолению сложности. В качестве критерия сложности учебного материала указывается степень теоретичности и абстрактности текста [7, с. 66].

А.А. Столяр [5] и Е.И. Лященко [8] сложность задачи отличают от ее трудности. Они отмечают, что это объективная категория, которую трудно определить, но она зависит:

– от числа соотносимых при решении данных в условии задачи;

– от числа промежуточных звеньев на пути к основному требованию задачи;

– от числа выводов, требующихся в задаче.

А.М. Сохор понятие сложности учебного материала связывает со структурой задачи. «Под структурой задачи следует понимать характер внутренних отношений (связей, зависимостей) между данными и искомыми величинами» [8, с. 123]. При этом **имеется в виду** не структура условия задачи, а **структура ее решения**.

Для оценки сложности задачи А.М. Сохор вводит два показателя:

- 1) число замкнутых контура графа и
- 2) среднюю степень структурной формулы.

Е.И. Лященко вводит еще два критерия:

1) взаимосвязь контуров, т.е. наличие или отсутствие связи между контурами;

2) количество замкнутых контуров, имеющих начало в одной вершине.

Е.И. Лященко использует названные критерии для оценки абсолютной сложности задачи и уделяет внимание только результату сравнения наборов задач по указанным критериям в ранее существующих задачниках и современных учебниках.

В трактовке задачи как цели и средства обучения В.И. Крупича задача является логической категорией, зависящей от числа элементов, входящих в ее структуру, и числа связей между элементами. Поэтому сложность задачи не зависит от мнения субъекта. В противоположность этому понятию понятие «трудность» задачи является психолого-дидактической категорией и представляет собой совокупность многих субъективных факторов, зависящих от особенностей личности.

В понятие «**трудность**» задачи входит:

– степень обобщенности нового знания или способа действия;

– интеллектуальные возможности учащихся (запас знаний, степень их глубины, уровень владения интеллектуальными и практическими умениями, опыт решения задач, степень интереса к задаче, потребности в ее решении и т.п.).

Так как сложность задачи зависит от ее структуры, то **сложность** является одним из основных **компонентов трудности задачи**, а **трудность** задачи **характеризует ее степень проблемности**.

Возвращаясь к типологии задач Ю.М. Колягина, можно заметить, что она в некоторой степени решает вопрос трудности задач. С помощью этой типологии задачи разбиваются на четыре класса: стандартных, поисковых, обучающих и проблемных задач. Но элементы в этих задачах не постоянны, а зависят от этапа обучения, на котором рассматривается задача. Когда-то для школьника она была проблемой, но после определенного увеличения запаса знаний, задача переходит в класс стандартных задач. Но с другой стороны, для одного ученика она уже перешла в разряд стандартных задач, а для другого учащегося, который, допустим, каких-то знаний ранее не усвоил, эта задача будет проблемной или поисковой. Поэтому, для учителя такая типология задач не может быть «помощником» в его творческой работе. Она не дает ответа на следующие вопросы: в какой последовательности необходимо рассматривать задачи, сколько задач того или иного типа решать учащимся.

Перед методикой была поставлена **задача выделения такой категории**, по которой можно бы была **классифицировать и распределить задачи независимо от субъекта**. Эта научная необходимость заставила обратиться к внутреннему устройству задачи, где можно выделить некоторые объективные категории.

В логическом словаре Н.И. Кондакова находим: «Отношение — одна из форм, один из необходимых моментов всеобщей взаимосвязи предметов, явлений, процессов в природе, обществе, мышлении» [10, с. 363].

Каждое понятие находится в известном **отношении**, в известной связи **со всеми** остальными. Эти связи определяют логическую структуру, переходя от одних понятий к другим в процессе рассуждения, ибо связь есть переходы. Таким образом, элементы системы существуют, как правило, только в определенных связях и отношениях между ними. **Связь** — присущее материи качество, заключающееся в том, что все предметы, явления действительности находятся в бесконечно многообразной зависимости и в различных отношениях друг к другу. В подтверждение сказанному заметим, что расчленение каким-либо образом выражения на более мелкие части, т.е., например, на составляющую, и ее компоненты, может разрушить основное отношение, реализованное в данной задаче. Например, если расчленить тождественно равные выражения на составляющие его компоненты, то разрушается основное отношение «быть суммой» или «быть произведением».

В тождественных преобразованиях дробных выражений тождественно равные получаемые при этом преобразованиях есть **минимальные компоненты**, обладающие свойством целого, т.е. они несут на себе то же самое отношение, которое реализовано

в данном выражении (в задаче как системе). Заметим, что минимальные компоненты (тождественно равные выражения) есть **элементы** данной системы задач.

Исходя из того, что **ход решения задачи определяется ее структурой** (внутренним устройством задачи), а **структура** (как любой объект системы) **определяется через элементы задачи и связи между ними**, В.И. Крупич предложил формулу подсчета сложности задачи. Понимая под **элементами данной задачи минимальные компоненты, несущие на себе основное отношение, реализованное в данной задаче, ее структура рассматривается как функция от числа элементов, связей между ними и типов связей** (явные, неявные), т.е.

$$r(m, n, l),$$

где **m** — число элементов, **n** — число явных связей, **l** — число типов связей в структуре задачи.

Если сложность задачи обозначить **S(r)**, то

$$S(r) = m + n + l.$$

В 80-х годах прошлого столетия реализация этой формулы была затруднена в связи с тем, что она увеличивала количество задач в учебниках, что вело к их громоздкости. В настоящее время вопрос изучения внутреннего устройства задачи (ее структуры) может быть положен в основу создания электронных учебников дистанционного программированного обучения [11]. В этих электронных учебниках все типы задач в изучаемых темах выстроены по своей сложности, в различных сочетаниях с новым элементом знания. Компьютерная программа будет сама «видеть» непрочно усвоенный школьником материал, и предлагать ему именно те задачи, которые направлены на устранение пробелов в знаниях и соответствуют учебным возможностям ученика [12].

Библиографический список

1. Системный подход как общенаучный метод [Э/р]. — Р/д: <http://bibliotekar.ru/teoria-gosudarstva...prava...95.htm>
2. Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике: математические задачи как средство обучения и развития учащихся. — М., 1977. — Ч.1.
3. Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике: обучение математике через задачи и обучение решению задач. — М., 1977. — Ч. 2.
4. Крупич, В.И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе (методические разработки по спецкурсу для слушателей ФПК). — М., 1985.
5. Столяр, А.А. Педагогика математики. — Минск, 1986.
6. Беспалько, В.П. Теория учебника: дидактический аспект. — М., 1988.
7. Краевский, В.В. Дидактические основания определения содержания учебника: проблемы школьного учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. — М., 1980. — № 2. — Вып. 8.
8. Лященко, В.И. Проблема задач в школьном курсе математики // Задачи как цель и средство обучения математике учащихся средней школы: межвузовский сб. науч. тр. — Л., 1981.
9. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала. — М., 1974.
10. Кондаков, Н.И. Логический словарь. — М., 1971.
11. Оганесян, А.Г. Реферат. Дистанционное обучение программированное [Э/р]. — Р/д: <http://bibliotekar.ru/teoria-gosudarstva...prava...95.htm>
12. Дружинин, В.Н. Диагностика математических способностей (методы психологической диагностики / под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. — Вып. 1. [Э/р]. — Р/д: <http://generalpsychology.narod.ru/books/2/Drujinin.pdf>

Bibliography

1. Sistemniy podkhod kak obshchenauchniy metod [Eh/r]. — R/d: <http://bibliotekar.ru/teoria-gosudarstva...prava...95.htm>
2. Kolyagin, Yu.M. Zadachi v obuchenii matematike: matematicheskie zadachi kak sredstvo obucheniya i razvitiya uchastnikov. — M., 1977. — Ch.1.
3. Kolyagin, Yu.M. Zadachi v obuchenii matematike: obuchenie matematike cherez zadachi i obuchenie resheniyu zadach. — M., 1977. — Ch. 2.
4. Krupich, V.I. Struktura i logika processa obucheniya matematike v sredney shkole (metodicheskie razrabotki po speckursu dlya slushateley FPK). — M., 1985.
5. Stolyar, A.A. Pedagogika matematiki. — Minsk, 1986.
6. Bespal'ko, V.P. Teoriya uchebnika: didakticheskiy aspekt. — M., 1988.
7. Kraevskiy, V.V. Didakticheskie osnovaniya opredeleniya soderzhaniya uchebnika: pproblemih shkol'nogo uchebnika / V.V. Kraevskiy, I.Ya. Lerner. — M., 1980. — № 2. — Vihp. 8.
8. Lyathenko, V.I. Problema zadach v shkol'nom kurse matematiki // Zadachi kak cel' i sredstvo obucheniya matematike uchastnikov sredney shkoly: mezhvuzovskiy sb. nauch. tr. — L., 1981.
9. Sokhor, A.M. Logicheskaya struktura uchebnogo materiala. — M., 1974.
10. Kondakov, N.I. Logicheskiy slovar'. — M., 1971.
11. Oganessian, A.G. Referat. Distancionnoe obuchenie programmirovannoe [Eh/r]. — R/d: <http://bibliotekar.ru/teoria-gosudarstva...prava...95.htm>
12. Druzhinin, V.N. Diagnostika matematicheskikh sposobnostey (metodicheskoy diagnostiki / pod red. V.N. Druzhinina, T.V. Galkinoy. — Vihp. 1. [Eh/r]. — R/d: <http://generalpsychology.narod.ru/books/2/Drujinin.pdf>

Статья поступила в редакцию 04.03.12

УДК 377.02

Vither V.G., Shabalina E.P. **MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET APPROACH AS A MEANS OF ASSESSING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS.** We consider a system of management of military-patriotic education of pupils on the basis of the motivational program-target approach in the Regional state educational institution of primary professional education "Vocational school №4", str. Biysk.

Key words: military-patriotic education of students, target-oriented approach to management.

В.Г. Визер, канд. пед. наук, доц., директор КГОУ НПО «Профессиональное училище №4», г. Бийск,
E-mail: pr_py4@mail.ru, **Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск,
E-mail: shabalinaep@mail.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Рассматривается система управления военно-патриотическим воспитанием учащихся на основе мотивационного программно-целевого подхода в Краевом государственном образовательном учреждении начального профессионального образования «Профессиональное училище №4», г. Бийска.

Ключевые слова: система военно-патриотического воспитания, программно-целевой подход в управлении.

Управление в системе военно-патриотического воспитания представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников воспитательного процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Их взаимодействие складывается как цепь последовательных взаимосвязанных действий в рамках фаз социального управления.

В практике работы системы военно-патриотического воспитания советского периода использовались административный и системный подходы. Они вполне соответствовали системе государственно-партийного управления и структуре учреждений военно-патриотического воспитания. В современной системе задействованы также компоненты поведенческого подхода, представляющего, в сущности, современную модификацию бихевиоризма. Между тем, современное состояние военно-патриотического воспитания учащихся свидетельствует о том, что данные подходы не обеспечивают адекватного ответа на существующие внешние вызовы среды, которые выражены агрессивно.

Программно-целевой подход в управлении – подход, при котором руководитель ориентируется на достижение конечного

результата в логике поэтапного действия: формирование «дерева целей», разработка адекватной ситуации исполняющей программы, реализация управляющей программы [2, с. 105].

И.К. Шалаевым были интегрированы вершины рационалистического (программно-целевой подход) и поведенческого (мотивационное управление) подходов, сформулирована теория мотивационного программно-целевого управления. Управление определено как наука и практика перевода управляемой системы в новое более высокое качественное состояние на основе «дерева целей» с мотивационным началом в виде целей психологической подготовки к соответствующему труду, адекватной «дереву целей» исполняющей программы в виде норм-образцов под каждую цель и управляющей программы, сочетающей в себе социально-психологическую стратегию, социально-психологическую тактику и традиционный управленческий цикл [2, с. 105].

Построение «дерева целей» системы военно-патриотического воспитания в логике «хочу – могу – делаю – получаю» выглядит следующим образом (рис. 1).

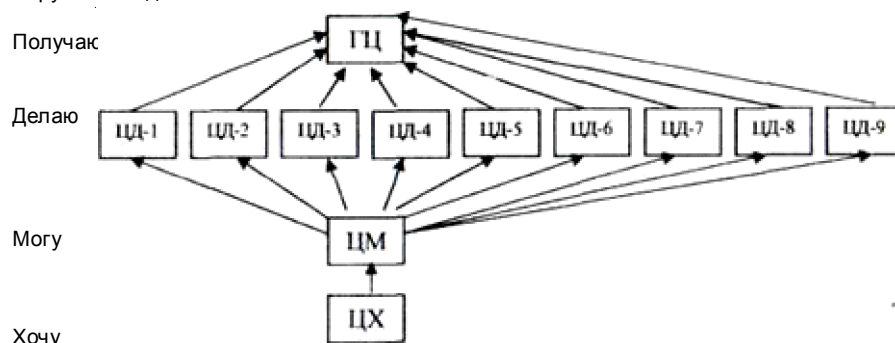


Рис. 1. «Дерево целей» деятельности системы военно-патриотического воспитания учащихся в образовательном учреждении

Под каждую цель разрабатываются исполняющие программы (проектируемый уровень полного достижения программы и уровневые таблицы для оценки меры их фактического достижения) по следующей форме:

Х – психологическая готовность персонала системы военно-патриотического воспитания учащихся к достижению генеральной цели;

ГЦ – готовность воспитуемых к защите Отечества;

ЦХ – достижение готовности персонала системы к достижению Ц;

ЦМ – обеспечение технологической подготовленности воспитателей к достижению ГЦ;

ЦД-1- введение в действие патриотической идеологии и ценностей;

ЦД-2 – осуществление взаимодействия систем военно-патриотического воспитания разного уровня;

ЦД-3 – минимизация негативных воздействий среды;

ЦД-4- развитие теории и методики военно-патриотического воспитания;

ЦД-5 – гуманизация отношений в среде военно-патриотического воспитания;

ЦД-6- повышение эффективности мотиваций к патриотическому поведению учащихся;

ЦД-7 – своевременное инновирование компонентов системы;

ЦД-8 – своевременное разрешение возникающих противоречий системы;

ЦД-9 – оптимизация компонентов системы.

Достижение программных целей оценивается с использованием уровневых таблиц, которые могут разрабатываться как для каждого компонента в отдельности, так и для системы в целом (таблица 1).

Теория мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) включает модели исполняющей и управляющей программ, технологию, методы и механизмы реализации данного подхода в управлении системами. Для нас особую значимость МПЦУ представляет не только как адекватное современной ситуации в сфере военно-патриотического воспитания направление науки управления, но и как средство оценки эффективности педагогических систем различного уровня.

Мотивационное программно-целевое управление, обладая достоинствами мотивационного и программно-целевого управления, наиболее полно отвечает потребностям системы военно-патриотического воспитания учащихся в управлении.

фактического достижения программных целей

Таблица 1

Уровневая таблица оценки меры

Уровни	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный (норма-образец)	Параметры, соответствующие полностью оптимальному мотивационному комплексу и стремлению персонала к максимальному личному вкладу в достижение ГЦ.	10-9
Допустимый	Параметры, соответствующие, в основном, оптимальному мотивационному комплексу и стремлению к личному вкладу в достижение ГЦ.	8-6
Критический	Параметры, соответствующие состоянию «значимость ГЦ абстрактна». Поведение определяет желание поощрения и избегание наказания.	5-4
Недопустимый	Параметры, соответствующие состоянию «психологическая готовность отсутствует».	3-0

Современная система военно-патриотического воспитания управляется государством и его органами. По мере развития демократии в процессе управления будут все более вовлекаться институты гражданского общества (партии, движения, конфессии, этнические структуры). Законодательно управление образованием – государственно-общественное. Органы общественного управления на уровне «федеральный центр – муниципальное образование» пока не созданы, но они уже существуют на уровне образовательных учреждений в форме попечительских, педагогических советов и др.

Мотивационный программно-целевой подход позволяет эффективно управлять системой военно-патриотического воспитания через определение государством генеральной цели в таких условиях.

Эволюция системы управления представляет собой ее дифференциацию, усложнение и улучшение приспособленности к среде. Она происходит на уровне изменчивости элементов системы или путем целенаправленного изменения направлений организации управления. В данном конкретном случае реорганизация управления системой военно-патриотического воспитания на основе МПЦУ обеспечит возможности для ее самоорганизации в последующем.

Важнейшим условием создания, развития и эффективной реализации эффективной системы управления является высокий уровень профессионализма ее персонала.

С учетом особенностей системы военно-патриотического воспитания, теоретическая модель направлена на создание исполняющей программы, которая обеспечивает реализацию целей управления военно-патриотическим воспитанием. Разработанная нами модель исполняющей программы управления системой военно-патриотического воспитания Краевого государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 4» г. Бийска представлена на рис. 2.

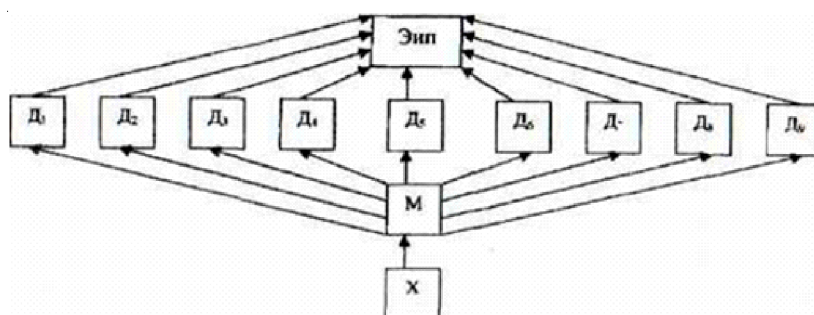


Рис. 2. Модель программы управления системой военно-патриотического воспитания

$Эип = X + 2M + 3(D_1 + D_2 + D_3 + D_4 + D_5 + D_6 + D_7 + D_8 + D_9)$, где:

Эип – уровень эффективности управления процессом военно-патриотического воспитания по параметрам адекватной «дереву целей» исполняющей программы;

Х – психологическая готовность персонала педагогической системы к достижению генеральной цели;

М – технологическая подготовленность персонала к достижению генеральной цели;

Д1 – воздействие государственно-патриотической идеологии и ценностей;

Д2 – взаимодействие систем военно-патриотического воспитания разного уровня;

Д3 – минимизация негативных воздействий среды;

Д4 – реализация инноваций теории и методики управления военно-патриотическим воспитанием;

Д5 – уровень гуманизации повседневных отношений в системе военно-патриотического воспитания;

Д6 – эффективность инновационной мотивации к патриотическому поведению;

Д7 – уровень своевременного инновирования компонентов системы;

Д8 – уровень современного разрешения возникающих противоречий системы;

Д9 – уровень оптимизации компонентов системы.

Если $300 > Эип > 255$ или $100\% > Эип > 85\%$, то эффективность управления процессом воспитания по параметрам адекватной дереву целей исполняющей программы оптимальная;

– если $254 > Эип > 165$ или $84\% > Эип > 55\%$, то эффективность управления допустимого уровня;

– если $164 > Эип > 105$ или $54\% > Эип > 35\%$, то эффективность управления критического уровня;

– если $104 > Эип > 0$ или $34\% > Эип > 0\%$, то управление процессом военно-патриотического воспитания неэффективно.

Логика исследования требует оценки конечных результатов управления системой военно-патриотического воспитания. Поэтому вводится соответствующее квалиметрическое правило:

$Экр = K1 + K2 + K3$, где:

Экр – эффективность управления военно-патриотическим воспитанием по конечным результатам;

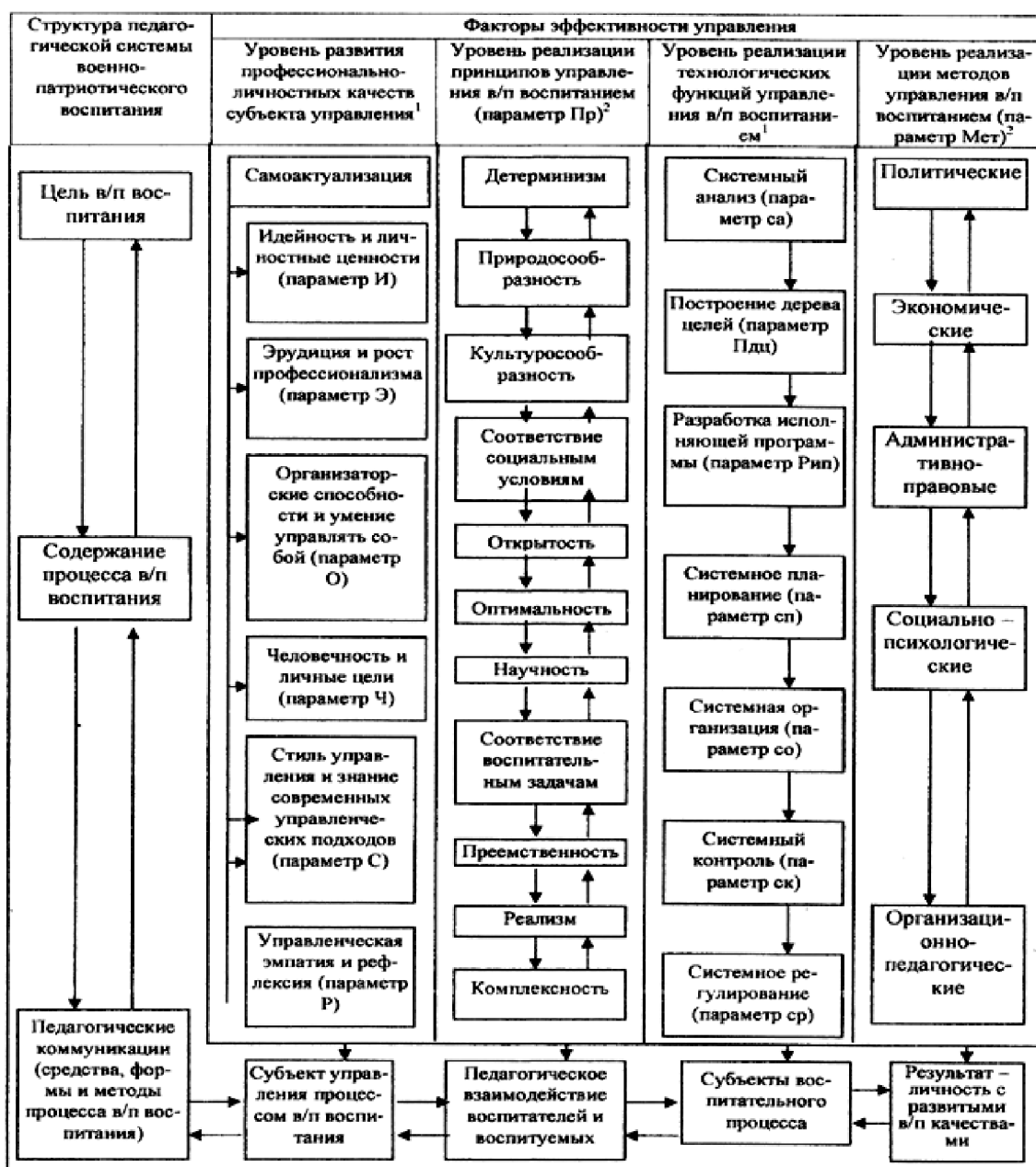
K1 – состояние патриотических ориентации и оборонного сознания;

K2 – фактическая готовность к исполнению воинской обязанности;

K3 – качество военно-технической и прикладной физической подготовки учащихся в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Если $30 > Экр > 26$ или $100\% > Экр > 85\%$, то эффективность управления воспитательным процессом оптимальная; если $25 > Экр > 17$ или $84\% > Экр > 55\%$, то эффективность управления допустимого уровня; если $16 > Экр > 11$ или $54\% > Экр > 35\%$, то эффективность управления критического уровня; если $10 > Экр > 0$ или $34\% > Экр > 0$, то управление военно-патриотическим воспитанием недопустимого уровня. В соответствии с данным квалиметрическим правилом нами оценивался конечный результат военно-патриотического воспитания учащихся.

Нами создана факторная модель обеспечения эффективности управления военно-патриотическим воспитанием в условиях действия современных факторов управления (рис. 3).



¹ Факторы эффективности управления, обоснованные И.К. Шалаевым.

² Факторы эффективности управления, обоснованные нами.

Рис. 3. Факторная модель обеспечения эффективности управления системой военно-патриотического воспитания в образовательном учреждении

Данная модель является как инструментом управления военно-патриотическим воспитанием учащихся, так и средством экспертизы его качества.

Заключая обсуждение оптимальности управления военно-патриотическим воспитанием, можно сделать следующие выводы:

1. Управление является важнейшим условием обеспечения эффективности военно-патриотического воспитания учащихся.

2. Наиболее эффективным методом управления военно-патриотическим воспитанием является метод психологии управления – МПЦУ.

Анализ современного состояния проблемы исследования в образовательных учреждениях свидетельствует о том, что теория военно-патриотического воспитания и конструирования эф-

фективных систем его организации в настоящее время не развита; эффективные модели военно-патриотического воспитания учащихся в большинстве образовательных учреждений не созданы; педагогическим составом образовательных учреждений военно-патриотического воспитания пока не глубоко освоены.

Основными путями и средствами, повышающими эффективность разработанной нами модели военно-патриотического воспитания учащихся, являются: углубленное предметное содержание работы по военно-патриотическому воспитанию учащихся; совершенствование методической подготовки преподавательского состава, разработка предметно-методических комплексов, обеспечивающих воспитательную деятельность, и нетрадиционных, эффективных методов военно-патриотического воспитания.

Библиографический список

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2000.
2. Шалаев, И.К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика: учеб. пособие по психологии управления. – Барнаул, 2000.

Bibliography

1. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mithenko, E.N. Shiyarov. – М., 2000.
2. Shalae, I.K. Motivacionnoe programmno-celevoe upravlenie: teoriya, tekhnologiya, praktika: ucheb. posobie po psikhologii upravleniya. – Barnaul, 2000.

Статья поступила в редакцию 03.03.12

УДК 378

Soloviova I.B. TECHNOLOGY OF FORMING CREATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER TECHNOLOGY.

In work revealed the essence of technology training, its components and the basic criteria; describes the steps for the development of technology for the formation of the creative activity of the future teacher technology, its stages; description of technology.

Key words: creativity, creative activity, technology milestones.

И.Б. Соловьева, канд. пед. наук, доц. АГАО им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: art5001@rambler.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

В работе раскрыта сущность технологии профессионального обучения, её составляющие и основные критерии; описаны действия по разработке технологии формирования творческой активности будущего учителя технологии, её этапы; дана характеристика технологии.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, технология, этапы.

Проблема формирования творческой активности личности далеко не новая. Однако, несмотря на усилия, направленные на поиск путей ее решения, достичь желаемого эффекта достаточно сложно.

Проблеме формирования творчества, творческой деятельности, поиску условий творческого развития личности посвящены исследования многих ученых (В.И. Андреев, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, И.Я. Лернер, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, О.И. Мотков, Т.С. Панина, Я.А. Пономарев, Л.Н. Шулгина, К. Роджерс, Н. Роджерс и др.).

Изучение философской, психолого-педагогической и специальной литературы позволило сделать вывод, что на сегодняшний день накоплен значительный научный фонд в исследовании проблемы творчества, а также в теоретическом обосновании значения формирования и развития творческих качеств в профессиональной деятельности учителя. Однако проведенный анализ научной и методической литературы показал, что еще недостаточно исследованы специфические особенности процесса формирования творческой активности будущего учителя технологии, не полностью раскрыты сущность и механизм указанного процесса, его технология.

В переводе с греческого «techné» – искусство, мастерство, умение и «-логия» – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы объекта. В понимании и употреблении педагогической технологии существуют большие разногласия. Из множества определений мы выделяем следующие.

В материалах ЮНЕСКО педагогическая технология рассматривается как систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, «область знания, которая охватывает сферу практических взаимодействий учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения» [1, с. 96].

Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [2, с. 4].

Технология характеризуется воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если». Основными

критериями технологичности являются: системность (комплексность, целостность), научность (концептуальность, развивающий характер), структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность), управляемость (диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость) [2, с. 16].

В структуру педагогической технологии входит: концептуальная основа; содержательная часть обучения (цели обучения – общие и конкретные; содержание учебного материала); процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности учащихся; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса).

Технология профессионального обучения как знание предписывающего характера предполагает ряд действий, определяющих операциональный уровень обучения: распределение рабочих задач; описание результативных характеристик, формируемых в процессе обучения; анализ имеющихся средств обучения; разработку алгоритма управления учебной деятельностью; проектировку реагирования обучающихся и содержательного операционального состава их действий; предвидение компенсаторных и коррекционных средств управления; разработку диагностического аппарата [3, с. 16].

Разработка технологии складывалась из следующих действий:

1. Целеполагание – формирование целей;
2. Описание в измеряемых параметрах ожидаемого результата;
3. Выявление уровня сформированности творческой активности будущего учителя технологии;
4. Обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности;
5. Выбор принципов, выявление психолого-педагогических условий достижения результата;
6. Структурирование учебного материала;
7. Выбор методов, форм, средств обучения;
8. Выявление логики организации педагогического взаимодействия с обучаемыми на уровне субъект-субъектных отношений;
9. Определение процедуры контроля и оценки качества обучения. В случае необходимости определение способов коррекции учебной деятельности.

Анализ проблемы формирования творческой активности позволил нам осуществить процесс целеполагания. Поиск решения проблемы мы начали с анализа сущности исследуемого понятия. Обобщив результаты различных психолого-педагогических

ких исследований и, учитывая особенности деятельности будущих учителей технологии, нами сформулировано следующее определение творческой активности будущего учителя технологии – высший уровень активности, комплексная характеристика качеств личности, формирующаяся на основе творческих способностей в различных видах деятельности и успешно реализующаяся в них. Проявляется в интеграции знаний из самых разнообразных блоков учебных дисциплин для преобразующей деятельности и определяется степенью сложности решаемой проблемы, глубиной преобразования объекта, степенью талантности, уровнем развитости творческого потенциала, творческим отношением к задачам различного рода.

Изучение состояния исследования проблемы в теории и практике высшей профессиональной школы позволило выявить психолого-педагогические условия эффективного формирования творческой активности будущего учителя технологии, смоделировать процесс и разработать технологию.

Разработанная нами технология формирования творческой активности будущего учителя технологии включает несколько этапов, взаимосвязанных и взаимообусловленных в реальном учебном процессе: диагностический, подготовительный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Диагностический этап предполагает:

1. Диагностику индивидуальных особенностей личности студента. Необходимо выявить желания и возможности конкретной личности, провести объективный анализ поведения и деятельности студента, результатов собеседования с ним, выявить индивидуально-психологические особенности личности и разработать индивидуальную стратегию творческого развития. Знание индивидуальных особенностей, преобладающего типа мышления (интуитивного, логического, стратегического или эмоционального) конкретного студента позволяет осознанно выбрать эффективные методы и приемы обучения.

2. Выявление осознанных и неосознанных устремлений студентов. При этом важно заметить интуитивные устремления студентов, желания заниматься чем-либо и заинтересовать, увлечь, не оттолкнуть уже увлеченных и заинтересованных студентов, при этом основными педагогическими приемами являются:

- создание информационного поля, позволяющего сделать студенту необходимый выбор;
- осуществление наблюдения за деятельностью студента в новом информационном поле: реакция, действие, интерес, тщательность выполнения различных действий;
- проведение собеседования – важно услышать и выявить субъективную составляющую факторов, повлиявших на выбор студента.

Второй этап – подготовительный – направлен на развитие потребностно-мотивационного компонента творческой активности. Потребность побуждает студента к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. Мотив заключает в себе отношение студента к задаче, цели и к обстоятельствам, в которых перед ним ставится задача и возникает действие. Этот этап реализовывался через постановку соответствующих целей обучения студентов и организацию их познавательных действий (выбор индивидуального оптимального направления деятельности студента), формирующих убеждение в значимости творческой активности для решения актуальных проблем.

Третий этап – когнитивный – направлен на стимулирование когнитивного компонента творческой активности, связан с усвоением содержания дисциплины и формированием определенных профессионально-педагогических умений.

Четвертый этап – деятельностный. Обусловлен уровнем потребностно-мотивационной сферы, включает владение студентом системой ведущих знаний и способы учения, следовательно, предполагает выбор педагогической технологии, позволяющей реализовать поставленную цель посредством адекватных форм, методов, приемов и средств обучения. Этап направлен на формирование деятельностно-творческого компонента творческой активности.

Деятельностный этап технологии предполагает реализацию адекватных поставленной цели педагогических технологий, выбор которых обусловлен соответствием их особенностей нашим представлениям о процессе формирования творческой активности будущего учителя технологии. Нами использовались поисково-исследовательская (задачная) технология обучения, ими-

тационная технология обучения (ролевые игры), технология мультимедиа, технология личностно-ориентированного развивающего образования, проблемно-деятельностного обучения (проблемное и проектное). Проблемное обучение мы рассматриваем как эффективное средство формирования творческой активности, так как в процессе его осуществления складываются черты критического, творческого мышления. Использование элементов проблемного обучения обусловило применение системы разноуровневых задач.

Пятый этап – рефлексивный. Развитие рефлексии – осознания себя субъектом деятельности – необходимо для изменения уровня и характера активности в зависимости от течения деятельности. Этап направлен на становление рефлексивного компонента творческой активности.

Успешность решения проблемы формирования творческой активности во многом определяется позицией преподавателя. Наш выбор стиля сотрудничества в процессе реализации технологии формирования творческой активности способствует созданию на учебном занятии атмосферы равноправного партнерства. Большая роль отводится созданию атмосферы доверия и сотрудничества, понимания и доброжелательности, позволяющей избежать критических замечаний, негативных оценок, излишних ограничений деятельности учащегося, стимулирование любознательности, поощрение высказывания оригинальной идеи, предоставление возможности активно задавать вопросы.

В процессе предложенного нами обучения можно выделить следующие этапы: подготовительный, алгоритмический и творческий. Цель подготовительного этапа – расширение знаний об окружающем, формирование исследовательских умений, умения наблюдать, анализировать, сравнивать и моделировать процессы взаимодействия объектов. Цель алгоритмического – развитие практических навыков оперирования полученными знаниями на репродуктивном уровне, развитие умения формулировать идеальный конечный результат, выделять и разрешать противоречия на элементарном уровне. Творческий этап связан с выходом на генерирование идей, его цель – развитие таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, оригинальность.

Согласно классификации педагогических технологий Г.К. Селевко разработанная нами технология формирования творческой активности будущего учителя технологии:

- по философской основе – диалектическая, гуманистическая;
- по методологическому подходу – элементы системного, компетентностного, антропологического, аксиологического, деятельностного, диалогического, культурологического, личностно-ориентированного подходов;
- по ведущему фактору развития – социогенная, психогенная;
- по научной концепции (механизму) передачи и освоения опыта – развивающая;
- по ориентации на личностные сферы и ключевые компетентности индивида – формирование знаний, умений, навыков по дисциплине; формирование способов умственных действий; формирование сферы эстетических и нравственных отношений; формирование самоуправляющихся механизмов личности; развитие сферы творческих способностей; формирование действенно-практической сферы; формирование ключевых компетентностей;
- по характеру содержания и структуры – профессионально-ориентированная;
- по виду социально-педагогической деятельности – психолого-педагогическая;
- по преобладающим (доминирующим) методам и способам обучения – проблемная, творческая, эвристическая, игровая, мультимедийная;
- по организационным формам – коллективная, индивидуальная и групповая;
- по преобладанию средств обучения – действенно-практическая;
- по подходу к студенту и ориентации педагогического взаимодействия – субъект-субъектная, личностно-ориентированная;
- по направлению модернизации и отношению к традиционной образовательной системе – на основе гуманизации и демократизации отношений, активизации и интенсификации деятельности учащихся, эффективности организации и управления, методического и дидактического реконструирования учебного материала.

В качестве критериев уровня творческой активности будущего учителя технологии выделены: креативность, любознательность, самостоятельность поиска решения проблем, возникших в процессе познавательной и практической деятельности; критичность мышления, мотивационное отношение и готовность к творческой деятельности; компетенции; результаты творческо-преобразовательной деятельности. Исходя из названных кри-

териев определены 4 уровня ее сформированности: недопустимый, критический, допустимый и оптимальный.

Позитивные результаты в изменении уровня сформированности творческой активности будущих учителей технологии в ходе внедрения в учебный процесс ФТиППО АГАО им. В.М. Шукшина разработанной технологии позволяют признать её эффективность.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2006.
2. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М., 2005.
3. Сенько, Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. – 2005. – № 6.

Bibliography

1. Zagvyazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya. – M., 2006.
2. Selevko, G.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP. – M., 2005.
3. Senjko, Yu.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya v germenevticheskom krugе // Pedagogika. – 2005. – № 6.

Статья поступила в редакцию 03.03.12

УДК 378.02

Alkova L.A. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE FORMATION OF COMPETENCE SELF-EDUCATION UNIVERSITY STUDENT. In this paper the study of the formation of self-education college student competence through interactive computer technology based on the totality of methodological approaches. Methodological approaches (axiological, systemic, environmental, activity, synergy) are the axiomatic basis of scientific and research platform.

Key words: self-education expertise, interactive computer technology, and methodological approaches.

Л. А. Алькова, аспирант каф. социальной педагогики Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: ala@gasu.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

В работе рассматривается исследование процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза посредством интерактивных компьютерных технологий на основе совокупности методологических подходов. Методологические подходы (аксиологический, системный, средовой, деятельностный, синергетический) выступают аксиоматической базой и научной платформой исследования.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность, интерактивные компьютерные технологии, методологические подходы.

Потребность в теоретическом обосновании, методической разработке и внедрении в практику высшего профессионального образования системы формирования самообразовательной компетентности студента вуза обусловлена как внешними по отношению к сфере образования (экономическими, социокультурными), так и внутренними (профессионально-педагогическими) факторами. В современных условиях огромная роль в подготовке кадров, способных высокоэффективно трудиться в своей профессиональной сфере и обеспечивать тем самым конкурентоспособность нашего государства в мире, отводится вузам. В Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2011-2015 годы» перед системой высшего образования поставлена задача подготовки специалистов по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики России.

В настоящее время в вузах проблема формирования самообразовательной компетентности студентов в условиях интерактивных компьютерных технологий является недостаточно разработанной. Так, например, отсутствуют проверенные и эффективные методики формирования самообразовательной компетентности посредством интерактивных компьютерных технологий. Кроме того, само понятие «интерактивные компьютерные технологии» не имеет достаточного научного обоснования, а в связи с недавним появлением интерактивных компьютерных технологий в образовании и их стремительным развитием, преобразованием, перерождением и появлением новых форм и видов, оно приобретает особую актуальность.

Методологической основой исследования процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза посредством интерактивных компьютерных технологий высту-

пает совокупность подходов, отражающих взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов. Подход определяется идеей, концепцией, принципом и базируется на основных для него категориях, так, например, для средового подхода такой смыслоопределяющей его категорией является «среда», для системного – «система», для компетентностного – «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом.

Методологические подходы (аксиологический, системный, компетентностный, средовой, деятельностный, синергетический), выступают аксиоматической базой и научной платформой исследования процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий.

Аксиологический подход (А.Г. Здравомыслов, Е.А. Какутина, Н.С. Розов, В.А. Сластенин и др.), позволяющий рассматривать самообразовательную компетентность студента вуза как систему ценностей, является необходимым при анализе исследуемого явления.

Суть этого подхода в том, что формирование самообразовательной компетентности возможно только при рассмотрении её как ценностного явления, системы ценностей, которые проявляются в отношении положительной личной значимости самообразовательной компетентности для студентов вуза.

Само понятие «ценности» остается до сих пор дискуссионным в мировой и отечественной науке. В западной науке «ценности» интерпретируются либо как нормативный аспект «коллективного сознания» (Э. Дюркгейм), либо как «интерес» и «принадлежность» (А. Смолл) и определяются посредством понятий: а) общественная значимость предмета, объекта; б) уста-

новки, ориентации отдельной личности, группы на положительную или отрицательную значимость данного предмета, объекта.

Современный английский социолог Э. Гидденс в свое понимание ценности включает культурный аспект. Под ценностями он понимает «представления индивидов или групп людей о том, что желательно, приемлемо, хорошо или плохо. Различия в ценностях являются ключом к пониманию культур. На индивидуальные ценности сильное влияние оказывает специфика данной культуры» [1, с. 513].

Большого толковый социологический словарь (Collins), обобщая точки зрения современных западных социологов, предлагает следующее определение: «Ценности (values) это – этические идеалы и убеждения. Основные убеждения и цели индивидуума либо общества» [2, с. 431].

Известный российский ученый А.Г. Здравомыслов рассматривает ценности с позиции духовности и определяет их как «...обособившиеся в ходе развития самой истории, благодаря разделению труда в сфере духовного производства, интересы. Но объектами этих обособившихся интересов, предметами стремления человека, в данном случае, выступает некое духовное содержание, состоящее в особой концентрации чувств и мыслей, воплотившееся в образцах прекрасного, истинного, доброго, благодарного» [3, с. 143].

Интенсивный исследовательский поиск в области педагогической аксиологии осуществляют В.П. Бездухов, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова и др. Ученые считают, что ценности – это обобщенные базисные представления людей о целях и нормах своего поведения, существующие в сознании каждого человека ориентиры.

Ценность формирования самообразовательной компетентности студента для общества обусловлена как внешними по отношению к сфере образования (экономическими, социокультурными), так и внутренними (профессионально-педагогическими) факторами. Однако, т.к. любая общезначимая ценность становится действительно значимой только с приобретением личностного смысла для человека, то применительно к самообразовательной компетентности студента аксиологический подход направляет процесс формирования его самообразовательной компетентности на формирование ценностных ориентиров в самообразовательной деятельности, на развитие творческого потенциала студента. При этом эффективность и целенаправленность приращения новых ценностей обуславливается наличием у человека определенных общечеловеческих ценностей и представлений, которые были сформированы ранее.

Таким образом, реализация аксиологического подхода позволяет определить содержательно-процессуальные особенности процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий, обеспечить выбор методов, средств и форм педагогического взаимодействия при организации образовательного процесса.

Системный подход (Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Ю.А. Конаржевский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.И. Уемов и др.) позволяет рассматривать самообразовательную компетентность студента вуза как систему интегральных характеристик личности. Данный подход позволяет выявить интегральные свойства самообразовательной компетентности студента вуза, её качественные признаки, составляющие отличительную особенность объекта, структуру и способ согласования внешних и внутренних связей, взаимодействие входящих в нее компонентов и функций, сохраняющих систему как целостное явление. Системный подход позволяет нам выстроить исследование, обосновать структуру и содержание изучаемого сложного системного личностного образования студента вуза, обосновать модель и технологии его развития.

Системный подход выступает как качественно более высокий, чем просто предметный способ исследования формирования самообразовательной компетентности студента вуза. Он привносит в изучение объективной действительности принципиально новые черты, такие, как объемность, широта. Ориентированный на рассмотрение процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий, системный подход отражает диалектическое единство непрерывного и дискретного, целостного и структурного.

Базовым понятием в системном подходе является понятие «система» – совокупность элементов, связанных взаимодействием,

и потому выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде. С.И. Архангельский, обосновывая необходимость системного подхода к изучению учебного процесса в вузе, отмечал, что «учебный процесс – система специфическая; главное ее отличие от иных систем в том, что ее функционирование происходит на основе внутренних психических процессов студентов и преподавателей, каждый из которых анализирует и формирует многообразные информационные потоки, исходя из своей индивидуальной, содержательной деятельности при решении тех или иных общих задач обучения» [4, с. 24]. Следовательно, для рассмотрения поведения сложных «человечесодержащих» систем возникает необходимость использовать представление не об элементах, а о подсистемах. «Подсистемы, в отличие от элементов, могут пересекаться, перекрываться, теоретическое выделение подсистем может осуществляться неоднозначно» [5, с. 86]. При этом подсистемы, как компоненты системы, имея свою структуру, состав элементов, механизм их взаимодействия, должны сохранять существенные признаки исходной педагогической системы.

В связи с этим, самообразовательную компетентность студента вуза можно рассматривать как подсистему учебного процесса. Центральным звеном в данной системной иерархии выступает личность студента. С другой стороны, сам студент, оказывая воздействие на других и окружающую среду, выступает структурным элементом других систем.

Таким образом, применение системного подхода к процессу формирования самообразовательной компетентности студента вуза посредством интерактивных компьютерных технологий позволяет создавать модели этого процесса и, следовательно, делает более упрощенным его исследование. Системный подход проявляется не только в умении описать бесконечное множество любых структур, но и в том, чтобы выделить конечный вариант, необходимый для реализации конкретно заданной цели.

Формирование самообразовательной компетентности студента вуза посредством интерактивных компьютерных технологий в рамках нашего исследования осуществляется на основе средового подхода (П.Р. Атутов, А.В. Мудрик, В.М. Петровичев, С.Т. Шацкий и др.), что позволяет самообразовательную компетентность студента вуза представить как совокупность исследовательских процедур, включающих:

- выявление факторов, создающих доминату развития личности и, соответственно, тип среды, в которой обучается студент;
- установление взаимовлияния организованного обучения и средовых условий, влияющих на процесс формирования самообразовательной компетентности студента вуза;
- проектирование оптимальной композиции коммуникативных, информационных, учебных, творческих сред.

Среда имеет огромный личностно-развивающий и профессионально-образующий потенциал. В этой связи образовательная среда рассматривается нами как пространство значимых для студента событий, имеющих образовательную ценность. Средовой подход проявляется в связи с последствиями влияния среды (единое информационно-образовательное пространство, этническая принадлежность и др.), а также в связи с мотивацией самообразовательной деятельности как следствия определенных, в том числе и самообразовательных потребностей.

Рассмотрим само понятие «среда». В самом общем смысле среду можно рассматривать как окружение, с которым взаимодействует тот или иной субъект, то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и типизирует личность. Философско-лингвистическая установка о значении языка в постижении неязыковой объективной действительности [6] предполагает обращение к близким словам «среди», «середина», которые помогают распознать ее сущностный смысл: это то, что находится посередине, занимает промежуточное положение между объектами, будучи посредником между ними. Исходя из данного понимания, среда представляет некую субстанцию, которая в отличие от пустого пространства обладает определенными свойствами, влияющими на взаимодействие между объектами.

Анализ научных исследований в области педагогики, психологии, социологии, культурологии, экологии свидетельствует о том, что среда признаётся учеными одним из ведущих факторов развития личности, чем и обусловлено её возрастающее значение как фактора становления и социализации личности. Большое внимание к разработке вопросов взаимосвязи среды

и образовательного процесса уделялось в советской педагогике А.В. Луначарским, Н.К. Крупской и др. Значение среды в процессе обучения признавали выдающиеся отечественные педагогические антропологи второй половины XIX века – П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский и др. Воздействие среды на развитие человека рассматривалось как в трудах зарубежных педагогов (Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессори, Д. Дьюи и др.), так и в работах отечественных педагогов и общественных деятелей (Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко и др.).

Российский педагог С.Т. Шацкий [7] в своих исследованиях выделил целую типологию сред: классовая, общественная, духовная, социальная, природная, эмоциональная и др. Средовой подход, сформулированный в конце XX века Ю.С. Мануйловым [8], определяет следующие ключевые понятия среды: стихия, ниша, образ жизни, личность, средообразовательное действие. Ниша – это конкретное пространство возможностей, позволяющее удовлетворять потребности (например: музыкальное произведение, дружеская компания, учебная деятельность, телевизионная программа, жизненная философия, углубок природы, комната в квартире, любимая вещь и т.п.). Можно обнаружить природные, общественные, культурные ниши. Под стихией понимается внешне не организованная, ничем не сдерживаемая сила, действующая в природной и общественной среде (например: информационный поток, волны интереса, ярко обнаруживаемое стремление к чему-либо, колебание настроения и пр.). Образ жизни – это способ бытия и способ достижения поставленных целей. Личность выступает как объект и субъект воспитания и обучения и отождествляется с содержанием того, чем обладает и владеет студент, с тем, что он имеет и умеет или желает «иметь и уметь». Понятие действие определяется как рабочий ход движения к чему-либо, характеризуется предметным содержанием, способом осуществления и формой выражения (В.П. Зинченко).

Применительно к исследованию процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий: в качестве ниши выступает образовательное пространство вуза, уклад жизни, стиль или лицо образовательного учреждения, присущие ему ценности и традиции, а также материально-техническая база, включающая интерактивные компьютерные технологии, которые посредствуют, т.е. побуждают, помогают, позволяют порождать самообразовательную компетентность.

Таким образом, средовой подход к процессу формирования самообразовательной компетентности студентов вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий проявляется в выявлении факторов и особенностей педагогической среды, а также социальной и других сред, обуславливающих становление и развитие этого качества студентов.

Самообразовательная компетентность студентов вуза является личностной характеристикой, проявляющейся в деятельности. Категория деятельности занимает важное место в разработке многих исследований как методологическая основа (А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Т.Н. Шамова и др.).

Для социально-гуманитарного познания категория деятельности приобрела в настоящее время важное методологическое и теоретическое значение. С ее помощью дается «общая характеристика специфического человеческого отношения к действительности» [9, с. 292]. Являясь одной из базовых в современной психолого-педагогической литературе, категория деятельности рассматривается как «ядро психологической теории и практики» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), как «значущие» переживания (Ф.В. Басин), как ориентировочные действия (П.Я. Гальперин) и др.

Деятельность, как отмечает С.Л. Рубинштейн, – это совокупность действий, направленных на достижение целей. Таким образом, самообразовательная деятельность – это самостоятельные действия, направленные на повышение уровня образованности, получение новых знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков. «Эффективное построение самообразовательной деятельности студента возможно при организации образовательного процесса, ориентированного на самостоятельное развитие компетентности обучающихся» [10, с. 10]. Вместе с тем, это и свободный доступ к библиотекам (как обычным, так и электронным), и возможность работы с внутренними информационными ресурсами вуза (электронные и печатные УМК, тексты лекций, контрольно-измерительные материалы), и доступ к всемирной сети Интернет (энциклопедии, фору-

мы, аудио- и видеолекции, вебинары, образовательные услуги других организаций и центров и др.).

Важным базовым ориентиром в изучении самообразовательной компетентности студентов вуза является деятельностный подход, который позволяет рассматривать самообразовательную компетентность студента как результат его самообразовательной деятельности. Деятельностный подход рассматривается как обучение способам деятельности в условиях интерактивных компьютерных технологий; как обучение различным действиям, адекватным поставленным самообразовательным целям. Данный подход состоит в ориентации на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Деятельностный подход (И.А. Зимняя, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, П.П. Борисов, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.А. Кондратьева и др.) дал основания исследовать развитие самообразовательной компетентности студента как качественное преобразование его внутриличностных особенностей, осуществляемое в организованной самообразовательной деятельности. В соответствии с этим подходом самообразовательная компетентность студентов вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий проявляется в мотивированной и целенаправленной самообразовательной деятельности студентов при помощи интерактивных компьютерных технологий.

Деятельностный подход выявляет такие характеристики студентов, как способность рефлексировать исходный уровень самообразовательной компетентности, своих возможностей, объективно оценивать степень произошедших изменений в своей самообразовательной деятельности, готовность к изменениям в жизнедеятельности и др. В основе этого подхода лежит идея становления и развития личности студента как субъекта разнообразных видов и форм самообразовательной деятельности.

Деятельностный подход к обучению позволяет усваивать знания в результате выполнения соответствующей деятельности. Для формирования самообразовательной компетентности студентов вуза посредством интерактивных компьютерных технологий деятельность основывается на работе с интерактивными аппаратными средствами, готовыми интерактивными программными средствами и разработке собственных, что позволяет на собственном опыте убедиться в эффективности применения интерактивных компьютерных технологий в обучении, создает условия для самовыражения.

Близок к процессу формирования самообразовательной компетентности студента вуза посредством интерактивных компьютерных технологий подход, связанный с организацией совместной деятельности. В рамках этого подхода в содержание образования включаются элементы, связанные с совместной деятельностью студентов: взаимодействие, взаимоотношения, сотрудничество, совместность. Основателем школы совместной деятельности можно считать профессора Г.Н. Прокуменю, создавшую в Томске целую научную школу по организации совместной деятельности. В основе этой школы лежит введение такой образовательной единицы, как «совместное действие», «способы соорганизации». Это связано с пониманием педагогической практики как практики человеческой, предмет которой является не объем усваиваемых знаний, а «действия по организации выбора форм и способов совместной деятельности» [11, с. 209].

Проецируя педагогическую ситуацию на процесс формирования самообразовательной компетентности студента, согласимся с тем, что основным является содержание образования, включающее совместность, соорганизацию. Оно становится личностным и образующим (порождающим), так как в противовес заданное извне, оно инициирует порождение личностного отношения к ней участников совместной деятельности.

Способы соорганизации участников совместной деятельности определяются в аспекте нашего исследования постановкой и решением учебных задач, дискуссией, содержательной рефлексией и самооценкой студентов.

Таким образом, деятельностный подход требует изучать педагогические процессы в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов самообразовательной деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. При таком подходе разрабатываемая система мер приобретает, на наш взгляд, полный, завершённый характер: от цели деятельности до конечного результата.

Синергетический подход позволяет рассматривать самообразовательную компетентность студента вуза как условие са-

моорганизации самообразовательной деятельности. Данный подход к рассмотрению проблемы исследования позволил нам определить эту область научных знаний, в том числе и ее терминологическое обеспечение, как самоорганизующуюся, само-развивающуюся систему. В условиях постоянно увеличивающихся информационных потоков теория о самоорганизации и саморазвитии находит все большее количество сторонников как в естественнонаучных (физика, математика, кибернетика), так и в гуманитарных (социология, антропология, психология и педагогика) областях знаний. Синергетический подход вносит существенный вклад в исследование, т.к. даёт возможность не только оперировать категориями, концепциями, теориями, близкими к изучению предмета исследования, но и заимствовать и применять методы и методики исследования любой из перечисленных выше областей знаний.

Синергетика в широком смысле изучает всегда открытые системы, которые обмениваются энергией с внешней средой. Следовательно, к таким системам можно отнести и предмет нашего исследования. Согласимся с мнением родоначальника синергетики Г. Хакена о том, что принципы самоорганизации различных по своей природе систем (от электронов до людей) одни и те же [12]. Это и является тем общим основанием, которое необходимо, как отмечалось выше, для переноса общих закономерностей синергетики в область педагогики.

Студент вуза в рамках синергетического подхода должен иметь способность к целеполаганию как моделированию будущего, к самообразованию как показателю будущей профессиональной мобильности, к саморазвитию и умению быстро ориентироваться в потоке знаний. Поэтому очень важно в системе формирования самообразовательной компетентности студента вуза обеспечить его активизацию на творческую самообразова-

тельную деятельность путем привлечения и участия в реальных образовательных проектах с использованием интерактивных компьютерных технологий.

Синергетика исследует совместное действие многих подсистем, в результате которого на макроскопическом уровне возникают структура и соответствующее функционирование. Именно поэтому систему формирования самообразовательной компетентности студента вуза в условиях интерактивных компьютерных технологий целесообразно рассматривать с позиций синергетического подхода, что позволяет утверждать, что основной характеристикой синергетического подхода является естественная «самоорганизация» субъекта, упорядоченная и целенаправленная.

Таким образом, мы рассмотрели: аксиологический подход, позволяющий рассматривать самообразовательную компетентность студента вуза как систему ценностей, формирующих мотивы самообразовательной деятельности; системный подход, отражающий взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов в образовании, позволяющий рассматривать инвариантные системообразующие связи, выявлять доминирующие и подчиненные компоненты; средовой подход, что позволяет самообразовательную компетентность студента вуза представить как совокупность исследовательских процедур в условиях интерактивных компьютерных технологий; синергетический, позволяющий рассматривать самообразовательную компетентность студента вуза как условие самоорганизации образовательной деятельности; деятельностный подход, который позволяет рассматривать самообразовательную компетентность студента вуза как результат его самообразовательной деятельности; данный подход состоит в ориентации на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Библиографический список

1. Гидденс, Э. Социология / пер. с англ.; науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. – М., 1999.
2. Большой толковый социологический словарь / под ред. Дж. Джери; пер. с англ. Н.Н. Марчук. – М., 1999. – Т. 2.
3. Здравомыслов, А.Г. Потребители. Интересы. Ценности. – М., 1986.
4. Архангельский, С.И. Некоторые методологические вопросы введения в теорию обучения высшей школы // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: в 2 ч. – М., 1976. – Ч. II.
5. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. – Хабаровск, 2001.
6. Лотман, Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур // Избранные статьи: в 3 т. – Таллин, 1992. – Т. 1.
7. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения. – М., 1958.
8. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.
9. Кондратьева, В.А. Идеи деятельностного подхода в современной педагогике // Концепция философии образования и современная антропология: сб. науч. ст. – Новосибирск, 2001.
10. Алькова, Л.А. Самообразовательная компетентность студентов вуза // Вестник молодых ученых: сб. науч. работ. – Горно-Алтайск. – 2011. – № 8.
11. Поздеева, С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как образовательная инновация // Переход к Открытому образовательному пространству. Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2009. – Ч. 2.
12. Хакен, Г. Синергетика. – М., 1980.

Bibliography

1. Giddens, E. Sociologia / per. s angl.; nauch. red. V.A. Yadov; obth. red. L. S. Gurjevovj, L. N. Posilevicha. – M., 1999.
2. Bol'shoy tolkovij sociologicheskij slovar' / pod red. Dzh. Dzheri; per. s angl. N.N. Marchuk. – M., 1999. – T. 2.
3. Zdravomyslov, A.G. Potrebiteli. Interesih. Cennosti. – M., 1986.
4. Arkhangel'skiy, S.I. Nekotoriye metodologicheskie voprosih vvedeniya v teoriyu obucheniya vihsheyshykh shkolih // Voprosih povihsheniya ehffektivnosti teoreticheskikh issledovaniy v pedagogicheskoy nauke: v 2 ch. – M., 1976. – Ch. II.
5. Kuznecova, A.G. Razvitie metodologii sistemnogo podkhoda v otechestvennoy pedagogike. – Khabarovsk, 2001.
6. Lotman, Yu.M. Neskol'ko myhsley o tipologii kul'tur // Izbranniye stat'ji: v 3 t. – Tallin, 1992. – T. 1.
7. Shackiy, S.T. Izbranniye pedagogicheskie sochineniya. – M., 1958.
8. Manuylov, Yu.S. Sredovoy podkhod v vospitani: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1997.
9. Kondratjeva, V.A. Idei deyatel'nostnogo podkhoda v sovremennoy pedagogike // Konceptiya filosofii obrazovaniya i sovremennaya antropologiya: sb. nauch. st. – Novosibirsk, 2001.
10. Aljkova, L.A. Samoobrazovatel'naya kompetentnost' studentov vuza // Vestnik molodikh uchennikh: sb. nauch. rabot. – Gorno-Altajsk. – 2011. – № 8.
11. Pozdeeva, S.I. Otkritoe sovmestnoe deystvie pedagoga i rebenka kak obrazovatel'naya innovaciya // Perekhod k Otkriptomu obrazovatel'nomu prostanstvu. Tipologizaciya obrazovatel'nykh innovacij / pod red. G.N. Prozumentovoj. – Tomsk, 2009. – Ch. 2.
12. Khaken, G. Sinergetika. – M., 1980.

Статья поступила в редакцию 14.03.12

УДК 519 (072)

Andreeva J.A. THE EFFECTIVENESS OF APPLICATION OF THE PROGRAMME FOR IMPLEMENTATION OF THE HEURISTIC METHOD IN TEACHING STUDENTS OF MATHEMATICAL SPECIALITIES. One of the promising ways of activation of creative activity of students of mathematical specialties is the use of a heuristic method in teaching. The article presents the materials about the effectiveness of the application of the author's programs and models for the implementation of the heuristic method in class on disciplines: "Methods of optimization", "Theory of probability and mathematical statistics" in the process of preparation of the specialists of mathematical specialties

Key words: a heuristic method, heuristics, creative activity, activization, research, students of mathematical specialties.

Ю.А.Андреева, преп. каф. прикладной математики и кибернетики Петрозаводского государственного университета, г. Петрозаводск, Республика Карелия, E-mail: julana2008@yandex.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Одним из перспективных путей активизации творческой активности студентов математических специальностей является применение эвристического метода в обучении. В статье представлены материалы об эффективности применения авторской программы и модели по реализации эвристического метода на занятиях по дисциплинам: «Методы оптимизации», «Теории вероятности и математическая статистика» в процессе подготовки специалистов математических специальностей.

Ключевые слова: эвристический метод, эвристика, творческая деятельность, активизация, исследование, студенты математических специальностей.

В настоящее время актуальной остаётся задача формирования интеллектуально-творческих способностей. В связи с этим, будущий выпускник специальности «Прикладная математика» должен не просто соответствовать квалификационным требованиям, но и обладать умением быстро принимать обоснованные решения в нестандартной обстановке, реализовывать их решение, обладать компетентным мнением, действовать самостоятельно с учётом реальных обстоятельств [1].

Эффективным методом, который обеспечивает и стимулирует активность студентов в процессе изучения математики, самостоятельность их мышления, развивает профессиональную интуицию, является **эвристический метод**. Данный метод представляет собой один из способов организации познавательной деятельности обучаемых, направленный на самостоятельное открытие новых понятий, закономерностей и правил при ненавязчивой помощи преподавателя [2].

Поиском путей и способов активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения и развития их способностей в разное время занимались многие педагоги и психологи. В работах Б.Г. Ананьева, Д.Н. Богоявленского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л.Б. Ительсона, В.А. Крутецкого, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина рассматривается психологическая сторона данной проблемы. В дидактическом плане проблема рассматривалась в трудах Л.П. Аристовой, Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В.Н. Максимова, М.И. Махмутова, В. Оконя, М.Н. Скаткина, А.В. Усовой, Т.И. Шамоной, Г.И. Щукиной, Н.М. Яковлевой и др. Развитию и организации творческой познавательной деятельности посвящены работы Б.И. Коротяева, В.Г. Разумовского, Н.М. Яковлевой. Проблемы активизации познавательной деятельности студентов рассматриваются в работах Р.А. Низамова, Т.В. Кудрявцевой, А.Ф. Эсаулова и др.

В рамках проведенного педагогического эксперимента на базе Санкт-Петербургского Государственного Электротехнического Университета и Санкт-Петербургского Государственного Политехнического Университета в 2008-2010 гг. была реализована авторская программа по внедрению эвристического метода обучения в процессе подготовки специалистов математических специальностей, которая включала в себя следующие основные этапы:

- 1) изучение мотивации к овладению математикой; определение состояния математической подготовки студентов;
- 2) изучение готовности студентов к использованию эвристических приемов при поиске нового содержания; изучение уровня познавательной активности студентов в процессе учебной деятельности;
- 3) специальное обучение студентов эвристическим приемам; формирование мотивации к изучению математики;
- 4) проведение комплекса занятий с применением эвристического метода обучения в соответствии с программой курса [3, с. 31; 4, с. 120];
- 5) самостоятельное использование студентами приемов эвристической деятельности [5, с. 12];
- 6) оценка мотивов изучения математики, уровня познавательной активности студентов; оценка успешности овладения математическими знаниями, умениями, навыками.

Программа была разработана и реализована нами с учётом следующих педагогических условий: эвристический метод обучения применяется наряду с другими в ограниченном сочетании; все занятия проводятся согласно утверждённому учебным планам; организуется благоприятная и доброжелательная атмосфера занятий, способствующая творческой реализации студентами эвристического метода.

В исследовании принимали участие 170 студентов математических специальностей, которые были поделены на конт-

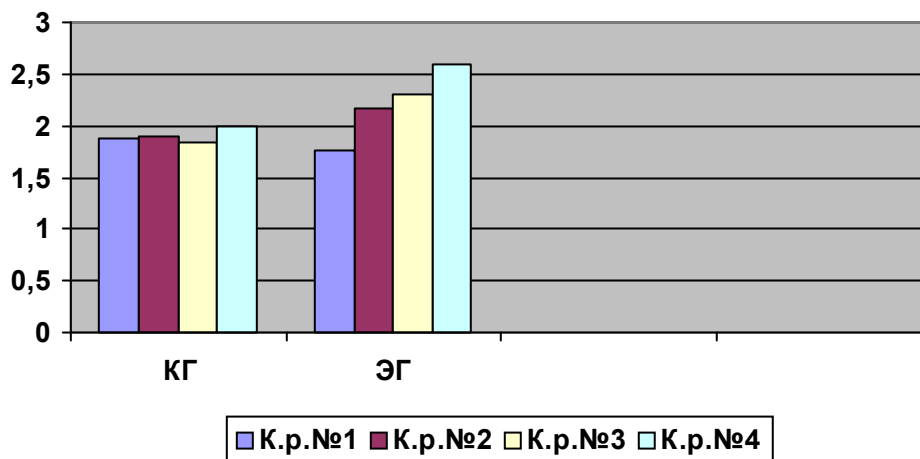


Рис.1. Диагностика интенсивности обучаемости
КГ- контрольная группа; ЭГ- экспериментальная группа

рольную группу (86 человек) и экспериментальную группу (84 человека).

Проведённый нами констатирующий эксперимент показал низкую заинтересованность и мотивацию студентов третьего и четвёртого курсов в изучении математических дисциплин, небольшой рейтинг изучаемых дисциплин, невысокий уровень обучаемости [6, с. 49].

Программа и авторская модель обучения студентов явились основой формирующего эксперимента, основной целью которого было показать, что применение эвристического метода:

- формирует творческую активность студентов математических специальностей;

- повышает уровень мотивации изучения математических дисциплин;

- способствует повышению интенсивности обучаемости студентов;

- повышает значимость математических дисциплин в процессе подготовки специалистов в ряде других дисциплин.

- обеспечивает творческое развитие студентов, в том числе и их интуитивную составляющую, которая, как психическое свойство личности, является важной познавательной способностью.

Формирующий эксперимент условно состоял из следующих частей:

- 1 часть эксперимента проводилась со студентами третьего курса, по предмету «Методы оптимизации» в течение 2008-2009 учебного года;

- 2 часть эксперимента проводилась на четвёртом курсе, по предмету «Теория вероятности и математическая статистика» в течение второго семестра 2009-2010 учебного года.

Во время проведения формирующего эксперимента были проведены специально разработанные нами 4 контрольные и самостоятельные работы по каждой дисциплине, результаты которых позволяют судить о динамике интенсивности обучения. В данном случае интенсивность оценивалась не только по объёму усвоенного материала, но и по уровню его усвоения в единицу времени. Интенсивность рассчитывалась как производная обучаемости по времени $I = \frac{X}{t}$, а за единицу времени принимался один академический час (45 минут).

Динамику роста интенсивности можно проследить на диаграмме (рис. 1).

По результатам видно, что время, затрачиваемое на решение заданий в КГ больше, чем в ЭГ, в которой использовалась предложенная нами модель реализации эвристического метода (рис. 2).

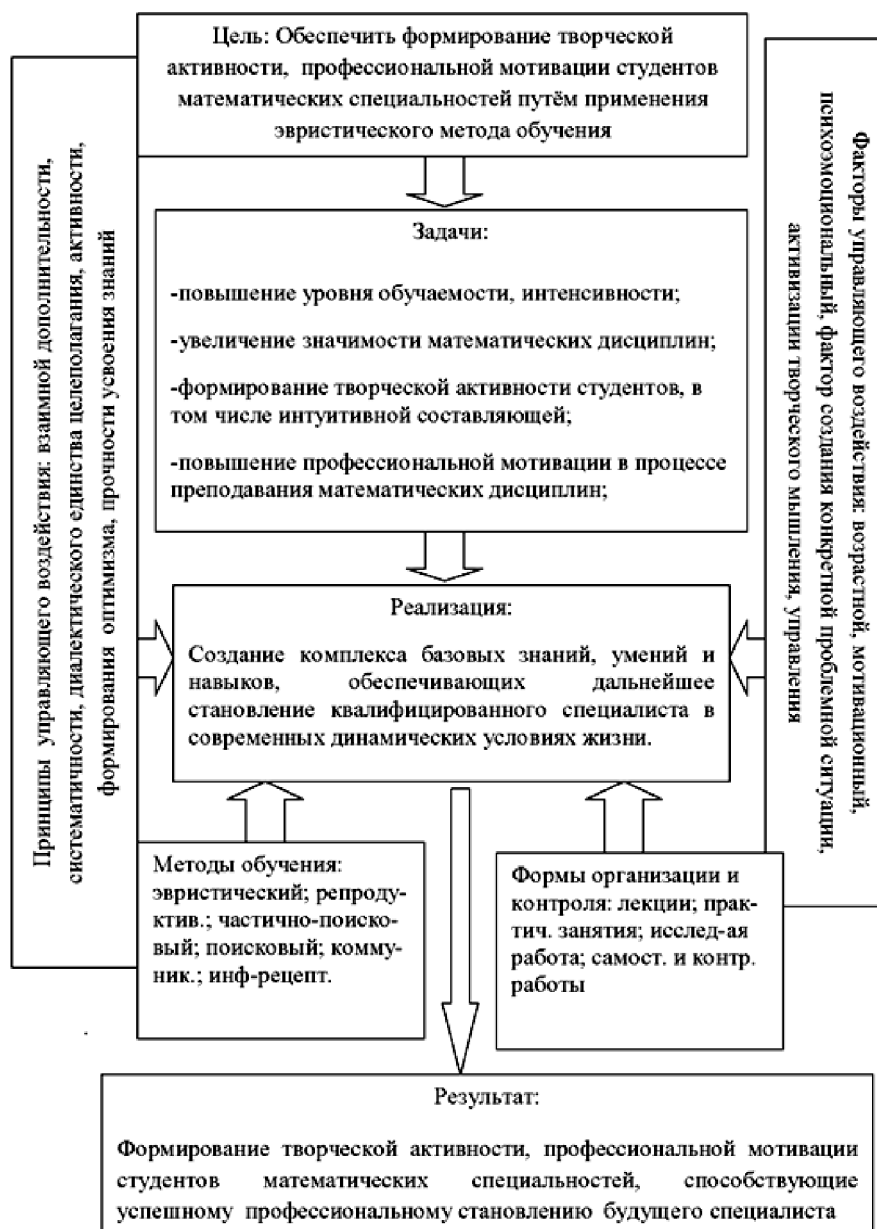


Рис. 2. Авторская модель внедрения эвристического метода обучения

Опытно-экспериментальная работа по реализации авторской программы организации и проведения занятий с применением эвристического метода обучения на базе Санкт-Петербургского Государственного Электротехнического Университета и Санкт-Петербургского Государственного Политехнического Университета в 2008-2010 гг. подтвердила эффективность предложенной методики обучения студентов математике.

Формирующий эксперимент в целом показал, что применение эвристического метода обучения способствует:

- повышению уровня интенсивности обучаемости;
- повышению мотивации будущей профессиональной деятельности [6, с. 50];
- повышению уровня обучаемости [6, с. 50];
- формированию творческой активности, в том числе и интуитивную составляющую [7, с. 258];

Библиографический список

1. Стефанова, Н.Л. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / Н.Л. Стефанова, Н.С. Подходова, В.В. Орлов. – М., 2008.
2. Пушкин, В.Н. Эвристика-наука о творческом мышлении. – М., 1967.
3. Андреева, Ю.А. Развитие опыта творческой деятельности студентов математических специальностей в процессе лекции с применением эвристических приёмов / Ю.А. Андреева // Тез. докладов международной научно-практич. конф. Саратов, 6 окт. 2010. – Саратов, 2010.
4. Андреева, Ю.А. Организация учебно-поисковой деятельности студентов математических специальностей при внедрении эвристического метода обучения / Ю.А. Андреева // Тез. доклада всероссийской н/п конф. Мурманск, 28-30 марта 2011 г. – Мурманск, 2011.
5. Андреева, Ю.А. Самостоятельная работа студентов математических специальностей с применением эвристических приёмов на этапе закрепления изученного материала / Ю.А. Андреева // Тез. доклада международной н/п конф. Чебоксары, 20 ноября 2010 г. – Чебоксары, 2010.
6. Андреева, Ю.А. Эвристический метод как фактор активизации творческой деятельности студентов математических специальностей / Ю.А. Андреева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17.
7. Андреева, Ю.А. Построение интуитивного плана решения математических задач на основе владения эвристическими приёмами / Ю.А. Андреева // Тез. докладов всероссийской н/п конф. молодых учёных Тюмень, 15 окт. 2010 г. – Тюмень, 2010.

Bibliography

1. Stefanova, N.L. Metodika i tekhnologiya obucheniya matematike. Kurs lekciy: posobie dlya vuzov / N.L. Stefanova, N.S. Podkhodova, V.V. Orlov. – M., 2008.
2. Pushkin, V.N. Ehvristika-nauka o tvorchestvom mihshlenii. – M., 1967.
3. Andreeva, Yu.A. Razvitiye opitna tvorcheskoy deyatel'nosti studentov matematicheskikh special'nostey v processe lekci s primeneniem ehvristicheskikh priyomov / Yu.A. Andreeva // Tez. dokladov mezhdunarodnoy nauchno-prkatic. konf. Saratov, 6 okt. 2010. – Saratov, 2010.
4. Andreeva, Yu.A. Organizaciya uchebno-poiskovoy deyatel'nosti studentov matematicheskikh special'nostey pri vnedrenii ehvristicheskogo metoda obucheniya / Yu.A. Andreeva // Tez. doklada vsrossijskoy n/p konf. Murmansk, 28-30 marta 2011 g. – Murmansk, 2011.
5. Andreeva, Yu.A. Samostoyatel'naya rabota studentov matematicheskikh special'nostey s primeneniem ehvristicheskikh priyomov na ehstage zakrepleniya izuchennogo materiala / Yu.A. Andreeva // Tez. doklada mezhdunarodnoy n/p konf. Cheboksari, 20 noyabrya 2010 g. – Cheboksari, 2010.
6. Andreeva, Yu.A. Ehvristicheskiy metod kak faktor aktivizacii tvorcheskoy deyatel'nosti studentov matematicheskikh special'nostey / Yu.A. Andreeva // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. – 2011. – T. 17.
7. Andreeva, Yu.A. Postroenie intuitivnogo plana resheniya matematicheskikh zadach na osnove vleniya ehvristicheskimi priyomami / Yu.A. Andreeva // Tez. dokladov vsrossijskoy n/p konf. molodikh uchyonikh Tyumenj, 15 okt. 2010 g. – Tyumenj, 2010.

Статья поступила в редакцию 18.03.12

УДК: 378.02

Andronkina N.M., Golovanova E.G. EMOTIONAL CONCEPTS IN TEACHING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE. The article is devoted to working with emotional concepts in teaching cross-cultural communication in a foreign language using specially chosen textual material which represents different emotional layers.

Key words: emotions, emotional concept, emotionality, emotional competence, поликультурная языковая личность.

Н.М. Андронкина, канд. пед. наук, проф., зав. каф. немецкого языка и методики преподавания иностранных языков Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: andronkina@mail.ru;

Е.Г. Голованова, аспирант Горно-Алтайского гос. университета, г. Бийск, E-mail: golowanowaelena2008@rambler.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена проблеме включения лингвокультурных концептов (в частности, эмоциональных) в содержание обучения иноязычному общению и формированию эмоциональной компетентности на специально отобранном текстовом материале, содержащем эмоциональные концепты и отражающем различные уровни эмоциональности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный концепт, эмотивность, эмоциональная компетентность, поликультурная языковая личность.

Языковое образование и владение иностранным языком не ограничиваются только формированием различных видов знаний – языковых, лингвокультурных и лингвострановедческих, но и предполагают овладение различными компетенциями, позволяющими ориентироваться в многообразии иноязычных культур. Основной целью обучения иностранному языку на языковых факультетах является формирование готовности поликультурной

языковой личности к иноязычному межкультурному общению. Понятие «языковая личность» в настоящее время занимает одно из центральных мест в понятийно-категориальном аппарате антропоцентрической парадигмы филологической науки, а также и методики обучения иностранному языку, и особенный интерес проявляется к лингвокогнитивной деятельности языковой личности. Н.А. Красавский относит к аспектам её структуры эмо-

тивно-прагматический аспект (эмотикон), под которым понимается «способность Homo loquens посредством употребления языковых единиц (уровень языковой и когнитивной компетенции) эксплицировать свои оценочные суждения (уровень интенции), объектом которых являются самые различные фрагменты мира. Эмотикон языковой личности находит свое выражение на уровне как невербальных средств (жесты, мимика, и т.п., т.е. параземтикон), так и вербальных знаков (собственно эмотикон). К последним относятся разноуровневые средства языка» [1, с. 11].

Любое общение связано с выражением тех или иных эмоций, причём их восприятие и проявление в различных лингвокультурах часто детерминировано традициями, обычаями, национальным характером. Выражение эмоций имеет черты социально формирующегося, изменяющегося с течением истории языка понятия. Поэтому так важно учитывать разноуровневые средства языка, относящиеся к проявлению эмоций и реализующиеся в языковой системе, для обучения иноязычному общению – как на лексическом уровне, так и на уровне текстового и речевого материала.

Под эмоциями понимают «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [1, с. 24]. Эмоции представляют собой и «специфическую форму человеческого отношения к действительности и его языковое (и праязыковое) выражение (интерпретацию)» [2, с. 87].

Эмоции порождают переживания, играющие роль ориентирующих субъективных сигналов. В психологической литературе эмоции либо отличают от аффектов, чувств и настроений [3, с. 67], либо включают последние в их разновидности или виды [4]. В различных лингвокультурах рассматриваются и некие базисные эмоции, под которыми понимаются филогенетически первичные, основанные на перцептивных представлениях психические переживания человека, являющиеся психологически универсальными и наиболее релевантными культурными феноменами того или иного этноса. Эмоция в процессе общения репрезентируется в качестве переживания какого – либо чувства, выраженного внешне при помощи невербальных и паралингвистических средств: мимики, жестов, интонации и тембра голоса, что непосредственно проявляется в процессе общения. Кроме того, это и внутреннее состояние, свойственное человеку, представленное эмоциональными переживаниями в форме чувств. Чувства являются особой, сугубо человеческой разновидностью эмоций и характеризуются как сложный комплекс разнообразных эмоций, относящихся к сфере общения с теми или иными людьми, к восприятию предметов или событий. Чувства могут быть связаны и с восприятием и переживанием произведений искусства, с достижениями в научной сфере, грандиозностью архитектурных или технических сооружений, великолепием природных ландшафтов. В психологии эмоций выделяют эстетические, интеллектуальные, моральные, правовые чувства [4, с. 490].

Эмоции обладают ярко выраженной коммуникативной функцией, поскольку с их помощью передаётся и определённая информация через внешнее выражение чувств – как на вербальном, так и на невербальном уровне.

Специфика проявления эмоций в различных лингвокультурах вызывает необходимость анализа и интерпретации языкового материала, репрезентирующего эмоциональные состояния в текстах и речевых ситуациях, которые предназначены для обучения иноязычному общению. Подобная работа формирует языковые и лингвокультурные знания, позволяющие использовать те или иные лексические единицы, словосочетания, фразеологические обороты, связанные с эмоциональным фоном диалогического или монологического высказывания, в различных социокультурных ситуациях речевого общения.

Чтение художественной литературы, как опосредованный графической системой языка процесс общения читателя с автором произведения и его героями, также вызывает определённые эмоциональные состояния, связанные с получаемой информацией, в зависимости от потребностей и интересов читающего. Восприятие и интерпретация вербальной информации, содержащей эмоциональные концепты, связаны и с пониманием базисных номинантов эмоций.

Под номинантом эмоции понимается субстантивно оформленный вербальный знак, обозначающий эмоцию, т.е. базисный номинант эмоции – это слово (субстантив), обозначающее, соответственно, базисную эмоцию [1, с. 35]. В художественной

литературе номинанты эмоций связаны с описанием внутренних эмоциональных состояний человека, его чувств и переживаний.

Ю.Д. Апресян предположил, что в наивной модели внутреннего мира человека эмоции предстают в виде «сценариев», в развитии которых выделяются следующие фазы:

1. Первопричина эмоции – обычно физическое восприятие или созерцание некоторого положения вещей.

2. Непосредственная причина эмоции – как правило, интеллектуальная оценка этого положения вещей как вероятного или неожиданного, как желательного или нежелательного.

3. Собственно эмоция, т.е. состояние души, обусловленное положением вещей, которое человек воспринял или созерцал, и интеллектуальной оценкой этого положения. Оно обычно описывается в терминах: «положительное эмоциональное состояние» и «отрицательное эмоциональное состояние». Качество переживания изображается в языке либо метафорически (путем сравнения с явлениями физического мира: раздавлен горем, поддался унынию), либо метонимически (через физические симптомы: позеленел от злости, похолодел от страха).

4. Желание продлить или пресечь существование причины, вызывающей ту или иную эмоцию, которое обусловлено собственно эмоцией или же интеллектуальной оценкой. Так, в состоянии страха человек стремится прекратить воздействие нежелательного фактора и для этого готов спрятаться, жаться и т.п. В состоянии радости, наоборот, человек хочет, чтобы положительный фактор продолжал на него действовать.

5. Внешнее проявление эмоции, которое имеет две основных формы: а) неконтролируемые физиологические реакции тела на причину, вызывающую эмоцию или на саму эмоцию: поднятие бровей в случае удивления, сужение глаз в случае гнева, бледность от страха, пот от смущения, краска на лице от стыда и т.п.; б) до какой-то степени контролируемые двигательные и речевые реакции (бегство в случае страха, агрессия в случае гнева и т.п.) [5].

Таким образом, проявление эмоций в процессе общения носит вербальный характер, т.е. выражается непосредственно в речи, с помощью определённых языковых средств, и вместе с тем – невербальный характер, о чём свидетельствуют паралингвистические средства, мимика, жестикуляция, проксемика, такесика, используемые в процессе устных речевых контактов.

Тот факт, что любая языковая личность переживает одни и те же базовые эмоции, делает людей разных культур более похожими друг на друга, и в то же время разное языковое выражение, описание данных эмоций, а также наличие различных ситуаций, в которых они возникают, подчёркивают их этнокультурную индивидуальность и уникальность.

Помимо деления на первичные (базовые) и вторичные (окультуренные), в классификацию эмоций входят и так называемые «стихийные» эмоции. Стихийные эмоции концептуализируются как враждебная сила, физически овладевающая человеком, подчиняющая его себе, что представлено и в языковых средствах. Так, в русском языке страх охватывает человека, сковывает, парализует его; зависть пожирает, тоска наваливается, ревность мучает [6, с. 39-45].

В немецком языке также можно привести подобные примеры: Die Angst sitzt ihm im Nacken – страх преследует его (буквально: сидит в затылке); Die Angst schüttelt ihn – страх охватил его (буквально: сотрясает); Der Neid frisst, nagt an ihm – зависть пожирает, грызёт его (буквально: гложет); Die Sehnsucht quält, verzerrt – ревность мучит, пожирает.

Метафоричность в языковом представлении эмоций является их неотъемлемым свойством, поэтому предпринимаются попытки сохранить эту метафору в семантическом описании. Так, в работе В.Ю. Апресян и Ю.Д. Апресян было предложено понятие «телесной метафоры души», позволяющее идентифицировать эмоции на основании сходства симптоматики определённых физиологических и эмоциональных состояний. На этой основе в толкование эмоциональных состояний вводится предположение, что душа человека чувствует то, что ощущает его тело, когда человек находится в определённом физическом состоянии. В результате данного уподобления предлагаются следующие толкования для четырех эмоций (страх, страсть, жалость, отвращение):

- страх – холод;
- страсть – жар;
- жалость – боль;

- отвращение – неприятный вкус [7].

Социализированные в конкретной культуре эмоции формируют специфические концепты – эмоциональные концепты.

Под эмоциональным концептом понимается «этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, как правило, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия образ и оценку, и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации множество однопорядковых предметов (в широком смысле слова), вызывающих пристрастное отношение к ним человека» [8, с. 60].

Эмоциональный концепт знаково оформлен, следовательно, может быть семиотически эксплицирован вербально (через вербальный язык) и невербально (через жесты, мимику, рисунков и т.д.). К многочисленным функциям любого общения относятся и эмоциональная функция, следовательно, в обучении иноязычному общению необходимо формировать готовность к распознаванию, пониманию и анализу эмоциональных концептов, представленных как в устной речи, так и в различных типах текстового материала, который входит в содержание обучения иностранному языку на языковых факультетах. Это предполагает сформированность определённых знаний, умений и навыков, относящихся к специальной компетенции – эмоциональной компетенции.

Следовательно, эмоциональная компетентность включает знания, умения и навыки, обеспечивающие готовность к адекватному восприятию и пониманию эмоций и эмоциональных состояний партнёров по иноязычному межкультурному общению, а также и контроль собственных эмоций через перцептивные механизмы рефлексии и идентификации, что обеспечивает эффективность данного общения [9, с. 11-17].

Сформированность эмоциональной компетентности поликультурной языковой личности рассматривается как результат овладения соответствующей эмоциональной компетенцией на специально отобранном текстовом материале, содержащем эмоциональные концепты.

Текстовый материал для формирования данной компетентности отражает различные уровни эмотивности, которая определяется в качестве полистатусной когнитивной категории, реализующейся на различных уровнях языковой системы – фонологическом, морфологическом, лексическом, на уровне предложения и текста [10, с. 45].

Работа с подобным текстом должна осуществляться на основе специальных упражнений и проблемных заданий по анализу и интерпретации эмоциональных концептов, направленных на формирование специальных умений.

Рассмотрим возможные задания подобного типа и их целевую направленность к текстам, обладающим свойством эмотивности, на примере обсуждения и интерпретации следующего стихотворения.

Lothar Schwalm
Ihre Stimme

Ihre Stimme,
oh, Gott
sie klingt so klein,
hilflos
sie vibriert,
zittert
und spricht aus,
was so weh tut

ihre Stimme –
schmerzverzerrt
und tränenerstickt
versucht sie,
sich von dem zu befreien,
was ihr die Kehle zuschnürt

ihre Stimme macht mich hilflos,
ich spüre Wut und Traurigkeit
zugleich
was ist, wenn ich sie
nicht auffangen kann?
Ich habe Angst...

ihre Stimme ist so anders
ich erkenne sie kaum wieder
sie wirkt fremd
und vertraut zugleich,
wenn sie erzählt,
wie bodenlos das Loch ist,
in das sie zu versinken droht

und ich weiß:
Jetzt brauchen wir beide viel Kraft...

Aufgaben zum Besprechen des Gedichtes

Aufgaben vor dem Lesen

1

Цель данного задания: а) формирование умения прогнозировать содержание текста по заголовку; б) исследование лексической репрезентации концепта «голос».

Vermuten Sie, wovon ein literarisches Werk unter dem Titel „Ihre Stimme“ erzählen kann. Nehmen Sie zu Hilfe das Wörterbuch, um alle Bedeutungen und Ausdrucksmöglichkeiten dieses Wortes zu akzeptieren. Welches Epigraph würden Sie für das literarische Werk unter solchem Titel wählen?

2

Цель задания: формирование умения моделировать смысл текста в связи с ключевым концептом и передавать эмоциональное состояние, связанное с его содержанием.

Schreiben Sie in Kleingruppen eine kurze Prosageschichte, die auf ähnliche Weise betitelt sein kann.

3

Данное задание направлено на формирование умения интерпретации эмоционального состояния персонажа с опорой на предложенный сюжет.

Präsentieren Sie Ihre Geschichten im Plenum und wählen Sie die beste. Begründen Sie Ihre Meinung.

Aufgaben während des Lesens

1

Задание направлено на восприятие и распознавание эмоционально окрашенной лексики.

Überfliegen Sie das Gedicht unter dem gleichnamigen Titel und finden Sie die emotionell gefärbten Wörter. Besprechen Sie, welche Emotionen sie repräsentieren.

2

Цель данного задания состоит в формировании умения распознавать и понимать эмоции персонажа произведения.

Lesen Sie das Gedicht noch ein Mal. Finden Sie und schreiben Sie aus dem Gedicht die Wörter und Wortverbindungen aus, die Emotionen des Menschen bezeichnen.

3

Цель задания: формирование умения понимать и интерпретировать эмоциональное состояние героя произведения.

Vergleichen Sie das Gedicht von Lothar Schwalm mit dem Inhalt Ihrer Geschichten. Was Ähnliches und was Unterschiedliches haben Sie bemerkt?

Aufgaben nach dem Lesen

Целью следующих предложенных заданий является формирование умения анализировать текст, выявляя и понимая при этом эмоциональное состояние персонажа.

1

Schreiben Sie aus dem Gedicht die Wörter aus, die Gefühle ausdrücken. Ordnen Sie diese Wörter in der Skala nach der Gefühlsverstärkung an.

2

Vergleichen Sie die folgenden Verben:
starren – sehen
spüren – fühlen.

3

Wodurch unterscheiden sie sich? Welche Verben wirken auf den Leser expressiver? Greifen Sie zum Wörterbuch und begründen Sie Ihre Meinung.

4

Analysieren Sie die Wörter (Substantive, Adjektive, Verben, Wortverbindungen), die den Inhalt des Gedichtes gestalten. Welche Gefühle sind dem Leser durch diese Wörter vermittelt?

5

Данные задания предполагают формирование умения интерпретировать сюжет литературного произведения и эмоционально сопереживать вместе с его персонажами

Welche gefühlsbezogenen Wörter kann man noch in das Gedicht einführen? Versuchen Sie das Gedicht zu erweitern.

6

Das Ende des Gedichtes ist mit den Worten „Jetzt brauchen wir beide viel Kraft...“ offen geblieben. Wozu brauchen beide so viel Kraft? Ergänzen Sie die letzte Strophe.

7

Выполнение следующих заданий направлено на формирование умений понимать и интерпретировать эмоциональные концепты стихотворения в целом и создавать собственные речевые произведения, включающие эмоциональные концепты

Analysieren Sie, mit welchen Sprachmitteln die Gefühle in diesem Gedicht wiedergegeben sind. Wovon ist die Rede im Gedicht?

8

Besprechen Sie im Plenum die neuen Varianten des Gedichtes. Welche neuen Begriffe würden Sie ins Gedicht einführen, um es zu vervollständigen? Ist der Inhalt des Gedichtes mit dem Begriff „Angst“ verbunden? Begründen Sie Ihre Meinung-

9

Analysieren Sie die Resultate Ihrer Arbeit. Schaffen Sie ein Schema, das die Struktur des Konzepts „Stimme“ und „Angst“ wiedergibt. Beachten Sie dabei Bedeutungen dieser Wörter und ihre Möglichkeiten, feste Wortverbindungen zu bilden.

10

Versuchen Sie den Bedeutungskreis des Wortes „Stimme“ auf verschiedene Weise vorzustellen:

- a) in einem kurzen wissenschaftlichen Vortrag in der Linguistik;
- b) in einer zusammenhängenden Geschichte;
- c) in einem fantastischen Märchen;
- d) in einem Gedicht der konkreten Poesie;
- e) in einem politischen Essay oder einem Zeitungsbericht.

Концепт «Stimme» (голос) в этом стихотворении неразрывно связан с эмоциональным концептом «Angst» (страх), именно голос репрезентирует данный концепт на лексическом уровне через такие лексические единицы, как hilflos, zittern, vibrieren, tränenerstickt, Kehle zuschnüren, fremd wirken, viel Kraft brauchen.

Концепт «страх», как утверждает А. Вежицкая [11, с. 44-118], является одним из ключевых в немецкой лингвокультуре. Данному концепту посвящены не только лингвистические ис-

следования, но и достаточное количество научно-публицистических статей в немецких журналах и газетах. Поэтому изучение и обсуждение важной в лингвокультурном плане темы «Ängste der Deutschen» как в лингвокультурологии, так и в рамках практики устной и письменной речи, может начинаться с небольшого, но достаточно ёмкого в эмоциональном плане стихотворения, обеспечивающего ввод в тему на всех этапах речевой деятельности. Эта работа осуществляет переход к различным видам языкового, текстового и речевого материала по названной теме и позволяет подробно познакомиться и изучить структуру, содержание и смысл данного концепта.

В заключение следует отметить, что содержание обучения иностранному языку на языковых факультетах должно включать для изучения и интерпретации ключевые концепты национальной культуры, выделенные в лингвистических и психолингвистических исследованиях, поскольку лингвистика и психология являются базисными науками для теоретических основ методики преподавания иностранных языков. Особенно актуальна данная проблема для старших курсов, где преподавание таких теоретических дисциплин, как лингвокультурология, стилистика, лексикология, история языка и др. позволяет анализировать и интерпретировать эмоциональные концепты, представленные в различных жанрах художественной и публицистической литературы, использовать анализ их структуры и содержания для развития речевых умений иноязычного общения.

Изучение эмоциональных концептов и формирование эмоциональной компетентности в этом контексте особенно важно не только для овладения разговорной речью, но и перцептивной стороной иноязычного общения в целом, так как общение, как специфический вид деятельности, служит средством осуществления и других деятельностей, в частности, профессиональной.

В последнее время пристальный интерес вызывает и понятие эмоционального интеллекта [12, с.60-61], которое используется в теоретической и психологической психологии, и в самом общем понимании обозначает уровень развития, рефлексирования эмоциональной сферы человека, её использование для достижения жизненных и профессиональных целей. Отмечается, что низкий уровень эмоционального интеллекта является сигналом неудачной карьеры, и лучших показателей добиваются профессионалы с выраженной эмоциональной компетентностью, что весьма актуально и для специалистов по иноязычному общению. В этом плане изучение, анализ и интерпретация эмоциональных концептов в процессе обучения иноязычному общению способствует формированию профессиональной компетентности выпускников языковых факультетов.

Библиографический список

1. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – М., 2008.
2. Шаховский, В.И. Эмоциональные культурные концепты: параллели и константы // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград; Архангельск, 1996.
3. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
4. Немов, Р.С. Психологический словарь – М., 2007.
5. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикология. – М., 1995. – Т. 2.
6. Вардзелашвили, Ж.А. Концепт как лингвистическая категория – «конструктивная сущность» // сб. науч. трудов. – Тб., 2004.
7. Апресян, В.Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3.
8. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – М.; Волгоград, 2001.
9. Андронкина, Н.М. Формирование эмоциональной компетентности поликультурной языковой личности в обучении иноязычному межкультурному общению // Горный Алтай: проблемы билингвизма в поликультурном пространстве: материалы Международной научно-практич. конф. – Горно-Алтайск, 2011.
10. Филимонова, О.Е. Язык эмоций в английском тексте. Когнитивный и коммуникативный аспекты: монография – СПб., 2001.
11. Вежицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М., 2001.
12. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалёва. – М., 2011.

Bibliography

1. Krasavskiy, N.A. Ehmocionaljnihe konceptih v nemeckoy i russkoy lingvokul'turakh. – М., 2008.
2. Shakhovskiy, V.I. Ehmocionaljnihe kul'turnihe konceptih: paralleli i konstantih // Yazikovaya lichnost': kul'turnihe konceptih. – Volgograd; Arkhangel'sk, 1996.
3. Leont'ev, A.N. Potrebnosti, motivih i ehmocii. – М., 1971.
4. Nemov, R.S. Psikhologicheskij slovar' – М., 2007.
5. Apresyan, Yu.D. Izbrannihe trudi. Integral'noe opisaniye yazihka i sistemnaya leksikologiya. – М., 1995. – Т. 2.
6. Vardzelashvili, Zh.A. Koncept kak lingvisticheskaya kategoriya – «konstruktivnaya suthnost'» // sb. nauch. trudov. – Тб., 2004.
7. Apresyan, V.Yu. Metafora v semanticheskom predstavlenii ehmocij / V.Yu. Apresyan, Yu.D. Apresyan // Voprosih yazihkoznaniya. – 1993. – № 3.
8. Krasavskiy, N.A. Ehmocionaljnihe konceptih v nemeckoy i russkoy lingvokul'turakh. – М.; Volgograd, 2001.
9. Andronkina, N.M. Formirovaniye ehmocional'noy kompetentnosti polikul'turnoy yazikovoy lichnosti v obuchenii inoyazichnomu mezhkul'turnomu obsheniyu // Gorniy Altay: problemih bilingvizma v polikul'turnom prostranstve: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Gorno-Altay'sk, 2011.
10. Filimonova, O.E. Yazihk ehmociy v angliyskom tekste. Kognitivniy i kommunikativniy aspektih: monografiya – SPb., 2001.

11. Vezhbickaya, A. Sopotavlenie kuljur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki. – M., 2001.
12. Psikhologiya obsheniya. Ehnciklopedicheskiy slovarj / pod obth. red. A.A. Bodalyova. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 37.015.3

Dal' L. V. SOCIAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS VOLUNTEERING IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECTS. The paper covers the issues of improvement of professional training of the future specialists of the humanitarian sphere in the context of support and development of youth initiatives at solving urgent social problems of modern society. The characteristics of educational cooperation in the university teaching and educational process is presented from the standpoint of social partnership between a student and a teacher in the process of implementation of socially significant projects. Social and pedagogical potential of professionally oriented student's volunteering is disclosed using the experience of implemented projects.

Key words: educational cooperation, social partnership, social and pedagogical design, volunteering, socially implemented projects.

Л.В. Даль, аспирантка каф. общей педагогики и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «АГПИ», г. Арзамас, E-mail: lidal@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ

В статье раскрываются вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарной сферы в контексте поддержания и развития молодежных инициатив по решению актуальных социальных проблем современного общества. Характеристика учебного сотрудничества в учебно-воспитательном процессе вуза представлена с позиций социального партнерства студента и преподавателя в процессе реализации социально значимых проектов. На основе опыта реализованных проектов раскрывается социально-педагогический потенциал профессионально ориентированной волонтерской деятельности студентов.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, социальное партнерство, социально-педагогическое проектирование, волонтерская деятельность, социально значимый проект.

Разработка методологических подходов к организации современного профессионального педагогического образования все больше акцентирует внимание на проектировании, которое сегодня является предметом профессиональной педагогики, дидактики высшей школы, социальной педагогики и других научных областей. Присущий проектированию потенциал позволяет методологически грамотно выстроить взаимодействие субъектов образовательно-профессиональной среды, ориентируясь на опережающую профессионализацию, повышение качества подготовки специалистов, развитие диагностико-технологического мышления, способности к саморазвитию. Именно эти свойства и качества характеризуют конкурентоспособную личность современного специалиста, обязанного, по мнению исследователей, наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения и уметь преодолевать конфликты и противоречия.

Большинство исследователей среди причин «всепроницающей проектности» как отличительной черты нашего столетия называет главным образом причины не столько педагогические, сколько социальные:

- необходимость не только передать обучающимся сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач; актуальностью приобретения новых коммуникативных навыков и умений (работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли – лидера, исполнителя, посредника и т.п.);

- актуальность новых широких человеческих контактов, знакомство с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собрать необходимую информацию, уметь анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения;

- приоритетность деятельности (сотворение образа мира и познание его в контексте сотворения) и личности (персональная ответственность за своё творение) в образовательном процессе [1-8].

Специфика проектирования и его возможности в профессиональной подготовке и переподготовке педагогов закономерно связаны с основными функциями современного профессио-

нального образования – социально-адаптивной, социально-мобильной, инновационной, социально-интегративной, прогностической [4]. Реализация названных функций высшего образования в современной педагогике базируется на идеях сотрудничества и взаимодействия, разрабатываемых в исследованиях Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготского, О.С. Газмана, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, А.Б. Орлова, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина и других. Эти идеи отразились в понимании сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения, предполагающего совместную развивающую деятельность обучающихся и обучающихся с опорой на взаимопонимание, уважение духовного мира друг друга в процессе коллективного анализа хода и результатов этой [6].

Проблема учебного сотрудничества в отечественной педагогике и психологии активно разрабатывается в последние десятилетия в исследованиях А.А. Бодалева, И.А. Зимней, В.Я. Ляудиса, А.К. Марковой, В.П. Панюшкина, А.В. Петровского, В.А. Петровского, В.В. Рубцова, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, И.С.Якиманской, В.А.Якунина и других. Сотрудничество в этих работах представлено как совместная деятельность, организационная система взаимодействия взаимодействующих субъектов, характеризующаяся пространственным и временным присутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением функций, действий, операций; наличием позитивных межличностных отношений.

Разработанные в контексте изучения проблемы учебного сотрудничества в школе положения вполне могут быть применимы с определенной модификацией и в системе высшего профессионального образования. Это связано с особенностями содержания и структуры учебного (фактически учебно-профессионального) сотрудничества в вузе, позволяющими существенно влиять на возрастание объема усваиваемого (материала) и глубины понимания; рост познавательной активности и творческой самостоятельности; сокращение времени для формирования знаний и умений; снижение дисциплинарных трудностей, обусловленных дефектами учебной мотивации [3].

На основе отношений сотрудничества в учебно-воспитательном процессе вуза строится система внешне задаваемой деятельности, способствующей возможности проявления студентами интеллектуальной и социальной активности. Эффективность такой деятельности, осуществляемой в сотрудничестве студен-

тов друг с другом и с преподавателем в рамках субъектно-субъектного взаимодействия, обусловлена организацией сотрудничества, составом сотрудничающих людей, их отношением к совместной деятельности и друг другу. Не случайно основными признаками сотрудничества исследователи называют: целенаправленность (стремление к общей цели); мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности); структурированность (четкое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности); согласованность (согласование действий участников совместной деятельности, низкий уровень конфликтности); организованность (планованность деятельности, способность достигать результата); добровольность (в равной мере соблюдаются интересы сторон).

Проблема сотрудничества в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов приобретает дополнительный, но очень важный оттенок в связи с предъявляемыми современным этапом развития общества требованиями к вступающим в социально-профессиональную жизнь выпускникам. Как показал анализ тенденций развития системы профессионального образования в России, проблему социально-профессионального становления будущих специалистов возможно решить посредством приобщения их к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума в период обучения в вузе на основе социального партнерства. В связи с этим социальное партнерство может быть представлено как система социально-педагогического взаимодействия преподавателей, студентов и представителей социально-профессиональной общности и организуется с целью формирования у будущих специалистов устойчивого мотивационно-ценностного отношения к предстоящей профессиональной деятельности и ее субъектам, а также сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучающихся в вузе [1].

Социальное партнерство в вузе рассматривается нами как вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач, развитии его личностно-смысловой сферы. Социальное партнерство продуктивно, если педагог, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует целенаправленную совместную со студентами учебно-профессиональную деятельность таким образом, что они становятся реальными субъектами всех ее видов и форм.

Социальное партнерство технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наиболее эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Оно развивается поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ результатов. Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления социально-педагогического взаимодействия на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности.

В реальной практике вузовского образования существует немало противоречий между необходимостью профессиональной адаптации студента на основе социального партнерства и отсутствием ее программно-содержательного и технологического обеспечения с позиций социального партнерства. В этой связи мы рассматриваем социальное партнерство как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые социально-профессиональные условия, способствующие приобщению их к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума. Социальное партнерство предполагает содействие студентам в принятии избранной профессии, осознании ее социальной значимости и оптимизма в отношении перспектив развития; формированию у них готовности успешно действовать в изменяющихся социально-профессиональных условиях. Социальное партнерство обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обу-

чению поможет решить многие проблемы высшего образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

Показателями развивающегося социального партнерства студента и преподавателя являются обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста, способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее целостности. Партнерство становится развивающим, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов, т.е. ориентируется не только на общественные, но и на личностные потребности субъектов учебно-воспитательного процесса, поддерживая и развивая условия выбора студентом индивидуальной образовательной траектории. В этом отношении одним из вариантов реализации социального партнерства в вузе может стать *социально-педагогическое проектирование* как совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на поиск и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально-педагогических проблем микросоциума.

В опыте работы ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара» социально-педагогическое проектирование, действительно, перешло границы учебно-аудиторной деятельности и широко используется в организации волонтерского движения будущих специалистов социально-гуманитарной сферы. Выявленная сотрудниками психолого-педагогического факультета АГПИ взаимосвязь социально-педагогического проектирования, социального партнерства и волонтерской деятельности в решении социально значимых проблем микросоциума существенно влияет на качество профессиональной подготовки, поскольку позволяет создать условия для интеграции личностного, профессионального и социального развития студентов. Результативность, как показывают исследования, обеспечивается действием важных психологических эффектов, обусловленных участием студентов в волонтерской деятельности:

- позитивное изменение ценностного сознания и коммуникативных умений, развитие эмпатии, толерантности, уверенности в себе, ответственности, лидерских качеств;
- формирование социальной активности, направленной на изменение и преобразование окружающей действительности, альтруистической и творческой направленности личности;
- самоактуализация и осмысление жизни.

Особое значение, по мнению О.Р. Даниловой [2], имеют мотивы участия студентов в волонтерской деятельности (альтруизм и проявление милосердия и сострадания, потребность в контактах с другими людьми и преодоления чувства одиночества, желание повысить свой профессиональный уровень и поиск полезных связей и контактов, чувство гражданского долга, самореализация). Учитывая своеобразие мотивов участия в волонтерской деятельности и ее влияние на развитие студентов, исследователи сходятся во мнении относительно необходимости целенаправленного использования волонтерства в подготовке профессионалов, а, следовательно, выделяют основные компоненты организации этого процесса в вузе (образовательный, процессуальный, рефлексивный, диагностический).

При этом, как правило, обучающий компонент предполагает освоение студентами основ добровольчества, изучение принципов, форм и видов волонтерской деятельности, специальная подготовка к реализации социально-педагогических технологий профилактики посредством волонтерской деятельности. Диагностический компонент позволяет осуществлять постоянный мониторинг изменений в профессиональной компетентности будущих специалистов. Рефлексивный компонент связан с целенаправленной подготовкой студентов к самоанализу на основе профессиональных ценностей, рефлексии по осознанию ответственности за свои суждения и поступки и др. Процессуальный компонент отражает возможности и способы выработки у студентов умений определять объем выполняемой работы, выделять этапы работы, распределять время при выполнении задания, организовывать рабочее пространство др.

В опыте психолого-педагогического факультета АГПИ в русле концепции духовно-ценностной ориентации социальных педагогов как процесса и результата их профессиональной подготовки в вузе разработана технология социально-профессионального проектирования [9], в основу замысла и реализации которой положена волонтерская деятельность будущих специалистов в социально значимых проектах. Цель технологии состоит

в создании условий для усвоения студентами позитивного опыта социально-профессионального взаимодействия в процессе жизнедеятельности в вузе на основе участия в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума.

В частности, примером реализации технологии является *Программа обеспечения детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде*, которая разработана и осуществлена в ряде проектов с участием студентов-волонтеров и предполагает [5]:

- помощь в организации досуга детей;
- организацию работы кружков и студий;
- помощь в подготовке школьных уроков;
- организацию посещения учреждений культуры и др.;
- личное участие в качестве со-ведущих занятий программ или их фрагментов.

Включение *Программы обеспечения детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде* в систему дополнительной психолого-педагогической поддержки детей-сирот преследует несколько взаимосвязанных целей, достижение которых необходимо в связи с особенностями психологического развития воспитанников учреждений интернатного типа и с учетом их социального опыта. Необходимо расширить круг лиц, участвующих в социализации детей, находящихся на попечении государства; эти участники должны быть подготовлены таким образом, чтобы они могли способствовать развитию эффективного межличностного взаимодействия воспитанников младшего школьного возраста со сверстниками и взрослыми, компенсировать и стимулировать развитие основных сфер личности детей проживающих в учреждениях интернатного типа и соответствующих их зоне актуального и ближайшего развития деятельности, в том числе и ведущих. Эти люди должны не увеличивать количество «государственных» взрослых, а быть ближе по возрасту к самим ребятам, выполняя тем самым роль старшего друга-наставника или заменяя старших братьев и сестер.

Необходимо было внести существенные изменения в те образцы ценностно-смысловой, морально-нравственной, эмоционально-поведенческой, поло-ролевой и социально-ролевой идентификации, которые у воспитанников учреждений интернатного типа ограничены такими же, как они, сверстниками и сотрудниками государственного учреждения. Волонтеры-студенты в непосредственном общении и в процессе осуществления межличностного взаимодействия с воспитанниками в совместной с ними деятельности, способствовали формированию у них позитивного социального опыта в нормативной социальной среде.

Специфика работы с детьми-сиротами требует особой психологической подготовки и специальных навыков поведения и межличностного взаимодействия в ситуациях, необычных по морально-этическим и другим критериям для человека, живущего в нормальной семье. Именно поэтому для участия в работе по данной программе были приглашены студенты, обучающиеся по специальности Социальная педагогика, Педагогика и психология и Психология Арзамасского государственного педагогического института.

Данная программа предусматривала подготовку группы волонтеров-студентов на специальном тренинге для их последующего участия в организации досуга детей, в приготовлении школьных домашних заданий, спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры вне учреждения интернатного типа и в других видах деятельности детей-сирот. Кроме того, студенты-волонтеры участвовали в качестве со-ведущих в занятиях по и коррекционно-развивающей программе и оказывали помощь сотрудникам учреждений интернатного типа в проведении социально-трудовой реабилитации (швейное, столярное дело, работа на огороде). Программа обеспечения детям-сиротам опыта межличностного взаимодействия и общения в социально нормативной среде предусматривала посещение студентами учреждений интернатного типа в свободное от их занятий время и в удобное для режима воспитанников. По графику, чередуясь группами по 3-4 человека, обычно во второй половине дня, когда дети возвращались из школы, студенты включались в обычную жизнь учреждения.

Выполняя программу, студенты не только организовывали совместно с воспитанниками досуг, хозяйственно-бытовую деятельность, спортивные мероприятия, подготовку уроков, но и выполняли специальные психологические задания. В эти задания входило наблюдение за детьми, составление их психолого-педагогической характеристики, изучение интересов, склон-

ностей, привязанностей ребят, их личностных и творческих ресурсов. Студенты вели собственные дневники наблюдений, сравнивали свои наблюдения с наблюдениями психологов-консультантов, воспитателей и других сотрудников учреждений интернатного типа.

Особую роль выполняли студенты во время психолого-педагогической диагностики воспитанников и в процессе коррекционно-развивающих занятий с элементами тренинга, во многом снимая напряжение и страх у ребят, а где-то впервые демонстрируя образцы социально приемлемого поведения и реагирования.

В течение всей работы по программе дети, студенты и воспитатели вели дневники. Дети описывали запомнившиеся события и дела, старались передать свои переживания, отмечали понравившиеся дела, а также то, чему научились, за что их хвалили, что им понравилось в себе. Студенты и воспитатели вели наблюдения и сравнивали особенности эмоционального состояния ребенка и его поведения: и во время каждого посещения, и в динамике. Важной составляющей программы наблюдений является межличностное взаимодействие с разными членами группы, отношение ребенка к освоению деятельности и способов поведения в различных ситуациях. Отмечалось, что ребенок умел делать, что ему было интересно, что он выполнял с желанием, чему хотел научиться, как участвовал в деятельности, какие поручения и обязанности выполнял, против чего протестовал, чего боялся. Кто стал для него образцом для подражания, какие отношения установились между ними.

Полученный опыт был положен в основу разработки технологий ресоциализации воспитанников детских приютов при монастырях Русской Православной Церкви в ходе реализации в 2008-2009 гг. проекта «Взаимодействие общественности и Русской Православной Церкви в обеспечении социальной защищенности воспитанников монастырских приютов» под патронажем ФГУП концерн «Росэнергоатом». Анализ результатов диагностики и наблюдений показал, что практически каждый ребенок, проживающий в приюте, имеет серьезные нарушения, как в интеллектуальном, так и в личностном развитии, что значительно осложняет возможность успешной социализации в случае самостоятельного проживания. В этой связи была разработана программа взаимодействия, постепенно устанавливающая дружеские связи и отношения с воспитанниками в ходе детских праздников. Опыт ее реализации осуществлен в процессе организации детского Рождественского фестиваля при монастырях Русской Православной церкви, который проходил на базе школы-интерната для мальчиков при Троице-Сергиевой Лавре в с. Топорково Московской области.

В фестивале приняли участие воспитанницы Николаевского Георгиевского женского монастыря с. Абакирово Нижегородской области; школы-интерната для мальчиков при Троице-Сергиевой Лавре с.Топорково Сергиево-Посадского района; детского дома для слепоглохих детей Московской области; воспитанницы приюта при Алексеевском женском монастыре г.Углича; воспитанники социального приюта г. Арзамаса. С командами участниками работали студенты психолого-педагогического факультета АГПИ им. А.П. Гайдара.

Программа предусматривала использование следующих социально-педагогических технологий: игра, коллективно-творческая деятельность, спортивные соревнования. Особо важное место отводилось проведению с детьми социально-психологического тренинга. Подобранные технологии тренинговых занятий позволили студентам решать задачи, связанные с развитием навыков общения у воспитанников монастырских приютов, а также научить их справляться с собственными эмоциональными состояниями, в приемлемой форме выражать негативные эмоции.

Проведенные студентами спортивные мероприятия помогли детям не только весело провести время, но и пообщаться, почувствовать дух команды, проявить сплоченность. Наряду с физически здоровыми ребятами в каждой команде участвовали дети, лишенные зрения, глухонемые, с детским церебральным параличом. Физически полноценные ребята с радостью помогали таким детям и быстро смогли найти общий язык с глухонемыми детьми. Воспитанники монастырских приютов в процессе этой встречи получили позитивный опыт взаимодействия с «особенными» детьми.

Полученный опыт работы был положен в основу разработки технологий ресоциализации воспитанников закрытых учреж-

дений [7]. Разработанная с учетом особенностей воспитательной организации (монастырский приют для детей) и режима ее функционирования, а также принадлежности к Русской Православной Церкви программа включает 3 блока:

- цикл занятий, направленных на обеспечение воспитанникам монастырских приютов опыта общения в нормативной социальной среде (конкурсные программы, викторины, праздники, устный журнал «Праздники Великой Руси», организация творческих мастерских «Оригами», «Юный художник», «Умелые руки кружковой деятельности», помощь в учебе);

- организация тренинговых занятий, развивающих у детей основные сферы личности (коммуникативную, эмоциональную, этическую, интеллектуальную, мотивационную; формирование психологической защиты от трудных жизненных ситуаций, установки на здоровый образ жизни);

- организация совместного детского праздника с участием представителей различных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.

Анализ проведенных тренинговых занятий с воспитанницами приютов при монастырях показал, что проводимая работа по ресоциализации воспитанников обеспечивает положительную динамику в развитии личности детей, улучшает их возможности в последующей социальной адаптации и интеграции в общество. Девочки приютов стали более общительными, открытыми, не боясь выражать свои мысли вслух, отстаивают при необходимости собственную точку зрения, с удовольствием идут на контакт с ведущими групп. Это проявляется и закрепляется в совместной организации досуга детей, помощи в приготовлении школьных и домашних заданий, проведении доверительных бесед со студентами в свободное время.

Особый вклад в ресоциализацию воспитанников приютов вносят выездные мероприятия, в ходе которых дети могут встретиться со своими сверстниками из разных учреждений, приобрести новый опыт общения, познания, деятельности и т.д. В нашем опыте таким мероприятием стал детский фестиваль «Я иду тебе навстречу», который проходил в г. Арзамас Нижегородской области с участием воспитанников монастырских приютов, Православной гимназии, Социального приюта для детей и подростков, Детского дома, студентов-волонтеров психолого-педагогического факультета АГПИ им. А.П. Гайдара.

Гости фестиваля стали участниками концертной программы, подготовленной воспитанниками под руководством студентов-волонтеров, увидели презентацию творческих работ участников фестиваля, а также спектакль «Горячее сердце», который показали воспитанники и воспитатели ГУ «Социальный приют для детей и подростков г. Арзамаса». Особое место в программе фестиваля отводилось паломнической поездке в Рождество-

Богородичный Санаксарский мужской монастырь Темниковского района Мордовской республики.

Подведение итогов фестиваля показало, что и воспитанники, и взрослые гости получили опыт организации радушного гостеприимства хозяев; испытали радость встречи, знакомства и общения; осуществились расширение границ и обмен опытом работы с другими детскими учреждениями; возможность презентации собственного опыта и планирования сотрудничества с партнерами.

Параллельно с подведением итогов проходит осмысление студентами личного и профессионального развития в ходе проекта, осознание опыта, полученного в процессе его реализации, определение возможностей продолжения проекта и использования приобретенного опыта в профессиональной деятельности.

Анализ осуществляется в групповом взаимодействии по предложенной схеме, его результат закрепляется в процессе работы секции и творческой мастерской на итоговой конференции по проекту. Студенты сначала индивидуально, а затем в микрогруппах обсуждают следующие вопросы:

- что стало причиной участия в проекте;
- какие личные и профессиональные цели ставились перед началом проектной деятельности;
- совпали ли результаты с ожиданиями;
- какой новый опыт приобрели в ходе деятельности по проекту;

- что непосредственно дало участие в проекте в личном и профессиональном планах;
- какие трудности испытывали в процессе реализации проекта и какие профессиональные технологии применяли для их преодоления;

- что необходимо было дополнительно учесть на подготовительном этапе;

- каковы возможности использования приобретенного опыта в жизнедеятельности факультета и будущей профессиональной деятельности;

- каковы возможности продолжения деятельности по проекту; как это вписывается в решение актуальных социально-педагогических проблем данного микросоциума.

Участие студентов в реальной деятельности по улучшению социальной адаптации различных категорий воспитанников, осмысление своего личного и профессионального развития в ходе проекта, осознание опыта, полученного в процессе его реализации, определение возможностей продолжения проекта и использования приобретенного опыта в профессиональной деятельности способствует развитию профессиональной рефлексии и социальной зрелости молодого специалиста.

Библиографический список

1. Глебова, Л.Н. Проектирование – основа современной подготовки кадров в высшей школе // Подготовка учителя для XXI века: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции, г. Нижний Новгород, 21 дек. 2010 г. – Н. Новгород, 2011.
2. Данилова, О.Р. Формирование профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза посредством волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре – 2011.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М., 2002.
4. Казаренков, В.И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. – 2000. – № 5.
5. Калинина, Т.В. Педагогические условия организации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2009.
6. Концепция общего среднего образования (проект) // ВНИК «Школа». – М., 1988.
7. Социальная педагогика: ресоциализация воспитанников закрытых учреждений: научно-методическое пособие. – Арзамас, 2010.
8. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М., 2002.
9. Щелина, Т.Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: монография. – М., 2006.

Bibliography

1. Glebova, L.N. Proektirovanie – osnova sovremennoy podgotovki kadrov v vihshey shcole // Podgotovka uchitelya dlya XXI veka: teoriya i praktika: materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Nizhniy Novgorod, 21 dek. 2010 g. – N. Novgorod, 2011.
2. Danilova, O.R. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budutikh social'nykh pedagogov v uchebno-vospitatel'nom processe vuzha posredstvom volonterskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Komsomol'sk-na-Amure – 2011.
3. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – M., 2002.
4. Kazarenkov, V.I. Vihsshaya shkola: social'no-pedagogicheskoe vzaimodeystvie // Pedagogika. – 2000. – № 5.
5. Kalinina, T.V. Pedagogicheskie usloviya organizatsii mezhlichnostnogo vzaimodeystviya mladshikh shkol'nikov v uchrezhdeniyakh internatnogo tipa: dis. ... kand. ped. nauk. – Arzamas, 2009.
6. Konceptiya obshchego srednego obrazovaniya (proekt) // VNIK «Shkola». – M., 1988.
7. Social'naya pedagogika: resotsializatsiya vospitannikov zakrytykh uchrezhdeniy: nauchno-metodicheskoe posobie. – Arzamas, 2010.
8. Chernilevskiy, D.V. Didakticheskie tekhnologii v vihshey shcole. – M., 2002.
9. Thelina, T.T. Dukhovno-cennostnaya orientatsiya social'nykh pedagogov: monografiya. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 557.4(075.5)

Marina A. V. THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL CULTURE BY MEANS OF RESEARCH WORK IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION. The paper deals with the peculiarities of organization of research work of students with extensive ecology learning under the conditions of transition to the implementation of Federal state educational standard of basic general education. This paper also reveals the possibilities of using modern methods of ecological research to form students' ecological culture.

Key words: Federal state educational standard of basic general education, ecological culture, students' research work.

А.В. Марина, канд. пед. наук, доц. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: marinaab@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты особенности организации исследовательской деятельности учащихся экологической направленности в условиях перехода к реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, охарактеризованы возможности использования современных методик экологических исследований для формирования экологической культуры обучающихся.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, экологическая культура, исследовательская деятельность учащихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в качестве одной из основных задач, решаемых современной школой, рассматривает задачу, связанную с «формированием основ экологической культуры учащихся, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитием опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях» [1, с. 6].

Важным средством достижения поставленной задачи служит внеурочная работа учащихся, позволяющая осуществлять «организацию интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества, проектной и учебно-исследовательской деятельности...» [2, с. 7].

В контексте нашего исследования особую значимость приобретают такие формы внеурочной деятельности, как исследовательская и проектная, связанные с реализацией непрерывного экологического здоровьесберегающего образования обучающихся, представляющего собой деятельность образовательного учреждения в виде взаимосвязанных блоков по созданию экологически безопасной здоровьесберегающей инфраструктуры; рациональной организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся; эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы; реализации модульных образовательных программ и просветительской работы с родителями» [2, с. 340].

Она предполагает, в числе прочего, внедрение в систему работы образовательного учреждения программ, направленных на формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни в качестве отдельных образовательных модулей, разработку которых мы осуществляем в течение последних нескольких лет [3; 4].

Наша работа направлена на формирование и развитие таких ключевых понятий, как «человек и окружающая среда», «социальная и природная среда», «адаптация человека к ней»; «значение окружающей среды как источника веществ и энергии»; «зависимость здоровья человека от состояния окружающей среды»; овладение такими видами деятельности, как наблюдение, описание и измерение биологических объектов; анализ и оценка факторов окружающей среды, факторов риска на здоровье; анализ и оценка последствий деятельности человека в экосистеме, собственных поступков на живые организмы и экосистемы, которые, в конечном итоге, определяют сформированность у обучающихся экологической культуры как сознательного отношения к окружающей среде, направленного изучения, охрану и рациональное использование природных ресурсов.

Процесс их развития обеспечивает активизацию исследовательской деятельности учащихся, направленной на овладение такими универсальными учебными действиями, как «освоение знаний о методах научного познания, овладение умениями

проводить наблюдения за экосистемами с целью их описания и выявления естественных и антропогенных изменений; использование приобретенных знаний и умений в повседневной жизни для оценки последствий своей деятельности по отношению к окружающей среде, здоровью других людей и собственному здоровью...» [5, с. 33-35].

В этой связи особое значение приобретает экологическая исследовательская деятельность учащихся, получившая в последние годы необычайно широкое распространение в практике работы массовой школы, отличающаяся большим разнообразием направлений, многообразием форм, использованием широкого арсенала адаптированных научных методик.

Интерес учащихся к экологической исследовательской деятельности в последние годы необычайно высок, о чем свидетельствует широкое участие школьников в разнообразных экологических форумах, конкурсах, олимпиадах и конференциях разного уровня. В последние годы существенно расширяется арсенал методик, используемых при организации и проведении таких исследований.

В условиях реализации общеобразовательными учреждениями страны профильного обучения, предполагающего реализацию разнообразных профилей и специализаций подготовки учащихся, значительно расширяется интерес не только учащихся, но и школьных учителей к новым методикам организации полевых, лабораторных исследований, а также к новым объектам для организации исследовательской работы.

Однако многие действующие учебно-методические комплекты по курсу школьной биологии для разных классов [Комиссаров, 1988, Анастасова, 1989, Бинас и др., 1990, Сивоглазов и др., 1996, Пуговкин и др., 2002, Яковлева, 2003, Козлова и др., 2006, 2008, Сонин и др., 2007, 2008, Пономарева, 2009 и др.] свидетельствуют о слабой разработанности этого вопроса, отсутствии доступной информации о новых направлениях организации полевого и лабораторного практикума в условиях реализации исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Мы глубоко убеждены в том, что обязательными условиями успешности формирования экологической культуры учащихся является приближенность научных исследований к образовательному процессу в самом общеобразовательном учреждении, его практикоориентированная направленность, устойчивый интерес учащихся к изучаемому предмету, так как все это способствует реализации деятельностного, практико-ориентированного и личностно-ориентированного подходов, освоению учащимися интеллектуальной и практической деятельности; овладению знаниями и умениями, востребованными в повседневной жизни, позволяющими ориентироваться в окружающем мире, значимыми для сохранения окружающей среды и собственного здоровья, т.е. в конечном итоге отвечают целям непрерывного экологического здоровьесберегающего образования.

В условиях перехода к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования широкими перспективами знакомства и овладения учащимися новыми методами исследовательской работы располагают проекты и индивидуальные итоговые проекты обучаемых, выполняемых в рамках изучения всех учебных дисциплин базисного учебного плана общеобразовательных учреждений [2].

Однако имеющаяся литература по организации проектной деятельности обучаемых в условиях реализации ФГОС [6; 7] в полной мере не отвечает новым требованиям, предъявляемым к этому виду деятельности. Руководствуясь этим, мы разработали программу элективного курса «Использование современных методик исследования состояния окружающей среды», основанного на применении в учебном процессе сравнительно новых методик изучения экологического состояния среды обитания живых организмов, человека в том числе, и его техно-

лого-методический инструментарий [8-12].

Курс рассчитан на ознакомление учащихся с относительно новыми методиками изучения качества среды обитания с помощью биологических объектов.

В качестве организмов – маркеров среды мы рекомендуем использовать ряд растительных и животных организмов, особенности строения и жизнедеятельности которых позволяют на основе легкодоступных морфологических признаков сделать выводы о влиянии факторов среды на популяционную структуру вида с помощью полиморфизма, рассматриваемого как проявление биологического разнообразия на популяционном уровне.

Данные методики в последние три года с успехом применяются в опыте работы общеобразовательных учреждений города Арзамаса и Арзамасского района Нижегородской области.

Библиографический список

1. Приказ МОиН РФ от 17 декабря 2010 г № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М., 2011.
3. Экологические исследования: сборник программ кружков, факультативных курсов, практикумов по экологии / под общ. ред. А.В. Мариной. – Арзамас, 2000.
4. Марина, А.В. Программа курса «Введение в экологию. 5 класс». – Н. Новгород, 2010.
5. Примерные программы по учебным предметам. Биология. 10-11 классы: проект. – М., 2010.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2011.
7. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
8. Марина, А.В. Биоиндикационные исследования состояния окружающей среды: методика флуктуирующей асимметрии / А.В. Марина, Е.Ф. Малафеева // Биология в школе. – 2010. – № 6.
9. Марина, А.В. Возможности использования растений рода Клевер при изучении экологического состояния почв / А.В. Марина, Т.А. Кончина // Биология в школе. – 2010. – № 7.
10. Марина, А.В. Организация биоиндикационных исследований загрязнения окружающей среды по реакции пыльцы цветковых растений / А.В. Марина, Т.А. Кончина, Л.В. Вершинина // Биология в школе. – 2010. – № 9.
11. Бусарова, Н.В. Колорадский жук как объект изучения фенетической изменчивости популяций / Н.В. Бусарова, А.В. Марина, Д.М. Кривоногов // Биология в школе. – 2011. – № 1.
12. Марина, А.В. Использование клопа-солдатика в качестве объекта изучения фенетической изменчивости / А.В. Марина, Н.В. Бусарова, Д.М. Кривоногов // Биология в школе. – 2011. – № 3.

Bibliography

1. Prikaz MOiN RF ot 17 dekabrya 2010 g № 1897 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya».
2. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola / sost. E.S. Savinov. – M., 2011.
3. Ekhologicheskie issledovaniya: sbornik programm kruzhkov, fakul'tativnykh kursov, praktikumov po ekhologii / pod obsh. red. A.V. Mariny. – Arzamas, 2000.
4. Marina, A.V. Programma kursa «Vvedenie v ekhologiyu. 5 klass». – N. Novgorod, 2010.
5. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Biologiya. 10-11 klassy: projekt. – M., 2010.
6. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysl'i. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya [i dr.]; pod red. A.G. Asmolova. – M., 2011.
7. Polivanova, K.N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: Posobie dlya uchitelya. – 2-e izd. – M.: Prosveshchenie, 2011.
8. Marina, A.V. Bioindikatsionnye issledovaniya sostoyaniya okruzhayutsey sredy: metodika fluktuiruyutsey asimmetrii / A.V. Marina, E.F. Malafeeva // Biologiya v shkole. – 2010. – № 6.
9. Marina, A.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya rasteniy roda Klever pri izuchenii ekhologicheskogo sostoyaniya pochv / A.V. Marina, T.A. Konchina // Biologiya v shkole. – 2010. – № 7.
10. Marina, A.V. Organizatsiya bioindikatsionnykh issledovaniy zagryazneniya okruzhayutsey sredy po reakcii pyl'tsy tsvetkovykh rasteniy / A.V. Marina, T.A. Konchina, L.V. Vershinina // Biologiya v shkole. – 2010. – № 9.
11. Busarova, N.V. Koloradskiy zhuk kak objekt izucheniya feneticheskoy izmenchivosti populyatsiy / N.V. Busarova, A.V. Marina, D.M. Krivonogov // Biologiya v shkole. – 2011. – № 1.
12. Marina, A.V. Ispol'zovanie klopa-soldatika v kachestve objekta izucheniya feneticheskoy izmenchivosti / A.V. Marina, N.V. Busarova, D.M. Krivonogov // Biologiya v shkole. – 2011. – № 3.

Статья поступила в редакцию 28.02.12

УДК 37.015.32; 159.922

Suvorova O.V., Aristova V.A. KEY LINES OF FORMATION СУБЪЕКТНОСТИ IN BASE DOMESTIC PERIODIZATIONS OF DEVELOPMENT OF THE PERSON. In article the analysis of approaches to understanding of key lines of development субъектности in онтогенезе in base periodizations of development of the person contains. The methodological bases of allocation of the central spheres of development субъектности as personal formation are considered. The author believes that research субъектности as complete personal formation is possible in the conditions of integration of classical approaches to its understanding.

Key words: an individualization, socialization, the subject, subjectivity, subjectogenesis, key lines of subjectogenesis.

О.В. Суворова, канд. психол. наук, доц, докторант Нижегородского гос. педагогического университета, E-mail: olgavenn@yandex.ru; **В.А. Аристова**, преп. Института педагогики и психологии, г. Москва.

ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье приведены данные эмпирического исследования субъектно-ориентированного общения воспитателей и учителей начальных классов как условия становления личности ребенка. Анализируются способы стимулирующего и блокирующего влияния педагога на активность ребенка. Представлены результаты изучения способов субъектно-ориентированного общения в образовательном учреждении.

Ключевые слова: субъектность педагога, стимулирующие и блокирующие субъектность ребенка педагогические воздействия, субъектно-ориентированное общение.

Настоящая статья посвящена изучению характеристик субъектно-ориентированного общения педагогов с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Общение со взрослым, как носителем социокультурных смыслов, создает условия интеграции всех уровней субъектности ребенка: от субъектности в системе деятельностей, психической деятельности до моральных выборов и образа жизни. Общение со взрослым, являясь «сквозным механизмом смены ведущих видов деятельности», через трансляцию способов, значений и смыслов деятельности, взрослый через организацию, оценку и меру помощи содействует, противодействует, или является нейтральным по отношению к развивающейся субъектности ребенка.

Под субъектно-ориентированным общением мы понимаем личностно-ориентированное взаимодействие взрослого (родителей, педагогов) с ребенком, стимулирующее субъектные характеристики его личности [1]. Личностно-ориентированное взаимодействие основывается на уважении личности ребенка и обеспечивает максимальное раскрытие активности и актуализацию субъектного опыта ребенка. Субъектно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком включает в себя отношение к ребенку как к субъекту, осознанное воздействие на его субъектные свойства, создание условий для собственного субъектного опыта ребенка, трансляцию взрослым своих субъектных качеств растущему человеку [2].

Субъектно-ориентированное взаимодействие педагога направлено на максимальное раскрытие активности ребенка, предоставление и стимулирование во взаимодействии с ним внутренней мотивации, позитивного и осознанного отношения к себе как к деятелю, автономно-поисковой саморегуляции, а также свободы выбора деятельности, способов, отношений, осознания и саморазвития, чувства своей уникальности, бесценности, бесподобности, оно демонстрирует безусловное принятие ребенка и задает образец ценностного, сущностного отношения к другому, принятие своеобразия другого, сотрудничества с ним.

В данном исследовании мы поставили задачи изучения педагогических воздействий в обозначенном ключе.

Выборка для наблюдения психолога за характеристиками педагогического взаимодействия состояла из воспитателей муниципальных дошкольных образовательных учреждений (156 человек), учителей начальных школ (109 человек), всего 265 педагогов.

Использовались методики: стандартизированное наблюдение за общением педагога с детьми Т.И. Чирковой [3]; тестовая карта оценки психологом взаимодействия педагога с детьми (модификация методики Т.И. Чирковой) [3]; анкета для педагога «Цели и задачи воспитания и образования ребенка».

Результаты наблюдения психолога за **устойчивыми способами воздействия педагогов на активность детей** старшего дошкольного и младшего школьного возраста во время занятий и уроков показало выраженную специфику взаимодействия воспитателей и учителей начальных классов.

Результаты наблюдения психолога за воздействием педагога на активность детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе взаимодействия с детьми во время занятия, урока, представлены в таблице 1.

В целом, как показали результаты наблюдения, **устойчивое стимулирующее воздействие на детскую активность** у воспитателей значительно выше, как опосредованного, так и непосредственного плана.

Наблюдение за опосредованными стимулирующими воздействиями педагогов показывает: воспитатель чаще учителя вы-

ражает удовлетворение, поощряет взглядом, мимикой, жестом (44,00%/17,14%); осуществляет договор, советует, напоминает, задает вопросы, уточняет (36,80%/11,43%); проявляет заинтересованность, вовлекает своим воодушевлением (36,00%/10,00%); оказывает помощь, поддержку детям (40,00%/24,29%). Наблюдение за непосредственными стимулирующими воздействиями позволило констатировать: воспитатель чаще учителя: хвалит словом (44,00%/17,14%); дает указание, что, как, когда делать, подсказывает (20,80%/12,86%), в то же время воспитатель реже, чем учитель контролирует, оценивает, проверяет (25,60%/31,43%). Различия по непосредственным и опосредованным стимулирующим воздействиям на детскую активность воспитателей и учителей статистически значимы по хи-квадрат критерию на уровне достоверности $p < 0,01$.

Меньшие различия наблюдаются по **опосредованным и непосредственным педагогическим воздействиям, подавляющим детскую активность**. Контроль воспитателя по отношению к активности ребенка более эмоционален и интенсивен: он чаще выражает неудовольствие, хмурится (12,80%/4,29%); следит настороженно, подсматривает за детьми (3,20%/1,43%), реже, чем учитель делает замечания, порицает (4,80%/7,14%); ставит условия, ограничивает действия (4,80%/8,57%). Непосредственные педагогические воздействия, подавляющие детскую активность скорее исключения, чем правила, как стабильная характеристика она наблюдается у незначительной части педагогов, реже у воспитателей, чаще учителей: педагог ругает, наказывает, сердится (3,20%/2,86%); требует беспрекословного подчинения и повиновения (1,60%/8,57%); запрещает и отбирает (2,40%/5,71%); стыдит, требует извинения, прощения (3,20%/7,14%).

Таким образом, результаты наблюдения за воспитателями во время организованной взрослым познавательной деятельности детей и учителями начальных классов во время уроков показывают существенные различия в интенсивности и характере педагогических воздействий на активность детей.

Оценивая значимость устойчивых стимулирующих воздействий педагогов на детскую активность в аспекте задач субъектного становления ребенка, мы наблюдаем систематические опосредованные и непосредственные педагогические воздействия субъектного плана у менее, чем половины педагогов.

Оценка психологом характеристик взаимодействия педагога с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе наблюдения за взаимодействием с детьми во время занятия и урока с использованием модифицированной методики Т.И. Чирковой позволила получить следующие результаты.

Коммуникативные характеристики педагогов, создающие условия для проявления и актуализации субъектного опыта ребенка, у воспитателей и учителей представлены в следующем соотношении: доброжелательность (81,65%/64,29%); заинтересованность в общении (74,31%/55,36%); демократичное взаимодействие (40,38%/30,36%); личностно-ориентированное взаимодействие (27,52%/21,43%).

В обращении к **индивидуальности ребенка**, в поощрении индивидуальности ребенка у воспитателей и учителей нами получены следующие показатели: использование индивидуальных форм работы с детьми (44,95%/44,64%); дифференцированность в общении (60,55%/50,00%); сравнивает ребенка с самим собой в прошлом, каким был вчера (37,61%/32,14%).

В **предоставлении свободы выбора** ребенку, педагог: предоставляет детям право выбора игры, деятельности, задания, использование импровизации на занятиях и уроках (44,95%/26,79%); использует принцип конвенционального разрешения

Таблица 1

Результаты наблюдения психолога за воздействием педагога на активность детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе взаимодействия с детьми во время занятия / урока (модификация методики Т.И. Чирковой) от общего количества испытуемых в %

Педагогические воздействия		Форма выражения	Воспитатели			Учителя начальной школы		
			иногда	часто	всегда	иногда	часто	всегда
Стимулирующие активность детей	опосредовано	1. Выражает удовлетворение, поощряет взглядом, мимикой, жестом	19,20	36,80	44,00	32,86	50,00	17,14
		2. Осуществляет договор, советует, напоминает, задает вопросы, уточняет	21,60	41,60	36,80	40,00	48,57	11,43
		3. Проявляет заинтересованность, вовлекает своим воодушевлением	24,00	40,00	36,00	47,14	42,86	10,00
		4. Оказывает помощь, поддержку.	20,80	39,20	40,00	28,57	47,14	24,29
	непосредственно	5. Хвалит словом	24,80	30,40	44,00	34,29	48,57	17,14
		6. Дает указание, что, как, когда делать, подсказывает	39,20	40,00	20,80	50,00	37,14	12,86
		7. Приказывает, подгоняет, заставляет	72,00	16,80	11,20	61,43	27,14	11,43
		8. Контролирует, оценивает, проверяет	51,20	23,20	25,60	35,71	32,86	31,43
Подавляющие активность детей	опосредовано	9. Выражает неудовольствие, хмурится	77,60	9,60	12,80	71,43	24,29	4,29
		10. Делает замечания, порицает	77,60	17,60	4,80	57,14	35,71	7,14
		11. Следит настороженно, подсматривает	89,60	7,20	3,20	87,14	11,43	1,43
		12. Ставит условия, ограничивает действия	85,60	9,60	4,80	77,14	14,29	8,57
	непосредственно	13. Ругает, наказывает, сердится	93,60	3,20	3,20	80,00	17,14	2,86
		14. Требуется беспрекословного подчинения и повиновения	93,60	4,80	1,60	74,29	17,14	8,57
		15. Запрещает и отбирает	89,60	8,00	2,40	78,57	15,71	5,71
		16. Стыдит, требует извинения, прощения	90,40	6,40	3,20	77,14	15,71	7,14

(52,29%/35,71%); проявляет гибкость в общении (67,89%/51,79%); гибко планирует мероприятия дня, деятельность детей (55,96%/30,36%); ориентируется на потребности ребенка (44,04%/21,43%).

Педагог поощряет, оценивая достижения ребенка (35,78%/48,21%); сравнивает ребенка с самим собой в прошлом, каким был вчера, что вчера не умел, чему научился, смог сегодня (37,61%/32,14%).

Использование педагогами методов обучения, воспитания ребенка, развивающих поисковую активность: использует проблемных, поисково-исследовательских методов работы с детьми (44,04%/35,71%); поощряет инициативу (76,15%/54,55%); стимулирует самостоятельность (55,05%/44,64%).

Использование педагогами методов поощрения и наказания, стимулирующих осознанность и понимание ребенка вызывает следующие предпочтения у воспитателей и педагогов: в случае провинности ребенка сохраняет спокойствие и осознание (44,04%/23,21%); наказывает временным ограничением общения со сверстниками (22,02%/16,07%); использует договор в случае неповиновения (35,78%/30,36%); объясняет детям принимаемые решения (47,71%/30,36%).

И, в целом, педагоги используют приемы и методы субъектно-ориентированного взаимодействия, направленного на стимулирование осознанной активности, осознанности, рефлексии, свободы выбора и ответственности за него, осознания своей индивидуальности, принятия другого, осознанное саморазвитие – 48,62% воспитателей и 33,93% учителей начальных школ.

Опрос педагогов позволил выявить сходные приоритеты в формировании личностных качеств детей, социально-желательных, объектных и субъектных, которые воспитатели и учителя стремятся развивать в первую очередь (таблицы приведены в приложении 2). Воспитатели и учителя начальных классов хотят видеть и формировать в детях в первую очередь следующие личностные свойства: доброжелательный (73,43%/77,37%), творческий (72,24%/68,85%), самостоятельный (68,96%/73,11%), общительный (67,46%/67,31%), ответственный (67,46%/69,18%), добросовестный (64,78%/67,21%), исполнительный (51,94%/63,93%).

Приоритеты задач развития детей у воспитателей связаны с подготовкой детей к взрослой жизни, адаптацией в обществе (1); раскрытием и развитием индивидуальности ребенка, личностных качеств и способностей (2); развитием познавательного интереса, интеллекта, умственных способностей (3); воспитанием нравственных качеств личности (4).

Приоритеты задач развития детей у учителей начальных классов: раскрытие и развитие индивидуальности ребенка, личностных качеств и способностей (1); развитие познавательного интереса, интеллекта, умственных способностей (2); подготовка детей к взрослой жизни, адаптация в обществе (3); развитие учебных навыков и умений ребенка (4); воспитание нравственных качеств личности (5).

Задачи формирования положительного отношения к другому (6/6) и положительного самоотношения, чувства индивидуальности (6/7) занимают крайние позиции и у воспитателей и, особенно, у учителей.

Таким образом, исследование характеристик субъектно-ориентированного взаимодействия педагога как условия развития субъектности детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, а также осознаваемых педагогом задач детского развития, позволяет констатировать.

Педагоги осознают задачи субъектного становления личности ребенка, однако, в процессе взаимодействия с детьми в реальной образовательной практике не более половины педа-

гогов создают условия для проявления и актуализации субъектного опыта ребенка. Примерно половина педагогов стабильно используют личностно-ориентированное взаимодействие, обращенность к индивидуальности ребенка, стимулирование осознания и поощрения индивидуальности ребенка, методы обучения, воспитания ребенка, развивающие поисковую активность, методы поощрения и наказания, стимулирующие осознанность и понимание, содержательные способы оценки деятельности, поведения ребенка.

Библиографический список

1. Суворова, О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения // Вестник университета. – М. – 2011. – № 14.
2. Суворова, О.В. Субъектность воспитателя как фактор психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара. – 2011. – Серия «Социальные науки». – Т. 13. – №2 (4).
3. Чиркова, Т.И. Методы изучения общения воспитателя с детьми дошкольного возраста: уч.-методическое пособие к спецкурсу для педагогов-психологов. – Н. Новгород, 1995.

Bibliography

1. Suvorova, O.V. Modelj polisubjektnoyj kommunikativno-poznavatel'noj sredih obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Vestnik universiteta. – M. – 2011. – № 14.
2. Suvorova, O.V. Subjektnostj vospitatelja kak faktor psihologicheskoy bezopasnosti sredih doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – Samara. – 2011. – Seriya «Social'nihe nauki». – T. 13. – №2 (4).
3. Chirkova, T.I. Metodih izucheniya obsheniya vospitatelja s detjmi doskol'nogo vozrasta: uch.-metodicheskoe posobie k spekursu dlya pedagogov-psihologov. – N. Novgorod, 1995.

Статья поступила в редакцию 24.12.12

УДК 372.851

Aryutkina S.V. THE PECULIARITIES OF VISUALIZATION OF INTEGRATED METHODS OF MATHEMATICAL ACTIVITY OF PROFESSION-ORIENTED CLASSES AND SCHOOLS STUDENTS. The article deals with the main levels and kinds of mathematical activity of students of classes and schools of different kinds of profession-oriented education that defines the peculiarities of choosing the means of visualization of integrated methods of this activity.

Key words: kinds of mathematical activity, mathematical problem, integrated method of mathematical activity, means of visualization of integrated methods, profession-oriented education.

С.В. Арюткина, доц. каф. математики, теории и методики обучения математике Арзамасского гос. педагогического института, г. Арзамас, E-mail: mzyaykin@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИМИСЯ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И ШКОЛ

В статье описываются основные уровни и виды математической деятельности учащихся классов и школ различных направлений профилизации образования, определяющие особенности выбора способов визуализации обобщенных приемов этой деятельности.

Ключевые слова: виды математической деятельности, математическая задача, обобщенный прием математической деятельности, способы визуализации обобщенных приемов, профильное обучение.

В настоящее время проблема формирования обобщенных приемов учебно-познавательной, в том числе, математической деятельности школьников находит отражение не только в научных исследованиях педагогов и ученых-методистов, но и в современных образовательных стандартах. В частности, при их обсуждении М.В. Рыжаков отметил, что одной из составных частей общеобразовательных программ является фундаментальное ядро общего образования. В нем фиксируются элементы научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера. А также универсальные учебные действия. Под универсальными учебными действиями понимаются обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях. Это те самые способы, которые формируются и в отдельном учебном предмете, и всей их совокупностью. При этом подчеркивается, что необходимо формировать универсальные учебные действия, обобщенные приемы различных видов деятельности [1-4].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по математике показывает, что имеются различные подходы к классификации приемов учебной деятельности и определению понятия «обобщенного приема». Наиболее убедительной в этом направлении является характеристика *обобщенного при-*

ема как приема деятельности, полученного на основе анализа частных приемов путем выделения общего содержания деятельности по решению конкретных (частных) задач [2]. Исходя из данного определения, можно говорить о том, что для определения составов обобщенных приемов решения отдельного вида математических задач, следует поступать таким образом: выделить действия по решению конкретных частных задач данного типа; затем на основе анализа определить общие характеристики, охватывающие всевозможные частные проявления; описать состав обобщенного приема [1].

Чаще всего, после выполнения указанных действий состав обобщенного приема представляется в словесной форме, в виде пошаговой инструкции, которая содержит достаточно много шагов. Например, состав обобщенного приема решения квадратных уравнений с параметром включает в себя следующие семь действий:

- найти ОДЗП: для всех значений параметра, не принадлежащих этой области, уравнение не определено;
- определить зависимость коэффициентов, свободного члена и дискриминанта от значений параметра (если необходимо, привести уравнение к стандартному виду);
- найти промежутки допустимых значений параметра, на

которых первый коэффициент обращается в нуль, и решить получающиеся линейные уравнения на каждом из них;

- найти такие допустимые значения параметра, для которых значение дискриминанта равно нулю, и решить получающиеся квадратные уравнения с одной переменной для каждого из найденных значений параметра (если такие имеются);

- найти такие допустимые значения параметра, для которых дискриминант принимает положительные значения, и определить вид общих решений уравнения для найденных значений параметра (если такие имеются);

- выписать остальные допустимые значения параметра (если такие имеются), для них уравнение не имеет решений;

- записать ответ, перечислив найденные на каждом из рассмотренных промежутков значений параметра общие решения уравнения.

В таком виде усвоить состав обобщенного приема бывает достаточно сложно, в связи с этим следует говорить о необходимости его моделирования в наиболее удобной и доступной для учащихся форме – визуализации состава обобщенного приема, которая возможно будет выполняться учащимися самостоятельно. Выбор визуальной модели в таком случае будет осуществляться индивидуально, и во многом будет определяется психологическими особенностями восприятия учащимся изучаемого материала.

В связи с этим в классах с различным направлением профилизации обучения учащиеся будут по-разному представлять (визуализировать) модель одного и того же обобщенного приема математической деятельности.

В настоящее время принято говорить о трех основных направлениях профильной дифференциации: гуманитарное, прикладное и математическое. При реализации каждого из них необходимо учитывать не только личные склонности и индивидуальные особенности развития учащихся, но и необходимость получения учащимися различных профильных классов фундаментального математического образования, достаточного для достижения поставленных ими целей, а также для продолжения учебы или освоения выбранной профессии.

Гуманитарное направление, как правило, выбирают школьники, которых интересует, например, искусство, языки, художественное творчество и др. У этих учащихся, чаще всего, наблюдается преобладание правополушарной сигнальной системы. Изучение математики в классах указанного направления связывается с рассмотрением математики только как элемента общего образования. Но, по замечанию Ю.М. Колягина, математическое образование всех гуманитарных профилей должно подчиняться общей цели – обеспечить усвоение системы математических знаний и умений, которые фактически являются элементами общей культуры: развить логическое мышление и пространственное воображение; сформировать представление о прикладных возможностях математики; сообщить сведения об истории развития науки; дать знания, необходимые для применения в быту и в выбранной специальности.

Школьники гуманитарных классов обычно обладают способностью к яркому и наглядному запечатлению объекта в памяти, более развитыми чувственно-конкретными формами мышления, и в то же время могут испытывать трудности в произвольной регуляции и оперировании абстрактными категориями [3]. В связи с этим визуальные модели обобщенных приемов, создаваемые ими, чаще всего, носят *художественно-творческий* характер и представляют собой сказки, рассказы, былины, стихи, комиксы и т.п.

Прикладное направление профилизации ориентировано на учащихся, выбравших такие профили как химический, экономический, технический и др., т.е. такие области деятельности, в которых математика играет роль аппарата, средства для изучения закономерностей окружающего мира. В этом случае приоритетной целью математического образования является формирование приемов *поисковой* математической деятельности (поиск математических закономерностей, приемов решения математических задач, математических идей, методов и др.), навыки применения которых могут быть перенесены школьниками на материал другой науки. Это подтверждается на практике широким использованием в таких классах метода проектов, которые чаще всего имеют межпредметный, прикладной или практический характер. Психологические особенности усвоения учащимися указанных классов изучаемого математического материала, цели изучения ими школьного курса математики отража-

ются и на визуальных моделях обобщенных приемов, создаваемых данной группой учащихся, они, чаще всего, носят *практико-ориентированный* или прикладной характер (алгоритмические схемы, презентации, компьютерные программы и т.п.).

Математическое направление ориентировано на учащихся, деятельность которых в дальнейшем будет непосредственно связана с математикой (как научной отраслью). У этих школьников достаточно часто преобладает левополушарная сигнальная система, они склонны к исследованию абстрактных (в частности, математических) объектов. У таких учащихся, по мнению П.И. Соверткова и В.И. Седаковой, организации исследовательской деятельности по математике будет способствовать: созданию мотивации к проведению исследования; удовлетворению познавательных потребностей учащихся; расширению круга интересов учащихся; воспитанию культуры исследовательской деятельности; а также формированию навыков самостоятельной работы [5].

Учащиеся данной группы могут создавать визуальные модели обобщенных приемов математической деятельности на высоком уровне *абстракции*, в частности, это могут быть опорные конспекты, блок-схемы, краткие алгоритмические предписания и т.п. В частности, в ходе эксперимента, проводимого нами, в том числе, в специализированных математических классах были получены различные опорные схемы (*абстрактно-дедуктивного характера*) обобщенных приемов решения уравнений и неравенств с параметрами, аналогичные представленным на следующей схеме (рис. 1).

В соответствии с индивидуальными различиями в учебной деятельности школьников, обучающихся в профильных классах и школах различных направлений, должен строиться процесс обучения математике, в частности, процесс формирования обобщенных приемов учебно-познавательной математической деятельности необходимо ориентировать на ведущие виды этой деятельности, характерные для учащихся классов и школ конкретного направления профилизации, что следует учитывать и в процессе визуализации составов обобщенных приемов.

При изучении математики учащимися гуманитарных классов и школ с использованием системы специальных средств приоритетной оказывается цель формирования приемов *творческой* математической деятельности на достаточно высоком уровне в области художественно-математического творчества (создание образов математических объектов, составление задач по заданной или выбранной теме, написание рассказов, сказок и былин с математическим содержанием и др.), что соответствует психологическим особенностям восприятия учащимися изучаемого материала, а потому визуальные модели обобщенных приемов, создаваемые ими, могут носить *художественно-творческий* характер и представлять собой сказки, рассказы, былины, стихи, комиксы и т.п.

В случае реализации прикладного направления профилизации обучения приоритетной целью математического образования является формирование обобщенных приемов *поисковой* математической деятельности (поиск математических закономерностей, приемов решения математических задач, математических идей, методов и др.), навыки применения которых могут быть перенесены школьниками на материал другой науки, а потому визуальные модели обобщенных приемов, создаваемые этой группой учащихся, чаще всего, носят *практико-ориентированный* или прикладной характер (алгоритмические схемы, презентации, компьютерные программы и т.п.).

В профильных классах математического направления предполагается формирование у учащихся устойчивого интереса к предмету, выявление и развитие их математических способностей, ориентацию на профессии, существующим образом связанные с математикой, подготовку к обучению в вузе. Главной целью обучения математике в таких школах (классах) является развитие личности ученика. Поэтому приоритетной целью деятельности учащихся по решению математических задач при осуществлении их математической подготовки в рамках профильного изучения предмета является обучение самостоятельному определению состава действий обобщенных приемов решения таких задач, а также нахождению новых приемов. Чрезвычайно полезно прививать учащимся классов и школ математического профиля склонность к исследованию, вооружать их методами научно-исследовательской работы. Следовательно, у таких школьников необходимо добиваться формирования приемов

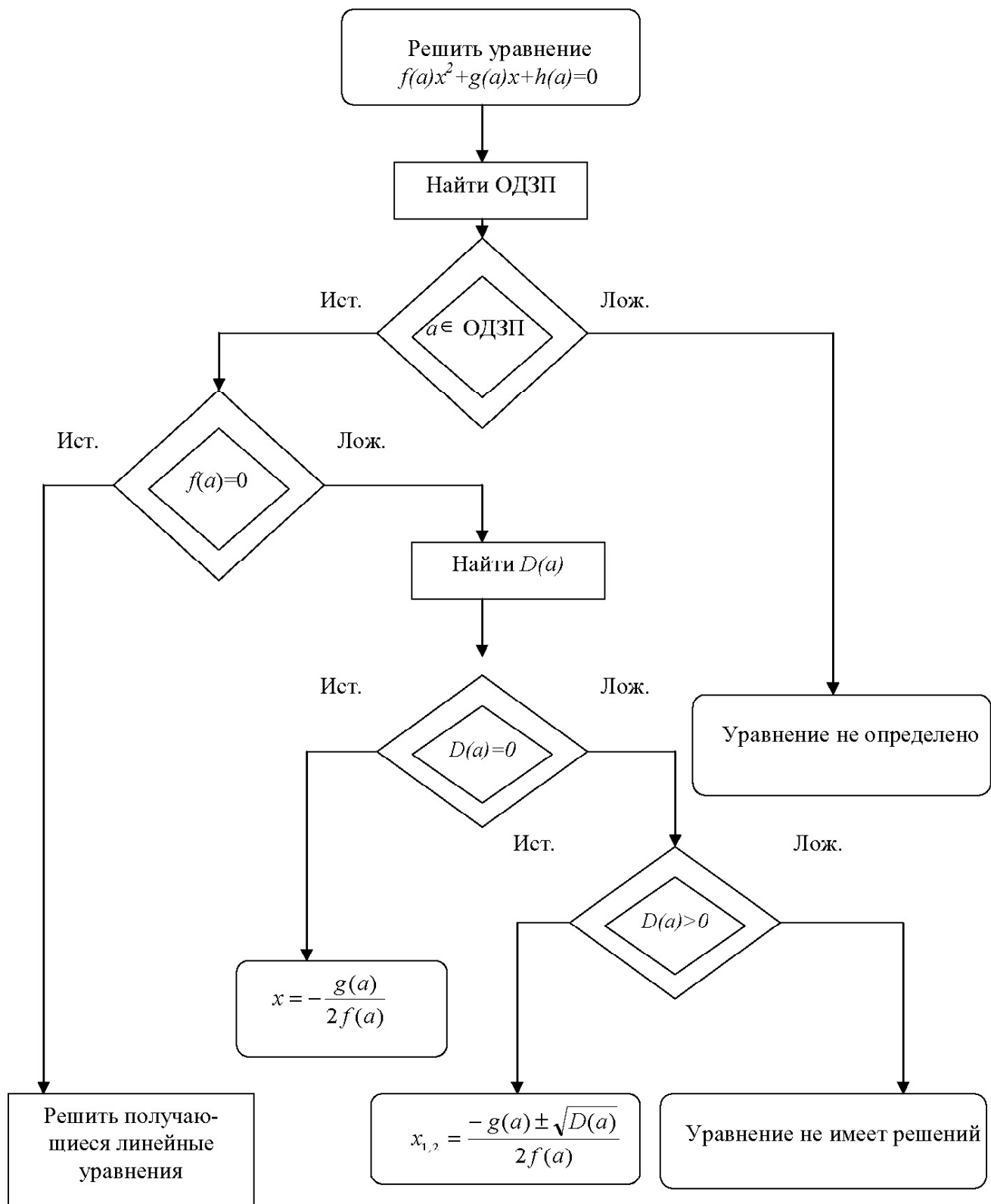


Рис. 1. Схема обобщенного приема решения квадратных уравнений с параметром

исследовательской математической деятельности. В связи с этим учащиеся данной группы могут создавать визуальные модели обобщенных приемов математической деятельности на

высоком уровне абстракции, в частности, это могут быть опорные конспекты, блок-схемы, краткие алгоритмические предписания и т.п.

Библиографический список

1. Рыжаков, М.В. О некоторых подходах к разработке стандарта общего образования второго поколения // Профильная школа. – 2005. – № 4.
2. Епишева, О.Б. Учить школьников учиться математике: формирование приемов учебной деятельности / О.Б. Епишева, В.И. Крупич. – М., 1990.
3. Арюткина, С.В. Формирование обобщенных приемов математической деятельности школьников в условиях профильного обучения: монография. – Арзамас, 2010.
4. Колягин, Ю.М. Профильная дифференциация обучения математике // Математика в школе. – 1990. – № 4.
5. Совертков, П.И. Обучение генерированию идей при решении геометрических задач исследовательского характера // Математика в школе. – 2008. – № 4.

Bibliography

1. Rihzhakov, M.V. O nekotorykh podkhodakh k razrabotke standarta obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya // Profilnaya shkola. – 2005. – № 4.
2. Episheva, O.B. Uchitj shkolnikov učitjsya matematike: formirovanie priemov uchebnoj deyatel'nosti / O.B. Episheva, V.I. Krupich. – M., 1990.
3. Aryutkina, S.V. Formirovanie obobshchennikh priemov matematicheskoy deyatel'nosti shkolnikov v usloviyakh profil'nogo obucheniya: monografiya. – Arzamas, 2010.
4. Kolyagin, Yu.M. Profilnaya differenciaciya obucheniya matematike // Matematika v shkole. – 1990. – № 4.
5. Sovertkov, P.I. Obuchenie generirovaniyu idey pri reshenii geometricheskikh zadach issledovatel'skogo kharaktera // Matematika v shkole. – 2008. – № 4.

Статья поступила в редакцию 24.01.12

УДК 082

Borzova T.V. CONCEPTUAL PRINCIPAL PROPOSITIONS OF PSYCHOLOGY OF UNDERSTANDING IN HIGHER SCHOOL STUDENTS EDUCATION. The process of comprehensive psychology development referring to teaching university students is traced in the research as well as the tendency of nominating the problem of comprehension as a contemporary global problem. Basing on the remarked contradictions the significance of the comprehensive process is reviewed in the research. Basic grounds of comprehensive psychology, problems of comprehension development while teaching university students were pointed out in the research.

Key words: psychology of understanding, teaching university students, hermeneutic text, higher education, thesaurus.

Т.В. Борзова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Хабаровск, E-mail: borzova_tatiana@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ПОНИМАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются особенности становления психологии понимания в обучении студентов вуза, подчеркивается значимость проблем понимания в современном обществе. Установлены концептуальные положения развития психологии понимания в обучении, выявлены трудности данного процесса. Обоснованы качественные пути оптимизации развития понимания.

Ключевые слова: психология понимания, обучение студентов высшей школы, герменевтический текст, высшее образование, тезаурус.

В современном обществе возникает актуальная потребность в осмысленном отношении человека к социокультурной действительности, к самому себе, потребность в понимании объективной реальности, окружающих людей. Соответственно, складывается потребность в обучении, обеспечивающем развитие конкурентноспособной личности, ответственного субъекта профессиональной деятельности, сочетающего в себе культуру понимания со способностью жить и работать в условиях постнеклассической рациональности. Данная цель отчетливо осознана и официально признана как актуальная, о чем свидетельствует акцентируемый в современных нормативных образовательных документах приоритет развития понимания как важнейшей составляющей многочисленных компетенций будущего специалиста. Одновременно в современном образовании сохраняется выраженная когнитивная ориентация, не подкрепляемая умениями, ориентирующими будущих специалистов на понимание, принятие и объяснение усваиваемых ими знаний, их использование в реальных условиях жизнедеятельности. В этой связи актуальными остаются слова А.Н. Леонтьева о возможности «обнищания души при обогащении информацией» как характерном смещении ценностей в образовании, транслирующем обезличенное знание.

Особое значение в данном контексте приобретает проблема специфики гуманитарного знания, обеспечивающего необходимое содержание и качество современного образовательного процесса, ориентированного на становление обучающегося как осмысленного субъекта культурно-исторического процесса. Процессам понимания при этом уделено самое пристальное внима-

ние [1]. Проблема понимания в контексте образования предстает как философско-герменевтическая проблема, как интерпретация, представляющая собой индивидуальное смыслополагание и смыслопорождение, когда осуществляется придание единичного характера всеобщему знанию и опыту.

В этой связи возникает необходимость теоретико-методологического обоснования и разработки практико-ориентированной концепции становления понимания в процессе обучения студентов в вузе (в контексте деятельностного, культурно-исторического и антропологических походов к анализу и объяснению психических явлений). При этом эффективность образовательного процесса будет повышаться, если его строить на усилении качественного функционирования понимания как процесса и результата деятельности студентов, призванного обес-

печить:

- 1) обучение, позволяющее личности выстраивать жизненную перспективу в соответствии со своими возможностями и желаниями;

- 2) овладение студентами современным уровнем предметных знаний и теоретическим мышлением в предметной действительности;

- 3) развитие деятельностных способностей студентов, освоение ими обобщенных способов действий, лежащих в основе высоких форм деятельности современного человека – исследования, проектирования, конструирования, организации управления;

- 4) становление возможности перехода студентов к индивидуальным образовательным программам самообразования.

Обучая пониманию как продукту конструктивной активности студентов необходимо учитывать методологические, теоретические и практико-ориентированные аспекты психологии понимания в обучении:

- вопросы гуманизации педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская); проблема интеграции в образовательный процесс современных гуманитарных подходов (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.Ф. Закирова, Ю.В. Сенько, И.И. Сулима, Л.М. Лузина, А.Я. Данилюк);

- закономерности антропосоциальных систем, в которые человек включен как осмысленный субъект (И. Пригожин, Е.Н. Князева, В.И. Аршинов), педагогических смыслопорождающих систем (Д.А. Леонтьев, Н.М. Таланчук), развивающие среды, создающие предпосылки смыслоформирования (В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов);

- философское рассмотрение проблемы понимания и смысла (В. Дильтей, Ф. Шлейермахер, Э. Гуссерль, Г.Г. Шпет, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, В.П. Филатов, В.С. Швырев, В.М. Розин, Г.Л. Тульчинский и др.), механизмы освоения культурных смыслов (Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, В.А. Налимов, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.А. Брудный); структурирование человеческой субъективности в процессе освоения категорий культуры (А.Я. Гуревич, В.А. Конев, В.С. Степин); психологические механизмы развития смысловой сферы личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьева, А. Лобок, В. Франкл, К. Роджерс, С. Мадди и др.); психологические механизмы понимания (В.В. Знаков, В.П. Зинченко, А.А. Брудный, Е.Е. Сапогова, А.Н. Славская); закономерности смыслообразования в педагогической герменевтике (А.Ф. Закирова, И.И. Сулима); механизмы и формы понимания в филологической герменевтике (Г.И. Богин, закономерности понимания знания в условиях образовательного процесса (А.А. Вербицкий, А.Ф. Закирова, Ю.В. Сенько, М.Е. Бершадский) и др.

При этом в теории остались недостаточно выясненными присутствующие в педагогическом опыте, но мало отрефлексированные в научных исследованиях, психолого-педагогические механизмы, средства, условия развития понимания субъектами образования, трансформации идей, явлений, событий в личностные смыслы в процессе обучения.

Методологические основания психологии понимания в обучении студентов вуза тесно связаны с фундаментальными проблемами человеческого бытия в мире и реализуются через обоснования «открытой рациональности» (В.С. Швырев); через установки на существенно значимый для данного типа рациональности «синтез когнитивных практик» (Л.А. Микешина); через «доверие эмпирическому субъекту познания» (Л.А. Микешина); признание когнитивного статуса диалога (В. Библер), дискурса как рефлексивной речевой коммуникации (Ю. Хабермас), допущение «скользящей границы» между «научным» и «ненаучным мышлением» (В.А. Лекторский).

Весьма интересными в психологии понимания в обучении представляются направления методологической рефлексии, выраженные следующими лексемами и понятийными связками:

- «познание, проектирование, идеал» (В.С. Швырев, Е.П. Никитин, А.Г. Никитина);
- «знание и мироотношение» (В.С. Швырев);
- «идеал и критическая рефлексия» (М.А. Розов, В.Н. Покус, В.А. Лекторский); «логика разума, парадокса» (В. Библер).

Определяя роль и место понимания в структуре мыслительной деятельности с позиций смысловой теории мышления, формулируя методологические основания понимания в обучении, нами выделяются исследования таких отечественных мыслителей, как К.А. Абульханова-Славская (когнитивный и социально-психологический аспекты изменения мышления); Э.В. Ильенков, В.И. Вернадский (связь теоретического и глобального мышлений); С.П. Капица (синергетический анализ социально-психологических оснований изменений общества и его мышления); В.С. Стёпин, В.А. Лекторский, К.С. Бакрадзе (изменение понятийного аппарата науки в условиях социальных трансформаций); С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов (современные представления о рефлексии и рефлексивном мышлении); В.В. Орлов (концепция постиндустриального общества); Н.И. Береснева, А.Г. Спиркин (феноменологический и коммуникативный аспекты социоментальных трансформаций, анализ понятий интенциональности и теории речевых актов); Е.М. Калашникова,

Т.С. Матяш (соотношение рационального, иррационального, рефлексивного и дорефлексивного мышления, проблема неопределённости).

Среди зарубежных исследователей можно отметить результаты трудов М. Полани (представления о явном и неявном знании); Г. Райла (определение двойственной природы мышления); Э. Гуссерля (формирование концепции интенциональных состояний); А. Гелена (соотношении теорий об интенциональности и вербальной обусловленности мышления); К. Ясперса (представления о современной лженауке); Г. Маркузе (проблема манипулирования массовым сознанием, вызывающего изменения мышления); Д. Сёрла, Д. Остина (теория речевых актов); Ж. Бодрийара (понятие симулякра и представления о симуляции общественных отношений); А. Бергсона (механизм памяти как отнесения идеальных образов в бессознательное); К. Майнцера (представления о нереализуемости линейного мышления в нелинейной реальности); Ж.-П. Сартра (экзистенциалистское понимание идеологии); И. Валлернстайна (представление о неопределённости как необходимом условии социального развития); П. Фейерабенда (критика подхода К. Поппера к принципам построения и верификации научного знания, конституирование взаимообусловленности теории и практики); Л. Леви-Брюля (атрибутивность диалектической матрицы для мышления); М. Мерло-Понти (компоновка новых оснований психологических наук в соответствии с изменениями мышления) и др.

Учет данных выше аспектов позволяет внести определенную ясность в разрешение следующих противоречий и несоответствий:

- между выраженной общественной потребностью в осмысленном, понимающем отношении современного человека к действительности, умении извлекать из информации личностно-ценное содержание и неготовностью образовательной системы создать соответствующие условия для развития понимания в обучении;

- между представлением о сущности образования как процесса воспитания человека в единстве его познавательных, деятельностных, духовно-нравственных проявлений и сохранением выраженной информативной ориентации обучения студентов в вузе;

- между особыми способами освоения приемов понимания и реальным сохранением позиций трансляционной парадигмы в массовой практике обучения;

- между особой ролью личностного опыта субъекта образования и его недостаточной актуализацией в процессе учебной деятельности;

- между неготовностью педагога к осмысленному проектированию собственной образовательной деятельности и деятельности обучаемых, направленной на усвоение и активное применение в «нежестко контролируемых условиях» (А.К. Маркова) жизнедеятельности человека в социуме приемов и способов понимания и выраженной общественной необходимостью подготовки специалистов, обладающих полноценными знаниями в области психологии понимания.

- В связи с этим проблема научных поисков состоит в разработке способов, средств, условий развития понимания в обучении. В ходе исследования нами установлены следующие факты.

В центре внимания процессов понимания в обучении студента вуза находится понимающий субъект, а не абстрагированные от него и «дистиллированные» продукты логико-рационального теоретизирования. Понимание в процессе обучения – есть целенаправленный анализ вербализированных продуктов текста с позиций принятой в социуме системы научных постулатов на основе вторичной интерпретации (рефлексии).

Понимание в обучении есть не простое отражение существующих вещей, явлений и событий в сознании обучающегося, ограничивающиеся внешними признаками; в понимании с определенной целью раскрывается внутренний, скрытый процесс и природа различных явлений и событий, имеющий качественный, а не количественный характер.

Состоявшееся понимание целенно в сознании обучающегося, так как представляет собой связь отдельных звеньев знания путем нахождения недостающих его компонентов, которые, тем не менее, содержат в себе зазор для дальнейших поисков истины в диалоге с собой и Другим.

Понимание многогранно: количественная сторона понимания состоит в его единичности, а не множественности; чувствен-

ная сторона понимания имеет двойственный характер: возможно чувство удовлетворенности, гордости, комфорта, успокоенности, радости, завершенности, а возможно разочарование, новый виток непонимания, появление негативных переживаний.

Психология понимания в обучении, являясь междисциплинарной областью психологического знания, соотносится с предметным миром гуманитарной науки – философией, психологией, педагогикой, культурологией, историей, методикой преподавания, психолингвистикой, филологией, педагогической антропологией и др.

Психология понимания в обучении как целостная и относительно самостоятельная область философского, психолого-педагогического знания обладает значительным потенциалом, способным оказать существенное влияние на становление и дальнейшее развитие таких методов, как аргументация, объяснение, прогнозирование, доказательство, обоснование в образовательном процессе.

К фундаментальным вопросам психологии понимания в обучении относятся проблемы соотношения понимания со знанием, мышлением с познанием; выявления сходства и различия ситуаций, условно названных «знать и понимать» и «познавать и понимать». В психологии понимания в обучении фиксируется дисгармоничное соотношение таких категорий как «знание» и «понимание». Высокие показатели в сознании обучающегося имеют процессы, связанные с категорией «знание», низкие показатели – процессы, связанные с категорией «понимание». Основной вопрос психологии понимания в обучении состоит в том, как «знание» становится «пониманием», т.е. из системы «знание-знание» переходит в систему «знание-понимание».

Главная функция понимания в обучении состоит в порождении смысла знания, полученного субъектом в процессе мыслительной деятельности и разработке способов работы, необходимых для решения задач собственной жизнедеятельности человека.

В психологии понимания в обучении философские, психолого-педагогические знания эффективно актуализируются в процессе их применения (интерпретации) на основе четких социокультурных ментальных моделей, принятых в современной науке.

В психологии понимания в обучении перевод системы «знания для знания» в систему «знания для жизни» как ментальную репрезентацию на основе объединения с другими знаниями обнаруживает феноменологическое явление – «психологическую готовность к действию в социуме». В психологии понимания в обучении непротиворечиво сочетаются когнитивная и экзистенциальная парадигма, причем акцент в современном образовании следует сместить на экзистенциальные компоненты, в которых процессы и результаты понимания проявляются в индивидуальных смыслах и приобщении понимающего субъекта к ценностям бытия. Становление понимания в обучении следует начинать с логико-гносеологического начала интерпретации понимающим субъектом способов бытия человека в мире.

Дальнейшее развитие понимания в обучении определяется интересом к процессу изучения гуманитарных дисциплин и способам учебной деятельности на основе нарративного и герменевтических подходов. Условием гармоничного соотношения когнитивных и экзистенциальных компонентов в понимании в обучении может стать усиление практической направленности специальных курсов гуманитарных дисциплин в сочетании со специально организованной учебной деятельностью студентов по усвоению способов бытия собственной личности в социуме.

Показателями возрастания соотношения когнитивных и экзистенциальных компонентов в психологии понимания в обучении студентов гуманитарного вуза являются усиление личностного смысла изучения гуманитарных дисциплин в вузе, возрастание осознанности и действительности выполняемой деятельности по усвоению и применению способов бытия человека в мире. Индивидуальная психологическая специфика понимания определяется ее субъективной ценностью на основе становления своих собственных моделей (способов бытия человека в мире), что свидетельствует о личностном росте студента вуза.

В ходе психолого-педагогического эксперимента установлено, что герменевтические подходы помогают сориентировать образование на передачу неявного знания, что помогает избежать эрудированного дилетантизма и прийти к профессионализму. Однако существует реальная гносеологическая проблема: личностное знание не всегда сводимо к логико-вербальным сред-

ствам его выражения, но именно герменевтические подходы помогают выявить и транслировать неартикулированное знание, то есть человек в герменевтически познаваемых процедурах оперирует знанием неявным, имплицитным, периферическим, инструментальным.

При использовании герменевтических подходов в образовании студента ему предоставляется возможность не только преодолеть репродуктивный характер, безличность и абстрактность знаний, но и многократно возвращаться к «проживанию» нового опыта. Процесс развертывания, «выращивания» понимания в образовании осуществляется в определенной логике:

- 1) погружение в совместную с преподавателем деятельность, потенциально смыслопорождающую и смысловоплощающую;
- 2) преобразование ситуаций затруднения, возникающих в процессе работы с текстами в образовательные ситуации;
- 3) освоение и интерпретация способов снятия затруднений;
- 4) рефлексивное сопровождение всех этапов данного процесса;
- 5) наличие не только единичного носителя нового опыта в лице педагога, но и студенческого мини-сообщества, разделяющего и принимающего концептуальные положения тех подходов в образовательном процессе, которые использует преподаватель.

Превращение образования в процесс восхождения человека к своей целостности подразумевает обращение к понятию «гуманитарное понимание» как к поиску смыслов, смыслопостижению, смыслотворчеству. На основании анализа исследований в области философии, литературоведения, языкознания, психолингвистики, семиотики нами был выделен «герменевтический текст» как основная содержательная единица гуманитарной образовательной деятельности.

Под категорией «герменевтический текст» как текст, подлежащий пониманию на основе научных понятий в процессе обучения, в нашем исследовании понимается: 1) любая жизненная ситуация; 2) социально ориентированный плакат; 3) отрывок из художественного произведения; 4) полное художественное произведение; 5) авторская теоретическая интерпретация результатов психологических тестов, вызывающая выполнение студентом собственного анализа той или иной методики по специально разработанному нами плану; 6) категориальный аппарат психолого-педагогических, философских дисциплин, подлежащих усвоению в образовательном процессе; 7) подбираемый личностью литературный материал или материал научного плана; 8) описание глубоко переживаемых значимых жизненных событий, которыми человек обязательно хотел бы поделиться с окружающими людьми; 9) научный текст [2, с. 70].

В ходе экспериментальной деятельности раскрываются и доказываются следующие утверждения.

Речевые новообразования студента вуза (избирательное присвоение значений, их творческая переработка и фиксация индивидуального опыта) не складываются или складываются недостаточно эффективно в силу искажения, (дефицитности) современной социальной ситуации развития. Данный факт оказывает негативное влияние на становление понимания со стороны процедур, участвующих в формировании высказывания как единицы понимания в обучении и обеспечивающих согласование различных точек зрения на предмет понимания.

Решение практических задач жизнедеятельности студента в социуме будет происходить успешнее, если сообщить этому процессу дополнительную поддержку – использование интерпретативных \ герменевтических умений в целях становления практической ориентации на способы предстоящих видов деятельности будущего специалиста в социуме.

Особым предметом понимания студентов вуза необходимо сделать усвоение системы понятий, конституирующих процесс понимания в обучении («содержание – форма», «функция – форма», «явление – сущность» и др.).

Смыслы бытия при использовании герменевтических и нарративных подходов в обучении рождаются как продукт конструктивной активности субъекта, а не в процессе его познавательной активности.

В качестве конкретных методов понимания в обучении студентов вуза с необходимостью выступают интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интуи-

ция, интерпретация внутреннего мира другого человека, герменевтика.

В индивидуальной деятельности студента наиболее значимыми для формирования понимания являются три познавательные процедуры: понимание-узнавание (узнавание знакомого в новом материале), понимание-гипотеза (прогнозирование, выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации, которую необходимо понять) и понимание-объединение (объединение элементов понимаемого в целое) [3]. В психологии понимания в обучении эти познавательные процедуры могут рассматриваться как поэтапное, динамичное продвижение студента в процессуальном поле понимания. Как правило, движение начинается с понимания-узнавания (до 60% студентов проходят этот этап), затем следует понимание-гипотеза (около 30% студентов оказываются способными быть продуктивными на данном этапе), к познавательной процедуре понимание-объединение подходит не более 10% студентов. Студент может остановиться и оставаться в рамках любой из этих познавательных процедур. Как показал опыт нашего исследования, студенты без специального обучения способам работы с «герменевтическим текстом» не имеют возможности «комфортно чувствовать себя» в рамках таких познавательных процедур как понимание-гипотеза и понимание-объединение. Несколько обособленно находится еще одна познавательная процедура, которая названа нами понимание-проблематизация контекста. В процессе обучения данная познавательная процедура должна, как правило, завершать многогранные фазы мыслительного поиска, но как показывает опыт проводимого нами исследования, данная процедура выполняется студентами крайне редко. Пониманию-проблематизации контекста, как впрочем, и пониманию-гипотезе и пониманию-объединению необходимо обучать как способу работы с содержанием гуманитарных и естественных наук.

Таким образом, особое место в процессе обучения студентов вуза пониманию занимает *метод проблематизации контекста*, в котором проблема является системой из двух или более вопросительных суждений со строгой дизъюнкцией и содержит исключающие друг друга мета-онтологические допущения. При этом учитывается, что мета-онтология описывает общие понятия, которые не зависят от сферы и специфики различных предметных областей.

В свете тезаурусной парадигмы субъектной организации гуманитарного знания [4] обучение студентов в вузе рассматривается нами как один из основных процессов, связанных со становлением и присвоением тезаурусного понимания субъектом себя и мира. «В тезаурусе каждого человека представлено не все знание о социальной и природной действительности, а только то, что им освоено (освоенное – значит, осмысленное, понятное и ценное для субъекта)» [5, с. 121]. Усвоение социально

и ценностно – значимого для социума тезауруса, вырабатываемого субъектом на основе активного присвоения (здесь речь не идет об автоматическом его усвоении) ведет к тому что будущее, а, возможно, и настоящие поступки человека будут определяться через проникнутый смыслом текст (Лотман Ю.М.).

Смещением фокуса внимания от знаковых процессов в коммуникации к процессам, опосредованным образами поступков (моделями поведения) [6] определяется возможность направленной трансляции смыслов (а не знаний) в обучении. Наиболее эффективным условием является сдвиг семантики профессиональных терминов в сторону сближения семантики обучаемых с семантикой преподавателя. Показателем такого сдвига является трансформация коннотативного фона оценок явлений и событий студентом в предметные свойства, которые могут и не являться объектами профессиональной деятельности. При этом понимание в обучении можно считать адекватным, «если из него сделаны правильные в прагматическом отношении выводы» [6, с. 398].

В современных условиях субъект образования предстает как человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, определяет уровни значений, скрывающиеся за буквальными значениями. Эта деятельность мышления в процессе образования оказывается не менее значимой, чем обычное накопление знаний, которое она существенно дополняет [7]. Сегодня образование должно стать обучением способам творческого и критического мышления, средством воспитания нравственных и гражданских добродетелей. Мир, в котором истина одна, а заблуждений много, прекратил свое существование. Операциональность таких методов, как доказательство, обоснование, аргументация, прогнозирование, объяснение с необходимостью предполагают понимание, в котором диалогичность и коммуникативность находят свое законное место. А основанием для функционирования понимания в обучении является окружающий человека социум. В обучении недостаточно просто схватывать смысл излагаемого, смысл необходимо уметь порождать из себя, объективировать, сообщать другим, сохранять его и следовать ему в трудных жизненных ситуациях. Экзистенциальная основа данных процессов требует признания понимания главной познавательной операцией гуманитарных наук, вытекающей из того, что любой материализованный продукт человеческой деятельности, явления или события рассматриваются как воплощающий в себе определенный замысел. Понять что-либо – это значит проникнуть в смысл произведенного человеком, ответить на вопросы «зачем?», «для чего?» оно сделано, какую функцию выполняет, какую реализует в себе ценность.

Библиографический список

1. Кохановский, В.П. Философия науки: учеб. пособие / В.П. Кохановский, В.И. Пржиленский, Е.А. Сергодеева. – М.; Ростов н/Д., 2006.
2. Борзова, Т.В. Особенности становления психологии понимания в обучении студентов вуза // Высшее образование сегодня. – М. – 2011. – № 3.
3. Знаков, В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М., 2007.
4. Луков, В.А. Тезаурусы: субъективная организация гуманитарного знания / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – М., 2008.
5. Знаков, В.В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003.
7. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени канд. наук / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. – М., 2006.

Bibliography

1. Kokhanovskiy, V.P. Filosofiya nauki: ucheb. posobie / V.P. Kokhanovskiy, V.I. Przhilenskij, E.A. Sergodeeva. – M.; Rostov n/D., 2006.
2. Borzova, T.V. Osobennosti stanovleniya psikhologii ponimaniya v obuchenii studentov vuza // Vihsshee obrazovanie segodnya. – M. – 2011. – № 3.
3. Znakov, V.V. Ponimanie v mihshlenii, obthenii, chelovecheskom bihtii. – M., 2007.
4. Lukov, V.A. Tezaurusih: subyektivnaya organizaciya humanitarnogo znaniya / Val. A. Lukov, Vl. A. Lukov. – M., 2008.
5. Znakov, V.V. Cennostnoe osmihslenie chelovecheskogo bihtiya: tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobihtiij // Sibirskij psikhologicheskij zhurnal. – 2011. – № 40.
6. Leontjev, D.A. Psikhologiya smisla: priroda, stroenie i dinamika smihslovoj realjnosti. – M., 2003.
7. Sovremenniye filosofskie problemih estestvennikh, tehnikeskikh i socialjno-humanitarnihkh nauk: uchebnik dlya aspirantov i soiskateleyj uchenoyj stepeni kand. nauk / pod obth. red. d-ra filos. nauk, prof. V.V. Mironova. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 27.02.12

УДК 159.9:316.6

Gornayeva S.V. GUILT AND SHAME IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL REGULATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF THE PERSON. The article discusses the problem of formation and development of regulation of social behavior of the person. In particular, a role of experience of guilt and shame in its realization. Shame and guilt serve as indicators of mastering and adequate realization of social norms and rules.

Key words: form of regulation of behavior, shame, guilt, conscience, cultures of shame, cultures of guilt.

С.В. Горнаева, аспирант каф. практической психологии Балашовского института (филиала) Саратовского гос. университета им. Н.Г.Чернышевского, г. Балашов, E-mail: Svetlana2406@mail.ru

ВИНА И СТЫД В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема становления и развития регуляции социального поведения личности. В частности роль переживания чувств вины и стыда в ее осуществлении. Именно стыд и вина служат индикаторами усвоения и адекватной реализации социальных норм и правил.

Ключевые слова: формы регуляции поведения, стыд, вина, совесть, культуры вины, культуры стыда.

Регуляторами поведения человека являются различные нормы и правила, установленные в обществе, в качестве которых выступают системы представления о долге и обязанностях, правильных и неправильных поступках. Поведение любого человека складывается из следования нормам и их нарушений. В каждом обществе поведение, соответствующее выдвинутым требованиям поощряется, а несоответствующее – порицается. В связи с этим важную роль в мотивировании человека поступать так, как предписано общественной моралью играют переживания стыда и вины.

В различных культурах и в различные времена вина и стыд использовались в качестве универсальных регуляторов социального поведения. Нежелание испытывать подобные переживания выступает фактором сдерживания людей от совершения социально неприемлемых поступков и действий [1]. Вместе с тем, регулятивная и социализирующая функции данных моральных переживаний эффективно осуществляются лишь в стабильном обществе, с четко определенными ценностно-нравственными ориентирами.

При изучении проблем формирования механизмов регуляции поведения – индивидуального и группового – большое значение придается соотношению страха, стыда и вины. Выделяют единый ряд – страх-стыд-вина, в котором каждое последующее звено возникает на основе предыдущего и означает дальнейшую функциональную дифференциацию механизмов социального контроля и мотивов индивидуального поведения [2].

Еще в рамках философской науки со времен Аристотеля, Платона, Демокрита чувства вины и стыда рассматривались как форма страха перед общественным мнением, который проявлялся в боязни осуждения в случае несоответствия своего поведения принятым эталонам. В данном случае понятия вины и стыда связывались с понятием «чувство долга» – долга воздерживаться от дурных поступков. Демокрит разграничивал два вида стыда: стыд перед другими людьми, когда поступок определенного человека известен другим, и стыд перед самим собой, когда что-то аморальное, совершенное определенным человеком, неизвестно никому, кроме него самого. Понятие «стыд перед самим собой», по-видимому, аналогично современному понятию вины [3].

Платон раскрыл сущность стыда как особую разновидность страха – боязнь общественного мнения о себе самом. «Боязнь же мы нередко и общественного мнения, как бы нас не сочли за дурных людей, если мы совершаем или говорим что-либо нехорошее. Этот вид страха мы – да, думаю, и все – называем стыдом» [4, с. 661]. Различаются две его формы: страх как боязнь несчастия – страх перед нарушением физического состояния человека, перед различными неудачами в его жизни и боязнь худой молвы – социально-нравственную форму страха, связанного с отношениями человека с другими людьми [3].

Аристотель выявляет сущность вины и стыда с позиций нравственности. В своем труде «Никомахова этика», он раскрывает стыд как «некоторый страх бесчестия», проявляющийся «несколько похоже на страх перед ужасным, ибо как стыдящиеся краснеют, так боящиеся смерти бледнеют» [3, с. 18]. Так же в его работах отмечалась социальная природа стыда – «стыд

живет в глазах», то есть человек испытывает стыд в ситуации, когда свидетелями его несоответствующего поведения становятся другие люди [3, с. 18].

Согласно Ф. Ницше, человек должен стыдиться не только дурных поступков и вещей. Хорошие поступки так же надлежит скрывать под маской, как и коварство. Тем самым Ф. Ницше хочет донести до людей тот факт, что и в хороших делах человек должен быть скромным и стыдливым [5].

С. Кьеркегор пишет, что стыд может быть разновидностью неисправной работы воображения. Он влечет за собой смятение относительно того, каким человеком индивид выглядит в глазах других людей. Неспособность представлять такое Я, каким ему хотелось бы выглядеть в глазах других людей, вызывает отчаяние как одновременную неспособность быть самим собой и страхом, что эта неспособность станет видна и узнава. Эти чувства отчаяния порождают реакцию стыда [6].

Для Ж.-П. Сартра, переживание стыда как ситуации «мне стыдно за себя перед лицом других людей» имеет три коррелята: каким я чувствую себя, другого человека и себя как меня видит другой. И для того, чтобы испытывать стыд, человек должен чувствовать и сознавать наличие своих чувств относительно вышеперечисленных измерений. Стыд пробуждается восприятием того, «что я ни в коем случае не могу избежать пространства, в котором я незащищен, где я рассматриваюсь» [7, с. 297]. Он полагает, что стыд связан с тем, что человек фантазирует об одобрении или неодобрении со стороны других. И в конечном итоге решающую роль играет не то, кто смотрит, а наличие того, что на тебя смотрят вообще, и что в чьих-то глазах ты подвергаешься оценке, и в этой ситуации никогда не можешь быть целиком самим собой [7].

Таким образом, ученые философы в основном анализируют переживания вины и стыда в рамках категорий «добро-зло» и «хорошо-плохо», а так же как реакцию на взгляд и мнение со стороны окружающих и самого себя. Вина и стыд рассматриваются не только как нравственные чувства, но и как формы моральной самооценки и самоконтроля личности, проявление ее морального сознания.

Многие авторы в своих работах указывают на особое место феноменов вины и стыда в связи с морально-нравственным развитием и поведением индивида. Вина и стыд рассматриваются как чувства, возникающие в результате совершения поступков, вступающих в противоречие с моральными, этическими и религиозными нормами, как сигнал рассогласования между фактическим или еще только предполагаемым поступком и эталоном нравственного самоконтроля. Вина и стыд стимулируют мотивацию восстановления справедливости и появление чувства личной ответственности, формируют потребность в соблюдении общественных норм (Д.П. Осьюбел, Р. Дженкинс, А. Модильяни, Т. Шибутани, Д. А. Ханна, М. Хофман, М. Масколо и К. Фишер и др.) [8].

Л. Колберг разработал уровневую концепцию развития морали и сознания [9]. Согласно данной теории, все поступки совершаются стыдом, виной, страхом, как регуляторами человеческого поведения, связанными с этикой и нормами. Страх является биологической эмоцией, создающей основу для пере-

живания тревоги, которая может быть объективной, социальной, моральной. Стыд и вина, в свою очередь, – специфически человеческие чувства, определяющие соблюдение правил и обязанностей, сформированных культурой и обществом. Причем, если стыд выступает как ориентация на внешнюю оценку, то вина – на внутреннюю, то есть на самооценку. Усваивая установленные нормы, человек проходит путь морального развития.

Морально-воспитанную личность характеризует глубоко осознанное принятие нравственных норм как принципов собственного поведения, регулирующих роль долга, совести, чести. Реализация нравственных принципов по внутреннему убеждению, когда внешние требования определяют поступок, преломляясь через интеллектуальную и эмоциональную сферы личности, становятся внутренними требованиями личности к самой себе [10].

Анализируя психологические особенности переживания вины и стыда, отметим, что в различных теориях они исследуются как чувства, оказывающие существенное влияние на поведение, деятельность и психологическое самочувствие личности.

В некоторых исследованиях вина и стыд рассматриваются в связи со структурой личности. Так, например, З. Фрейд считал, что чувство вины основано на напряжении между Я и Супер-Я и является выражением осуждения Я со стороны его критической инстанции [8]. Стыд появляется, когда индивид не может выполнить положительную программу деятельности, воплощенную в его Я-идеале, а вина – когда он нарушает запреты, воплощенные в Супер-Я.

Для В. Райха, чувство вины является результатом конфликта между любовью и ненавистью, направленными на один и тот же объект. Динамически это соответствует интенсивности сдерживаемой агрессии, которая сильна настолько, насколько велика сдерживаемая тревога. Это – результат бессознательного чувства вины или того, что он называет «потребностью в наказании», которая заставляет человека сопротивляться переживанию вины и продолжать страдать [11].

Между тем, вину и стыд выделяют в группу «самооценочных эмоций» как показатели поддержания или утраты ситуационного самоуважения. При этом различают усвоение этических норм, действующих достаточно автоматически, даже без особой внешней поддержки (чаще характерное для стыда), и присвоение социально значимых образцов на уровне необходимого и обязательного для выполнения (характерное для чувства вины) (А. Модильяна, М.Ф. Маското и К.В. Фишер, У. Джемс) [8].

Многие исследователи связывают переживание чувств вины и стыда не только с проступком, совершенным по отношению к другим людям, но и по отношению к себе (Р. Мэй, О. Ранк, Э. Фромм, И. Ялом) [8]. Стыд может возникнуть как реакция на осознанный или неосознанный отказ от себя, своих мыслей, чувств. А источником чувства вины может стать проступок против себя, непроживание данной человеку жизни.

В отечественной науке вина и стыд исследовались в контексте изучения самосознания и самоотношения. По мнению В.Н. Мясищева, вина и стыд есть оценочные отношения, формирующиеся в связи с этическими критериями поступков и переживаний человека, ориентируясь на которые человек учится соответствовать общественным нормам и правилам [12]. В.В. Столин, изучая самоотношение как выражение смысла «Я» для субъекта, указывал на ряд специфических модальностей, среди которых он выделял внутреннюю конфликтность и самообвинение, связанные с переживанием чувств вины и стыда [13].

Кроме того, отметим, вина и стыд используются культурой как социальные регуляторы поведения, определяющие методы и способы воспитания, наказания и поощрения, взаимодействия между членами общества. Механизм использования стыда в качестве регулятора поведения основан на стремлении человека быть частью группы, и может быть реализован в подчинении индивидуального поведения групповому стандарту при помощи общественного мнения, высмеивания, бойкота. Регуляция поведения посредством вины подразумевает осуществление социального контроля внутренними санкциями, где акцент делается на индивидуальном достижении и инициативе, опоре в жизненных реализациях на свое «Я» [5].

Библиографический список

1. Муздыбаев, К. Переживание вины и стыда. – СПб., 1995.
2. Кон, И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. – М., 1979.

В рамках этнопсихологии активно разрабатывалась типология культур вины и стыда, впервые предложенная Р. Бенедикт. Согласно данной теории различаются культуры, центрированные на чувстве вины, в которых социальный контроль осуществляется посредством внутренних санкций самого человека, и культуры, центрированные на чувстве стыда, где поведение индивидов контролируется обществом посредством угроз их личной репутации [14].

Но, несмотря на существование различных подходов в изучении роли вины и стыда в регуляции поведения, согласимся с утверждением И.С. Кона о том, что страх, стыд и вина составляют единый ряд регуляторов социального поведения и играют важную роль в социализации личности [14].

Подводя итог проведенному анализу, мы можем обобщить полученную информацию выделив этапы становления форм регуляции социального поведения личности в культурно-историческом контексте.

Изначально у человека отсутствуют какие-либо ограничения и морально-нравственные основы поведения, то есть социальные нормы поведения еще не выработаны. Нулевая форма регуляции.

Первой формой регуляции социального поведения личности является страх. Человек строит свое поведение в соответствии с общественными нормами и правилами, руководствуясь эмоцией страха. Страх получить наказание (физическое) со стороны общества за свои проступки заставляет человека соответствовать общественным ожиданиям, приводить свое поведение в соответствие с требованиями окружающих.

Вторая форма – стыд, выступая в качестве регулятора поведения, так же в своей основе имеет страх, но это уже страх перед общественным порицанием, выражающийся в сохранении хороших отношений с другими, поддержании своего авторитета в глазах других.

Возникновение чувства стыда связано с переходом от внешних непосредственных регуляторов поведения человека, основанных на страхе перед физическим, внешним воздействием со стороны социума, к внешним регуляторам, опосредованным моральным воздействием группы. Становление стыда связано с восприятием общественных установок и норм поведения не напрямую, а через сознание индивида [9].

Усваивая общественные нормы, принимая их для себя в качестве собственных моральных убеждений, человек начинает испытывать чувство вины, вследствие нарушения уже своих, принятых для себя правил поведения. Таким образом, может быть обозначен переход к третьей форме регуляции социального поведения личности – саморегуляции.

Проходя процесс интериоризации, внешние требования и нормы поведения в обществе становятся внутриличностными нормами самого человека. И теперь, совершая поступки, он ориентируется на свои собственные принципы и в случае несоответствия начинает испытывать чувство вины, являющееся более сложным и длительным переживанием, так как происходит соотношение уже не столько с возможными оценками конкретных людей, сколько с должным (идеалом поведения) [8].

Но чувство вины всегда возникает постфактум, когда человек начинает испытывать напряжение вследствие диссонанса между тем, что уже совершено и представлением о том, как должно было поступить. Высший же четвертый уровень регуляции поведения всегда имеет опережающий характер на уровне нравственного самоконтроля, воплощением которого выступает голос совести. Не дожидаясь совершения проступка и в дальнейшем появления чувства вины, человек начинает производить предварительную самооценку совершаемых поступков на соответствие нормам и принципам, которые были им усвоены, самостоятельно формулируя для себя нравственные обязанности.

Таким образом, процесс развития регуляции поведения можно представить в виде цепочки: отсутствие морально-нравственных основ поведения – страх – стыд – вина – совесть, иллюстрирующей переход контроля поведения из внешнего плана (страх получить наказание со стороны общества за проступки, страх перед общественным порицанием, боязнь потерять авторитет в глазах других) во внутренний (самоконтроль, самооценка совершаемых поступков, выполнение нравственных обязанностей).

3. Матюшин, Г.Г. Стыд и совесть как формы моральной самооценки. – М., 1998.
4. Спиркин, А.Г. Философия: учебник. – М., 2002.
5. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла. – СПб., 2006.
6. Килборн, Б. Исчезающий некто: Кьеркегор, стыд и Я // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2007. – №1 [Э/п] – Р/Д: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2951&sphrase_id=31406
7. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. – М., 2000.
8. Бреслав, Г.М. Психология эмоций. – М., 2007.
9. Крылов, А.А. Психология: учебник для вузов. – М., 2005.
10. Мельникова, Н.В. Психология нравственности: учеб. пособие для студентов факультетов педагогики и психологии. – Шадринск, 2004.
11. Райх, В. Анализ характера. – М., 2000.
12. Мясичев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М., 2004.
13. Стопин, В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
14. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. – М., 2007.

Bibliography

1. Muzdihbaev, K. Perezhivanie vinių i stihda. – SPb., 1995.
2. Kon, I.S. Moralnoe soznanie lichnosti i regulativnihe mekhanizmi kul'turii // Social'naya psikhologiya lichnosti / pod red. M.I. Bobnevoy, E.V. Shorokhovoy. – М., 1979.
3. Matyushin, G.G. Stihd i sovest' kak formi moral'noy samoocenki. – М., 1998.
4. Spirkin, A.G. Filosofiya: uchebnik. – М., 2002.
5. Nicshe, F. Po tu storonu dobra i zla. – SPb., 2006.
6. Kilborn, B. Ischezayutiy nekt: Kjerkegor, stihd i Ya // Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza. – 2007. – №1 [Eh/r] – R/D: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2951&sphrase_id=31406
7. Sartre, Zh.-P. Bihtie i nichto: opiht fenomenologicheskoy ontologii. – М., 2000.
8. Breslav, G.M. Psikhologiya ehmoziy. – М., 2007.
9. Krihlov, A.A. Psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – М., 2005.
10. Melnikova, N.V. Psikhologiya npravstvennosti: ucheb. posobie dlya studentov fakul'tetov pedagogiki i psikhologii. – Shadrinsk, 2004.
11. Raykh, V. Analiz kharaktera. – М., 2000.
12. Myasithev, V.N. Psikhologiya otnosheniy / pod red. A.A. Bodaleva. – М., 2004.
13. Stolin, V.V. Samosoznanie lichnosti. – М., 1983.
14. Stefanenko, T.G. Ehtnopsikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – М., 2007.

Статья поступила в редакцию 30.01.12

УДК 378

Gridneva S.V. COMMUNICATIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN COMPARISON WITH THE TRAINING OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION. The article deals with the notion of psychological training of students' professional orientation, with the analysis of training peculiarities. The alternative of communicative English teaching at higher educational institutions to the training of professional orientation is substantiated.

Key words: students' professional orientation, psychological training of professional orientation, communicative teaching of foreign languages.

**С.В. Гриднева, ст. преп. каф. иностранных языков Югорского ГУ, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: svelte.77@mail.ru**

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ТРЕНИНГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается понятие тренинга, приводится анализ особенностей тренинга профессиональной направленности студентов-психологов, а также обоснование применения коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам как альтернативы тренингу для всех направлений профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности студента, тренинг профессиональной направленности, коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам.

В последние годы в России наблюдается снижение уровня профессионализма. Свидетельство тому – участвовавшие ошибки врачей, конфликты между учителями и их учениками, неадекватное поведение чиновников, техногенные катастрофы и т.д. Все это примеры непрофессионализма. Дело в том, что становление профессионала начинается не после окончания вуза, когда выпускник устраивается на работу, а с самого первого дня обучения выбранной профессии. И основой профессионализма является высокий уровень профессиональной направленности личности.

Под профессиональной направленностью мы понимаем структурную составляющую личности, представляющую собой систему компонентов, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование. Компоненты профессиональной направленности представляют собой подвижные, изменяющиеся элементы, поддающиеся коррекции. Мы в своем исследова-

нии выделяем следующие компоненты профессиональной направленности студентов: мотив выбора профессии; интерес к профессии; учебно-профессиональное целеполагание; профессиональные ожидания; уровень самостоятельности в профессионально-ориентированной учебной деятельности; профессионально-ориентированное восприятие процесса обучения.

На наш взгляд, в настоящее время в учебном процессе высшей школы не уделяется должного внимания проблеме формирования и развития профессиональной направленности личности студента. В процессе обучения в вузе большое внимание уделяется предметной подготовке бакалавров и магистров, формированию определенных компетенций. Процесс развития профессиональной направленности личности складывается стихийно и подчас зависит лишь от самого студента. Мы считаем необходимым создание в учебном процессе вуза психолого-педагогических условий, способствующих формированию высокого уровня профессиональной направленности студентов.

Известным и эффективным способом развития профессиональной направленности личности является психологический тренинг. Тренинги профессиональной направленности активно используются для студентов-психологов [1]. В основу профессиональной подготовки психологов, как правило, входят различные тренинги, что обусловлено спецификой их будущей профессии и, соответственно, может быть предусмотрено в учебном плане или, по крайней мере, включено в содержание определенных профессиональных дисциплин. Что же касается студентов других направлений профессионального обучения, то включение тренинга в их учебный процесс представляется проблематичным. Следовательно, необходимо найти альтернативу, столь же успешную для развития профессиональной направленности студентов любого направления профессионального обучения. Для этого сначала необходимо рассмотреть основные особенности тренинга, способствующие развитию профессиональной направленности студентов.

Понятие тренинга рассматривается в психологии как наиболее продуктивная психотерапевтическая гуманистическая технология. Словарь практического психолога определяет тренинг как совокупность методов развития коммуникативных качеств и рефлексивных способностей, умения анализировать поведение членов группы и свое, анализировать социальные ситуации и себя в них, умения адекватно воспринимать себя и окружающих [2, с. 204].

В педагогическом словаре тренинг определяется как форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении [3, с. 151].

По мнению Е.В. Андриенко, в процессе тренинга студент осуществляет последовательный процесс научения, приобретая социально-профессиональный опыт с учетом достоинств и недостатков субъектных, личностных и индивидуальных качеств, проявляющихся в деятельности. При этом учитывается социально-профессиональная среда [4].

Тренинг, предложенный Л.И. Кунц [1] в качестве средства развития профессиональной направленности, представляет собой систему специально организованных развивающих взаимодействий между его участниками, каждое из которых характеризуется единством таких составляющих, как: содержание (профессионально ориентированное); развивающие ситуации; процесс взаимодействия; способы организации и реализации этого взаимодействия; готовность к взаимодействию, внутриличностные условия его продуктивной реализации и результаты взаимодействия как внутриличностного превращения его содержания.

Основная стратегия программы тренинга ориентирована на создание возможностей для развития самостоятельности, инициативности, ответственности за свою судьбу, способности к решению возникающих проблем, готовности к дальнейшему собственному личностному и профессиональному развитию.

В тренинге, разработанном Л.И. Кунц, формируется отношение к профессиональной деятельности и психолого-педагогическому процессу как к средству углубления профессиональной направленности, развития себя, что создает благоприятную почву для формирования профессионального будущего, определяемого совокупностью образа профессии и образа Я.

Содержательно задачи тренинга Л.И. Кунц реализовались с помощью двух целевых блоков. Первый определялся как выявление типа профессиональной направленности студентов, а также образа приобретаемой профессии. Второй блок содержал проектирование индивидуального образа профессионального будущего, осмысление будущей профессиональной роли, актуализацию своих профессиональных ресурсов студентами, благодаря уточнению и содержательному анализу профессиональной направленности (мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, ориентации и информированности о различных видах деятельности и эмоционального отношения к приобретаемой профессии).

Задачи тренинга решались путем рефлексии (что я делаю, в чем смысл того, что я делаю), привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности. Использовался проблемно-личностный диалог (С.Ю. Степанов) [5]. Студентам предлагались задачи «открытого типа», то есть не имеющие единственного и окончательного решения. Стимулировалось выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, развивались спо-

собности у студентов к самопознанию и самопониманию, воспитывалось уважение к индивидуальным особенностям каждого человека, способность соотносить собственный приобретаемый опыт с чужим.

Принципами проведения тренинга явились: добровольность участия, «здесь и теперь», партнерское общение, активность, обратная связь, конфиденциальность. А также принципы гуманистической психологии: безоценочность, принятие других, психологическая безопасность и поддержка [6; 7; 8; 9].

Использование тренинга в процессе профессионального обучения психологов, по мнению Л.И. Кунц, актуализирует осмысление возможной коррекции тех или иных характеристик, необходимых в будущей профессиональной деятельности, приводит к осознанию себя как субъекта деятельности, к постановке конкретных целей и путей их достижения. В ходе такой работы процесс обучения становится личностно значимым, а подход к профессиональному самоопределению обоснованным и зрелым. Тренинг позволяет повысить уровень мотивации к формированию профессионального будущего, происходит стимулирование интереса к различным видам профессиональной деятельности.

Программа тренинга построена таким образом, что дает возможность студентам примерять и прорабатывать элементы различных видов профессиональной деятельности психолога, что находит отражение в профессиональном поведении и общении, эмоциональных отношениях к себе как субъектам будущей профессиональной деятельности, к другим лицам данной профессии.

Если обобщить приведенные выше свойства тренинга профессиональной направленности личности, то получится следующее: тренинг – это гуманистическая технология, которая представляет собой развивающее взаимодействие между участниками, в ходе которого происходит развитие коммуникативных качеств обучающихся и их рефлексивных способностей, анализ социальных ситуаций, приобретение социально-профессионального опыта, формирование отношения к профессиональной деятельности и к психолого-педагогическому процессу вуза.

Наша задача в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» – создать условия для формирования и развития профессиональной направленности студентов, сходные с тренингом. Роль дисциплины «Иностранный язык» в формировании профессиональной направленности личности важна еще и потому, что она преподается студентам на 1-2 курсах. А третий курс, по мнению ряда исследователей (Э.Ф. Зеер, Г.Ю. Любимова, Т.М. Буйкас и др.), является критическим, переломным моментом в профессиональном становлении и связан либо с укреплением профессионального выбора и дальнейшим уточнением его, либо с негативным восприятием будущей профессиональной деятельности [10; 11; 12]. Поэтому, чем раньше студент осознает смысл и назначение своей профессиональной деятельности и свое место в ней, тем выше будет уровень его профессиональной направленности, тем больше высококлассных профессионалов придет во все сферы российского общества.

В рамках обучения иностранным языкам в вузе есть возможность выбора метода обучения, соответствующего целям и задачам, осознаваемым преподавателем. Можно назвать порядка десяти методов обучения иностранным языкам, использующихся в настоящее время в комплексе и по отдельности: аудио-лингвальный, коммуникативный, групповой метод, прямой, грамматико-переводной, физический, устный, ситуативный метод, суггестопедия, метод физического реагирования. Проанализировав сущность данных методов, нам представляется, что наибольшие возможности по созданию условий для формирования и развития профессиональной направленности студентов, сходных с тренингом, принадлежат коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам, основанному на применении коммуникативного метода.

Один из основополагающих принципов коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это реализация гуманистического подхода к обучению [13]. Только при таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

– обучающиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения (некритичность);

- каждый участник группового общения остается в фокусе внимания остальных (партнерское общение);
- самовыражение личности в профессионально-ориентированной учебной деятельности становится важнее демонстрации языковых знаний (безоценочность);
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности обучающихся, об их активной позиции (принятие других);
- использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
- учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки.

Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на личности обучаемого. Это означает, что студент, а точнее, взаимодействующие между собой студенты являются центром познавательной активности на занятии. Тренинг также является гуманистической технологией, основой которой является взаимодействие участников.

Принцип гуманистического подхода в процессе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе способствует созданию условий для творческого и эмоционального самовыражения студентов, позволяет удовлетворить потребность студентов в общении, в том числе профессиональном. При гуманистическом подходе к обучению происходит личностно-ориентированное, эмоциональное взаимодействие преподавателя и студентов.

Целью коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам является формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, т. е. творческого владения средствами и способами иноязычного общения, как в письменной или устной, так и в рецептивной или продуктивной форме. При формировании коммуникативной компетенции происходит развитие и коммуникативных качеств личности, что также происходит в тренинге профессиональной направленности.

Следующий принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это реализация процесса обучения в условиях деятельностного подхода. Данный принцип базируется на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Деятельностный подход к обучению иностранным языкам заключается в создании для студентов в процессе обучения проблемных, нестандартных, профессионально-ориентированных ситуаций, ситуаций выбора; организации для студентов творческих видов учебно-профессиональной работы; активизации поисковой деятельности студентов; обеспечении разнообразия в профессионально-ориентированной учебной работе; создании для студентов ситуаций успеха в профессионально-ориентированной учебной деятельности; целенаправленной организации перехода от внешнего целеполагания к внутреннему; организации самостоятельной профессионально-ориентированной работы студентов.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через прием деятельностных заданий, которые разрабатываются преподавателем и содержат коммуникативную цель и проблемно-познавательную задачу для обучающихся. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения. Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова [13] выделяют задания следующих видов: коммуникативные игры; коммуникативные имитации (ролевые игры и проблемные задания); свободное общение (социализация).

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется с помощью приема «здесь и теперь» («here and now»). Данная формулировка была впервые предложена Ф. Перлзом (F. Perls) в так называемой гештальттерапии, главный принцип которой – безусловное принятие человеком себя, других людей и всего остального мира таким, какие они есть; восприятие и оценка сиюминутного состояния человека как вполне совершенного, не требующего изменения или улучшения [2, с. 29]. Этот принцип также является одним из основополагающих в тренинге профессиональной направленности.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением приемов речевого взаимодействия (interactive activities). Приемы речевого взаимодей-

ствия построены так, что их невозможно выполнить без партнера или партнеров. Они выполняются в парах или малых группах. Лишь элемент задания может быть выполнен индивидуально. Задание может постепенно выполняться во все более крупных группах, становясь заданием для всей учебной группы (так называемая пирамида – pyramid grouping). Таким образом, обеспечивается неперенное взаимодействие между обучающимися, как при тренинге профессиональной направленности.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением приема организованного ролевого общения. Ролевое общение реализуется в ролевой игре – виде учебного общения, который организуется в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными ролями и межролевыми отношениями. Творческое ролевое общение требует развитых социальных умений. Поэтому ролевые игры на занятиях по иностранному языку нередко включают элементы социального тренинга (упражнений в общении).

Третий принцип, который лежит в основе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это принцип социализации. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам организует аутентичный процесс социализации студентов. В данном контексте понятие «аутентичный» предполагает не только использование на занятии «взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. «Социализация» здесь означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей [13].

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя, раскрыть. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью.

Социализация в образовании имеет особую значимость в развитии самоопределения личности, которое связано с ее стремлением активно участвовать в событиях общественной жизни, принимать жизненно важные решения, осуществлять выбор сферы профессиональной деятельности. С точки зрения Б.М. Бим-Бада, социализация в образовании – это соединение личного опыта человека с социальным опытом, отраженным и закрепленным в образах искусства и в научных понятиях. Образование в контексте социализации представляет собой постоянно расширяющуюся сферу жизнедеятельности человека, включающую богатство культурных связей с окружающим миром, и является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с образовательными целями.

Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит [14]. Требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования ориентируют на такую организацию образовательного процесса, которая способна создать условия для передачи культурного опыта от поколения к поколению и обеспечить социализацию студентов [15]. Таким образом, мы можем говорить о профессиональной социализации в рамках коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе.

Профессиональная социализация студентов вуза – это активный, целенаправленный социальный процесс профессионально-личностного становления и развития обучающегося, в ходе которого происходит первичная интеграция студента в профессиональную социокультурную среду. Сущность профессиональной социализации заключается в становлении будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности вследствие целенаправленного воздействия на развитие самостоятельности студента и творческой деятельности [1616].

Из приведенного выше анализа следует, что применение коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам создаст необходимые психолого-педагогические условия для формирования профессиональной направленности студентов, сходные с психологическим тренингом профессиональной направленности. Поскольку гуманистический подход к обучению обеспечивает необходимый психологический комфорт для обучающихся, деятельностный подход обеспечивает взаимодействие студентов в процессе формирования коммуникативной компетенции и организует активные формы работы, а принцип социализации реализует развитие рефлексии, анализа социальных ситуаций, профессиональных ожиданий, приобретение студентами социально-профессионального опыта.

Библиографический список

1. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности: на материале студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005.
2. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 2003.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2001.
4. Андриенко, Е.В. Профессиональное педагогическое образование и развитие личности учителя: учеб. пособие. – Новосибирск, 2001.
5. Степанов, С.Ю. Рефлексная практика творческого развития человека и организаций. – М., 2000.
6. Большаков, В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. – СПб., 1996.
7. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие. – М., 2003.
8. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М., 2007.
9. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / автор-сост. Л.Б. Шнейдер. – М.; Воронеж, 2004.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 030500 «Профессиональное обучение» (по отраслям) / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.; Воронеж, 2008.
11. Любимова, Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник МГУ. – Сер 14. Психология. – 2000. – № 1.
12. Буйкас, Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением // Вестник МГУ. – 2001. – № 2. – Сер 14. Психология.
13. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4, №5.
14. Амитрова, М.В. Влияние профессионализации на формирование личностных качеств будущих инженеров-технологов в процессе изучения иностранного языка в вузе // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 1.
15. Зимняя, И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Т.А. Кривченко, Н.А. Морозова. – М., 1999.
16. Мурзагалина, Л.В. Процессуальная модель профессиональной социализации будущего врача // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5.

Bibliography

1. Kunc, L.I. Professionalnaya napravlennost' kak faktor formirovaniya obraza buduthej professionalnoj deyatel'nosti lichnosti: na materiale studentov-psikologov: dis. ... kand. psikholog. nauk. – Novosibirsk, 2005.
2. Slovar' prakticheskogo psikhologa / sost. S.Yu. Golovin. – Minsk, 2003.
3. Kodzhasprirova, G.M. Pedagogicheskiy slovar': dlya studentov viysshih i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / G.M. Kodzhasprirova, A.Yu. Kodzhasprirov. – M., 2001.
4. Andrienko, E.V. Professionalnoe pedagogicheskoe obrazovanie i razvitie lichnosti uchitelya: ucheb. posobie. – Novosibirsk, 2001.
5. Stepanov, S.Yu. Refleksnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizaciy. – M., 2000.
6. Bol'shakov, V.Yu. Psikhotrening. Sociodinamika. Uprazhneniya. Igrih. – SPb., 1996.
7. Vachkov, I.V. Osnovih tekhnologii gruppovogo treninga. Psikhotehniki: ucheb. posobie. – M., 2003.
8. Petrovskaya, L.A. Obshenie – kompetentnost' – trening: izbranniye trudi. – M., 2007.
9. Trening professionalnoj identichnosti: rukovodstvo dlya prepodavateley vuzov i praktikuyutikh psikhologov / avtor-sost. L.B. Shneyjder. – M.; Voronezh, 2004.
10. Zeer, E.F. Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya v ranney yunosti: ucheb. posobie dlya studentov, obuchayutikhhsya po special'nosti 030500 «Professionalnoe obuchenie» (po otraslyam) / E.F. Zeer, O.A. Rudey. – M.; Voronezh, 2008.
11. Lyubimova, G.Yu. Ot pervokursnika do vihpusknika: problemih professionalnogo i lichnostnogo samoopredeleniya studentov-psikologov // Vestnik MGU. – Ser 14. Psikhologiya. – 2000. – № 1.
12. Buyakas, T.M. Process obucheniya kak dialog mezhdu professional'nim i lichnostnim stanovleniem // Vestnik MGU. – 2001. – № 2. – Ser 14. Psikhologiya.
13. Mil'rud, R.P. Sovremenniye konceptual'niye principih kommunikativnogo obucheniya inostrannim yazihkam / R.P. Mil'rud, I.R. Maksimova / I. Inostranniye yazihki v shkole. – 2000. – №4, №5.
14. Amitrova, M.V. Vliyanie professionalizacii na formirovanie lichnostnykh kachestv budutikh inzhenerov-tekhnologov v processe izucheniya inostrannogo yazihka v vuzе // Vihshee obrazovanie segodnya. – 2011. – № 1.
15. Zimnyaya, I.A. Obshaya kul'tura cheloveka v sisteme trebovaniy gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta / I.A. Zimnyaya, B.N. Bodenko, T.A. Krivchenko, N.A. Morozova. – M., 1999.
16. Murzagalina, L.V. Processual'naya model' professionalnoj socializacii buduthego vracha // Vihshee obrazovanie segodnya. – 2010. – № 5.

Статья поступила в редакцию 01.02.12

УДК 371.3:51:004.9

Dalinger V.A. MATHEMATICAL COMPUTER EXPERIMENTS AS THE MEANS OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCES DEVELOPMENT. The article reveals the essence of academic research; its didactic functions are represented. The opportunity of academic research in Mathematics by means of information-communication technologies is shown; the article describes the examples of academic research organized in the form of mathematical computer experiments.

Key words: academic research, classes of academic research, structure components of academic research, didactic functions of academic research, mathematical computer experiments, students' research competences.

В.А. Далингер, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения математике Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: dalinger@omgpu.ru

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

В работе раскрыта сущность учебных исследований, представлены их дидактические функции, показана возможность проведения учебных исследований по математике средствами информационно-коммуникационных технологий, приведены примеры учебных исследований, которые организованы в форме математических компьютерных экспериментов.

Ключевые слова: учебное исследование, виды учебных исследований, структурные компоненты учебных исследований, дидактические функции учебных исследований, математические компьютерные эксперименты, исследовательские компетенции учащихся.

Совершенствование учебного процесса идет сегодня в направлении увеличения активных методов обучения, обеспечивающих глубокое проникновение в сущность изучаемой проблемы, повышающих личное участие каждого обучающегося и его интерес к учению.

Развитие личности учащегося, его интеллекта, чувств, воли осуществляется лишь в активной деятельности. Человеческая психика не только проявляется, но и формируется в деятельности, и вне деятельности она развиваться не может. В форме нейтрально-пассивного восприятия нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений.

Нужно создавать условия, способствующие возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний, в овладении способами их использования и влияющие на формирование умений и навыков творческой деятельности.

Успех учебно-исследовательской деятельности учащихся в основном обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, использованием эффективных систем заданий, а также умелым руководством учителем этой деятельностью.

Раскрывая роль учителя в организации учебного исследования, отметим следующую систему его действий:

- умение выбрать нужный уровень проведения учебного исследования в зависимости от уровня развития мышления учащегося;
- умение сочетать индивидуальные и коллективные формы проведения исследований на уроках;
- умение формировать проблемные ситуации в зависимости от уровня учебного исследования, его места в структуре урока и от цели урока.

Учитель должен выступать не столько в роли интерпретатора науки и носителя новой информации, сколько умелым организатором систематической самостоятельной поисковой деятельности учащихся по получению знаний, приобретению умений и навыков и усвоению способов умственной деятельности.

В процессе учебно-исследовательской деятельности учащиеся овладевают навыками наблюдения, экспериментирования, сопоставления и обобщения фактов, делают определенные выводы. Необходимо создавать условия, способствующие возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний, в овладении способами их использования и влияющие на формирование умений и навыков творческой деятельности.

Мотивом учебного исследования может служить интерес, внутреннее противоречие, вызывающее потребность, стремление учащегося к исследованию неопределенности, содержащей знания, неизвестные ему. При этом проблемная ситуация является условием возникновения у субъекта деятельности внутреннего противоречия. Фиксация проблемной ситуации (вычленение основного противоречия) заканчивается формулированием проблемы – цели исследования.

В учебно-исследовательской деятельности целеполагание становится движущей силой только тогда, когда цель субъективно важна и значительна для участника этого процесса [1].

Основными признаками учебного исследования являются:

- а) постановка познавательной проблемы и цели исследования;
- б) самостоятельное выполнение учащимися поисковой работы;
- в) направленность учебного исследования на получение новых для учащихся знаний;
- г) направленность учебного исследования на реализацию дидактических, развивающих и воспитательных целей обучения.

Для раскрытия сущности понятия учебного исследования выделим его характерные признаки:

- 1) учебное исследование – это процесс поисково-познавательной деятельности (изучение, выявление, установление чего-либо и т.д.);
- 2) учебное исследование всегда направлено на получение новых знаний, то есть исследование всегда начинается с потребности узнать что-либо новое;
- 3) учебное исследование предполагает самостоятельность обучающегося при выполнении задания;
- 4) учебное исследование должно быть направлено на реализацию дидактических целей обучения.

Под учебно-исследовательской деятельностью учащихся нами в работах [2; 3; 4] понимается учебная деятельность по приобретению практических и теоретических знаний с преимуще-

ственно самостоятельным применением научных методов познания, что является условием и средством развития у обучающихся творческих исследовательских умений, формирование у них исследовательских компетенций.

Мы, следуя С.Н. Скарбич [5], исследовательские компетенции учащихся представляем на основе интеграции знаний и практических умений, а также определенного набора личностных качеств в виде четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, личностного.

Структуру учебного исследования определяют следующие компоненты: учебно-исследовательская задача, учебно-исследовательские действия и операции, действия контроля и оценки.

Содержанием учебного исследования являются общие способы учебных и исследовательских действий, направленные на решение конкретно-практических и теоретических задач.

К факторам, способствующим формированию учебно-исследовательской деятельности учащихся, можно отнести следующие:

- лично ориентированный подход к обучению;
- ориентация на продуктивное достижение результата;
- проблемное обучение как инструмент развития опыта творческой деятельности;
- оптимальное сочетание логических и эвристических методов решения задач;
- креативная организация учебного процесса, максимальное насыщение его творческими ситуациями;
- создание ситуации совместной поисковой деятельности;
- детализация учебного процесса;
- создание психологической атмосферы, оптимальных условий для творческой деятельности.

Условиями, способствующими активизации учебно-исследовательской деятельности учащихся, являются:

- доброжелательная атмосфера в коллективе;
- сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения;
- структурирование учебного материала по принципу нарастания познавательной трудности учебной работы;
- вооружение учащихся рациональными приемами познавательной деятельности;
- формирование внутренних стимулов к учению, самообразованию и др.

Приобщение учащихся к исследовательской деятельности можно реализовать через решение специальных исследовательских задач или через дополнительную работу над задачей.

Под исследовательской задачей будем понимать объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы: предмет, условие и требование получения некоторого познавательного результата при раскрытии отношений между известными и неизвестными элементами задачи.

Основными методами решения исследовательских задач могут быть: «мозговой штурм», синектика (личная эмпатия), метод номинальных групп.

«Мозговой штурм»

1) Прочтите внимательно условие задачи и предложите все возможные, в том числе абсурдные, гипотезы для его выполнения. При выдвижении гипотез запрещается их критика.

2) Сделайте анализ предложенных гипотез и выберите те из них, которые наиболее вероятны.

Синектика

Синектика – это метод решения творческих задач путем поиска аналогий.

Метод номинальных групп

Метод номинальных групп в 1968 г. был описан Дельбеком и Ван де Веном. Его суть состоит в следующем.

1) Класс делится на несколько маленьких групп по 8–10 человек.

2) Молчаливое генерирование (7–10 минут каждый участник в своей рабочей тетради набрасывает свои задумки).

3) Составление общего списка предложений (участники по порядку называют свои предложения, а все записывают их).

4) Уточнение идей (не следует стараться все укрупнять и обобщать; следует избегать оценочных суждений).

5) Этап голосования и ранжирования идей (из всего перечня выбираются 8 предложений – наиболее актуальных. Этим

выбранным предложениям присваиваются баллы; самому значимому 8 баллов, а самому слабому – 1 балл).

б) Подсчет голосов (карточки, на которых записаны эти 8 предложений, складываются по порядку набранных баллов).

Каждая группа оформляет полученные результаты в виде таблицы.

Заметим, что этот метод исключает дискуссию участников.

Если предложение высоким баллом оценивает более 50% участников, то это абсолютно согласованное решение. Если, например, какое-то предложение лишь двумя участниками оценено по максимуму, то это особое мнение.

Где-то к середине (по времени) игры определяется выступающий от микро группы, задача которого – обосновать позицию, отраженные в таблице.

При обсуждении предложений каждой микро группы, участвующие становятся в критическую позицию.

Заметим, что использование этого метода ограничено. Отметим, что установить истину стоит большого труда, а чтобы обнаружить заблуждение, часто достаточно одного эксперимента.

К основным дидактическим функциям учебных исследований мы относим следующие:

- функцию открытия новых (неизвестных обучающемуся) знаний (т.е. установление существенных свойств понятий; выявление математических закономерностей; отыскание доказательств математического утверждения и т.п.);
- функцию углубления изучаемых знаний (т.е. получение определений, эквивалентных исходному; обобщение изученных теорем; нахождение различных доказательств изученных теорем и т.п.);
- функцию систематизации изученных знаний (т.е. установление отношений между понятиями; выявление взаимосвязей между теоремами; структурирование учебного материала и т.п.);
- функцию развития обучающегося, превращение его из объекта обучения в субъект управления, формирование у него самостоятельности к самоуправлению (самообразованию, самовоспитанию, самореализации);
- функцию обучения учащихся способам деятельности.

Анализ этапов исследований, выделяемых разными авторами, позволяет сделать вывод, что обязательными из них являются четыре, которые и образуют основную структуру учебного исследования:

- 1) постановка проблемы;
- 2) выдвижение гипотезы;
- 3) проверка гипотезы;
- 4) вывод.

При более детальном анализе структуры учебного исследования можно выделить и такие его этапы, как:

- мотивация учебной деятельности;
- постановка проблемы исследования;
- анализ имеющейся информации по рассматриваемому вопросу;
- экспериментирование (проведение измерений, испытаний, проб и т.д.) с целью получения фактического материала;
- систематизация и анализ полученного фактического материала;
- выдвижение гипотезы;
- подтверждение или опровержение гипотез;
- доказательство гипотез.

Очевидно, что различные виды учебных исследований имеют свои особенности, поэтому для каждого из них характерно свое сочетание названных этапов.

Проведенный нами анализ процесса усвоения математических знаний показывает, что учебно-исследовательскую деятельность учащихся целесообразно организовывать при:

- а) выявлении существенных свойств понятий или отношений между ними;
- б) установлении связей данного понятия с другими;
- в) ознакомлении с фактом, отраженным в формулировке теоремы, в доказательстве теоремы;
- г) обобщении теоремы;
- д) составлении обратной теоремы и проверке ее истинности;
- е) выделении частных случаев некоторого факта в математике;
- ж) обобщении различных вопросов;
- з) классификации математических объектов, отношений между ними, основных фактов данного раздела математики;

и) решении задач различными способами;

к) составлении новых задач, вытекающих из решения данных;

л) построении контрпримеров и т.д.

Приведем примеры организации учебных исследований учащихся с использованием информационно-коммуникационных технологий на материале математики. Эти учебные исследования, на самом деле, представляют собой математические компьютерные эксперименты.

Одно из направлений использования информационно-коммуникационных технологий в проведении математических компьютерных экспериментов состоит в применении программных математических пакетов, среди которых наиболее распространенными являются Derive, MathCad, Maple, Matlab, Matematika, обладающие многофункциональным программно-математическим обеспечением.

Математическая система Derive разработана фирмой Soft Warehouse и представляет собой универсальную систему, ориентированную на решение самых различных математических и научно-технических задач. Derive – самый компактный по объему дисковой памяти программный математический пакет.

Корпорацией SoftLine разработана математическая система MathCad, предназначенная для выполнения численных и символьных расчетов.

Фирмой Waterloo Maple Software разработана мощная математическая система Maple для всевозможных аналитических вычислений и преобразований, для решения в символьном виде и численно систем уравнений и неравенств, для нахождения корней многочленов и т.д.

Систему Matlab для автоматизации математических расчетов разработала фирма MathWorks. Эта система работает как интерпретатор и включает в себя большой набор команд для выполнения численных алгоритмов, задания структур данных графического представления информации.

Система Matematika, разработанная компанией Wolfram Research позволяет упрощать алгебраические и трансцендентные уравнения, находить пределы последовательностей, дифференцировать функции, находить неопределенные и вычислять определенные интегралы, находить бесконечные суммы и произведения, представлять функции в виде ряда.

В наших работах [6; 7; 8] приведено достаточное число примеров, иллюстрирующих использование названных программных математических пакетов.

Пример 1. Алеша, Боря и Гриша нашли в земле старинный сосуд. Рассматривая удивительную находку, каждый высказал по два предложения:

Алеша: «Это сосуд греческий и изготовлен в V веке».

Боря: «Это сосуд финикийский и изготовлен в III веке».

Гриша: «Это сосуд не греческий и изготовлен в IV веке».

Учитель истории сказал ребятам, что каждый из них прав только в одном из двух предположений. Где и в каком веке изготовлен сосуд?

Решение. Приведем решение с помощью алгебры логики. В условии нам даны высказывания школьников и учителя, некоторые из них противоречат друг другу. Решить задачу – значит, найти истинное высказывание, отвечающее на поставленный в задаче вопрос.

Введем следующие обозначения:

«Это сосуд греческий» – G;

«Это сосуд финикийский» – F;

«Сосуд изготовлен в III веке» – V_3 ;

«Сосуд изготовлен в IV веке» – V_4 ;

«Сосуд изготовлен в V веке» – V_5 .

Запишем в данных обозначениях условия задачи (формулируем ее).

Со слов учителя следует, что Алеша прав только в чем-то одном: или $G = 1$, или $V_5 = 1$. Таким образом, тождественно истинным будет высказывание $G\bar{V}_5 \vee \bar{G}V_5$.

Аналогично, из слов Бори и учителя следует:

$$F\bar{V}_3 \vee \bar{F}V_3 = 1,$$

а из слов Гриши и учителя:

$$\bar{G}\bar{V}_4 \vee GV_4 = 1.$$

Кроме того, ясно, что сосуд может быть изготовлен только в одном из веков и только в одной из стран. Эти условия можно записать так:

$$V_3 \bar{V}_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 V_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5 = 1,$$

$$F \bar{G} \vee \bar{F} G = 1.$$

Итак, мы получили пять тождественно истинных высказываний. Их нужно логически перемножить. Результат должен быть также тождественно истинным высказыванием:

$$1 = (G \bar{V}_5 \vee \bar{G} V_5) \wedge (F \bar{V}_3 \vee \bar{F} V_3) \wedge (\bar{G} \bar{V}_4 \vee G V_4) \wedge$$

$$\wedge (F \bar{G} \vee \bar{F} G) \wedge (V_3 \bar{V}_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 V_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5) =$$

= {упростим: сначала перемножим первую и третью скобки и вторую и четвертую скобки} =

$$= (G \bar{V}_5 \bar{G} \bar{V}_4 \vee G \bar{V}_5 G V_4 \vee \bar{G} V_5 \bar{G} \bar{V}_4 \vee \bar{G} V_5 G V_4) \wedge$$

$$\wedge (F \bar{V}_3 F \bar{G} \vee F \bar{V}_3 \bar{F} G \vee \bar{F} V_3 F \bar{G} \vee \bar{F} V_3 \bar{F} G) \wedge$$

$$\wedge (V_3 \bar{V}_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 V_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5) =$$

= {упростим выражения в первой и второй скобках, учитывая, что, например, $G \bar{G} = 0$, $GG = G$, $\bar{G} \bar{G} = \bar{G}$ } =

$$= (G \bar{V}_5 V_4 \vee \bar{G} V_5 \bar{V}_4) \wedge (F \bar{V}_3 \bar{G} \vee \bar{F} V_3 G) \wedge (V_3 \bar{V}_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 V_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5) =$$

= {перемножим первую и вторую скобки и упростим полученное выражение} =

$$= (G \bar{V}_5 V_4 F \bar{V}_3 \bar{G} \vee G \bar{V}_5 V_4 \bar{F} V_3 G \vee \bar{G} V_5 \bar{V}_4 F \bar{V}_3 \bar{G} \vee \bar{G} V_5 \bar{V}_4 \bar{F} V_3 G) \wedge$$

$$\wedge (V_3 \bar{V}_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 V_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5) = \bar{G} F \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5 \wedge (V_3 \bar{V}_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 V_4 \bar{V}_5 \vee \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5) = \bar{G} F \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5.$$

Результат вычислений: $\bar{G} F \bar{V}_3 \bar{V}_4 V_5 = 1$. Значит, $\bar{G} = 1$, $F = 1$, $\bar{V}_3 = 1$, $\bar{V}_4 = 1$, $V_5 = 1$.

Таким образом, сосуд финикийский и изготовлен в V веке.

Решение на языке программирования Паскаль.

Метод состоит в том, чтобы перебрать все допустимые значения переменных G, F, V₃, V₄, V₅ и найти, при каких из них основная формула принимает значение 1 (истина). Для того чтобы не усложнять логическое выражение, используются также переменные:

F₁ = not F, G₁ = not G, W₃ = not V₃, W₄ = not V₄, W₅ = not V₅.

program fin(output);

var G,F,V3,V4,V5,F1,G1,W3,W4,W5,A: Boolean;

begin

writeln('G':7,'F':7,'V3':7,'V4':7,'V5':7,'A':7);

for G:=false to true do

for F:=false to true do

for V3:=false to true do

for V4:=false to true do

for V5:=false to true do begin

F1 := not F;

G1 := not G;

W3 := not V3;

W4 := not V4;

W5 := not V5;

A := ((G and W5 or G1 and V5)

and (F and W3 or F1 and V3)

and (G1 and W4 or G and V4)

and (F and G1 or F1 and G)

and (V3 and W4 and W5 or V4

and W3 and W5 or V5 and W3 and W4));

writeln(G:7, F:7, V3:7, V4:7, V5:7, A:7);

if A = true then write (' — ответ:15);

writeln

end;

readln;

end.

Результат работы программы:

G	F	V3	V4	V5	A	
0		0	0	0	0	0
0		0	0	0	1	0
0		0	0	1	0	0
0		0	0	1	1	0
0		0	1	0	0	0
0		0	1	0	1	0
0		0	1	1	0	0
0		0	1	1	1	0
0		1	0	0	0	0
0		1	0	0	1	1

- ответ

0	1	0	1	0	0
0	1	0	1	1	0
0	1	1	1	0	0
0	1	1	1	1	0
1	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0
1	0	0	1	0	0
1	0	0	1	1	0
1	0	1	0	0	0
1	0	1	0	1	0
1	0	1	1	0	0
1	0	1	1	1	0
1	1	0	0	0	0
1	1	0	0	1	1
1	1	0	1	0	0
1	1	0	1	1	0
1	1	1	1	0	0
1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	1	0

Строчка, выделенная жирным шрифтом, указывает ответ.

Ответ: сосуд финикийский, изготовлен в V веке.

Пример 2. Палиндром (русский эквивалент – «перевертыш») – это слово, фраза или выражение, одинаково читающееся с начала и с конца (без учета пропусков между словами и знаков препинания). Например, слово «шалаш». В математике под палиндромом чаще всего понимают число, имеющее одинаковые значения при чтении слева направо и наоборот. Например, 515. Среди таких «перевертышей» почему-то популярны полные квадраты. Вот одна из задач: найдите шестизначное число,

являющееся палиндромом и точным квадратом. Ответ $698896 = 836^2$, возможно, не единственный.

Решение на языке программирования JSCRIPT.

Метод состоит в том, чтобы перебрать все шестизначные числа, определить какие из них палиндромы и точные квадраты (метод перебирает 900000 чисел):

```
for (var i = 100000; i < 1000000; i++) {
    s = i.toString(10);
    no = 0;
    for (var j = 0; j < s.length/2; j++)
        if (s.substr(j,1) != s.substr(s.length-j-1,1)) {
            no = 1;
            break;
        }
    if (no==0)
        if (Math.sqrt(parseInt(i)) % 1==0)
            WScript.Echo(i);
}
```

Еще одно решение на языке программирования JSCRIPT.

Метод генерирует шестизначные числа, являющиеся палиндромами и определяет являются ли они точными квадратами (метод перебирает 1000 чисел):

```
for (var i = 100; i < 1000; i++) {
    s = i.toString(10);
    s1 = '';
    for (var j = 0; j < s.length; j++)
        s1 = s.substr(j,1) + s1;
    if (Math.sqrt(parseInt(s+s1)) % 1==0)
        WScript.Echo(s+s1);
}
```

Оба метода доказывают, что число $698896 = 836^2$ – единственное решение задачи.

Пример 3. Опишите множества двузначных, трехзначных и четырехзначных палиндромов – точных квадратов. Приведите пример палиндрома такого вида пятизначного.

Решение. Искомых двузначных палиндромов, очевидно, нет: числа 11, 22, ..., 99 не являются квадратами.

Пусть имеем палиндром $A = aba = 100a + 10b + a$. Если он является квадратом, то последняя (как и первая цифра) – это 1 или 4 или 5 или 6 или 9. Перебором находим нужные числа: $121 = 11^2$, $484 = 22^2$, $676 = 26^2$.

Рассмотрим четырехзначный палиндром $A = abba = 10^3a + 10^2b + 10b + a$. Представим его в виде $A = 1001a + 110b = 11(91a + 10b)$. Чтобы это число было полным квадратом, необходимо и достаточно, чтобы выражение в скобках имело вид $11 \cdot k^2 \Leftrightarrow A = (11k)^2$. Здесь $k \in [3, 9]$ (иначе $(11k)^2$ не четырехзначное). Но квадраты чисел 33, 44, ..., 99 не являются «перевертышами». Следовательно, множество квадратных четырехзначных палиндромов пусто.

Легко построить пятизначный палиндром – квадрат, если подметить, что

$$121 = 11^2, 12321 = 111^2, 1234321 = 1111^2, \dots$$

$$121 = 11^2, 10201 = 101^2, 1002001 = 1001^2, \dots$$

$$484 = 22^2, 40804 = 202^2, 4008004 = 2002^2, \dots$$

$$44944 = 212^2, 404090404 = 20102^2, 4004009004004 = 2001002^2, \dots$$

Это наблюдение позволяет строить нужный палиндром нечетной значности:

7 – значный, 9 – значный, ... вплоть до 19 – значного.

Решение на языке программирования JSCRIPT.

Метод генерирует семизначные числа, являющиеся палиндромами и определяет являются ли они точными квадратами.

```
max = 7;
to = Math.pow(10, Math.round(max/2));
for (var i = to/10; i < to; i++) {
    s = i.toString(10);
    s1 = '';
    for (var j = 0; j < s.length; j++)
        s1 = s.substr(j, 1) + s1;
    if (Math.sqrt(parseInt(s+s1.substr(1, s1.length))) % 1==0)
        WScript.Echo(s+s1.substr(1, s1.length));
}
```

Замечания. 1. Переменная *max* задает количество знаков в числе.

2. Метод генерирует палиндромы, нечетной значности.

Пример 4. С помощью компьютера целесообразно организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся. Приведем лишь один пример. Нахождение точек Ферма и Торричелли для треугольника.

Точкой Ферма для треугольника называется точка, для которой сумма расстояний до вершин треугольника является минимальной.

Точкой Торричелли для треугольника называется точка, из которой все стороны треугольника видны под равными углами.

Если углы $\triangle ABC$ меньше 120° , то точка Ферма и точка Торричелли совпадают для данного треугольника.

Представим фрагмент программы нахождения точки Ферма-Торричелли, написанной на Visual Basic.

'= функция нахождения точки Ферма-Торричелли.

```
Public Function Tor (A As PointCLS, B As PointCLS, C As PointCLS) As PointCLS
    Dim A1 As New PointCLS, C1 As New PointCLS, A2 As New PointCLS, C2 As New PointCLS,
    tor1 As New PointCLS
```

```
A1.X = c.X/2 - Sqr(3) * c.Y/2 + B.X/2 + Sqr(3) * B.Y/2
A1.Y = Sqr(3) * c.X/2 + c.Y/2 - B.X/2 + Sqr(3) * B.Y/2
C1.X = A.X/2 + Sqr(3) * A.Y/2 + B.X/2 - Sqr(3) * B.Y/2
C1.Y = A.Y/2 - Sqr(3) * A.X/2 + B.X/2 + Sqr(3) * B.Y/2
```

```
C2.X = A.X/2 - Sqr(3) * A.Y/2 + B.X/2 + Sqr(3) * B.Y/2
C2.Y = Sqr(3) * A.X/2 + A.Y/2 - B.X/2 + Sqr(3) * B.Y/2
A2.X = c.X/2 + Sqr(3) * c.Y/2 + B.X/2 - Sqr(3) * B.Y/2
A2.Y = c.Y/2 - Sqr(3) * c.X/2 + B.X/2 + Sqr(3) * B.Y/2
```

```
If Sqr((A1.X - A.X)^2 + (A1.Y - A.Y)^2) < Sqr((A2.X - A.X)^2 + (A2.Y - A.Y)^2) Then
```

```
A1.X = A2.X: A1.Y = A2.Y
```

```
C1.X = C2.X: C1.Y = C2.Y
```

```
End If
```

```
tor1.X = ((A.X - A1.X) * (c.Y - C1.Y - c.X * C1.Y) - (c.X - C1.X) * (A.Y - A1.X - A.X * A1.Y)) / ((A1.Y - A.Y) * (c.X - C1.X) - (C1.Y - c.Y) * (A.X - A1.X))
```

```
tor1.Y = ((A.Y - A1.Y) * (c.X - C1.X - c.Y * C1.X) - (c.Y - C1.Y) * (A.X - A1.X - A.X * A1.Y)) / ((A1.Y - A.Y) * (c.X - C1.X) - (C1.Y - c.Y) * (A.X - A1.X))
```

```
Set Tor = tor1
```

```
Set A1 = Nothing: Set C1 = Nothing: Set A2 = Nothing: Set C2 = Nothing: Set tor1 = Nothing
```

```
End Function
```

Пример 5. Одним из современных методов в математике является метод хромоматематики. «Хромо» в переводе с греческого языка означает цвет. Хромоматематика занимается тем, что она активно использует цвет для изображения математических закономерностей. Основой этого метода являются хромоматематические модели, которые могут быть дихроматическими, монохроматическими и др.

Конечно, огромная роль хромоматематики принадлежит компьютеру, позволяющего визуализировать в цвете как простые, так и сложные математические закономерности.

Учащимся могут быть предложены задания по нахождению:

- хромоматематических закономерностей операций сложения (вычитания), умножения итудальных чисел;
- новых свойств числа π ;
- новых конструкций дерева Штерна – Броко;

- решения задачи Хонсбергера;
- образов кватернионных полей;
- закономерностей последовательностей простых чисел;
- образов функций комплексного переменного и т.д.

Больших результатов в обучении учащихся нахождению хромоматематических достиг кандидат физико-математических наук, доцент О.Л. Цвирко [9; 10]. Материалы по хромоматематическому подходу к визуализации математических закономерностей читатель найдет на авторских сайтах: hromomath.ucoz.org; ameta.ucoz.org.

Профессиональный опыт читателя, его пылкий ум позволят привести еще много подобных примеров, в которых познания нового происходит посредством математического компьютерного эксперимента.

Библиографический список

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М., 1959.
2. Далингер, В.А. Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике: учеб. пособие. – Омск, 2005.
3. Далингер, В.А. О тематике учебных исследований // Математика в школе. – 2000. – № 9.
4. Далингер, В.А. Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике: учеб. пособие / В.А. Далингер, В.Н. Толпекина. – Омск, 2004.
5. Скарбич, С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: учеб. пособие. – Омск, 2010.
6. Галюкшов, Б.С. Элементы теории вероятностей и математической статистики с применением MathCad: учеб. пособие / Б.С. Галюкшов, В.А. Далингер, С.Д. Симонженков. – Омск, 2009.

7. Далингер, В.А. Избранные вопросы информатизации школьного математического образования: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010.
8. Далингер, В.А. Компьютерные технологии в обучении геометрии // Информатика и образование. – 2002. – № 8.
9. Цвырко, О.Л. Хромоматематический подход в школьной математике / О.Л. Цвырко, Н.И. Цвырко // Материалы областной научно-практической конф. Тюменского гос. университета. – Тюмень, 2010.
10. Цвырко О.Л. Использование методов хромоматематики для активизации умственной деятельности учащихся школы и вуза / О.Л. Цвырко, Н.И. Цвырко // Актуальные вопросы современной науки в аспекте реформирования образования: Материалы Международной научно-практической конф. Тюменского гос. университета. – Тюмень, 2011.

Bibliography

1. Bogoyavlenskij, D.N. Psihologiya usvoeniya znaniy v shkole / D.N. Bogoyavlenskij, N.A. Menchinskaya. – M., 1959.
2. Dalinger, V.A. Poiskovo-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchastnikov po matematike: ucheb. posobie. – Omsk, 2005.
3. Dalinger, V.A. O tematike uchebnykh issledovaniy // Matematika v shkole. – 2000. – № 9.
4. Dalinger, V.A. Organizatsiya i soderzhanie poiskovo-issledovatel'skoy deyatel'nosti uchastnikov po matematike: ucheb. posobie / V.A. Dalinger, V.N. Tolpekina. – Omsk, 2004.
5. Skarbich, S.N. Formirovaniye issledovatel'skikh kompetentsiy uchastnikov v processe obucheniya resheniyu planimetriceskikh zadach: ucheb. posobie. – Omsk, 2010.
6. Galyukshov B.S. Ehlementy teorii veroyatnostey i matematicheskoy statistiki s primeneniem MathCad: ucheb. posobie / B.S. Galyukshov, V.A. Dalinger, S.D. Simonzhnikov. – Omsk, 2009.
7. Dalinger, V.A. Izbranniye voprosy informatizatsii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya: monografiya. – Omsk: Izd-vo OmGPU, 2010.
8. Dalinger, V.A. Komp'yuterniye tekhnologii v obuchenii geometrii // Informatika i obrazovanie. – 2002. – № 8.
9. Cvihrko, O.L. Khromomatematicheskiy podkhod v shkol'noy matematike / O.L. Cvihrko, N.I. Cvihrko // Materialy oblastnoy nauchno-prakticheskoy konf. Tyumenskogo gos. universiteta. – Tyumenj, 2010.
10. Cvihrko O.L. Ispol'zovanie metodov khromomatematiki dlya aktivizatsii umstvennoy deyatel'nosti uchastnikov shkol'nykh i vuzov / O.L. Cvihrko, N.I. Cvihrko // Aktualniye voprosy sovremennoy nauki v aspekte reformirovaniya obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. Tyumenskogo gos. universiteta. – Tyumenj, 2011.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 379.01

Devterova Z.R. INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER – TUTOR IN THE CONDITIONS OF REMOTE TRAINING. In work the maintenance of information culture of the teacher reveals in the conditions of remote training. Using the means of information in the formation the teacher carries out the activity in the new pedagogical environment. Information culture of the teacher is one of major factors of information of process of training.

Key words: remote training, the Internet, information culture, the teacher, the tutor.

З.Р. Девтерова, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Майкопского гос. технологического университета, г. Майкоп, E-mail: zuretamgtu@rambler.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА–ТЮТОРА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В работе раскрывается содержание информационной культуры педагога в условиях дистанционного обучения. С использованием средств информатизации в образовании педагог осуществляет свою деятельность в новой педагогической среде. Информационная культура педагога, – один из основных факторов информатизации процесса обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, Интернет, информационная культура, преподаватель, тьютор.

В современном мире существует необходимость в постоянном и быстром обновлении знаний, формировании потребности в самостоятельном овладении ими. Поэтому перспективная система образования должна предоставлять человеку возможность не только получать дополнительное образование, но и возможность непрерывного образования. Одним из важных направлений развития такой системы образования является дистанционное обучение (ДО).

Глобальные изменения, связанные с процессом информатизации высшего образования, предъявляют новые требования к современному специалисту, диктуют новые задачи образования. Для успешного решения проблем, возникающих в процессе информатизации общества, необходимо формировать и развивать информационную культуру личности. Решать эту задачу призвана система образования, различные ступени которой также испытывают влияние информатизации. Из всех социальных институтов именно образование является основой социально-экономического и духовного развития любого общества. Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе [1]. Перед университетским образованием на современном этапе должны быть поставлены задачи разработки методологии, методов и способов соединения информационных, демонстрационных и интерактивных возможностей компьютерных технологий, в том числе Интернет, в целях достижения образовательного и развивающего эффекта в становлении личности.

В новых условиях формирование профессионально значимых качеств выпускника высшего учебного заведения должно быть ориентировано не столько на объем и полноту конкретного знания, сколько на способность самостоятельно пополнять знания, ставить и решать разнообразные задачи, выдвигать альтернативные решения, вырабатывать критерии отбора наиболее эффективных из них.

Информационная культура личности закладывается и развивается главным образом людьми, призванными профессионально заниматься воспитанием личности. Современное общество постепенно приходит к пониманию необходимости формирования информационной культуры как важной социальной задачи. К реализации этой задачи призваны педагоги высшей школы [2].

Развитие образовательной системы, пусть даже в цифровом Интернет-пространстве, не возможно без участия человека. Так на «сцену» преподавательской деятельности выходит новая профессия – тьютор. Тьютор в переводе с английского «tutor» означает «домашний учитель, репетитор, наставник, опекун». Сегодня тьютор является центральной фигурой, официально признанной частью английской университетской системы.

В нашей стране понятие тьюторства только начинает свое становление и как любое новое явление не имеет ни четко определенного понятия, ни закрепленных функций. Однако это не мешает ему быть значимым элементом системы дистанционного обучения.

Преподаватель высшего учебного заведения (да и не только высшего) – это личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать определенной совокупностью качеств: он должен уметь проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы к технологии обучения (в том числе и инновационные), осуществлять педагогическую рефлексию. Достижение этих качеств в значительной степени зависит от уровня информационной культуры преподавателя.

Понятие информационной культуры связано с двумя фундаментальными понятиями – «информация» и «культура». Таким образом, можно выделить «информологический» и «культурологический» подходы к трактовке этого понятия. В рамках первого большинство определений подразумевает совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, анализа информации, то есть всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей.

При использовании второго («культурологического») подхода к трактовке понятия «информационная культура» его содержание расширяется, что закономерно: вся накопленная человечеством информация является достоянием мировой культуры. В таком плане информационная культура рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества.

Информация и культура могут быть представлены как две взаимопересекающиеся сферы, в зоне пересечения которых образуются пространство, обозначаемое как информационная культура. Она определяет культуру взаимодействия человека с информацией. Взаимодействие происходит на уровне общества, и на уровне личности. Оба контекста рассмотрения обнаруживают специфические черты трансформации информационных и культурных процессов в новые, синтезирующие формы.

Информационная культура – это не набор элементарных прикладных знаний, необходимых каждому, дабы не заблудиться в библиотеке или компьютерной сети. Задача информационной культуры состоит в том, чтобы дать представление о диалогичности, вариативности, открытости знаний. Если говорить об информационной культуре личности, то под этим понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Уровень информационной культуры человека означает степень овладения им технологией работы с информацией, навыками поиска, передачи, обработки и анализа информации. С точки зрения ее целенаправленного формирования информационную культуру личности целесообразно рассматривать как владение определенным набором обобщенных умений и навыков, обеспечивающих успешное применение информационных технологий [3].

Определений информационной культуры педагогов (как и информационной культуры вообще) очень много. В самом общем смысле ее можно рассматривать как степень овладения профессионально – педагогической информацией, как умения и навыки сбора, хранения, преобразования и передачи этой информации в процессе педагогической деятельности. Информационную культуру педагога составляет целый комплекс общепедагогической, общепедагогической информации, информации по преподаваемым дисциплинам, а также умение педагога ориентироваться в потоке информации, его активная позиция по использованию всего нового, что накоплено человеческой мыслью и опытом.

Задача обучения и воспитания активной и самостоятельной творческой личности, действующей в условиях избытка информации, требует не только другой позиции педагога, но и другого педагога. Традиционно тьютор рассматривается как преподаватель-консультант, работающий в системе дистанционного обучения. Существует и более расширенное определение – тьютор – методист, преподаватель или консультант-наставник, входящий в профессорско-преподавательский состав системы ДО, осуществляющий методическую и организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения. Иначе говоря, тьютор – важный и необходимый посредник между учебным материалом (представленным в печатном варианте, на CD или через Интернет) и студентом [4].

В дистанционном обучении тьютору приходится взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса:

- авторами (разработчиками) учебных курсов;
- техническими специалистами (программистами, участвующими в редактировании старых и разработке новых курсов);
- менеджерами курсов (получает списки студентов, решает все текущие административные вопросы);
- студентами (посредством переписки по электронной почте).

Важно отметить, что тьютор работает в особом по сравнению с традиционным обучением психологическом пространстве – сильно редуцированном (если общение тьютора и студентов происходит во время тьюториалов) или даже виртуальном (при сетевом обучении, где общение реализуется посредством компьютерных конференций, чатов и т.д.). Кроме этого, определенное влияние на деятельность тьютора оказывает необходимость использования компьютера для общения, организация и управление познавательной деятельностью учащихся «на расстоянии».

Основу образовательного процесса дистанционного обучения составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося. Студент не просто «присваивает» готовые, предложенные преподавателем знания, а активно участвует в поиске знаний, работе с информацией, овладевает способами познавательной деятельности. Соответственно, роль тьютора не сводится к передаче и интерпретации знаний. Он управляет познавательной деятельностью и стимулирует творческую активность студента. Более того, практическое отсутствие непосредственного общения со студентами, личного контакта, лишь усиливает необходимость умения тьютора организовывать учебный процесс и управлять им «на расстоянии». Справедливо замечание Д. Ахметовой, что «изменение технологии обучения должно быть направлено на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной – по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов» [5, с. 140]. Это предполагает повышение уровня активности не только обучающихся, но и преподавателей.

Очевидно, что тьютор – не просто преподаватель. В системе ДО у него появляются новые функции, новые роли, которые отсутствовали в традиционной системе. В современном образовательном процессе тьютор одновременно является:

- преподавателем (служит источником знаний, умений, навыков и профессионального опыта);
- консультантом (отвечает на вопросы студентов по курсу, дает рекомендации по выполнению заданий, помогает студентам в освоении информационных ресурсов Интернет и пр.);
- организатором процесса обучения (организует совместную деятельность студентов, управляет взаимодействием студентов во время обучения, решает организационно-административные вопросы);
- фасилитатором (создает благоприятные условия для обучения);
- вдохновителем (стимулирует творческую деятельность студентов, поощряет их и вдохновляет на самостоятельный поиск знаний);
- проектировщиком (проектирует формы организации учебного процесса и виды деятельности, наиболее соответствующие целям и содержанию изучаемого курса).

Чтобы соответствовать новым условиям, педагогу – тьютору необходимо все время учиться. Только технологически обогащенное образование в сочетании с усиленной информационной подготовкой будет способствовать поддержке интеллектуального развития как обучающихся, так и педагогов. Бесспорно, передавать владение методами познания, формировать у каждого учащегося потребность непрерывного самообразования сможет лишь тот педагог, который сам владеет способами познания [6].

Формирование информационной культуры преподавателя – тьютора целесообразно рассматривать как владение определенным набором обобщенных умений и навыков, обеспечивающих успешное применение информационных технологий и представить следующим образом:

- 1) система качеств, характеризующих индивидуальность и личность:
 - уметь учиться пополнять знания;
 - уметь быстро находить и перерабатывать информацию;
 - иметь высокий уровень общего развития;

- обладать профессионально значимыми личностными качествами (должная компетентность, способность диалектически подходить к проблемам, критически мыслить и др.).

2) система навыков и умений, характеризующих современного специалиста:

- знать навыки работы на компьютере;
- владеть традиционными и электронными способами поиска, обработки и хранения информации;
- уметь работать с программным обеспечением, принимать решения, отфильтровывать нужную информацию;
- уметь ориентироваться в информационной среде;
- уметь творчески переработать необходимую информацию;
- уметь создавать персональную методику для просмотра сообщений и быстро обрабатывать информацию для того, чтобы не отставать от потока приходящих сообщений;
- уметь формировать у студента необходимый уровень информированности в изучаемой области;
- уметь устанавливать контакты с адресатами;
- знать основные принципы обмена информацией (на конференциях, семинарах, «круглых столах» и пр.) и применение их в профессиональной коммуникации и информационном обмене;

Библиографический список

1. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие / В.И. Солдаткин [и др.]. – М., 2003.
2. Вохрышева, М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: сб. ст. – М., 1997.
3. Данильчук, Е.В. Информационная культура педагога: методологические предпосылки и сущностные характеристики // Педагогика. – 2003. – № 1.
4. Тьюторство. Профессия, которой нет // Управление школой. – 2004. – № 42.
5. Ахметова, Д.Б. Преподаватель вуза и инновационные технологии / Д.Б. Ахметова, Л.И. Гурье // Высшее образование в России. – 2001. – № 4.
6. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
7. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные технологии. – М., 1993.

Bibliography

1. Prepodavanie v seti Internet: ucheb. posobie / V.I. Soldatkin [i dr.]. – M., 2003.
2. Vokhrisheva, M.G. Formirovanie nauki ob informacionnoy kul'ture // Problemih informacionnoy kul'turh: sb. st. – M., 1997.
3. Danilchuk, E.V. Informacionnaya kul'tura pedagoga: metodologicheskie predposylki i suthnostnihe kharakteristiki // Pedagogika. – 2003. – № 1.
4. Tjutorstvo. Professiya, kotoroy net // Upravlenie shkoly. – 2004. – № 42.
5. Akhmetova, D.B. Prepodavatel' vuza i innovacionnihe tekhnologii / D.B. Akhmetova, L.I. Gurje // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 4.
6. Isaev, I.F. Professionalno-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniy. – M., 2002.
7. Shadrikov, V.D. Filosofiya obrazovaniya i obrazovateljnihe tekhnologii. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 02.02.12

УДК 378.046.4

Zeltser I.M. INDIVIDUAL TRAINING OF MANAGEMENT INVESTMENT SERVICES IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION. This article describes the current context of individualization retraining investment sphere, especially the organization and implementation of projects in the system of additional education, requiring adequate development of new governance arrangements based on the integration of resources and levels of education.

Key words: individualization of retraining, the institutionalization of educational innovations.

И.М. Зельцер, д-р. экон. наук, ректор НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, E-mail: 120651@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ИНВЕСТИЦИОННОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описаны современные контексты индивидуализации переподготовки кадров инвестиционной сферы, особенности организации и реализации проектов в системе дополнительного образования, требующие разработки новых адекватных механизмов управления на основе интеграции ресурсов и уровней образования.

Ключевые слова: индивидуализация переподготовки кадров, институционализация образовательных инноваций.

Перестройка социальной структуры общества ведет к серьезным изменениям рынка труда и социально-профессиональных потребностей социума. Изменяется структура экономики, что влечет отмирание одних и появление других профессий, усиливается потребность общества в творческом и интеллектуальном труде, требуется интенсификация процессов переподготовки специалистов. В этой связи отметим большую актуальность в настоящее время идеи индивидуализации переподготовки уп-

- уметь планировать свою педагогическую деятельность, профессионально перестраиваться и реализовывать свою образовательную траекторию развития.

Указанные качества информационной культуры специалиста должны иметь достаточно высокий уровень своего развития. Как отмечает В.Д. Шадриков, « в уровне мастерства в любой области, а не в принадлежности к той или иной области деятельности, прежде всего, заключается и проявляется культура личности » [7, с. 104].

На основе проведенных исследований следует отметить, что на сегодняшний день качество образовательной деятельности в условиях дистанционного обучения во многом зависит от способностей педагога – тьютора быть информационным лидером в студенческой среде. Информационная культура педагога становится фундаментом теоретической и практической подготовки студентов, играет ведущую роль в усилении профессиональной направленности учебного процесса. Информационная культура служит творческой преобразующей деятельности современного специалиста, она является инструментом практики, помогая не только объяснить и теоретически обосновывать факты и явления, но и определять научно обоснованные способы деятельности, одновременно служит средством совершенствования его профессиональной деятельности, основой анализа и критерием оценки ее эффективности.

руководящих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования. Новые социально-культурные условия создают специфический социальный заказ по переподготовке управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Особое место в современных исследованиях отводится проблемам индивидуализации в образовании вообще и в допол-

нительном профессиональном образовании в частности [1]. Актуальность постановки проблемы индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования обусловлена следующими обстоятельствами:

– необходимостью совершенствования и развития существующей системы переподготовки кадров в учреждениях дополнительного профессионального образования на основе личностно – ориентированного подхода;

– развитием конкурентных начал во всех звеньях общественной жизни и вытекающей отсюда необходимостью индивидуализации переподготовки управленческих кадров вообще, управленческих кадров инвестиционной сферы в особенности.

Мы считаем, что индивидуализация переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования будет более эффективной если:

- выявлены организационно-педагогические условия индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования;

- сконструирована модель индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования;

- используются информационно-коммуникационные технологии обучения;

- организовано взаимодействие преподавателей и слушателей в малых группах и по программам индивидуальной подготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования;

- организован информационно-консультационный пункт, обеспеченный необходимыми учебными медиаресурсами, квалифицированными методистами, имеющий возможность работать по переподготовке управленческих кадров инвестиционной сферы в компьютерной обучающей среде.

Сконструированная модель индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования, нам представляется как совокупность структурных компонентов, включающих цель, организационно – педагогические условия, технологию реализации и результат, базируясь на общепедагогических принципах и принципах индивидуализации переподготовки, состоит из условий их реализации и способствует выполнению социального заказа индивидуализации переподготовки в новых социо-культурных условиях.

Для успешности, как конструирования, так и реализации модели необходимы, как минимум следующие организационно-педагогические условия эффективности индивидуализации переподготовки специалистов: эффективное взаимодействие участников процесса обучения; оптимальное соотношение традиционных и дистанционных технологий; наличие доступного информационно-консультационного пункта учебных медиаресурсов; подготовка преподавателей к работе с использованием информационно – коммуникационных технологий; создание оптимальных учебных продуктов в электронной и печатной форме; совершенствование структуры и форм контроля, управление индивидуализацией переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования на основе мотивационного программно-целевого управления, развитие познавательной самостоятельности студентов.

Невозможно решить заявленные нами проблемы без разработки и реализации технологии индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования [2], включающей в себя: методы и формы профессиональной переподготовки: (репродуктивные и продуктивные), планы, программы, формы организации переподготовки (традиционные и инновационные), структуру реализации профессиональной переподготовки, особенности организации профессиональной практики, элементы профессиональной социализации, а также педагогическое взаимодействие сторон профессиональной переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного образования.

Сконструированная нами модель реализуется в три взаимосвязанных этапа. Этапы эти таковы: подготовку слушателей – направленный на формирование готовности слушателей к обуче-

нию по данной системе; базовый – призванный обеспечить психологическую (через мотивы достижения) и технологическую готовность слушателей к учебе и качественную профессиональную переподготовку по специальности, сочетая учебу с другими видами деятельности; творчески развивающий – нацеленный на совершенствование системы приобретенных слушателями знаний, умений и навыков в новых ситуациях через учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность, выполнение творческих заданий, рефератов.

Цель, заданная нами при конструировании модели это индивидуализация переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного образования.

В основу сконструированной нами модели индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в дополнение к общедидактическим были положены специфические принципы.

Нам видится, что специфические принципы, определяющие эффективность сконструированной модели следующие: Ориентированность системы на реализацию единой государственной политики. Непрерывность процесса обучения. Опережающий характер обучения. Единство гуманитарной, управленческой, экономической и правовой переподготовки в сочетании с углубленной специализацией в области менеджмента, экономики или права. Обязательность для муниципального служащего получения дополнительных знаний, навыков и умений в системе непрерывного образования при любых горизонтальных и вертикальных перемещениях.

Оптимальность сочетания всех видов и форм переподготовки. Тесная связь всех видов переподготовки с управления с научными исследованиями. Единое административное управление и координация работы.

Организационно-педагогические условия индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного образования, заложенные нами в педагогическую модель это, как минимум: гуманизация образовательной среды, демократизация отношений, эффективная мотивация, компьютеризированная учебно-материальная база, индивидуализируемая технология, электронная библиотека, содержание базовых курсов.

Педагогическая технология в контексте нашей работы базируется на методах и формах профессиональной переподготовки: репродуктивных и продуктивных, планах, программах, формах организации переподготовки: традиционных и инновационных, педагогическом взаимодействии сторон профессиональной переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы.

Так же педагогическая технология включает структуру реализации профессиональной переподготовки, особенности организации профессиональной практики, элементы профессиональной социализации, а также педагогическое взаимодействие сторон профессиональной переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного образования.

Результат, который предполагается достичь после реализации педагогической модели в полном объеме это оценка индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного образования по уровням. При этом высокий уровень результатов индивидуализации переподготовки разделяем на оптимальный и допустимый, а низкий уровень в нашем случае не только недопустимый, но и критический.

Действенность модели во многом зависит от внесения корректив в технологию переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы, так как, мы считаем только своевременность и результативность корректирующих воздействий обеспечивает индивидуализацию моделируемого нами процесса.

Исследования по конструированию педагогической модели, внедрению технологии и реализации организационно-педагогических условий проводилось 5 лет, включало три относительно самостоятельных этапа, объединенных общей целью, задачами и логикой его проведения.

Участие автора в опытно-экспериментальной работе заключалось в следующем:

1. Организация работы по формированию коллектива профессорско-преподавательского состава и педагогов-тьюторов, которые осуществляют оперативную индивидуализацию переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы.

2. Согласование стратегической и тактических целей обучения с позицией администраций Новосибирской области и г. Новосибирска, строительным и бизнес-сообществом, и, соответственно, содержания программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

3. Обучение технологии и методическим приемам индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы при формировании базовых компетентностей обучаемых в соответствии с требованиями заказчика преподаватель филиала.

4. Дополнительное включение отдельных дисциплин в программы переподготовки, реализуемые по графику индивидуализации переподготовки впервые (конфликтология, основы права, региональное и муниципальное управление и др.).

5. Организация системы учета результатов опытно-экспериментальной работы и осуществление коррекции программ и совершенствования методики по результатам переподготовки.

6. Разработка учебных пособий для индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы

7. Подготовка электронной библиотеки филиала с набором подготовленных для индивидуализации переподготовки материалом (учебных, учебно-методических, контрольных, самообучающих и др.).

На первом этапе – экспериментально-констатирующем, нами была определена роль социально-педагогических факторов (уровень вузовской подготовки слушателей, сформированность личностных качеств, удовлетворенность выбором профессии и др.) в повышении качества учебного труда слушателей и выявлены педагогические условия (готовность к учебному труду, сформированность познавательной самостоятельности, стиль взаимодействия преподавателей и слушателей в процессе учебной деятельности и др.), направленно воздействующие на успешность переподготовки в условиях использования индивидуализации переподготовки.

Формирующий эксперимент (второй этап), по изучению эффективности модели индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования, был проведен на базе ранее приведенных вузов со слушателями групп дополнительного образования. В процессе исследования определялась эффективность формирования базовых и узкопрофессиональных компетенций слушателей в системе индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы: учебной (качество учебного труда; отношение к учебному труду; уровень сформированности навыков самообучения) и научно-исследовательской. Для сравнения использовались данные, полученные в группах слушателей обучающихся по традиционным технологиям.

Всего в эксперименте было задействовано 456 слушателей, занимавшихся по модели индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в учреждениях дополнительного профессионального образования. Опыт внедрения модели индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы в Новосибирском филиале ФАОУ ДПО ГАСИС показал, что процесс индивидуализации переподготовки будет успешным если:

- слушатели и студенты достаточно хорошо владеют навыками самообучения;
- у них сформированы такие личностные качества как ответственность, целеустремленность, ярко выраженное желание к учебе;
- преподаватели владеют современными технологиями обучения (модульной, цикловой, компьютерной и др.);
- в вузе имеется в достаточном количестве необходимый дидактический материал (учебники, учебно-методические пособия в традиционной и электронной формах и др.) оптимально приспособленные для самообучения;
- создана корпоративная и вузовская сеть медиаресурсов;
- решен вопрос с академической нагрузкой преподавателей, работающих с контингентом слушателей и студентов, обучающихся в системе индивидуализации переподготовки;

Библиографический список

1. Попова. О.В. Профессиональная переподготовка специалистов управления инвестиционной сферы в образовательных учреждениях дополнительного образования / О.В. Попова, Т.В. Цыганкова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6 (18).
2. Зельцер И.М., Машкин А.Н., Мершалов Д.А. Методология и средства дополнительного образования в строительной сфере в условиях модернизации / И.М. Зельцер, А.Н. Машкин, Д.А. Мершалов // Экономика строительства. – Москва. – 2011. – № 4 (10).

- создан информационно-консультативный пункт.

Особую роль в системе индивидуализации переподготовки играет факультетский информационно-консультативный пункт. Оснащенный современной аудио и видео аппаратурой, компьютерами, множительной техникой и др., он не только организует и контролирует процесс индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы, но и дает им возможность самостоятельно овладевать учебным материалом по предметам: прослушать видеолекции, выполнить практические задания, проконтролировать уровень своих знаний путем электронного тестирования и др., что значительно активизирует их учебно-познавательную деятельность и повышает качество подготовки специалистов. Он обеспечивает связь профессорско-преподавательского состава с обучаемыми и координирует процесс оказания образовательных услуг.

При внедрении модели нами выявлено в ходе опытно – экспериментальной работы, что для индивидуализации необходима система научно-исследовательской работы (НИР). Разработанная нами система НИР в процессе индивидуализации переподготовки показала ее достаточно высокую эффективность.

Внедрение НИР в практику работы обеспечило общий прирост успеваемости, качества защищаемых работ. С помощью спецкурсов: «Методы научных исследований» и «Организация научно-исследовательской работы слушателей в электронной форме» они включаются в исследовательскую деятельность, формируют в себе навыки творческого познания, которые дают им возможность успешно выполнить самостоятельное исследование по проблемам управления и защитить выпускную квалификационную работу.

В то же время опыт внедрения показал, что для активизации НИР необходимо:

- научить слушателей основам исследовательской деятельности;
- планировать основные формы организации НИР, опираясь на принцип доступности;
- создавать на кафедрах, направлениях подготовки научные школы, увязывать тематику исследований слушателей с научными направлениями, разрабатываемыми преподавателями;
- создавать для наиболее способных слушателей возможности для самостоятельной исследовательской деятельности и подготовки диссертаций;
- вовлечь в разработку компьютерных контрольно-обучающих программ, электронных тестов и других современных учебных продуктов.

На констатирующем этапе эксперимента мы, проанализировав весь объем экспериментальных данных, можем сделать следующие выводы.

1. Модель индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы была внедрена в нескольких вузах, успешно функционировала в течение 4 лет и привела к повышению качества переподготовки специалистов.

2. Для повышения эффективности модели индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы необходима реализация организационно-педагогических условий повышающих ее эффективность (электронных библиотек, спецкурсов, контрольно-обучающих программ и т.д.).

3. Подтвердилась гипотеза, получены доказательства положений вынесенных на защиту, решены задачи исследования.

4. Данные опытно-экспериментальной работы позволяют определить перспективы развития модели индивидуализации переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы и сформулировать практические рекомендации по её организации и внедрению в учреждениях ДПО для переподготовки других специалистов.

Нам видится, что сконструированная нами модель имеет универсальный характер и работа по ее внедрению может быть продолжена для других вариантов переподготовки кадров и повышения квалификации.

Bibliography

1. Popova, O.V. Professional'naya perepodgotovka specialistov upravleniya investicionnoy sferiy v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya / O.V. Popova, T.V. Cihankova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 6 (18).
2. Zeljcer I.M., Mashkin A.N., Mershalov D.A. Metodologiya i sredstva dopolnitel'nogo obrazovaniya v stroitel'noy sfere v usloviyakh modernizatsii / I.M. Zeljcer, A.N. Mashkin, D.A. Mershalov // Ekonomika stroitel'stva. – Moskva. – 2011. – № 4 (10).

Статья поступила в редакцию 08.03.12

УДК 378.147

Znikina L.S., Ulyanova O.V. COORDINATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN LECTURES IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. In the article coordination of pedagogical interaction between lecturers in humanities and in vocational subjects in higher technical educational institutions is considered. Different approaches to organization of lecturers' collaboration in the process of teaching foreign language communication to future specialists are shown. The author's original concepts of pedagogical support of training students are illustrated with actual examples.

Key words: coordination of pedagogical interaction between lectures in higher educational institutions, professional foreign language communication, interdisciplinary links, characteristic features of collaboration process.

Л.С. Зникина, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарного образования и иностранных языков ГОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Юргинский технический институт, г. Юрга, E-mail: znikina@mail.ru; **О.В. Ульянова**, ст. преп. каф. гуманитарного образования и иностранных языков ГОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Юргинский технический институт, соискатель, г. Юрга, E-mail: olgauljanova@mail.ru

КООРДИНИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы координирования методического взаимодействия преподавателей гуманитарных кафедр, и кафедр, ведущих специальные дисциплины в техническом вузе. Показаны различные подходы организации совместной работы преподавателей по обучению будущих специалистов профессионально ориентированному иноязычному общению. На конкретных примерах показаны авторские идеи методического обеспечения процесса обучения студентов.

Ключевые слова: координирование методического взаимодействия преподавателей вуза, профессионально ориентированное иноязычное общение, междисциплинарные связи, особенности совместной работы.

В контексте тенденций модернизации профессионального образования и требований новых образовательных стандартов (ФГОС ВПО) формирование у студентов вуза коммуникативных компетенций является одной из важных составляющих в повышении качества высшего профессионального образования. И, хотя образовательный стандарт в своей базовой (обязательной) и вариативной части дает четкий перечень проектируемых компетенций будущего специалиста, в том числе конструктивных умений иноязычной коммуникации, проблем остается много. В технических вузах это особенно актуально, ведь сюда студенты априори приходят получать специальные знания. Поэтому, не рассчитывая на увеличение объема часов гуманитарных дисциплин, преподаватели должны искать более эффективные, инновационные формы и методы формирования необходимых современному специалисту компетенций.

Казалось бы, проблемы формирования компетенций современного специалиста, являясь объектом внимания многих исследователей, изучены довольно глубоко. Это работы отечественных исследователей, посвященные проблемам развития профессионального образования: Н.А. Алексеева, А.П. Беляева, В.А. Болотова, Е.В. Бондаревской, Т.А. Воробьевой, Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера, Ю.А. Лаврикова, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Садовниченко, Л.Г. Соломко, Е.В. Ткаченко, В.Д. Шадрикова и др. Наш научный интерес значительно связан с проблемами формирования иноязычных компетенций, анализом различных подходов, методов, технологией коммуникативной, в том числе иноязычной подготовки студентов (С.Г. Вершовский, Ж.Л. Витлин, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Л.С. Зникина, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, И.А. Цатурова и др.). К широкому спектру задач профессионального образования, требующих своего решения, относится формирование иноязычных профессионально-коммуникативных умений будущих специалистов. Базовая профессиональная подготовка студен-

тов в техническом вузе, будем откровенны, не всегда может по ряду причин в полной мере обеспечить функционально достаточный уровень сформированности профессионально-коммуникативных компетенций. Каковы же резервы и возможности для того, чтобы коммуникативная подготовка для специальных профессиональных целей могла стать не только средством формирования у студентов коммуникативных, в том числе иноязычных умений, но и средством приобретения новых профессиональных знаний с реальной отдачей опережающего профессионального обучения?

При планировании совместной работы преподавателей гуманитарных кафедр, и кафедр, ведущих специальные дисциплины в техническом вузе, важнейшим аспектом является отбор методического обеспечения процесса формирования иноязычного профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов.

При осуществлении отбора методического обеспечения курса профессионально значимой коммуникативной иноязычной подготовки студентов мы учитывали данные, полученные в результате проведенного анкетирования. В частности, преподавателями специализированных кафедр было отмечено, что наиболее эффективным и стимулирующим познавательный интерес студентов содержанием методического обеспечения при коммуникативной подготовке является материал:

- отвечающий имеющимся и вновь возникающим потребностям студентов;
- несущий актуальную научно-техническую информацию;
- дающий знания по профилю специальности;
- по проблемам национального и регионального развития в сфере технологий.

Совместная технология отбора учебно-методического материала состояла из четырех этапов: *аналитического, конструктивного, оценочного и этапа экспертизы.*

На аналитическом этапе мы выявили взаимосвязь между целями курса и содержанием учебно-методического материала

- установили соответствие содержания учебно-методического материала целям курса. Для нас это означало:
- анализ концепции формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов;
- консультации с преподавателями предметов, вовлечённых в междисциплинарную интеграцию;
- подбор необходимой литературы.

Результатом нашей деятельности на аналитическом этапе явилась разработка фонда заданий для содержательного компонента учебно-методического обеспечения, которые были положены в основу разработки методических материалов («Информационные технологии» / Сборник текстов и упражнений по английскому языку для студентов специальности Информационные системы в экономике; «Защита окружающей среды» / Сборник текстов и упражнений по английскому языку для студентов специальности Инженерная защита окружающей среды.). Содержательное наполнение работ и их дидактико-методическое обоснование согласовывалось с преподавателями специальных кафедр.

Задачей конструктивного этапа эксперимента стала разработка структурного и содержательного компонента учебно-методических материалов. Содержание деятельности преподавателя на этом этапе включало в себя:

- определение формы организации занятий;

- определение списка литературы для студентов;
- определение информационно-компьютерной базы по курсу;
- разработка тематики коммуникации.

В результате на конструктивном этапе нами было осуществлено тематическое планирование; разработаны формы организации занятий; подобраны задачи, задания, тексты. На этом этапе было разработано учебное пособие для студентов технических вузов «Техника и технология». Задача оценочного этапа отбора учебно-методического материала заключалась в определении форм и методов оценки результативности освоения студентами содержания учебного материала. На оценочном этапе были разработаны: формы промежуточного и итогового контроля; требования к результатам освоения содержания учебно-методических материалов. В результате мы разработали критерии оценки усвоения студентами учебного материала и пакет контрольно-измерительных материалов. Это было целью заключительного этапа технологии отбора учебно-методического материала для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Для достижения этой цели на контрольном этапе эксперимента будет проведена диагностика влияния учебно-методических материалов на эффективность достижения цели обучения. В таблице представлена технология и участие кафедр в отборе учебно-методического материала.

Таблица 1

Технология и участие кафедр в отборе учебно-методического материала для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов

<i>Название этапа / участие кафедр</i>	<i>Задачи этапа</i>	<i>Содержание деятельности</i>	<i>Результат</i>
Аналитический этап <i>Преподаватели кафедры иностранных языков и специальных кафедр</i>	<ul style="list-style-type: none"> – установить взаимосвязь между целями курса и содержанием учебно-методического материала; – установить соответствие содержания учебно-методического материала целям курса 	<ul style="list-style-type: none"> – анализ концепции курса; – консультации с преподавателями предметов, вовлечённых в междисциплинарную интеграцию – подбор необходимой литературы 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка фонда заданий («Защита окружающей среды» / Сб. текстов и упражнений по англ. яз. для студентов специальности Инженерная защита окружающей среды; «Английский язык для инженеров сварочного производства» / уч. пособие)
Конструктивный этап <i>Преподаватели кафедры иностранных языков</i>	<ul style="list-style-type: none"> – разработать содержательный компонент учебно-методических материалов на основании совокупности целей курса, принципов обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – определение формы организации занятий; – предложение списка литературы для студентов; – определение информационно-компьютерной базы по курсу; – разработка тематики коммуникации 	<ul style="list-style-type: none"> – тематическое планирование – различные формы организации занятий – задачи, задания, тексты (Учебное пособие «Техника и технология»)
Оценочный этап <i>Преподаватели специальных кафедр</i>	<ul style="list-style-type: none"> – определить формы и методы оценки результативности освоения студентами содержания учебного материала 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка форм контроля; – разработка требований к результатам освоения содержания 	<ul style="list-style-type: none"> – критерии оценки усвоения учебного материала
Этап экспертизы <i>Преподаватели кафедры иностранных языков и специальных кафедр</i>	<ul style="list-style-type: none"> – определить качество отобранного материала 	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика влияния учебно-методических материалов на эффективность достижения цели обучения на основе КИМ 	<ul style="list-style-type: none"> – корректировка программы

Координирование методического взаимодействия преподавателей гуманитарного и профессионального учебных циклов осуществлялось через реализацию междисциплинарных связей в процессе всего курса обучения студентов.

Междисциплинарные связи – это отражение системного подхода к обучению, сущность которого состоит в том, что оно опирается на синтез знаний, умений и навыков, приобретенных в курсе изучения различных дисциплин.

Можно выделить несколько причин возрастания роли принципа междисциплинарности в современном образовании, главная из которых для нас заключается в объективном процессе сближения двух областей знания – естественнонаучной и гуманитарной. Так, например, применительно к профессиональной подготовке, иностранный язык интегрирует содержание различных дисциплин, тем самым образуя «целостный конструкт, в котором усиливается профессиональная направленность лингвистической компоненты» [1], позволяя реализовать лингвистическую подготовку как существенную составляющую профессионального образования специалистов, интегрированную в целостный процесс профессиональной подготовки. Более того, сам язык влияет на содержание и формирование концептуальных основ многих дисциплин.

В условиях междисциплинарного обучения взаимосвязь различных учебных предметов существенно повлияла на построение программ подготовки студентов к конструктивной коммуникативной деятельности, структурирование учебного материала, на отбор форм и методов обучения. Другими словами, определяя и формулируя задачи обучения, мы учитывали возможность применения, развития, закрепления и обобщения знаний, навыков и умений, полученных студентами при изучении профилирующих дисциплин. В содержании учебного материала мы вычленили вопросы, изучение которых требует опоры на знания, ранее усвоенные из других предметов. Практически все вузовские дисциплины могут дать богатый материал для осуществления межпредметных связей. Однако при этом мы учитывали, что опора на связь с какой-либо наукой представляет собой не сообщение сведений преподавателем, а активное привлечение самих студентов к поиску интересующей их полезной информации [2]. Таким образом, межпредметные связи оказывали всестороннее влияние на процесс обучения – от постановки целей и задач до его непосредственной реализации и результатов.

Мы учитывали различные виды *межпредметных интегративных связей* и использовали их в процессе подготовки студентов к конструктивной коммуникативной деятельности.

Это *прямые и обратные* связи по критерию направленности, когда один из предметов (одна из дисциплин) выступал основой межпредметной интеграции.

Примером прямой связи служит изучение специального иностранного языка на основе специализированной терминологии профильных предметов. В частности, нами были разработаны и использованы в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов такие учебно-методические материалы как: General English for Technical Students / учебное пособие; Английский язык для инженеров сварочного производства / учебное пособие и др.

Обратная связь реализовывалась, в частности, при изучении терминов, относящихся к специализированным предметам,

на базе занятий по подготовке студентов к иноязычной профессионально-коммуникативной деятельности, активно применялись совместно разработанные кафедрами материалы. В соответствии с тематикой курса разрабатывались коммуникативные упражнения, которые, во-первых, являются ситуативными, во-вторых, автоматизируют языковую форму не в отрыве, а в связи с ее функцией в речи, в-третьих, направляют сознание обучаемых не на форму, а на цель и содержание высказывания.

Таким образом, при подготовке студентов к конструктивной коммуникативной деятельности мы рассматривали координирование методического взаимодействия преподавателей гуманитарного и профессионального учебных циклов вуза как одно из важных направлений педагогической деятельности.

Совместное междисциплинарное взаимодействие преподавателей мы представили в различных сферах и формах, а именно:

- совместная разработка требований к результатам освоения содержания курса по формированию профессионально-коммуникативных иноязычных компетенций;

- консультации с преподавателями специальных кафедр при разработке рабочих программ по курсу коммуникативной подготовки студентов;

- совместное обсуждение содержательного компонента разрабатываемых учебно-методических материалов по коммуникативной подготовке студентов;

- совместная разработка учебно-методических материалов с учётом целей формирования коммуникативных компетенций будущих специалистов (учебные пособия, глоссарии, терминологические словари и т.д.);

- взаимопосещение занятий и совместное моделирование конференций, семинаров, круглых столов, презентаций и т.д., развивающих коммуникативные умения как основу опыта конструктивной коммуникации будущих специалистов в профессионально значимой сфере;

- использование рекомендаций преподавателей специальных кафедр по видам научно-исследовательской деятельности, умения вести которую потребуется студентам на старших курсах при подготовке курсовых и дипломных работ;

- подбор актуальной научно-технической информации по специальности, в том числе по проблемам национального и регионального развития в сфере современных технологий;

- совместная межкафедральная работа преподавателей и студентов по подготовке материалов по грантам с использованием иностранных источников;

- совместная разработка тематики проектирования, консультации студентов в процессе проектирования, оценка результатов проектирования с позиций коммуникативной и специализированной подготовки;

- консультации при определении форм и методов оценки результативности освоения студентами содержания учебного материала.

Библиографический список

1. Уварова, Н.Л. Гуманитаризация профессионального образования государственных служащих средствами лингвистической подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999.
2. Сойкина, И.В. О значении профессиональной направленности в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения. – М., 2006.

Bibliography

1. Uvarova, N.L. Gumanitarizaciya professionalnogo obrazovaniya gosudarstvennikh sluzhathikh sredstvami lingvisticheskoy podgotovki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kazanj, 1999.
2. Soyjkina, I.V. O znachenii professionalnoy napravlenosti v obuchenii inostrannim yazikham // Aktualnihe problemih inostrannogo yazihka delovogo i professionalnogo obtheniya. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 378:37.03

Kaerova E. V. FORMATION OF THE COMPETENCE OF BACHELORS IN THE FEEDBACK ESTABLISHMENT. In work the competence of an establishment of feedback quality of a structural component of professional competence of the future bachelor on a preparation profile «Technology of the organisation of sports services» is presented. The model of formation of the competence in the course of higher education reception is presented.

Key words: the approach, the competence, feedback, vocational training, formation model.

Е.В. Каерова, зав. каф. Физической культуры и спорта Владивостокского государственного медицинского университета, соискатель г. Владивосток, E-mail: ekaerova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА В УСТАНОВЛЕНИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

В работе представлена компетенция в установлении обратной связи в качестве структурного компонента профессиональной компетентности будущего бакалавра по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг». Рассмотрена модель формирования компетенции в процессе получения высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, обратная связь, профессиональное образование, модель формирования.

Современный рынок труда диктует новые требования к качеству и уровню профессиональной подготовки выпускника. Присоединение России к Болонскому процессу определило стратегию российского образования, направленную на повышение его качества и, соответственно, конкурентоспособности страны на мировом рынке образовательных услуг, что обусловило необходимость принятия компетентностной основы образования. Новый тип образования усиливает внимание к гуманитарным проблемам и человеку, как наивысшей ценности, растет интерес к эффективным взаимоотношениям между людьми. Специалистам, участвующим в процессе организации и предоставлении спортивно-оздоровительных услуг, сегодня необходимо быть активными субъектами деятельности, обладать высоким уровнем профессиональной компетентности. Очевидно, что компетенция в установлении обратной связи, будет способствовать выстраиванию межличностных отношений, выполнять при необходимости управленческие и исполнительские функции, эффективно решать профессиональные задачи, брать ответственность за качество предоставленных услуг. Считаем правомерным рассматривать компетенцию в установлении обратной связи в качестве структурного компонента профессиональной компетентности будущего бакалавра по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг».

Исследованиями феномена обратной связи в отечественной науке занимались: Андреева, 2002; Винер, 1983; Жуков, 2003; Касаткин, 1991, 2002; Куницына, Казаринова, Погольша, 2003; Соловьева, 1987, 2007; Петровская, 1982. Современные исследователи рассматривают эффективность использования обратной связи: как позитивного влияния на формирование коммуникативных умений (Жуков, 2003). Интересна работа в аспекте нашего исследования связанная с определением факторов восприятия и принятия обратной связи при предъявлении оценок и их отсутствия в деловом общении (Ладоненко, 2009), а также работа, раскрывающая взаимосвязь между эффективностью обратной связи и характером отношений между руководителем и подчиненным (Стремоусова, 2010), представляют интерес работы, раскрывающие психологический и управленческий потенциал обратной связи в технологиях ситуационного центра (Фадеев, Чернявская, 2011).

Несмотря на то, что в исследованиях имеется ряд наработок по использованию обратной связи, мы вынуждены констатировать, что проблема формирования компетенции в установлении обратной связи бакалавров по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг» остаётся неисследованной. Предложенные методики и технологии, направленные на развитие практических умений и навыков использования обратной связи в различных сферах деятельности, не могут в полной мере решить задачу формирования компетенции в установлении обратной связи бакалавров по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг» в силу специфичности их деятельности. В частности, нет единого подхода в педагогической теории к определению понятия «компетенция бакалавра в установлении обратной связи», не раскрыты ее содержание и сущность; не выявлены специфические особенности профессиональной деятельности; не определены возможные пути формирования компетенции в образовательном процессе в высшей школе.

Остается необходимость специальной подготовки выпускников вуза и формирования у них компетенции в установлении обратной связи, которая определяется рядом противоречий:

- между потребностью общества в специалистах с высоким уровнем развития коммуникативных компетенций и недостаточным вниманием к развитию ее структурного компонента – обратной связи в системе высшего профессионального образования;

- между необходимостью организации образовательного процесса, направленного на формирование компетенции студен-

та в установлении обратной связи в контексте его будущей профессиональной деятельности и отсутствием научно-обоснованной модели и педагогических условий, способствующих ее реализации;

- между необходимостью объективной оценки уровня сформированности компетенции студента в установлении обратной связи и недостаточной разработанностью содержательных критериев, оценочных показателей на разных этапах профессиональной подготовки.

С учетом названных противоречий нами была сформулирована проблема исследования, которая заключается в необходимости научного обоснования и практической разработки путей, обеспечивающих формирование компетенции в установлении обратной связи у выпускников вуза в образовательном процессе. Особенность данной работы обусловлена тем, что в последние годы в России наблюдается активное развитие социально-культурной сферы, в том числе и в области предоставления спортивно-оздоровительных услуг, возросло число объектов спортивной индустрии, наблюдается бурное развитие коммерческой деятельности в сфере спортивно-оздоровительных услуг, где в первую очередь требуются практические навыки установления обратной связи. Следует учитывать, что большая часть выпускников по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг» после окончания вуза будут заняты в этой сфере деятельности, однако, выпускники данного профиля не получают необходимых знаний и навыков в области использования обратной связи.

Апробация данных теоретических положений осуществлялась на ФГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса». Спортивно-оздоровительный комплекс «Чемпион». В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по направлению 100400.62 «Туризм» по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг», инструкторы, тренеры и клиенты, работающие и занимающиеся на спортивно-оздоровительной базе СК «Чемпион». А также специалисты, работающие в области оказания спортивно-оздоровительных услуг, педагоги, фитнес-тренеры г. Владивостока и г. Артема.

Высшее образование бакалавров должно соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специалистам нового поколения. Наличие компетенции в установлении обратной связи выступает как проявление степени профессионализма, так как полученная информация при помощи обратной связи, обеспечивает адекватный выбор действий работника сферы услуг, способствует удовлетворению потребностей клиента и обеспечивает конкурентоспособность самого работника на рынке труда, его успешность. С этой целью обоснован и проанализирован компетентностный подход, предполагающий замену системы обязательного формирования знаний, умений и навыков комплексом компетенций, определяемых, как способность индивида решать разнообразные задачи, применяя совокупность знаний, умений и навыков в практической деятельности, при взаимодействии когнитивных навыков, мотивации, эмоциональных аспектов и ценностных установок.

Анализ понятий «компетенция» и «компетентность» позволили сделать вывод о том, что существуют различные подходы к их определению, отсутствует устоявшаяся трактовка данных понятий, разными авторами они определяются как способность, готовность, свойство, качество личности; при этом понятия «компетентность» и «компетенция» могут нести одну и ту же смысловую нагрузку (В.И. Байденко и др.), а могут быть разведены по разным основаниям (Э.Ф. Зеер, Э.А. Сыманюк, И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, А.В. Хуторской и др.).

Компетентностный подход, как это отмечено И.А. Зимней, по сути своей есть системный подход, то есть совокупность всех характеристик (компетенций) выпускника рассматривается как

единое целое. При последовательном системном подходе к компетенциям подходить следует из ожидаемых результатов образования. В научной литературе последних лет компетенция определяется, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1].

По определению М.Д. Ильясовой (2011), понятия «компетенция» и «компетентность» *«характеризуют профессионально-личностные качества выпускника вуза и определяют качество профессиональной деятельности, различаются тем, что «компетенция» – способность к выполнению какой-то деятельности, а «компетентность» – способность, реализованная на практике»* [2, с. 5].

Компетентность многими исследователями характеризуется, как способность человека реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [3].

Рассматривая профессиональную подготовку бакалавров по профилю «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг» с позиции компетентного подхода, прежде всего, нужно отметить, что компетенция (готовность) будущего выпускника к установлению обратной связи в процессе коммуникации является условием для его дальнейшей успешной трудовой деятельности и конкурентоспособности.

Компетентность студента в установлении обратной связи, мы выделяем, как ключевую и рассматриваем, в контексте нашего исследования, в качестве целевого ориентира, показателя результативности, качества образования и конкурентоспособности бакалавра по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг». Выделение компетенции в установлении обратной связи в качестве целевого ориентира, связано со специфичностью будущей профессиональной деятельности бакалавров по профилю подготовки «Технология организации спортивно-оздоровительных услуг», в основе которой лежат «субъект-субъектные» отношения, предполагающие коммуникативное взаимодействие.

В педагогической науке накоплен определенный потенциал знаний в этой области. Так Л.Д. Столяренко рассматривает коммуникативную компетентность *«как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми»* [4]. Особый характер взаимодействия субъектов заключается в необходимости получения информации об удовлетворенности клиентов от полученной услуги, необходимости постоянной мотивации клиентов к занятиям, получения «информации об активности, самочувствии и настроении занимающихся, как в плане оптимальности параметров физических нагрузок, так и в плане эффективности используемых средств и методов» [5]. Главное свойство обратной связи, считает Касаткин, корректировать прямое воздействие и в этом «заключены значительные потенциальные возможности для практического использования с целью повышения эффективности процессов взаимодействия» [6]. Использование обратной связи дает возможность повысить эффективность спортивно-оздоровительных занятий.

Понятие «обратная связь» ввел Н. Винер, который характеризовал обратную связь как «цепочку передачи и возврата информации» и определял обратную связь как *«метод управления системой, путем включения в нее результатов предыдущего выполнения ею своих задач»* [7, с. 71]. По определению Л.А. Петровской, *«под обратной связью можно понимать информацию, исходящую от объекта воздействия, воспринимаемую носителем воздействия и несущую в себе характеристику результатов этого воздействия»* [8, с. 22].

О.В. Соловьева определяет межличностную обратную связь как *«намеренное вербальное сообщение другому лицу того, как его поведение или последствия его поведения воспринимаются или пережиты»* [9, с. 5].

Под обратной связью понимается техника и приемы получения информации о партнере по общению, используемые собеседниками для коррекции собственного поведения в процессе общения. По мнению В.С. Чернявской обратная связь включает сознательный контроль коммуникативных действий, наблюдение за партнером и оценку его реакций, последующее изме-

нение в соответствии с этим собственного поведения [10]. В.С. Чернявская считает, что *«обратная связь предполагает умение видеть себя со стороны и правильно судить о том, как партнер воспринимает себя в общении. Малоопытные собеседники чаще всего забывают об обратной связи и не умеют её использовать»* [11, с. 29].

Формирование любой компетенции является сложным и системным процессом. Модель позволяет спланировать процесс формирования компетенции в установлении обратной связи в целом и представить его следующими компонентами: целевой, процессуальный, содержательный, диагностирующий, результативный.

Целевой компонент. Формирование компетенции в первую очередь зависит от уровня профессионального интереса. В предлагаемой нами модели в основе целевого компонента заложена задача формирования компетенции в установлении обратной связи на основе повышения мотивации, направленной на получение специальных знаний, умений и навыков в области обратной связи, активное творческое участие самого студента. Процессуальный компонент включает комплекс форм, методов и методических приемов.

Содержательный компонент предполагает, что содержание профессиональной подготовки бакалавра, согласно логике нашего исследования, должно быть наполнено соответствующим содержанием, способствующим эффективному формированию компетенции в установлении обратной связи. Для этого мы считали выделить педагогические условия.

В качестве первого педагогического условия мы выделили междисциплинарную интеграцию, что позволило формировать компетенцию в установлении обратной связи у студента по различным дисциплинам в рамках их будущей профессиональной деятельности, то есть дисциплина адаптируется к профилю специалиста. Междисциплинарная интеграция помогает студенту осознать связь между дисциплинами и в условиях компетентного подхода способствует формированию компетенции в установлении обратной связи студента, используя ранее полученные знания по различным дисциплинам в новых условиях. Студенты, изучая различные дисциплины, одновременно учатся применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности. Так в отдельные дисциплины (блока ОПД и ГСЭ), изучаемые студентами были внесены отдельные темы и разделы, ориентированные на формирование компетенции в установлении обратной связи. Например, по дисциплине «Общая психология» во время изучения темы «Коммуникативная компетентность», наряду с понятиями о процессах взаимодействия между людьми и функциями общения, студенты знакомились с понятием обратной связи, рассматривали функции обратной связи в процессе коммуникации; подчеркивалось решающее значение обратной связи в обеспечении взаимопонимания между участниками общения.

Второе условие предполагало включить в программу подготовки бакалавров специальную программу «Обратная связь в процессе профессиональной коммуникации». Программа предлагалась в качестве курса по выбору, рассчитана на 72 часа и включает теоретический и практический разделы. Теоретический раздел представлен девятью темами: «Коммуникация в деятельности предприятия. Особенности коммуникации на предприятиях спортивной индустрии», «Виды коммуникации. Вербальная и невербальная коммуникации», «Среда общения. Формирования коммуникативной среды», «Коммуникация в деловом общении. Особенности деловой беседы, коммуникации при проведении переговоров. Общение по телефону. Интернет», «Изучение внимательного слушания, активного слушания. Отработка навыков постановки вопросов», «Обратная связь в коммуникации. Проявление обратной связи в вербальной и невербальной коммуникации», «Овладение навыками передачи и приема обратной связи». «Приемы повышения эффективности коммуникации, снижение коммуникативных барьеров». Цель программы: сформировать у студентов компетенцию, связанную с пониманием и грамотным использованием обратной связи в процессе коммуникации, последующего использования полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

В качестве третьего условия мы выявили необходимость обеспечить специальную программу видео съемкой. Специфику, функции и потенциал аудиовизуальных средств отмечает исследователь Ю.Н. Усов, который на примере коллективных

обсуждений конкретных медиа текстов в учебной аудитории ярко и убедительно показал ее качественность и эффективность. По мнению Ю.Н. Усова, «целесообразность использования видео средств в учебном процессе имеет под собой физиологическую и психологическую основу, сущность которой определяется как свойствами самого видео способа, так и особенностями его восприятия. Оптимальность выбора видео способа предъявления информации помогает в решении профессиональных ситуаций, развивает творческую активность студентов, активизирует познавательную деятельность, повышает мотивацию при изучении данного предмета» [12].

Видео съемка во время практических занятий помогала студентам увидеть свои действия со стороны, оценить отношения в группе, увидеть свои эмоции, детально проанализировать их, обсудить в группе и т.д., оценить обратную связь, предложить свой вариант обратной связи. Основная цель выполнения видео заданий- развить у студентов воображение, проявить творчество, развить ассоциативное и критическое мышление, не-

вербальное восприятие аудитории: умение студента в невербальной форме передать свои впечатления от увиденного сюжета.

Диагностический компонент включает диагностические методики, и мониторинг позволяющий получить достоверный материал для анализа, оценки и коррекции, прогнозирования процесса.

Эффективность реализации спроектированной модели и педагогических условий, обеспечивающих ее представлена результативным компонентом. Результаты оценивались в соответствии с критерии и показатели уровня сформированности компетенции студента в установлении обратной и удовлетворяли следующим требованиям: объективность, комплексное отражение всех сторон изучаемого явления, диагностичность. В качестве основных критериев сформированности компетенции мы выделили- когнитивный; мотивационный; личностно-деятельностный; рефлексивный и определены соответствующие показатели, представленные в таблице1.

Таблица1

Критерии и показатели сформированности компетенции в установлении обратной связи

Критерии	Показатели
Мотивационный	-отношение к общению как к ценности;- степень развития профессиональной мотивации и познавательного интереса, стремления к овладению компетенцией в установлении обратной связи
Когнитивный	- системность и полнота знаний - степень проявления знаний в процессе профессиональной коммуникации и эффективного взаимодействия
Личностно-деятельностный	- применение навыков обратной связи в профессиональных ситуациях с учетом личностных качеств
Рефлексивный	- инициативность, активность, самооценка, стремление к самосовершенствованию

Качество проявления у будущих бакалавров перечисленных выше показателей в их совокупности дает основание отнести студентов к определенной группе в соответствии с достигнутым ими уровнем компетенции в установлении обратной связи. Нами выделены четыре уровня компетенции в установлении обратной связи: низкий (пороговый) уровень – минимальная степень владения знаниями, умениями и навыками в области обратной связи. Средний (достаточный) уровень – достаточный объем научных знаний, которые системно организованы и позволяют

использовать их в типовых ситуациях. Высокий (активный) уровень – значительный объем осознанных, прочных, системных научных знаний, студент способен использовать их в нетиповых ситуациях. Творческий (креативный)- способность использовать полученные знания в непредвиденных ситуациях и создавать новые правила, новые продуктивные действия.

Результаты динамики исследуемой компетенции в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 2.

Таблица 2

Этапы	Уровни сформированности							
	Пороговый (низкий)		Достаточный (средний)		Активный (высокий)		Творческий (креативный)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Экспериментальная группа								
Констатирующий	23	47,8	18	34,8	9	17,3	-	-
Формирующий	9	8,7	18	43,5	24	39,1	9	8,7
Контрольная группа								
Констатирующий	24	46,3	19	35,19	10	18,52	-	-
Формирующий	19	35,2	22	40,74	13	24,07	-	-

Анализ результатов свидетельствует, что в экспериментальной и контрольной группах произошло перераспределение студентов по уровням сформированности компетенции в установлении обратной связи. Таким образом, исследование подтвердило эффективность разработанной модели и педагогических условий,

обеспечивающих ее реализацию, и апробированных в ходе экспериментального исследования. Педагогические условия активизировали интерес к будущей профессиональной деятельности, способствовали успешному усвоению знаний, расширению практического опыта и готовности в использовании обратной связи.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
2. Ильязова, М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дис...д-ра пед. наук. – М., 2011.
3. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение) / под ред. В.И. Байденко. – М., 2009.
4. Столяренко, Л.Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д, 2005.
5. Манжелей, И.В. Педагогические модели физического воспитания: учеб. пособие. – М., 2005.
6. Касаткин, С.Ф. Техника обратной связи. – СПб., 2002.
7. Винер, Н. Кибернетика и общество. – М., 1958.
8. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989.
9. Соловьева, О.В. Обратная связь в межличностном общении. – М., 1992.
10. Чернявская, В.С. Психологический потенциал обратной связи в гуманитарных технологиях ситуационного центра // В мире научных

открытий. – 2011. – Т. 21. – № 9,5.

11. Чернявская, В.С. Компетентность в обратной связи тренера по спортивной работе // Секреты педагогического мастерства: монография / под ред. И.А. Ахьямова [и др.]. – Новосибирск, 2009. – Кн. 3.
12. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989.

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M., 2004.
2. Il'yazova, M.D. Formirovanie invariantov professional'noy kompetentnosti studenta: situacionno-kontekstniy podkhod: avtoref. dis...d-ra ped. nauk. – M., 2011.
3. Bolonskiy process: evropeyskie i nacionalniye struktury kvalifikatsiy (Kniga-prilozhenie) / pod red. V.I. Baydenko. – M., 2009.
4. Stolyarenko, L.D. Psikhologiya delovogo obsheniya i upravleniya. – Rostov n/D, 2005.
5. Manzheley, I.V. Pedagogicheskie modeli fizicheskogo vospitaniya: ucheb. posobie. – M., 2005.
6. Kasatkin, S.F. Tekhnika obratnoy svyazi. – SPb., 2002.
7. Viner, N. Kibernetika i obshchestvo. – M., 1958.
8. Petrovskaya, L.A. Kompetentnost' v obsheni. Social'no-psikhologicheskiy trening. – M., 1989.
9. Solov'yeva, O.V. Obratnaya svyaz' v mezhluchnostnom obsheni. – M., 1992.
10. Chernyavskaya, V.S. Psikhologicheskiy potencial obratnoy svyazi v humanitarnykh tekhnologiyakh situatsionnogo centra // V mire nauchnykh otkrytiy. – 2011. – Т. 21. – № 9,5.
11. Chernyavskaya, V.S. Kompetentnost' v obratnoy svyazi trenera po sportivnoy rabote // Sekretih pedagogicheskogo masterstva: monografiya / pod red. I.A. Akh'yamova [i dr.]. – Novosibirsk, 2009. – Кн. 3.
12. Usov, Yu.N. Kinoobrazovanie kak sredstvo ehsteticheskogo vospitaniya i khudozhestvennogo razvitiya shkol'nikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 17.03.12

УДК 378:351.851

Lopatina R.F. THE SYSTEM OF LEVELS IN BUILDING UP THE MOTIVATION OF THE YOUTH TO STARTING THE ENTREPRENEURSHIP. In this article theoretical aspects of the system of levels in building up the motivation of the youth to starting the entrepreneurship are described. Four levels are pointed out: federal, regional, municipal and university.

Key words: entrepreneurship, youth, students, motivation.

Р. Ф. Лопатина, соискатель АКемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: altamira5@mail.ru

УРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У МОЛОДЕЖИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВОМ

В работе описаны теоретические аспекты уровневой системы формирования мотивации у молодежи к занятию предпринимательством. Выделены 4 уровня: федеральный, региональный, муниципальный, университетский.

Ключевые слова: предпринимательство, молодежь, студенты, мотивация.

В настоящее время особую актуальность приобретает целенаправленная систематическая работа по формированию нового поколения молодых предпринимателей, способных играть более активную роль в экономике, бизнесе, образовании, науке, культуре и обществе. Развитие молодежного предпринимательства признано одним из наиболее эффективных инструментов, способных ускорить процесс перехода региональной экономики, способствующей развитию социально-культурной сферы, на инновационный путь развития.

В настоящее время особым требованием являются качественно новые характеристики молодого предпринимательского сообщества: инициативность, креативность, инновационное мышление. На наш взгляд, одной из основных проблем развития молодежного предпринимательства является отсутствие мотивации молодого человека к открытию собственного бизнеса. Мотивацию связывают с потребностями и мотивами, мировоззрением человека и особенностями его представления о себе, личностными особенностями и функциональным состоянием, переживаниями, знаниями о среде и прогнозах ее изменения, ожидаемыми последствиями и оценками других людей [1; 2].

Мотивация (от лат. *moveo* – двигаю) – побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека через труд удовлетворять свои потребности [3].

В своей работе «Мотивация и личность» (1954) А. Маслоу отмечает, что все потребности человека – врожденные или инстинктивные и, что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования, делясь на:

- 1) физиологические;
- 2) безопасность;
- 3) любовь / принадлежность к чему-либо;
- 4) уважение;
- 5) познание;
- 6) эстетика;
- 7) самоактуализация (самовыражение, самоутверждение).

Стремление к самоутверждению является важнейшей социальной потребностью, «венцом» так называемой «пирамиды Маслоу» [4].

В настоящее время возможность самоактуализации с помощью организации собственного бизнеса в России доступна практически каждому молодому человеку. Важное значение при этом имеет формирование правильной мотивационной установки на осуществление данного вида деятельности. В современных условиях в нашей стране формирование мотивации к занятию предпринимательской деятельностью осуществляется с использованием административного ресурса, поскольку власть заинтересована в создании нового поколения молодых и инициативных бизнесменов. Внешние мотивы в данном случае являются стимулами, т.к. их целью является стимулирование определенных действий или определенного поведения субъекта. Административная политика, направленная на создание стимулов для развития молодежного предпринимательства, осуществляется на различных уровнях (федеральный, региональный, муниципальный, вузовский и др.) и носит комплексный характер.

Федеральный уровень. Реализация данного направления включает целый спектр мероприятий: образовательные, направленные на повышение личных и предпринимательских компетенций молодых людей, желающих открыть собственное дело; пре-

доставление финансовой поддержки начинающим молодым предпринимателям в виде грантов и субсидий; сопровождение начинающих молодых предпринимателей на ранних стадиях открытия бизнеса.

Федеральный орган молодежной политики Росмолодежь реализует различные проекты, направленные на поддержку молодых предпринимателей: Зворыкинский проект, Молодежный образовательный форум «Селигер», общероссийский проект «Ты – предприниматель» и др. [5; 6; 7].

В целом, данные проекты работают по трем основным направлениям:

1) вовлечение молодежи в предпринимательство – создание системы мероприятий, сопровождающей молодых авторов перспективных предпринимательских идей на всем пути до этапа создания нового предприятия;

2) поддержка начинающих молодых предпринимателей на первых этапах хозяйственной деятельности предприятий – оказание консультационной, инвестиционной, инфраструктурной поддержки;

3) поддержка успешных молодых предпринимателей – создание коммуникационных, консультационных площадок для успешных молодых предпринимателей.

Региональный уровень. Как правило, осуществляется в субъектах Российской Федерации и включает мероприятия регионального уровня. Необходимость мер практической поддержки предпринимательства в Кемеровской области отмечена в Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области до 2025 г. [8].

В 2011 году в составе долгосрочной целевой программы «Молодежь Кузбасса. Развитие спорта и туризма в Кемеровской области» на 2008-2013 гг. была принята Подпрограмма «Вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность» с целью реализации регионального этапа всероссийского проекта «Ты – предприниматель». Основной целью данной подпрограммы стало: «стимулирование активности молодежи в сфере предпринимательства путем реализации на территории Кемеровской области действенной системы мер, направленной на вовлечение молодых людей в предпринимательскую деятельность» [9]. Реализация проекта предполагала конкурсный отбор участников, проведение образовательных программ общего и углубленного содержания, организацию стажировок на предприятиях страны и за рубежом.

Большую роль в реализации мероприятий, направленных на развитие и поддержку молодежного предпринимательства играет Кемеровский региональный ресурсный центр [10], основными видами деятельности которого по данному направлению являются организация профессиональной подготовки и переподготовки руководителей и сотрудников предприятий всех форм собственности в российских и зарубежных образовательных учреждениях; информирование юридических лиц, индивидуальных предпринимателей, а также бизнес-сообществ о проектах и программах, реализуемых с участием российских и зарубежных организаций, по распространению новых моделей управления, об инициативах и конкурсах зарубежных программ подготовки специалистов; подбор по базе данных выпускников Президентской программы, являющихся специалистами для организаций всех форм собственности Сибирского региона на основе профессиональных способностей, личных качеств и опыта работы соискателей; содействие в реализации инновационных проектов малого и среднего бизне-

са, привлечение инвестиций в регион, содействие в установлении деловых контактов; подготовка бизнес-проектов, проведение маркетинговых исследований, участие в выставках и ярмарках.

Кроме того, в Кемеровской области организуются и проводятся традиционные форумы, целевой аудиторией которых являются начинающие и молодые бизнесмены: «Старт», «Точка роста» и др. [11]. Все они направлены на создание коммуникативной площадки для обмена позитивным опытом среди кузбасских предпринимателей, привлечение ведущих экспертов России, повышение информированности о мировых трендах в экономическом развитии.

Значительную роль в консолидации молодых предпринимателей региона играют *некоммерческие региональные общественные организации*: Ассоциация молодых предпринимателей Кемеровское региональное отделение [12], Кемеровское областное отделение «ОПОРА РОССИИ», включающего Комитет молодежного предпринимательства, в функции которого входит изучение и мониторинг состояния молодежной предпринимательской деятельности в России, Кемеровской области и тенденций ее развития; осуществление сотрудничества с государственными, общественными и бизнес-структурами с целью решения проблемных вопросов молодых предпринимателей кузбасского региона; реализация программ, проектов и инициатив, ведение консультаций, направленных на оказание помощи представителям молодежного предпринимательства в области экономики, права, образования, науки и культуры и др. [13].

В целом, можно констатировать, что значимость создания благоприятной социокультурной среды для развития молодежного предпринимательства, структурной перестройки экономики, повышения ее устойчивости и разнообразия предложений на рынке труда очевидна для региональных властей и их деятельность направлена на развитие мотивации к предпринимательской деятельности.

Муниципальный уровень. На муниципальном уровне реализуется комплекс мероприятий в рамках федеральной и региональной политики. Функционирует Муниципальный некоммерческий Фонд поддержки малого предпринимательства, предоставляющий спектр услуг, направленных на развитие малого и среднего предпринимательства в городах; проводится ежегодный форум «Город нового поколения», работа одной из площадок которого направлена на поддержку проектов в области молодежного предпринимательства.

В целом, на наш взгляд, особое место в данной уровневой системе занимает *вузовский уровень*, этому способствует несколько факторов:

1) большинство молодых людей впервые посещают мысли о создании собственного бизнеса именно в студенчестве;

2) наиболее полная официальная информация о планируемых и реализуемых властями мероприятиях направляется и аккумулируется в вузах;

3) распространение получило создание и функционирование на базе вузов малых инновационных и бизнес-предприятий.

На наш взгляд, для успешной реализации указанной уровневой политики необходима полная интеграция в нее вузов, которые не только являются медиаторами между властью и студентами – потенциальными предпринимателями, но и играют особую роль в формировании и развитии мотивации к предпринимательской деятельности.

Библиографический список

1. Иванников, В.А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
2. Иванников, В.А. Проблема воли: история и современность // Проблемы психологии воли. – Рязань, 1991.
3. Мотивация [Э/п]. – Р/д: ru.wikipedia.org
4. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
5. Зворыкинский проект – описание [Э/п]. – Р/д: http://www.innovaterussia.ru/info/project_description
6. Молодежный образовательный форум «Селигер» [Э/п]. – Р/д: <http://www.forumseliger.ru>
7. Общероссийский проект «Ты-предприниматель» [Э/п]. – Р/д: <http://molpred.ru>
8. Стратегия социально-экономического развития Кемеровской области до 2025 года [Э/п]. – Р/д: http://www.ako.ru/PRESS/MESS/TEXT/doktrina/str25_rus.pdf
9. Реализация регионального этапа общероссийского проекта «Ты-предприниматель» [Э/п]. – Р/д: <http://molpred42.ru>
10. Кемеровский региональный ресурсный центр [Э/п]. – Р/д: <http://www.pprog-kuzbass.ru>
11. Форум «Старт. Точка роста» [Э/п]. – Р/д: <http://www.ampr-kuzbass.ru/point>
12. Региональное отделение Ассоциации молодых предпринимателей России [Э/п]. – Р/д: <http://ampr-kuzbass.ru>
13. НКО в Кузбассе. – 2011. – № 6 (117) ноябрь-декабрь.

Bibliography

1. Ivannikov, V.A. Formirovanie pobuzhdeniya k deystviyu // Voprosih psikhologii. – 1985. – № 3.
2. Ivannikov, V.A. Problema voli: istoriya i sovremennost' // Problemih psikhologii voli. – Ryazan', 1991.
3. Motivaciya [Eh/r]. – R/d: ru.wikipedia.org
4. Maslou, A.G. Motivaciya i lichnost'. – SPb., 1999.
5. Zvorihtinskiy proekt – opisanie [Eh/r]. – R/d: http://www.innovaterussia.ru/info/project_description
6. Molodezhniy obrazovatel'niy forum «Seliger» [Eh/r]. – R/d: <http://www.forumseliger.ru>
7. Obtherossiyskiy proekt «Tih-predprinimatel'» [Eh/r]. – R/d: <http://molpred.ru>
8. Strategiya social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Kemerovskoy oblasti do 2025 goda [Eh/r]. – R/d: http://www.ako.ru/PRESS/MESS/TEXT/doktrina/str25_rus.pdf
9. Realizaciya regional'nogo etapa obtherossiyskogo proekta «Tih-predprinimatel'» [Eh/r]. – R/d: <http://molpred42.ru>
10. Kemerovski regional'niy resursniy centr [Eh/r]. – R/d: <http://www.pprog-kuzbass.ru>
11. Forum «Start. Tochka rosta» [Eh/r]. – R/d: <http://www.ampr-kuzbass.ru/point>
12. Regional'noe otделение Associacii molodikh predprinimateley Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://ampr-kuzbass.ru>
13. NKO v Kuzbasse. – 2011. – № 6 (117) noyabr'-dekabr'.

Статья поступила в редакцию 07.03.12

УДК 372.8

Kerimova A.V. TO THE QUESTION OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS TO ECOLOGICAL FORMATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. The article is devoted to environmental education in preschool educational institutions. The author examines theoretical and methodological basis of training future teachers of natural sciences for environmental education preschool children.

Key words: ecological education and upbringing, preschool education, strategy of continuous ecological education, ecological culture.

A.B. Керимова, канд. пед. наук, проф. ДГПУ, РД. г. Махачкала, E-mail: aida.karim@yandex.ru

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена вопросам экологического образования в дошкольных образовательных учреждениях. Автор рассматривает теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов естественнонаучного профиля для осуществления экологического образования дошкольников.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, дошкольный уровень образования, концепция непрерывного экологического образования, экологическая культура.

На всех этапах своего исторического развития общество предъявляет высокие требования к специалистам в области образования, так как от них зависит образовательный уровень общества. В настоящее время подготовка современного педагога должна обеспечивать высокий уровень его компетентности и мобильности.

К современному специалисту в области образования предъявляются принципиально новые требования, для реализации которых необходимы изменения структуры и содержания всей системы высшего педагогического образования. Одним из них является требование готовности выпускника педагогического вуза решать задачи экологического образования в практике обучения и воспитания на всех уровнях общего и профессионального образования.

Экологическое образование в мировой педагогической практике развивается как важнейшее условие сохранения и развития человеческой цивилизации. По мнению И.Н. Пономаревой, В.П. Соломина, экологическое образование подрастающего поколения и подготовка учителя к этой деятельности стало частью мировой стратегии в развитии современного российского образования [1].

Необходимо отметить, что экологическое образование в России затрагивает все уровни образования. Одним из важнейших сегментов предметного поля экологического образования является образование дошкольников, становление которого происходило различными путями. Первый путь – инициатива внедрения элементов экологического образования принадлежит непосредственно коллективу дошкольного учреждения, который работает самостоятельно в данном направлении, используя и адаптируя известные программы или создавая собственные; второй – разрабатывается региональная концепция непрерывного экологического образования, в которой отводится место дошкольной ступени; третий – дошкольные учреждения, выбравшие экологическую тематику включаются в общую региональную систему экологического образования [2].

Синтезом идеи экологического образования является концепция непрерывного экологического образования, сущность которой выражается в следующих целях: развитие экологического сознания и мышления; экологической культуры личности и общества; ответственного отношения каждого человека к природе; формирование практического опыта природопользования, компетентного принятия решений. Опираясь на труды Н.А. Рыжовой [3] нами выделены следующие составляющие современного экологического образования дошкольников:

- традиционные методы, которые осуществляются на тесном контакте детей с природой (натуралистические наблюдения, экскурсии);

- народные традиции (фольклор, народные праздники, приметы, игры, сказки);

- мировой опыт: зарубежные технологии пока слабо представлены в массовой практике экологического образования дошкольников, наиболее известны разработки специалистов США, Швеции.

Реализация современного экологического образования в нашей стране начинается в 90-е годы XX века, разрабатываются экологические программы и элементы технологий их достижения, появляются стандарты подготовки специалистов в области экологического образования (1995 г., 2000 г., 2005 г.). Так с принятием законов Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (1991 г.), «Об экологической безопасности России» (1993 г.) и Постановления об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях РФ (1994 г.) созданы предпосылки правовой базы для формирования системы экологического образования населения. Указанные документы подразумевают создание в регионах страны системы непрерывного экологического образования, начальным звеном которого является дошкольное, где закладываются основы мировоззрения человека, его отношение к окружающему миру [4].

Экологическое образование на этапе дошкольного образования играет важную роль, так как именно в этом возрасте у детей закладывается фундамент отношений с природой и начинает

просыпаться интерес к своему организму. Им свойственна высокая познавательная активность, познавательный интерес к широкому кругу явлений социальной и природной действительности, двигательная активность, стремление к общению с природой, повышенная эмоциональность могут и должны стать положительным фоном для формирования экологической культуры. Для реализации данных возможностей, специалисты в области экологического образования должны быть широко и глубоко образованными людьми, владеть знаниями в различных областях науки и культуры. Соответственно с данными устремлениями в содержание вузовской подготовки педагогов должны быть включены учебно-образовательные модули, которые обеспечивают овладение общекультурными и психолого-педагогическими и естественнонаучными предметами, позволяющими дать фундаментальную подготовку специалисту в области экологического образования [5, 6], опираясь на которую он получает широкие возможности для овладения профессией с учетом того многообразия образовательных услуг, которые необходимы в настоящее время для решения профессиональных задач в области экологического образования детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что система экологического образования и воспитания детей дошкольного возраста связана с профессиональной компетентностью будущих педагогов в области экологического образования и направлена на формирование системы ценностных отношений к миру природы, что является необходимостью еще в стенах педвуза одновременного обучения экологии как общекультурной дисциплины и как важному элементу их профессиональной подготовки к экологическому обучению и воспитанию детей.

С целью изучения и оценки состояния исследуемой проблемы обучения будущих специалистов в области экологического образования дошкольников нами был проведен социологический опрос студентов IV курса факультетов естественнонаучного профиля и дошкольного воспитания Дагестанского государственного педагогического университета. Анкета состояла из четырех вопросов, направленных на оценку знаний студентов: основных задач экологического образования и воспитания с учетом возраста детей; характер содержания экологического образования дошкольников; выявление эффективных форм и методов экологического образования в условиях детского сада. Результаты исследования представлены ниже.

Подавляющее большинство опрошенных студентов на первый вопрос анкеты, «Основные задачи экологического образования детей в детском саду?» (рис. 1): 62,3% респондентов к задачам экологического образования детей относят – формирование бережного отношения к природе. Наряду с этим, значительное количество студентов подчеркнули важность задач экологического образования как знакомство детей с простейшими экологи-

ческими знаниями (15,4%) и бережное отношение к природе на основе этих знаний (13,2%).

Однако 7,5% опрошенных указали на сознательное положительное и устойчивое отношение к природе, что невозможно без освоения детьми самых простых экологических знаний: «загрязнение среды», «охрана среды», «роль человека в природе», «влияние животных друг на друга», «влияние животных на растения», «значение животных, растений в жизни людей», «значение неживой природы для человека». Лишь в редких ответах (1,6%) назывались такие задачи, как «развитие умений наблюдать» за живой и неживой природой.

Результаты, отраженные на данном рисунке, свидетельствуют о том, что задачи экологического образования многообразны и доступны для детей дошкольного возраста.

Анализ ответов на вопрос, «Какие экологические понятия, факты или примеры, по вашему мнению, можно включать в содержание экологического образования детей в детском саду?» позволяет установить: большинство студентов (47,3%) считают, что необходимо знакомить детей с типичными животными, растениями и условиями их жизни. Так, например, характерным можно считать такой ответ: «На прогулках можно познакомить детей с лягушкой, дождевыми червями, некоторыми видами бабочек или птиц. При этом нужно обязательно обратить внимание на то, что эти животные уждаются в разных условиях жизни, что животные и растения зависят не только друг от друга, но и от условий неживой природы». Некоторые респонденты (37,1%) относят знакомство детей с отрицательными и положительными последствиями деятельности людей на природу указывали в содержание экологического образования. Также в своих ответах студенты подчеркивали важность знакомства детей с сезонными явлениями в природе, отмечали необходимость обучения фиксировать данные наблюдений за погодой (15,6%), обращая внимание на эстетические аспекты экологического материала. Результаты ответов отражены на рис. 2.

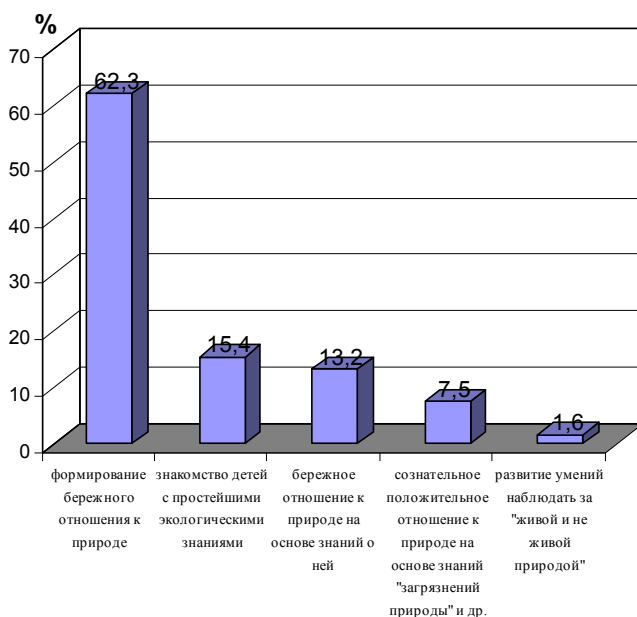


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов по вопросу о задачах экологического образования

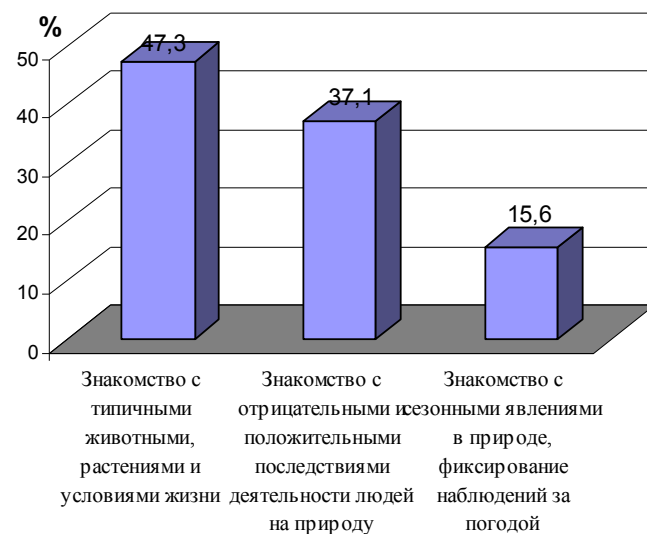


Рис. 2. Результаты анкетирования студентов на вопрос о содержании экологического образования дошкольников

Таблица 1
Результаты анкетирования студентов на вопрос об эффективных формах и методах экологического образования в детском саду

Характеристика содержания ответов	Оценка результатов ответов (%)
На прогулках:	
а) на участке детского сада	55,0
б) за пределами детского сада	61,7
На занятиях:	
а) во время бесед	49,2
б) рассказы воспитателя	60,0
Во время игр	34,2
В уголке живой природы:	
а) уход за растениями и животными	29,2
б) наблюдения	18,3

Другой вопрос анкеты позволил определить эффективные формы и методы экологического образования в условиях дошкольного образовательного учреждения. Данные ответы представлены в таблице 1.

Из материалов таблицы 1 следует, что студенты указывают различные формы организации экологического образования в дошкольных образовательных учреждениях. Респонденты подчеркивали значение прогулок в организации наблюдений за явлениями живой и неживой природы. При этом ведущую роль в решении задач экологического образования студенты отводят словесным методам, т.е. рассказам и беседам воспитателей с детьми во время занятий. Наименьшее количество респондентов использование в экологическом образовании уголка живой природы и комнатных растений, считают менее эффективной формой экологического образования дошкольников.

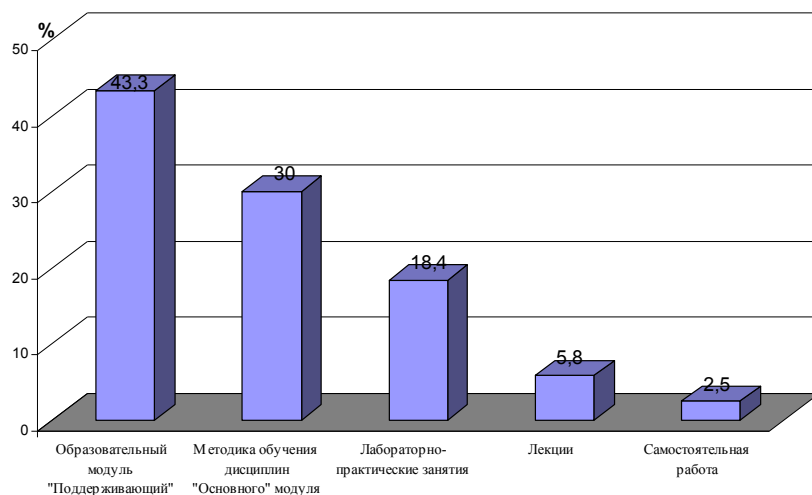


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос о дисциплинах экологической направленности

Как показали результаты анкетирования, на вопрос «Какие учебные дисциплины (и их формы) в вузе оказали Вам наибольшую помощь в подготовке к осуществлению экологического образования и воспитания дошкольников?» мнения студентов разделились (рис. 3). Для многих студентов (43,3%) имеет главное значение в подготовке к экологическому образованию детей дошкольного возраста освоение образовательного модуля «Поддерживающий» в состав, которого входят следующие дисциплины: «Экология», «Биология с основами экологии», «Концепции современного естествознания» и «Науки о Земле». В то же время 30% респондентов среди дисциплин, оказывающих помощь в подготовке к реализации экологического образования детей в учреждениях дошкольного воспитания, относят общую методику обучения естественнонаучных дисциплин из «Основного» модуля подготовки специалистов в области экологического образования.

Многие опрошенные студенты называли важность в организации подготовки их к экологическому образованию и воспитанию детей дошкольного возраста, такие формы как: лабораторно-практические занятия (18,4%) и лекции (5,8%). К сожалению только 2,5% студентов упомянули самостоятельную работу с литературой по экологии и экологическому образованию.

Таким образом, анализируя результаты опроса, нами было отмечено, что студенты осознают важность и нужность экологического образования детей дошкольного возраста, что способствует формированию ответственного отношения детей к окружающей природной среде, способствуя их интеллектуальному и личностному развитию подготавливая их к обучению в школе.

Следует отметить, что для организации и проведения экологического образования на дошкольном образовательном уровне требуются педагоги естественнонаучного профиля, владеющие ключевыми компетентностями гуманитарного, социального, психолого-педагогического и естественнонаучного знания для осуществления культурно-просветительской педагогической деятельности в области непрерывного экологического образования.

Библиографический список

1. Пономарева, И.Н. Экологическое образование в российской школе. История. Теория. Методика: учеб. пособие / И.Н. Пономарева, В.П.Соломин. – СПб., 2005.
2. Развитие системы экологического образования и просвещения в Российской Федерации в 1992-2002гг.: информационно-аналитический обзор. – М., 2002.
3. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика. – М., 1999.
4. Лаврентьева, Н.Г. Концепция дошкольного экологического воспитания: научно-исслед. материалы. – Чита, 2000.
5. Станкевич, П.В. Профессиональная подготовка бакалавра образования в контексте Болонского процесса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: научный журнал. – СПб. – 2006. – № 6(14). – Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения).
6. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / под ред. Я.И. Кузьминова. – М., 2004.

Bibliography

1. Ponomareva, I.N. Ehkologicheskoe obrazovanie v rossijskoj shkole. Istoriya. Teoriya. Metodika: ucheb. posobie / I.N. Ponomareva, V.P.Solomin. – SPb., 2005.
2. Razvitie sistemih ehkologicheskogo obrazovaniya i prosvetheniya v Rossijskoj Federacii v 1992-2002gg.: informacionno-analiticheskij obzor. – M., 2002.
3. Rihzhova, N.A. Ehkologicheskoe obrazovanie v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh: teoriya i praktika. – M., 1999.
4. Lavrentjeva, N.G. Konceptiya doshkol'nogo ehkologicheskogo vospitaniya: nauchno-issled. materialih. – Chita, 2000.
5. Stankevich, P.V. Professional'naya podgotovka bakalavra obrazovaniya v kontekste Bolonskogo processa // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena: nauchnij zhurnal. – SPb. – 2006. – № 6(14). – Psikhologo-pedagogicheskie nauki (psikhologiya, pedagogika, teoriya i metodika obucheniya).
6. Gosudarstvenniye obrazovatel'nye standartih vihshego professional'nogo obrazovaniya: perspektivih razvitiya: monografiya / pod red. Ya.I. Kuz'minova. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 24.02.12

УДК 378:353.65.9

Kleschova N.A., Shilova E.S. DESIGN OF INFORMATIONAL SUPPORT TOOLS FOR EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS. The article offers a multi-level procedure of development of disciplinary informative-educational environment, supporting integral educational process in the system of subject training on physics in a technical university. Basic structural elements of disciplinary informative-educational environment are described; the choice of development toolbox is reasoned.

Key words: computer-aided technologies, informative and educational environment, system of subject training on physics, practicum simulation modeling, test technologies, computer-aided testing systems, CASE-technologies, UML-modeling.

Н.А. Клещёва, д-р пед. наук, проф. каф. общей физики ДВФУ, г. Владивосток, E-mail: klenel@mail.ru;

Е.С. Шилова, ассистент каф. общей физики ДВФУ, г. Владивосток, E-mail: november1307@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ

В статье предложена многоуровневая процедура проектирования дисциплинарной информационно-образовательной среды (ДИОС), функционирующей в системе предметной подготовки по физике в техническом вузе. Определены основные этапы проектирования, описаны основные структурные элементы ДИОС, обосновывается выбор инструментальных средств их проектирования.

Ключевые слова: компьютерные технологии, информационно-образовательная среда, система предметной подготовки по физике, имитационное моделирование лабораторных работ, тестовые технологии, автоматизированная система тестирования, CASE-технологии, UML-моделирование.

Информационные компьютерные технологии представляют собой широкий спектр инструментальных и педагогических средств повышения эффективности и доступности образовательного процесса подготовки специалистов. Современный уровень развития сетевых технологий позволяет объединять в систему методическое, программное и математическое обеспечение, формируя, тем самым, единую информационно-образовательную среду (ИОС). Разработка таких сред особенно актуальна для учебных дисциплин, обладающих сложной структурой предметной подготовки. Для обеспечения целостности учебного процесса для таких дисциплин должна быть организована система комплексной информационной поддержки образовательного процесса, объединенная общей педагогически целесообразной методологией использования компьютерных технологий на всех структурных элементах предметной подготовки.

В системе инженерной подготовки к числу дисциплин, для которых необходима разработка реально функционирующей информационно-образовательной среды, безусловно, относится физика. Сложность программного материала, наблюдаемая тенденция к уменьшению числа часов, отводимого на аудиторную работу студентов, актуализируют внедрение средств информационной поддержки традиционной практики образовательного процесса.

Эффективность функционирования любой ИОС, в свою очередь, определяется целевой согласованностью процессов разработки ее методических и программно-технических средств реализации. По нашему мнению, основной причиной недостаточной эффективности существующих ИОС является некоррелируемость, «оторванность» процесса проектирования системы информационной поддержки от процесса разработки учебно-методического обеспечения. В полной мере решить эту проблему позволяют современные средства проектирования сложных информационных систем – CASE технологии. Концептуальной основой данных технологий являются методологии системного анализа и моделирования, позволяющие на этапе создания информационной системы обеспечить следующие позиции: требуемую функциональность системы и адаптивность к изменяющимся условиям ее функционирования; проектирование реализуемых в системе объектов данных; проектирование программ и средств интерфейса, которые будут обеспечивать выполнение запросов к данным; учет конкретной среды или технологии реализации проекта, а именно: топологии сети, конфигурации аппаратных средств, используемой архитектуры [1]. Кроме того, разработанный на языке UML (язык CASE-технологий) план может включать в себя программные классы, написанные на различных языках программирования, схемы баз данных, программные компоненты многократного использования. Визуальность и интуитивная понятность соответствующей части разделов языка UML позво-

ляет привлекать различных консультантов, например опытных преподавателей и психологов, к работе над созданием системы.

В Дальневосточном государственном техническом университете (с сентября 2011 – Дальневосточный федеральный университет) группой разработчиков под руководством авторов проводились исследования, связанные с проектированием и реализацией рабочего прототипа дисциплинарной информационно-образовательной среды (ДИОС) предметной подготовки по физике. В статье описываются основные структурные элементы разработанной ДИОС, анализируются их функциональные возможности, обсуждаются перспективы использования в образовательном процессе.

СИСТЕМА ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ

Важнейшим структурным элементом предметной подготовки по физике являются лабораторные работы. Одно из преимуществ данного вида занятий состоит в том, что они интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения студентов в единой учебно-исследовательской деятельности. В системе лабораторных работ компьютеры используются в самых различных аспектах: для проведения студентами расчетов, для автоматизации методик оценивания погрешностей лабораторных измерений, для проведения автоматизированного опроса теоретического материала, для проведения с помощью компьютеров имитационных экспериментов, которые сложно воспроизвести на имеющемся лабораторном оборудовании.

При формировании общей направленности автоматизации лабораторных работ по физике для студентов специальностей технического профиля наибольший интерес представляет именно последний аспект: компьютеры как инструмент для полноценной имитации реального физического эксперимента. В настоящее время существует много «официально одобренных» версий организации компьютерных лабораторных работ с привлечением методов имитационного моделирования по всем разделам курса физики. Однако, использование таких разработок зачастую сопряжено с определенными трудностями. Предлагаемые для моделирования комплексы лабораторных работ не всегда соответствуют реально существующим лабораторным работам в физических лабораториях, что затрудняет возможность проведения натурного эксперимента. Кроме того, возникают проблемы технического характера, связанные с несовместимостью конфигураций средств вычислительной техники, с отладкой программного обеспечения.

Поиск оптимального направления «включения» средств автоматизации в систему лабораторных работ по физике обусловил разработку общей концепции организации физического ком-

пьютерного практикума для всех разделов курса физики, изучаемых в техническом вузе. Данная концепция базируется на следующих принципах [2]:

- принцип соответствия модельного и натурального эксперимента;
- принцип преемственности в организации лабораторной работы;
- принцип дидактической полноты педагогического сценария;
- принцип индивидуализации учебной деятельности на занятии;
- принцип «дружественности» интерфейса программы с пользователем.

Безусловно, компьютерное моделирование не должно полностью заменить традиционную практику проведения лабораторных работ по физике. Основными критериями для выбора подлежащих первоочередной компьютеризации лабораторных работ должны выступать:

- необходимость реализации при рассмотрении данной темы учебного курса дидактически более полноценного комплекса физических экспериментов;
- возможность разработки программных средств имитационного эксперимента, адекватных реальному эксперименту и способных выполняться с приемлемыми временными затратами на имеющихся в лаборатории средствах вычислительной техники.

Например, для специальности «Радиосвязь и телевидение» в комплекс работ по волновой оптике было включено несколько работ по основным разделам Фурье-оптики, являющейся важным разделом современной физической оптики. Использование основных понятий Фурье-оптики позволяет единообразно рассматривать вопросы дифракции и интерференции света, теории формирования изображений, пространственно-частотной фильтрации, голографии [3]. Постановка полноценного лабораторного практикума по Фурье-оптике требует применения дорогостоящего оборудования: лазеров, высокочастотной оптики, оптических скамьей, голографических установок. Многие вузы не располагают в полной мере соответствующей технической базой оптического эксперимента. Однако, практически в каждом вузе в том или ином виде существует внутренняя компьютерная сеть (Инtranet-сеть), объединяющая компьютеры учебных компьютерных классов, кафедр, других учебно-научных подразделений. Это открывает новые возможности в организации учебного процесса в вузе, в частности, при проведении лабораторных практикумов.

Основная идея заключается в том, что студент на каждом лабораторном занятии должен провести как реальные эксперименты на оптических установках, так и компьютерные имитационные эксперименты. При выполнении компьютерной части каждой работы студент последовательно проходит следующие этапы физического эксперимента.

1. Воспроизведение проведенных на реальном оборудовании лабораторных экспериментов. На этом этапе студент должен:

- удостовериться в справедливости математической модели рассматриваемого явления, лежащей в основе программы имитационного моделирования;
- оценить типовые искажения, обусловленные несовершенством реальных оптических элементов и неточностью сборки оптической схемы в целом;
- получить представление о специфических артефактах цифровых алгоритмов имитационного моделирования, особенностях их проявления в различных экспериментах и возможных способах нейтрализации их влияния.

2. Воспроизведение реальных лабораторных экспериментов при критических значениях параметров, трудно реализуемых на имеющемся оборудовании.

3. Проведение дидактически важных имитационных экспериментов, которые принципиально невозможно выполнить на имеющемся лабораторном оборудовании.

4. Проведение имитационных экспериментов, самостоятельно конструируемых студентами с целью получения тех или иных требуемых в задании оптических эффектов.

При такой организации компьютерного физического практикума занятия могут проводиться в любых лабораториях вуза, имеющих компьютеры, подключенные к Инtranet-сети института. Тем самым обеспечивается высокая мобильность организационной структуры практикума, актуальная в рамках многопрофильного технического вуза, с территориально разнесенными учебными

корпусами. Студент с любого компьютера с помощью обычного Интернет-браузера заходит на HTML-страницу институтского сервера, соответствующую физическому практикуму, регистрируется, проходит тестовый опрос и получает индивидуальные задания.

Компьютерным ядром практикума является моделирующая программа, которая предоставляет возможности виртуальной сборки типовых систем Фурье-оптики [4]. Студент произвольно «устанавливает» на оптическую скамью лазер, диафрагмы, транспаранты с произвольно конструируемыми амплитудными и фазовыми функциями пропускания, линзы, различные типы фоторегистраторов. Далее программно имитируется прохождение светового потока от лазера последовательно через все элементы системы вплоть до плоскости регистрации. Расчет типовых оптических экспериментов при представлении плоского сечения оптического потока осуществляется за время порядка 30-40 секунд.

Универсальный характер предлагаемой технологии проведения компьютерных лабораторных работ позволяет использовать ее не только в рамках физического практикума, но и при проведении спецпрактикумов по физической оптике и радиофизике. Тем самым, еще раз неявно акцентируется ведущая фундаментальная роль физического знания в системе наук технического профиля. Кроме того, для многих студентов возможность непосредственного участия в организации имитационного эксперимента расширена за счет подключения их к разработке программного обеспечения. Разработанные студентами моделирующие программы, после того как они приняты в эксплуатацию, представляются ими как курсовые проекты по дисциплинам специальности.

АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

При выборе исходных установок, определяющих концептуальную направленность проектирования данной системы, основной задачей была определена комплексная реализация методической и программно-технической ее подсистем. Поскольку каждая из подсистем АСТ должна быть представлена в сложной архитектуре, и самое главное, поддерживать взаимное функционирование, в качестве универсального средства их разработки были выбраны CASE-технологии. Их применение позволяет разработать детальный план функционирования АСТ, содержащий не только ее концептуальные элементы, такие как организация сеансов тестирования, но и конкретные особенности, начиная от спецификации общего назначения и описания круга пользователей системы, и заканчивая схемами физического размещения аппаратных и программных элементов системы тестирования.

Разработка методической подсистемы предполагала следующие виды деятельности:

- выбор структурных элементов системы предметной подготовки по физике, на которых наиболее эффективно использование тестовых технологий;
- определение системы знаний, подлежащих тестированию;
- отображение и структурирование учебного материала, используемого для контроля знаний;
- составление тестовых заданий;
- разработка методики и организации проведения сеансов тестирования.

Программно-техническая часть разработки АСТ заключалась в создании интегрированной базы данных всей учебной и организационно-методической информации и разработке автоматизированных рабочих мест всех предполагаемых участников педагогического взаимодействия.

Использование CASE-технологий в процессе разработки АСТ позволило последовательно реализовать все необходимые этапы проектирования информационных систем: анализ деловой сферы, проектирование архитектуры системы, реализация системы, оценка ее качества и эффективности. На основе анализа деловой сферы проектируемой системы были определены следующие ее ролевые функции: руководитель проекта, программный администратор, программисты, операторы, преподаватели-пользователи, преподаватели – авторы тестовых вопросов, методисты – разработчики схем тестирования (шаблонов тестирования) для разных тем и организационных форм проведения занятий, тестируемые студенты.

При проектировании данной системы были созданы следующие UML-диаграммы [5]:

- диаграмма деловых прецедентов, описывающая основные функциональные сервисы разрабатываемой системы;
- контекстная диаграмма, представляющая собой общее описание системы и ее взаимодействие с внешней средой;
- диаграммы декомпозиции, описывающие каждый модуль системы; диаграммы видов деятельности, подробно описывающие прецедент и помогающие разработчику понять, какие действия предусматривает данный вид деятельности.

Разработанная система выполняет следующие функции: составление тестовых заданий, проведение их статистического и семантического анализа, составление шаблонов для различных типов тестирования, организацию сеансов тестирования по разработанным шаблонам, ведение текущей и пролонгированной статистики по каждому студенту по разработанным системам оценивания.

Таким образом, взаимное проектирование обеих подсистем на основе UML-моделирования позволило разработать автоматизированную систему тестирования, обладающую широким спектром дидактического и программного назначения. С учетом структуры предметной подготовки по физике были предусмотрены четыре основные схемы (шаблоны) тестирования. Для системы аудиторной работы студентов реализованы шаблоны «Практическое занятие» и «Лабораторная работа»; в системе самостоятельной работы – шаблоны «Самоконтроль» и «Пересдача». Последний шаблон может применяться как для текущего, так и для рубежного тестирования. В каждом шаблоне обозначены следующие позиции: число учебных тем, включенных в данную процедуру тестирования, общее число вопросов, число вопросов, по каждой теме (подтеме), уровень сложности вопроса, время тестирования и схема назначения оценки. Система оценивания в каждом шаблоне использует однопорядковую шкалу для возможности ведения «сквозного» рейтинга внутри системы предметной подготовки по физике. В разных шаблонах могут использоваться одинаковые тестовые задания, однако схема назначения оценки и вес каждого отдельного задания будут различны для разных шаблонов. Сеанс тестирования проходит на нескольких уровнях сложности. На каждом уровне предъявляется определенное число вопросов, соответствующих количеству дидактических единиц, определяющих содержательный объем структурного элемента предметной подготовки по физике, по которому проводится тестирование. Выбор вопроса осуществляется случайным образом из интегрированного банка заданий.

Для реализации обозначенных функций использовалась среда Borland Developer Studio 2006, являющаяся средой объектно-ориентированного программирования, что в свою очередь дает в руки разработчика гибкий инструмент разработки интерфейсов для приложений. Для работы с базой данных использовалась СУБД InterBase, отличающаяся простотой в установке и легкос-

тью в администрировании. Для разработанной системы тестирования с помощью этой СУБД была создана база данных, содержащая необходимое количество таблиц (полей) и строк (записей). Таблицам были даны следующие названия: План, Роли, Пользователи, Учебные темы, Тесты, Шаблоны, Результаты. Каждое поле содержит соответствующие ему записи. Например, для поля «План» были определены следующие строки: Дата, Время, Преподаватель, Группа, Шаблон. Взаимодействие базы данных с системными пользователями было обеспечено с помощью интерфейсов всех пользователей, для которых были обозначены ролевые функции.

Разработанное программно-техническое обеспечение системы ориентировано на территориальную разнесенность учебных корпусов Дальневосточного федерального университета. Преподаватели кафедры физики распределенно из различных мест в локальной компьютерной сети вуза могут выполнять следующие виды деятельности: пополнять базу тестовых вопросов, базу схем тестирования, проводить сеансы тестирования студенческих групп и отдельных студентов на всех видах занятий. По всем видам тестирования ведется подробная статистика, результаты которой учитываются при выставлении итоговой оценки по семестровому циклу обучения.

Пилотные испытания работоспособности данной системы показали, что она обеспечивает возможность педагогической диагностики учебного процесса, поскольку позволяет обобщать и анализировать результаты тестирования студентов по заданным блокам учебного материала (программы в целом, разделу программы, отдельным темам), а также осуществлять коррекцию учебного процесса с целью повышения его качества. Кроме того, принцип «дружественности интерфейса», положенный в основу разработки интерфейсов пользователей (особенно тестируемых студентов) позволил свести к минимуму «психологический дискомфорт», обычно сопровождающий традиционные схемы проведения контроля знаний студентов по физике.

Таким образом, в статье описаны два структурных элемента проектируемой дисциплинарной информационно-образовательной среды предметной подготовки по физике, которые прошли апробацию в практике учебного процесса. В стадии технической разработки находится система компьютерного сопровождения лекций, разрабатываемая в виде HTML-файлов в структуре и логике лекционного курса, читаемого авторами. Также в стадии разработки находится автоматизированная система обучения решению физических задач, которая могла бы функционировать как в системе практических занятий, так и работать автономно в режиме самостоятельной работы студентов. Проектирование этого структурного элемента ДИОС ведется на той же концептуальной основе, что и автоматизированной системы тестирования, т.е. с привлечением CASE-технологий.

Библиографический список

1. CASE-средства и инструменты поддержки всех этапов разработки ПО Computer Associates [Э/п]. – Р/д: <http://www.interface.ru/ca/cah.htm>.
2. Клещева, Н.А. Перспективные направления совершенствования процесса обучения в техническом вузе: учебно-методическое пособие / Н.А. Клещева, Е.В. Штагер, Е.С. Шилова. – Владивосток, 2007.
3. Старк, Г. Теория и измерение оптических Фурье-спектров // Применение методов Фурье-оптики. – М., 1998.
4. Грудин, Б.Н. Оптико-электронная обработка изображений: учеб. пособие / Б.Н. Грудин, Н.А. Клещева, В.К. Фищенко. – Владивосток, 2004.
5. Клещева, Н.А. UML-моделирование как инструментальное средство проектирования системы автоматизированного контроля знаний студентов / Н.А. Клещева, Е.С. Шилова // Научное обозрение. – 2007. – № 6.

Bibliography

1. CASE-sredstva i instrumentih podderzhki vseh etapov razrabotki PO Computer Associates [Eh/r]. – R/d: <http://www.interface.ru/ca/cah.htm>.
2. Kletheva, N.A. Perspektivniye napravleniya sovershenstvovaniya processa obucheniya v tekhnicheskoy vuz: uchebno-metodicheskoye posobie / N.A. Kletheva, E.V. Shtager, E.S. Shilova. – Vladivostok, 2007.
3. Stark, G. Teoriya i izmerenie opticheskikh Furje-spektrov // Primeneniye metodov Furje-optiki. – M., 1998.
4. Grudin, B.N. Optiko-elektronnyaya obrabotka izobrazheniy: ucheb. posobie / B.N. Grudin, N.A. Kletheva, V.K. Fitchenko. – Vladivostok, 2004.
5. Kletheva, N.A. UML-modelirovaniye kak instrumentalnoye sredstvo proektirovaniya sistem avtomatizirovannogo kontrolya znaniy studentov / N.A. Kletheva, E.S. Shilova // Nauchnoye obozreniye. – 2007. – № 6.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 78.03

Krilo A. MUSIC OF NIGHT: FROM THE METAPHOR TO EVENT. The article is devoted to the image of the night in art. It gives the analysis of archetypal features of the night sounds embodiment in the works of composers of different styles. Also it touches upon the use of the value of this image in the organization of the events entitled the Night of Music.

Key words: night, archetype, value, music, composer, performer, festival.

А.В. Крылова, д-р культурологии, канд. искусствоведения, проф. РГК имени им. С.В. Рахманинова, город, Ростов-на-Дону, E-mail: a.v.krilova@rambler.ru

МУЗЫКА НОЧИ: ОТ МЕТАФОРЫ К СОБЫТИЮ

Статья посвящена рассмотрению образа ночи в искусстве. В ней анализируются архетипические черты воплощения звуков ночи в произведениях композиторов разных стилей, а также рассматривается использование ценностного значения данного образа в организации музыкальных событий, именуемых «Ночь музыки».

Ключевые слова: **ночь, архетип, ценность, музыка, композитор, исполнитель, фестиваль.**

Где и когда родилась метафора «музыка ночи»? Откуда пришла? Должно быть из поэзии романтизма. Но сначала была просто ночь. Две грани этого архетипического образа питали воображение поэтов, художников, музыкантов. Первый – эсхатологический, ассоциирующий ночную тьму с концом мироздания, жизни, силами потустороннего мира. Пример, тому – шабаш ведьм из «Фантастической симфонии» Г.Берлиоза или «Ночь на Лысой горе» М. Мусоргского. Блестятельно раскрыт данный ракурс Саломеей Нерис в «Эгле, королева ужей»:

Папоротник в чаще
Ночью расцветет,
Огонек дрожащий
Всех с пути собьет.
Черный ад сегодня
Соберется тут.
Духи преисподней
Игры заведут.
Из глуши еловой,
Смутно озарен,
Девятиголовый
Выползет дракон.
Не пробраться пешим,
Конный не пройдет
В глушь,
Где ведьмы с лешим
Водят хоровод.

Второй – эротический, синонимизирующий ночь и любовь, как в стихотворении А.Фета, вдохновившего С. Рахманинова на создание известного романа:

О, долго буду я, в молчанье ночи тайной,
Коварный лепет твой, улыбку, взор случайный,
Перстам послушную волос твоих густую прядь,
Из мыслей изгонять, и снова призывать!

Музыка в соединении с ночью рождает метафору, в которой любовное начало приобретает интеллектуальный окрас. Ночь полная изумляющих воображение звуков перестает быть лоном любви как плотским чувством, она сама – произведение искусства – симфония, соната.

«Я шёл один. Ночь светлая. Настроение тоже просветлённое. Небо окутано зеленоватым туманом. Кое-где звезда, будто заблудившаяся, попавшая в сети мушка, трепещет золотыми крылышками, а в самом центре луна-паук смотрит значительным, мигающим большим глазом. И всё происходит в какой-то священной тишине», – так описывал ночь, исторгая на холст свои визуальные о ней впечатления, облакаемые в музыкальные формы, М.К. Чюрленис (см. картины «Соната звезд», цикл «Знаки зодиака»).

Более того, в романтическом восприятии ночь способна сама творить музыку:

Слышал ли в сумраке глубоко
Воздушной арфы легкой звон,
Когда полу ночь, ненароком,
Дремавших струн встревожит сон?
Ф. Тютчев «Проблеск»

Для поэтов, перешагнувших временной порог романтизма, «музыка ночи» – метафора-символ утраченного идеала красоты, овеянного тоской по брезжащему где-то в туманной дымке прошлому, насыщенному романтическим чувством, места которому нет в жестком урбанистическом контексте постиндустриального общества:

Мне музыку ночи шептали
Лимонные лунные дали

О счастье туманом, далеко,
О чем-то родном и высоком.
Волной уплывали печали
В лимонные лунные дали»

Е. Макеева «Музыка ночи»

Притягательная сила образа ночи, усиленная музыкальной составляющей, основала образную константу мощной силы воздействия. Музыка, «разлитая» природой ночи, порожденная ею, становится объектом обостренного внимания музыкантов, стремящихся запечатлеть ее совершенство в нотных знаках. Подобно Пифагору, способному услышать и воспроизвести космическую гармонию вселенной, композиторы, ориентированные на романтическую традицию, пытаются уловить и воплотить «музыку ночи». Так в ряду множественных ракурсов образного воплощения ночи в музыке, рождается еще один, акцентирующий музыкальную сущность ночной тишины, сотканной из призывов, игры шорохов и вздохов, трепета крыльев ночных существ и иного, что подвластно не взору, а слуху. Он постепенно обретает свои архетипические черты. Понимая научную емкость проблемы архетипа, выведение которого требует не рамок статьи, а масштабного исследовательского поля, рискнем все же поставить акцент на некоторых инвариантных особенностях музыкального воплощения ночи в очерченном ракурсе. Для этого произведем сравнение ряда сочинений, которые вдохновлены звуками ночи, сделав спонтанную выборку сочинений на данную тему. В результате такого подхода, лишённого временного, историко-культурного и стилевого ориентиров, в поле нашего внимания оказываются русские классики (М. Глинка, П. Чайковский, С. Рахманинов), и западно-европейские романтики (Р. Шуберт, Р. Шуман, Ф. Мендельсон), импрессионисты (К. Дебюсси, М. Равель, М. де Фалья), нововенцы (А. Шёнберг), классики советского времени (С. Прокофьев, Г. Свиридов) и представители электронной музыки А. Артемьев, Э. Артемьев). Оправдано это тем, что ночь, как архетипический образ, остается в вечности неизменной художественной и общечеловеческой ценностью.

Итак, вопрос состоит в том, каковы инвариантные черты воплощения «музыки ночи»? Сравнительный анализ музыкальных средств воссоздания данного образа обнаруживает ряд удивительных совпадений, позволяющих констатировать общность музыкальной палитры у художников самой разной стилистической направленности. Суммируя эти константные черты, получим вполне конкретные характеристики. Но прежде отметим, что во всех случаях мы имеем дело с музыкальной живописью, со стремлением к картинности образа, вызывающего к синестетическим ассоциациям слушателя. Поскольку «дыхание», «звучание», «ароматы» ночи есть некая, рожденная природой объективная данность, то единство этих впечатлений порождает и общность музыкальных аналогий, актуализирующих адекватные им средства музыкальной выразительности.

В вербальных характеристиках их можно описать такими словами как «трепет», «тишина», «блики», «шорохи», «тени», «томление», «шелест» и тому подобное. Музыкальная трансляция звуков ночи сопряжена, как уже было сказано, с использованием ряда инвариантных музыкально-языковых средств. Такими выразительными константами являются трехдольная ритмическая пульсация, с преобладанием метрической опоры на восьмые (размеры 3/8, 6/8, 9/8, 12/8). В редких случаях использования двухдольных метров, как правило, возникает триольное движение, преодолевающее их статику. Эффект трепета, звенящей тишины, мерцающего света ночных светил эквивалентен мелкой ритмической пульсации, представленной в трех типовых фактурных формулах – аккордовых фигурациях, репетиционном движении, пульсирующих гармонических комплексах. Но это лишь иллюзия движения, которое есть жизнь, ведь ночь – это сон, то есть зас-

тылость форм, что не отрицает, однако, возможности экстатического переживания, сила которого в глубине прочувствования каждого оттенка ощущений.

Сказанным предопределена темповая палитра, колеблющаяся между медленным и очень медленным движением. Добавим к сказанному опору на колорит сложных неустойчивых гармоний эллиптического типа, предполагающих, с одной стороны, терпкость, необычность ощущений, с другой, олицетворяющих «движение наощупь», непредсказуемость следующего шага. Присовокупим к этому разнообразие красочных штрихов и приемов звукоизвлечения (партаменто, стакато, флажолеты, засурдиненные звучности, двойные штрихи и пр.) при шкале громкости от трех пиано до меццо-форте – и общая палитра инвариантных средств воплощения ночи в музыка будет почти полной.

Харизматичность образа звучащей ночи, предопределила эксплуатацию его и в рамках массовой культуры. Естественно, что отмеченная утонченность живописания ночного звукового пейзажа не нашла места в рамках музыкального продукта, адресованного массовому слушателю. Главным здесь становится передача общего характера поэтического образа в рамках того или иного стилизованного ракурса – попсы, рэпа или иного. Художественная значимость этого музыкального пласта неравнозначна. Так своего рода границей между академическим и массовым искусством является «Музыка ночи» из мюзикла Л. Уэббера «Призрак оперы».

Значительно ниже этой весьма высокой качественной планки – бум ночи, представленный в клиповом формате. Музыкально-визуальные фантазии отечественных метров попсы на эту тему столь обильны, что возникает впечатление «моды» на ночь. Это ночное изобилие широко представлено на сайте clipland.ru [1] где соседствуют клипы «Ночь» группы CENTR, «Ночь нежна» Валерии, «Дорога в ночь» Серьги, «Лучшая Ночь» Максима, «Лунная ночь» Наташи Королевой, «Спокойная ночь» Алисы, «Наступает ночь» Светланы Разиной, «Седая ночь» Юрия Шатунова, «Темная ночь» Басты, «Ночь» Децила и множество других.

Популярность ночной темы делает ее притягательной и в качестве «упаковки» музыкальных событий. Так свершается «постепенная модуляция» от метафоры «музыка ночи», от ее воплощения в музыкальных текстах – к проектным формам, инкрустирующим «созвездия» музыкальных событий во временные и символические рамки Ночи.

Сегодня никого не удивляет обилие таких проектов как Ночь рекламы, Ночь музеев, Ночь шопинга и иных аналогичных, в ряду которых справедливо главенствует Ночь музыки, без которой не обходится ни одна из ранее названных. Их тиражирование объясняется конкурентной борьбой за зрителя, формат ночи для которого неизменно привлекателен, поскольку окутан аурой тайны, запретности, иллюзией вседозволенности. С точки зрения теории маркетинга – это пространство, способное существенно активизировать коммуникацию со слушателем, поскольку относится к категории так называемых «специальных мероприятий» [2, с. 242]. Дополнительный акцент ставит необычность времени события, создающая для участников комфортное ощущение своей исключительности, индивидуального превосходства в силу причастности к тому, что недоступно спящему большинству. Разбросанные в реальном пространстве Ночи музыки концертные площадки представляются своего рода манящими огнями, дающими возможность выбора между предлагаемым в рамках проекта «меню удовольствий». Наполнение подобных ночных музыкально-концертных мероприятий столь же разнообразно, сколь и их

география. Чтобы избежать голословности, дадим краткую аннотацию некоторым ярким событиям, именуемым «Ночь музыки». Одно из наиболее грандиозных – ежегодный зимний фестиваль в Петербурге. В 2010 году он был посвящен 170-летию со дня рождения П.И. Чайковского и стартовал 11 декабря в 14 часов исполнением «Детского альбома» П.И. Чайковского в ДМШ № 25 Павловска, а завершился под утро – в клубах города. Разноплановыми мероприятиями было задействовано более 100 площадок. Кульминацией события было выступление в зале театра Петербургской консерватории «звездного дуэта» Анны Нетребко и Эрвина Шротт.

По масштабности Питерский ночной фестиваль сравним только с мюнхенским проектом «Длинная ночь музыки», в рамках которой (и это еще один привлекающий публику момент) возможно с одним билетом получить доступ более чем к 100 музыкальным сценам. Расположенные в самых различных местах – от ресторанов и баров – до церквей и музеев, они предлагают ночным меломанам не менее разноплановые слуховые впечатления.

Интересна тенденция корреспондирования и даже слияния ночных мероприятий. Так нередко Ночь музыки бывает инициирована Ночью музеев. Например, в рамках Международной акции «Ночь музеев», в концертном зале Российской национальной библиотеки Петербурга состоялся ночной музыкальный марафон под названием «Ночь музыки Баха» посвященный 325-летию со дня рождения композитора, представивший слушателям антологию жанров и форм великого немца в исполнении известных музыкантов и коллективов.

С 2010 года Государственный музей-заповедник «Гатчина» организует «Ночь музыки». Первая из них была посвящена П.И. Чайковскому. В исполнении ведущих симфонических оркестров, на сцене, расположенной прямо на глади Белого озера, всю ночь звучала музыка великого русского композитора. По свидетельству СМИ, это красочное ночное музыкальное зрелище посетили, по разным оценкам, от 15 до 20 тысяч зрителей.

Ночь в театре и Ночь музыки – «два в одном» были представлены коллективом «Квинтет-а-тет» в Российском академическом молодежном театре. Этот проект, получивший название «Ночь французской музыки и поэзии» был анонсирован в прессе следующим образом: «Музыка Дебюсси – тонкая, изящная. Безмерная свобода и импульсивность поэзии Рембо, а после антракта с шампанским изящный и мелодичный французский джаз делают «Ночь в Театре» незабываемой для публики» [3].

Ночь музыки становится популярной формой концертной презентации музыкального искусства в рамках разного рода проектов и акций. Так традиционная Таллинская неделя музыки в 2011 году представила зрителям большое количество музыкальных стилей, в том числе ночной концерт звезд классической музыки концертном зале «Эстония». Кстати, тесное сосуществование разных стилей – тоже prerogative раскованности ночного пространства.

Цикл ночных концертов, осуществленных оркестром Kremlin под руководством М. Рахлевского, был представлен в рамках проекта названием «Дирижер отдыхает». Каждый вечер коллектив предлагал публике музыку определенного жанра или композитора. Оригинальность этого замысла привлекла внимание дизайнера Александра Васина, который создал цикл афиш, в цветовых тонах ночи – черном и белом – анонсирующих ночные события. Слоган проекта: «Хорошая музыка в правильное время».



Широки и стилиевые границы Ночей музыки. Так с 2006 года успешно функционирует ежегодный Всероссийский фестиваль ресторанной музыки «Ночи Домбая». В рамках Сочинского фестиваля «Юр-рок» в сентябре 2011 года одним из значимых событий явилась «Ночь музыки», в рамках которой выступали молодые рок-ансамбли.

Итак, перекинув арку от метафоры «музыка ночи» к событиям, именуемым Ночь музыки, мы убеждаемся, что притягательность ночи неисчерпаема, как неисчерпаемы ее флюиды, возбуждающие творческое воображение музыкантов, художников, поэтов.

Библиографический список

1. [Э/р]. – Р/д: <http://clipland.ru/index.php>
2. Котлер, Ф. Все билеты проданы: стратегии маркетинга исполнительских искусств / Ф. Котлер, Дж. Шефф. – М., 2004.
3. [Э/р]. – Р/д: <http://www.timeout.ru/journal/feature/20879/>

Bibliography

1. [Eh/r]. – R/d: <http://clipland.ru/index.php>
2. Kotler, F. Vse biletih prodanih: strategii marketinga ispolnitel'skikh iskusstv / F. Kotler, Dzh. Sheff. – M., 2004.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://www.timeout.ru/journal/feature/20879/>

Статья поступила в редакцию 01.03.12

УДК 159.922.7; 13; 373.2

Lebedeva Ю. V. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS – AS THE PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL PROBLEM. In article such philosophical and psychological categories as are presented: emotions, development of emotional responsiveness. Author's definition of emotional responsiveness, its basic properties and the factors influencing development of given ability is offered. The comparative analysis of the author's program and the program «Childhood» developed by collective of teachers of chair of preschool pedagogics РГПУ of A. I. Herzen is resulted. In article results of approbation and introduction of psihologo-pedagogical activity of the emotional responsiveness directed on development are presented.

Key words: «emotional responsiveness», preschool age, the program of development of emotional responsiveness, empathy, emotional sphere.

Ю. В. Лебедева, аспирант каф. общей психологии факультета психологии Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: Lebedevnu@Rambler.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ – КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлены такие психологические категории как: эмоции, развитие эмоциональной отзывчивости. Предлагается авторское определение эмоциональной отзывчивости, ее основных свойств и факторов, влияющих на развитие данной способности. Приводится сравнительный анализ авторской программы и программы «Детство» разработанной коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. В статье представлены результаты апробации и внедрения психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие эмоциональной отзывчивости.

Ключевые слова: «эмоциональная отзывчивость», дошкольный возраст, программа развития эмоциональной отзывчивости, эмпатия, эмоциональная сфера.

Для современной социальной и социокультурной ситуации характерно обеднение и огрубление эмоциональной сферы человека, в силу ускорения темпов жизни, ее «виртуализации» и технократизации человек не успевает полноценно пережить события своей жизни, отношения с другими людьми. Вероятно, наиболее чувствительны к этой ситуации дети, поскольку их эмоциональный мир только начинает складываться, как известно, период детства является эмоционально сензитивным. В отечественной психологии проблеме развития и формирования эмоциональной сферы ребенка уделяется большое внимание. П. М. Якобсон, в своей работе «Почему надо воспитывать чувства детей», показывает большое значение воспитания эмоциональной восприимчивости в развитии личности ребенка, под которой он понимал живое, эмоциональное отношение к явлениям окружающей жизни, живой, эмоциональный отклик на произведения искусства, на красоту природы, на красоту человеческих отношений [1].

Л. С. Выготский отмечает, что «эмоции следует понимать как реакцию в критические и катастрофические минуты поведения, как точки неравновесия, как итог и результат поведения, во всякую минуту непосредственно диктующий форму дальнейшего поведения [2, с. 160]. Такое понимание, на наш взгляд, наиболее полно отражает значение эмоций в поведении человека.

Как отмечает С. Л. Рубинштейн, не всякий предмет или явление вызывает у человека то или иное чувство, а только те, которые, так или иначе, «непосредственно или опосредованно связаны с удовлетворением потребностей человека» [3].

Среди всех эмоциональных проявлений человека, одним из наиболее важных является эмоциональная отзывчивость, поскольку с ней связана теплота и богатство отношений между людьми. Однако само понятие эмоциональной отзывчивости в настоящее время в психологии недостаточно разработано: не выделены структурные составляющие, не определены критерии, на основании которых можно осуществить диагностику уровня ее развития, нет понимания этапов развития и факторов ее становления.

В психологии обычно исследуют такое близкое понятие, как эмпатия. Вслед за такими авторами, как Н. А. Корниенко, А. Д. Кошелева, А. В. Запорожец, мы выделяем эмоциональную отзывчивость как особое явление эмоциональной сферы личности человека. От часто используемого в психологии понятия эмпатия, по мнению А. В. Запорожца, эмоциональная отзывчивость на высшем уровне своего проявления отличается тем, что выражается в форме содействия [4], то есть для эмоциональной отзывчивости характерно не только сопереживание и сочувствие, но потребность в оказании действенной помощи другим.

Эмоциональная отзывчивость представляет собой социальное явление, поскольку проявляется как «доминанта на другом» в контексте значимости Другого как особой ценности. Другой выступает в этом случае не как предмет, вещь, а как субъект переживания.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость включает в себя доминанту на Другом, способность распознавать переживания

другого по внешним проявлениям, сопереживание, сопровождающиеся позитивным отношением (сочувствие, сорадование), способность выражать свое эмоциональное отношение (экспрессия), способность активно проявлять свое эмоциональное отношение (оказывать помощь, поддержку). Кроме того, эмоциональная отзывчивость предполагает способность человека обнаруживать, определенным образом осознавать и оценивать то событие, которое вызвало переживание Другого.

На способность к эмоциональной отзывчивости существенное влияние оказывает опыт эмоциональных переживаний, опыт позитивного общения и распознавания эмоций.

Эмоциональная отзывчивость, таким образом, представляет собой особую форму переживания, избирательного отношения человека к окружающим событиям и выражается в способности в процессе субъект – субъектного взаимодействия эмоционально – позитивно откликаться на состояния другого человека в форме содействия.

Для того чтобы развивать эмоциональную отзывчивость необходимо понимать, какие структурные компоненты составляют ее содержание, в каких свойствах они проявляются.

Теоретический анализ данной проблемы позволяет сделать заключение, что эмоциональная отзывчивость характеризуется: *длительностью* эмоционального переживания и зависит от значимости события или человека; *качеством* (насколько ярко переживание выражается в эмоциях и экспрессии); *силой влияния* переживания на субъект; *степенью осознанности* эмоционального переживания, т.е. определяется тем, в какой мере осознается само отношение, которое переживается в эмоции; *активностью действий*, проявляемых в ситуации субъект субъектного взаимодействия.

Среди *факторов*, влияющих на становление эмоциональной отзывчивости у детей, наиболее значимыми являются: социальные (взаимоотношения в семье, образ жизни родителей, общение с воспитателем, с учителем и т.д.); психологические (уровень развития психических процессов, индивидуальные особенности); физиологические (развитие всех систем организма); культурологические (система нравственных ценностей принимаемых человеком, традиции).

Современное образование ориентированно главным образом на предметное содержание и недостаточно занимается развитием эмоциональной сферы детей и подростков. Неэффективность воспитательной деятельности общеобразовательного учреждения связана с отсутствием целеполагающих приоритетов развития личности [5, с. 21]. Зачастую развитие у детей способности к эмоциональной отзывчивости сужается до становления эмпатийных способностей ребенка. Как следствие, педагоги не ставят перед собой тех специфических целей и задач, которые направлены на развитие у ребенка способности к эмоциональной отзывчивости.

На основе теоретического анализа проблемы была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников, направленная на становление особого отношения к миру, основанного на чувственном опыте и эмоциональных переживаниях ребенка.

Для исследования возможностей развития данной способности нами был выбран дошкольный возраст (3–5 лет). Именно данный возраст, исходя из возрастно-психологической характеристики, является сензитивным для развития у ребенка способности к эмоциональной отзывчивости. Ребенок постигает окружающую действительность посредством чувств и строит свои отношения с миром с учетом чувственных представлений об объектах и явлениях окружающей действительности.

При разработке авторской программы мы опирались на концепцию программы «Детство», разработанную коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. Эксперимент по ее внедрению осуществлялся на базе детского сада № 221 Заельцовского района г. Новосибирска. На наш взгляд, в программе «Детство» недостаточно уделено внимание развитию эмоций в игровой деятельности, представлено лишь развитие умения передавать эмоциональное состояние выразительными средствами (мимикой, жестами, пантомимикой, интонацией). Также в программе несколько поверхностно, «бегло» описаны эмоциональные особенности каждого возраста, что, в свою очередь, не дает педагогу полной картины развития и возможности ребенка в определенный возрастной период. Эмоциональное развитие рассматривается только как развитие положительных эмоций. Полноценное же развитие эмоциональной

сферы предполагает, что у человека (как у взрослого, так и ребенка) есть потребность в переживаниях не только положительных, но и отрицательных эмоций. Средства, которые используются в программе для обогащения эмоционального опыта, на наш взгляд выглядят односторонними. Предлагаются только положительные ситуации, и не дается никаких рекомендаций педагогам по поводу того, как вести себя и использовать в работе ситуации, имеющие негативный характер. На наш взгляд нуждаются в дальнейшем развитии методы и приемы, направленные на развитие у детей способности к эмоциональной отзывчивости, поскольку в анализируемой программе это понятие редуцируется к эмпатии и педагогическая работа строится в соответствии с этим пониманием.

Разработанная авторская психолого-педагогическая программа по развитию эмоциональной отзывчивости представляет собой систему поэтапного развития эмоциональной отзывчивости у детей младшего и среднего дошкольного возраста и обеспечивается последовательностью поставленных задач и разработанных с этой целью методов, приемов и форм работы с детьми. Программа апробирована в системе дополнительного образования, поскольку именно здесь можно наиболее полно реализовать поставленные в программе цели и задачи, опираясь на соответствующие формы, методы и средства (музыкальные занятия, творческие мастерские, «путешествия» в мир музыки, поэтические вечера, театрализованные вечера и т.д.). Программа содержит практические рекомендации по организации деятельности в данном направлении. Экспертами по данной программе выступали: канд. псих. наук, доцент НГПУ И.В. Хромова, канд. пед. наук, зав. каф. «Искусство и технология» НИПК и ПРО Н.Н. Малахова, г. Новосибирск.

Проверка результативности программы по развитию эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста (3-5 лет) осуществлялась по следующим критериям: выявление уровня эмоциональной отзывчивости, развития социальных эмоций и их влияния на поведение детей. В исследовании принимали участие 34 ребенка в возрасте от трех до пяти лет, из них 23 девочки и 11 мальчиков. Контрольная группа состояла из 17 детей в возрасте от 3-х лет до 4 лет 9 мес. Экспериментальная группа из 17 детей в возрасте от 3-х до 5 лет.

Для подтверждения результативности проводимого эксперимента применялась методика Г.А. Урунтаевой «Изучение социальных эмоций», основной целью которой является определение отношения детей к сверстникам, проявление чувства долга, способности оказывать помощь другому, распознавать эмоциональные состояния другого, проявлять заботу по отношению к сверстникам. Сравнительный анализ полученных результатов в начале и в конце развивающего эксперимента позволяет утверждать, что в экспериментальной группе, в которой в течение 2-х лет проводилась целенаправленная психолого-педагогическая работа, уровень развития социальных эмоций увеличился на 34,7 %. В контрольной группе, уровень развития социальных эмоций увеличился на – 9,5 %. Для оценки достоверности различий, был использован критерий ϕ^* – Фишера.

Для отслеживания результативности работы по развитию у детей способности к эмоциональной отзывчивости были выделены три уровня развития данной способности с учетом возрастно-психологической характеристики и уровней развития детей младшего и среднего дошкольного возраста. Количество детей с низким уровнем снизилось в обеих группах: в экспериментальной группе на 29,4 %; в контрольной группе на 5,9 %. Количество детей с высоким уровнем развития эмоциональной отзывчивости в экспериментальной группе повысилось на 29,4 %; в контрольной группе на 5,9 %. Значимые различия обнаружены только в экспериментальной группе. Анализируя результаты исследования по двум выше представленным методикам, можно сделать вывод, что использование методов и приемов психолого-педагогической развивающей работы способствует повышению уровня эмоциональной отзывчивости и развитию социальных эмоций.

В условиях модернизации образования особую ценность представляет педагог, который сам обладает выраженной эмоциональной отзывчивостью, потребностью в творчестве, владеет необходимыми компетенциями в профессиональной деятельности. Среди требований к воспитателю особенно важным является развитая субъектность, позволяющая в дальнейшем в процессе общения с детьми относиться к маленьким участникам деятельности как к субъектам данного процесса. В работах С.Л. Рубинштейна и его последователей А.В. Брушлинского, К.А. Альбухано-

вой, А.П. Журавлева, В.В. Знакова и др. субъектность рассматривается как новый, структурный уровень организации бытия, уровень развития человека [6, с. 236].

Взрослый в такой деятельности выступает и как партнер по совместной деятельности, и как культурный образец, и как культурный агент. Поведение взрослого выступает эталоном, дающим ребенку возможность узнать и освоить культурные образцы.

Библиографический список

1. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации / под ред. Е.М. Борисовой. – М.; Воронеж, 1998.
2. Выготский, Л.С. Психология. – М., 2000.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
4. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста // Психологические исследования. – М., 1986.
5. Наливайко, А.В. О современной специфике формирования современной системы воспитания / А.В. Наливайко, В.И. Панарин // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 2 (27).
6. Микрюкова, Т.Ю. Становление субъектности человека // Философия образования. – Новосибирск. – 2009. – № 4 (29).

Bibliography

1. Yakobson, P.M. Psikhologiya chuvstv i motivacii / pod red. E.M. Borisovoy. – M.; Voronezh, 1998.
2. Vihotskiy, L.S. Psikhologiya. – M., 2000.
3. Psikhologiya: slovarj / pod obsh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – M., 1990.
4. Zaporozhec, A.V. Razvitie social'nykh emocij u detej doskol'nogo vozrasta // Psikhologicheskie issledovaniya. – M., 1986.
5. Nalivajko, A.V. O sovremennoj specifikе formirovaniya sovremennoj sistemі vospitaniya / A.V. Nalivajko, V.I. Panarin // Filosofiya obrazovaniya. – Novosibirsk, 2009. – № 2 (27).
6. Mikryukova, T.Yu. Stanovlenie sub'yektnosti cheloveka // Filosofiya obrazovaniya. – Novosibirsk. – 2009. – № 4 (29).

Статья поступила в редакцию 03.03.12

УДК 371 «73»

Legenchuk D.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL STYLE OF TEACHING STUDENTS IN THE SYSTEM OF MULTILEVEL CONTINUOUS EDUCATION. The article discusses the unique role of the individual style of teaching students in modern pedagogy, and its importance to the concept of hereditary secondary and higher professional education in conditions of reforming of the modern Russian education.

Key words: individual style, concept, training, continuity, process, system, system of education, style, purpose.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган,
E-mail: doc600@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается уникальная роль индивидуального стиля учения студентов в современной педагогике, и его значение для концепции преемственного среднего и высшего профессионального образования в условиях реформирования современного российского образования.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, концепция, обучение, преемственность, процесс, система, система образования, стиль, цель.

В научной литературе существуют различные точки зрения на понятие «индивидуальный стиль учения», в основе которых лежат особенности, процесс поиска, выбор средств, система приемов.

Проанализированная нами категория дала возможность принять на этот счет точку зрения М.В. Алешинной, которая определила стиль учения как проявление процессов самости, порождающее поиск и выбор личностью средств, ведущих к успешному результату, который должен быть проанализирован, и в соответствии с ним может строиться последующая коррекция [1, с. 15]. Исследования существующих стилей показали их относительную способность к развитию в онтогенезе, связи с другими характеристиками личности разных уровней (от психофизиологии до социальной психологии). Заявленное положение позволяет считать индивидуальные стили учения в достаточной степени значимыми параметрами индивидуальности, что в свою очередь подтверждает (Г. Клаус и др.) выявление связи когнитивного стиля с индивидуальными особенностями обучения. Итак, индивидуальный стиль учения косвенно обусловлен наследственностью и определяется процессом самоопределения личности.

Поиск индивидуального стиля учения стимулируется положительным отношением студента к результату самореализации, располненностью к самоанализу, познавательной активностью, склонностью и способностью к саморегулированию. Правомерность выдвинутого положения подтверждается экспериментальными данными, полученными нами. Утверждая мысль, что в основе индивидуальных стилей учения лежит самость, порождающая процесс самоопределения, нельзя не сказать о том, что процесс самоопределения предполагает многообразие, вариатив-

ность индивидуальных стилей учения. В этой связи можно говорить о том, что индивидуальный стиль может быть видоизменен в процессе обучения студента. Логично возникает вопрос о классификациях индивидуальных стилей. В этой связи нельзя не вспомнить знаменитую концепцию латерального мышления, основанную на асимметрии мозга. Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Г. Дейч, С. Спрингер и др. выделили левополушарное, правополушарное и промежуточное мышление.

Наиболее полной является, на наш взгляд, концепция Б. Ливер, в которой выделено девять групп типов индивидуального учебного стиля обучаемых по тому или иному признаку. Автор данной типологии заявляет о существовании корреляции между учебными стилями: «...типы учебных предпочтений часто имеют пересечения... но какова бы ни была комбинация стилей обучения у каждого конкретного обучающихся, все равно существует противоположная ей – в классе ли, в ориентации курса или же у самого учителя» [2, с.26]. В свою очередь, Д. Болз приводит знаменитую градацию «полушарных складов ума», проводя деление человечества на «аналитиков» и «глобалидиков». Р. Стернберг, автор «триархической теории интеллекта», предложил теорию интеллектуальных стилей как интерфейс между интеллектом и личностью. Стилиевая организация интеллекта, по мнению ученого, включает пять параметров, разделяющихся на 13 интеллектуальных микростилей: исполнительный, оценочный, законодательный и др., образующих множество из 96 чистых макростилей [3, с. 131]. Особого внимания, согласно предмету нашего исследования заслуживает подход Р. Бремсона и А. Харрисона, занимающий промежуточное положение между биоцентристской концепцией латерального мышления и социоцентристской кон-

цепцией индивидуальных стилей Р. Стернберга, основой которого явились пять основных моделей познания мира У. Черчмена. В результате исследователи выделили синтетический, идеалистический, аналитический, прагматический, реалистический стили.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что очень многие исследователи старались «подразделить» человечество на определенные группы, классифицировать их на основе: успеваемости; отношения обучаемых к школе и степени активности их жизненной позиции (финская школа исследователей); вида репрезентативной системы и мотивации умственной деятельности. Наиболее близкой нашему мнению является позиция исследователей финской школы. Проецируя данную точку зрения на предмет своего исследования, заметим следующее: именно степень активности жизненной позиции обучающегося позволяет ему эффективно проводить учение, выражая при этом собственную познавательную активность.

Педагогическая поддержка обучающихся как основа профессиональной деятельности педагогов ориентирована на создание условий (педагогических, психологических, социальных) успешного обучения и развития каждого из них в ситуациях взаимодействия, что подчеркивается в исследованиях М. Битяновой, Р. Вейсса, Д.И. Иванова и др. Идти за природой, учитывать различия обучаемых, приноровиться к их природе, быть для них, узнать человека во всех отношениях, принимать соответствующие меры по совершенствованию его индивидуальных особенностей, соприкасаться с проблемами учения – вот далеко неполный перечень описания педагогических действий, направленных на создание условий для развития личности. В литературе это получило название «педагогическая поддержка» (О.С. Газман), под которой понимается процесс совместного с обучаемым определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни [4, с.59]. Необходимость введения в обиход новой педагогической категории О.С. Газман объяснял так: «...Преемственность социального и индивидуального в развитии личности приводит к необходимости соответственного вычленения в педагогическом процессе двух компонентов: воспитания и педагогической поддержки (помощь в саморазвитии)» [4, с. 28]. Анализ научной литературы в этом направлении показал, что последователи идей О.С. Газмана в собственном понимании поддержки так или иначе непременно затрагивают процесс учения. Так, в частности, Т.А. Анохина отмечает, что педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь обучаемым в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности» [2, с. 48]. Некоторые ученые рассматривают педагогическую поддержку как специфическую деятельность, направленную на становление индивидуальности обучающихся как способа организации его взаимодействия с педагогом по выявлению, анализу его реальных или потенциальных проблем, совместному проектированию возможного выхода из них [5, с. 91]. Весьма ценной представляется мысль И.С. Якиманской, которая рассматривает педагогическую

поддержку как систему разноплановых мероприятий, проводимых в целях дифференциации обучаемых по интересам, склонностям, жизненным устремлениям. По ее мнению, «...реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного) к учению как индивидуальной деятельности, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому обучающемуся с учетом имеющихся у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность [6, с. 11].

Разрабатывая систему работы преподавателя в режиме педагогической поддержки обучающихся с различными стилями учения, наше внимание привлекла идея Е.А. Александровой об «опережающей» педагогической поддержке, под которой понимается процесс создания условия для адекватного восприятия обучаемыми информации вербального и невербального характера, затрагивающей направленность их культурных интересов и поведения, как в настоящем времени, так и будущем с целью помочь им осознать и проявить для себя зону ближайшего культурного развития и поддержать пробуждающийся интерес к ее познанию [4, с. 94-98]. Применительно к предмету нашего исследования процесс педагогической опережающей поддержки заключается в создании преподавателем условий для эффективного протекания процессов самоанализа, самоопределения, самореализации личности в соответствии с их индивидуальным стилем учения, затрагивающих познавательные интересы обучающихся в области преемственности среднего и высшего профессионального образования с целью поддержки интереса к учению [5, с. 93].

Таким образом, говоря о педагогической поддержке индивидуального стиля учения обучающихся, мы имеем в виду деятельность преподавателя, направленную на создание условий достижения учащимися оптимального стиля учения, основанного на усиленном протекании процессов самоопределения, самореализации, проведения анализа собственной учебной деятельности и планирования последующей самокоррекции. Успешность протекания названных процессов будет зависеть, в свою очередь, от уровня психолого-педагогической подготовки учителя, стиля взаимоотношений между субъектами образовательного процесса в реальной школьной практике, совокупного осуществления дифференциации и индивидуализации обучения, степени включенности учителя и обучающихся в единый согласованный процесс, степени взаимодействия обучаемого со средой, способности учителя определить способ усвоения знаний конкретным школьником, уровня сформированности приемов и способов действий, соответствующих требованиям учебного процесса [1; 5].

Опираясь на вышеизложенное, мы предположили, что к конкретным педагогическим действиям по осуществлению педагогической поддержки индивидуального стиля учения студентов следует отнести создание внешних условий в целях успешной самореализации обучаемых в учении, формирование у них потребности в самоопределении и самоанализе учебной деятельности, проблематизацию обучения, его диалогизацию, гибкость стиля преподавания, проектирование непрерывного индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося [5, с. 111].

Библиографический список

1. Алёшина, М.В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1999.
2. Ливер, Б. Обучение всего класса. – М., 1995.
3. Легенчук, Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. – Курган, 2008.
4. Газман, О.С. Дидактические основания конструирования процесса обучения / О.С. Газман, В.В. Краевский. – М., 1986.
5. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.
6. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

Bibliography

1. Alyoshina, M.V. Pedagogicheskaya podderzhka individual'nogo stilya ucheniya shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 1999.
2. Liver, B. Obuchenie vsego klassa. – M., 1995.
3. Legenchuk, D.V. Teoriya i praktika razvitiya sistem professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti: monografiya. – Kurgan, 2008.
4. Gazman, O.S. Didakticheskie osnovaniya konstruirovaniya processa obucheniya / O.S. Gazman, V.V. Kraevskiy. – M., 1986.
5. Legenchuk, D.V. Preemstvennost' v sisteme mnogourovnevogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.
6. Yakimanskaya, I.S. Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosy psikhologii. – 1995. – № 2.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 159.922.7

Listik E.M., Stepanova G.P. RELATIONSHIP BETWEEN VALUE ORIENTATIONS OF MOTHER AND DEVELOPMENT CHILD'S PERSONALITY OF PRESCHOOL AGE. In the work presented the study of the value orientations of mothers and the personal development of preschool children, the eldest of their relationship are individual and collective values associated with such personal characteristics in the development of the child, as anxiety, self esteem, moral guidance, motivation of the dilemma.

Key words: value, value orientations, individual values, shared values, development of the personality of the child, anxiety, moral guidance, motivation of the dilemma, self esteem.

Е.М. Листик, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва, E-mail: elena.listik@mail.ru; **Г.П. Степанова**, студентка заочного отделения ИППО ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва, E-mail: a1956st@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МАТЕРИ С РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В работе представлено исследование ценностных ориентаций матерей и развития личности ребенка старшего дошкольного возраста, также их взаимосвязи, выделены индивидуальные и коллективные ценности, связанные с такими личностными характеристиками в развитии ребенка, как тревожность, самооценка, нравственные ориентиры, мотивы деятельности в ситуации выбора.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, индивидуальные ценности, коллективные ценности, развитие личности ребенка, тревожность, нравственные ориентиры, мотивы деятельности в ситуации выбора, самооценка

В настоящее время российское общество переживает последствия ценностного кризиса, связанного с изменением общественно-политического строя, интеграцией России в мировое сообщество. В связи с этим закономерно возрастает интерес исследователей к проблеме ценностей и ценностных ориентаций, как отдельной личности, так и различных социальных групп, в том числе семьи.

В последнее время с семьей происходят радикальные изменения, отражающие общецивилизационные тенденции и преобразования в российском обществе. Исследователи говорят о формировании нового типа направленности личности, характеризующегося ориентацией на такие ценности, как материальная обеспеченность, предприимчивость, собственность, независимость, личный успех, о «введении» в современную семью принципа автономии личности, о том, что супруги всё более стремятся к самоактуализации, саморазвитию, самосовершенствованию за пределами семьи, что, по мнению ряда учёных, создаёт угрозу дестабилизации семьи, приводит к росту числа неблагополучных семей.

Подобные изменения в системе ценностно-смысловых ориентаций родителей в целом и матери в частности влияют на функционирование семьи и, в первую очередь, на воспитательную функцию. Изменения, происходящие в современном обществе, когда женщина совмещает роль матери с другими ролями (профессиональными, общественными и т.п.), оказывается единственным источником материальной стабильности, вынуждена проявлять социальную активность и т.п., отражаются в иерархии ценностей современных матерей и делают данную проблему актуальной. Таким образом, высокая значимость влияния матери на развитие ребенка и изменения в системе ценностей современной женщины обусловило выбор проблемы исследования.

Научная новизна исследования определяется тем, что осуществлено уточнение представлений о влиянии индивидуальных и коллективных ценностей матери на развитие личностных характеристик ребенка, экспериментально доказана связь ценностных ориентаций матери с развитием личностных характеристик ребенка.

Ценности и ценностные ориентации человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, этики, социологии и психологии на всех этапах их становления и развития.

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многогранное междисциплинарное научное понятие, по-разному интерпретируются в научных работах различных авторов. Ценности и ценностные ориентации изучались зарубежными и отечественными психологами, такими как, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Рокч, Ш. Шварц, У. Билски, Г. Оллпорт, Я. Гудечек, В. Франкл,

К.А. Абульханова-Славская, Г.Г. Акмамбетов, В.Г. Алексеева, В.Г. Алексеева, Б.Г. Ананьев, Ф.Е. Василюк, Н.А. Бердяев, Б.С. Братусь, С.С. Бубнова, Г.Л. Будинайте, А.И. Донцов, А.Г. Здравомыслов, Е.А. Климов, Т.В. Корнилова, О.М. Краснорядцева, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев, Ш.А. Надиршвили, В.Б. Ольшанский, С.Р. Пантеев, А.В. Петровский, Т.И. Прохоровская, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сержантов, О.К. Тихомиров, В.П. Тугаринов, А.И. Титаренко, Д.Н. Узнадзе, Е.Б. Фанталома, В.Д. Шадриков, Г.Х. Шингаров, В.А. Ядов, М.С. Яницкий и др.

Ценностные ориентации тесно связаны с потребностями и интересами индивида, с эмоционально-волевыми механизмами его психики. Эту особенность ценностных ориентаций отмечают такие исследователи, как Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясичев, Г.Х. Шингаров, обратившиеся одними из первых к изучению данного феномена, который описывается в психологии через понятия «установка», «социальная ориентация», «отношение» [1-4].

Многие ученые (В. Франкл, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова, Д.А. Леонтьев) связывают ценностные ориентации с личностными смыслами [5-9]. Анализ определений «ценностные ориентации» данных авторов позволяет заключить, что развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Как справедливо замечает Д.А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [9]. Такая тесная связь ценностных ориентаций с личностными смыслами позволяет судить о них как о базовых элементах нравственного сознания, определяющих понимание личностью своего места в обществе, осмысления социального значения своей деятельности, отношение к себе и обществу в целом.

Ш. Шварц и У. Билски дали концептуальное определение ценностных ориентаций, которое легло в основу нашего исследования. Ценности – «это понятия или убеждения; они имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению, имеют надситуативный характер, управляют выбором или оценкой поведения и событий, упорядочены по относительной важности» [4, с. 63].

Влияние ценностных ориентаций родителей на развитие личности ребенка изучалось А.Н. Елизаровым, Е.М. Маричем, В.С. Собкинским [10; 11; 12]. Общим для данных исследований является влияние ценностей родителей на систему воспитания в семье, детско-родительские отношения, а также на формирование ценностных ориентаций у детей и, таким образом, на их нравственное развитие. Родители подкрепляют у детей те стремления и ценности, которые разделяют сами, тем самым формируя определенный тип личности, через систему ценностей.

Исследование связи ценностных ориентаций матерей с развитием личности детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе ГОУ детского сада №925 Северо-Восточного округа г. Москвы. Выборку составили 80 детей старшего дошкольного возраста и их матери.

С целью выявления существующих взаимосвязей между ценностными ориентациями матерей и развитием личности детей старшего дошкольного возраста мы использовали следующие методики: с родителями (Ценностный опросник С. Шварца), с детьми (Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен; методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой, методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» Л.И. Божович, методика «Лесенка» В.Г. Щур).

Рассмотрим результаты диагностики родителей по методике Ценностный опросник С. Шварца. Ценности матерей в методике группируются по 3 шкалам: I – индивидуальные ценности (наслаждение, достижения, социальная власть, самоопределение, стимуляция); С – коллективные ценности (ограничительный конформизм, поддержка традиций, социальность); IC – смешанные, имеющие как индивидуальный, так и коллективный компонент (безопасность, зрелость, социальная культура, духовность).

Мы выявили, что у матерей на первом месте преобладают индивидуальные ценности. Количество в выборке таких мам составляет 44%. Преобладание индивидуальных ценностей у матерей, действительно, отражает те изменения, которые происходят в обществе на данном этапе. На втором месте у матерей по значимости находятся смешанные ценности, имеющие как индивидуальный, так и коллективный компонент. Количество матерей, ориентированных на смешанные ценности, 30%. И на третьем месте матери, ориентированные в большей степени на коллективные ценности – 26%.

В системе индивидуальных ценностей для матерей наиболее важными являются ценность стремления к наслаждению (получения удовольствия и радости от еды, секса, отдыха и т.п.), ценность социальной власти (завоеванию авторитета, лидирующих позиций, созданию хорошей репутации и имиджа). Таким образом, исследование ценностей матерей, входящих в нашу выборку, показывает, что они в большей степени настроены в жизни на достижения в общественной и профессиональной деятельности, завоевание социального положения и статуса, чем на сохранение семейных ценностей.

В ходе исследования личностных особенностей дошкольников мы установили, что большинство детей дошкольного возраста обладают высокой самооценкой, средним уровнем тревожности, средним уровнем сформированности нравственных ориентиров и преобладающими личностными мотивами поведения в ситуации свободного выбора. Результаты диагностики матерей и детей представлены в сводной таблице 1.

Как показал анализ данных (см. табл. 1), у большинства детей, матери которых в большей степени ориентируются на индивидуальные ценности, высокий уровень тревожности (88%), средние показатели сформированности нравственных ориентиров (51%), преобладают личностные (46%) или смешанные (46%)

мотивы деятельности, низкая самооценка (35%). Забота матерей о себе и своих желаниях не способствует благополучному развитию личности ребенка. Данные нашего исследования не означают, что мать в семье не должна уделять себе и своим желаниям никакого внимания. Они говорят о том, что в иерархии ее ценностей преобладание собственных интересов над семейными ценностями приводит к определенным сложностям в развитии личности ребенка.

Большинство детей, матери которых в большей степени ориентированы на коллективные ценности, имеют средний (71%) уровень тревожности, высокий уровень сформированности нравственных ориентиров (66%), преобладание общественных мотивов деятельности (61%), высоко оценивают себя (90%).

У большинства детей, матери которых в большей степени ориентированы на смешанные ценности (коллективные и индивидуальные), средние показатели тревожности (71%), сформированности нравственных ориентиров (62%), смешанный тип мотивации (66%), высокая оценка себя (58%). Ориентация матерей, как на коллективные ценности, так и на смешанные, позволяет заключить о позитивном развитии личности детей старшего дошкольного возраста. Преобладание ориентации матерей на коллективные ценности, по сравнению со смешанными, в большей степени связано с развитием у детей нравственных ориентиров и общественных мотивов деятельности в ситуации выбора. Таким образом, мы установили, что более гармоничные показатели развития личности наблюдаются у тех детей, чьи матери ориентированы на коллективные, общечеловеческие ценности.

Определим существование статистически достоверных связей между ценностными ориентациями матерей и показателями личностного развития старших дошкольников. Для этого произведем корреляционный анализ посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Вычисления осуществлялись в программе Statistika 6.0. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице №2. Корреляционный анализ показал наличие корреляции между ценностными ориентациями матерей и развитием личности ребенка. В большей степени выраженность коэффициента корреляции установлена между переменными «коллективные ценности» (ограничительный конформизм ($r_{\text{эмпл}} = -0,31$, $p \leq 0,01$) поддержание традиций ($r_{\text{эмпл}} = -0,29$, $p \leq 0,01$), социальность ($r_{\text{эмпл}} = -0,29$, $p \leq 0,01$)) и «тревожность детей». Притом выявлена отрицательная корреляционная связь между ними, что позволяет сделать вывод, чем более развиты у матери коллективные ценности, тем ниже у ребенка уровень тревожности.

Рассматривая компоненты коллективных ценностей, мы можем описать портрет таких матерей: вежливая, воспитанная, честная, уважающая традиции, верующая, незлопамятная, почитающая родителей и старших, предпочитающая ценности духовной жизни, верная. Матери, для которых важны коллективные интересы, будут направлены и на воспитание в своих детях подобных качеств. Результаты исследования довольно любопытны, поскольку можно было бы предположить не отрицательную, а положительную корреляционную связь между ориентацией матерей на коллективные ценности и тревожностью их детей. Как правило,

родители, воспитывающие в детях послушание, вежливость, почитание старших, соблюдение традиций, нацелены на выполнение детьми конвенциональных норм и правил, могут ограничивать детей дошкольного возраста в проявлении их непосредственного поведения. Такой тип воспитания скорее может привести к повышению тревожности у ребенка, который ориентирован на выполнение всех правил, регуляцию своего поведения в соответствии с этими правилами, и может испытывать страх при проявлении своих непосредственных чувств и переживаний.

Также мы выявили корреляцию между индивидуальными ценностями, как наслаждение ($r_{\text{эмпл}} = 0,22$, $p \leq 0,05$), стимуляция ($r_{\text{эмпл}} = 0,33$, $p \leq 0,05$) и тревожностью

Таблица 1
Сопоставление выраженности ценностных ориентаций матерей и характеристик личностного развития детей старшего дошкольного возраста (в %)

Показатель	Уровень выраженности	Индивидуальные ценности	Коллективные ценности	Индивидуально-коллективные ценности
Тревожность	высокий	88	5	29
	средний	12	71	71
	низкий	0	24	0
Сформированность нравственных ориентиров	высокий	9	66	25
	средний	51	29	62
	низкий	40	5	13
Мотив деятельности	общественная	8	61	17
	смешанная	46	39	66
	личностная	46	0	17
Самооценка себя	высокий	32	90	58
	средний	33	10	29
	низкий	35	0	13

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа ценностных ориентаций матерей и показателей личностного развития старших дошкольников (N=80)

Группы ценностей	Личностные качества старших дошкольников	Тревожность	Нравственные нормы	Мотивы в индивидуальной деятельности	Самооценка
Индивидуальные	Наслаждение	0,22 *	-0,1	-0,03	-0,08
	Достижение	0,12	-0,20	-0,07	-0,13
	Социальная власть	-0,01	0,047	0,05	0,01
	Самоопределение	0,04	0,05	-0,04	0,01
	Стимуляция	0,33*	-0,26*	-0,25*	-0,27*
Коллективные	Ограничительный конформизм	-0,32*	0,32*	0,25*	0,3*
	Поддержание традиций	-0,29*	0,09	0,13	0,19
	Социальность	-0,29*	0,31*	0,31*	0,13
	Безопасность	-0,33*	0,18	0,14	0,33*
Смешанные	Зрелость	-0,32*	0,23*	0,28*	0,25*
	Социальная культура	-0,04	0,09	0,13	0,17
	Духовность	-0,09	0,04	0,19	0,09
	Индивидуальные ценности	0,22*	-0,22*	-0,16	-0,09
Смешанные (индивидуальные и коллективные)	Коллективные	-0,44*	0,35*	0,36*	0,27*
	Смешанные	-0,31*	0,21	0,33*	0,32*

тью детей. Высокая значимость для матерей в ценностных ориентациях наслаждения и стимуляции приводит к повышенным показателям уровня тревожности детей. Матери, ориентированные на получение удовольствия и удовлетворение своих желаний, любящие получать острые ощущения, ищущие приключений, склонны к эгоистическому поведению. Можно предположить, что воспитательные воздействия таких родителей будут несистематичными и непоследовательными, зависимыми от ситуации, что негативно влияет на эмоциональную устойчивость психики ребенка. Также ориентированные на индивидуальные ценности матери меньше времени уделяют детям, и те чувствуют себя отвергнутыми, лишенными материнского тепла.

В смешанной группе ценностей выявлена корреляция между безопасностью ($r_{\text{смт}} = -0,33, p \leq 0,01$), зрелостью ($r_{\text{смт}} = -0,32, p \leq 0,01$)

и тревожностью. Обозначенные ценности находятся в отрицательной корреляционной связи с проявлением тревожности ребенка. То есть, чем больше родители ориентированы на ценность безопасности и зрелости, которые проявляются в таких характеристиках, как чувство принадлежности, настоящая дружба, зрелая любовь, мир красоты, внутренняя гармония, тем ниже уровень тревожности детей. Родители, ориентированные на эти ценности, считают важными для себя такие характеристики, как ответственный, здоровый, живущий в мире с самим собой, терпимый к различным идеям и убеждениям. Ребенок, воспитывающийся в семье с такими ценностями, будет чувствовать себя эмоционально устойчиво, благополучно, надежно и защищено, испытывать меньше страхов и тревог.

Сформированность нравственных ориентиров у дошкольников, выраженность общественных мотивов деятельности связаны, прежде всего, с коллективными ценностями родителей, в частности матери. Матери, которые считают важным быть справедливыми, честными, полезными, воспитанными, стремятся к саморазвитию, прививают эти же качества и детям, формируют у них нравственные ценности, желание помогать другим, участвовать в общественно-полезной деятельности. Стремящиеся к яркой, насыщенной жизни матери могут не уделять внимание воспитанию нравственных качеств у детей, а формировать у них эгоистические установки. Индивидуальные ценности матерей обратно связаны со сформированностью нравственных ориентиров у детей ($r_{\text{смт}} = -0,22, p \leq 0,05$), то есть, чем более выражены эгоистические ценности у матерей, тем менее развиты нравственные качества у детей.

Самооценка у детей связана с коллективными и смешанными ценностями матерей. Из этого мы можем заключить, что матери, которые считают ценными внимательность воспитанности, обязательность, терпимые, стремящиеся к гармонии, своим поведением демонстрируют детям любовь и привязанность, вселяют чувство защищенности, и формируют у детей уверенность в себе, в позитивном отношении к ним родителей и окружающих людей.

Таким образом, мы установили, что ориентация матерей на коллективные ценности связана с развитием определенных характеристик личностного развития детей: чем более ориентированы матери на коллективные общечеловеческие ценности, тем более уверенные их дети, у них реже возникает беспокойство и тревога, более сформированы нравственные нормы, они чаще мотивированы на общественно-полезную деятельность.

Библиографический список

1. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования. — М., 1966.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М., 1989. — Т. 2.
3. Мясисев, В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. — М., 1982.
4. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. — Кемерово, 2000.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. — М., 1990.
6. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. — М., 1977.
7. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М., 1984.
8. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопр. психол. — 1993. — Т.24. — № 5.
9. Леонтьев, Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб., 2000.
10. Елизаров, А.Н. Ценностные ориентации как основной интегрирующий фактор этой социальной группы // Современная семья: проблемы и перспективы: тез. докл. конф. — Ростов-на-Дону, 1994.
11. Елизаров, А.Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей // Социологические исследования. Ежемесячный научный и общественно-политический журнал Российской Академии наук. — 1995. — № 7.
12. Собкин, В.С. Ценностные ориентации родителей детей-дошкольников / В.С. Собкин, Е.М. Марич // Вопросы психологии. — 2002. — № 6.

Bibliography

1. Uznadze, D.N. Psikhologicheskie issledovaniya. — M., 1966.
2. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshchey psikhologii: v 2 t. — M., 1989. — T. 2.
3. Myasithev, V.N. Struktura lichnosti i otnoshenie cheloveka k deystvitel'nosti // Psikhologiya lichnosti: tekstih / pod red. Yu.B. Gippenreyjter, A.A. Puzihreya. — M., 1982.
4. Yanickiy, M.S. Cennostnihe orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema. — Kemerovo, 2000.

5. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smysla: per. s angl. i nem. – M., 1990.
6. Bratusj, B.S. Psichologicheskie aspekty nraivstvennogo razvitiya lichnosti. – M., 1977.
7. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij). – M., 1984.
8. Budinayte G.L. Lichnostnye cennosti i lichnostnye predispositsii subyektu / G.L. Budinayte, T.V. Kornilova // Vopr. psikholog. – 1993. – T. 24. – № 5.
9. Leontjev, D.A. Vnutrennij mir lichnosti // Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov. – SPb., 2000.
10. Elizarov, A.N. Cennostnye orientatsii kak osnovnoy integriruyushiy faktor ehotoy socialnoy gruppi // Sovremennaya semya: problem i perspektiv: tez. dokl. konf. – Rostov-na-Donu, 1994.
11. Elizarov, A.N. Cennostnye orientatsii neblagopoluchnykh semej // Sociologicheskie issledovaniya. Ezhegodnyy nauchnyy i obshchestvenno-politicheskiy zhurnal Rossiyskoy Akademii nauk. – 1995. – № 7.
12. Sobkin, V.S. Cennostnye orientatsii roditel'ey detey-doshkolnikov / V.S. Sobkin, E.M. Marich // Voprosy psikhologii. – 2002. – № 6.

Статья поступила в редакцию 06.03.12

УДК 159.923:159.9.07

Mazur E.Y. THE PROBLEM OF CORRELATION BETWEEN «IDENTITY», «IDENTIFICATION» AND IT'S PSYCHOLOGICAL MEANING. A relevance of the mentioned concepts in connection with crisis tendencies in society is substantiated in this article, nature and essence the process of identification are revealed, the concept of "identity" in the national psychology is analyzed, attention on the procedural nature of this phenomenon is focused, a relationship and the importance of these categories for the development of human and society is described.

Key words: identification, socialization of the individual, individualization, identity, consciousness, self-consciousness, «I image», «Other I», personality, social environment.

Е.Ю. Мазур, ст. преп/каф. специальной психологии ФГБОУ ВПО ДВГТУ, г. Хабаровск,
E-mail: mazureu@yandex.ru

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ИДЕНТИЧНОСТЬ», «ИДЕНТИФИКАЦИЯ» И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В данной статье показывается актуальность обозначенных понятий в современной психологии с учётом кризисных тенденций в обществе, раскрывается природа, сущность процесса идентификации личности, анализируется понятие «идентичность» в отечественной психологии, акцентируется внимание на процессуальном характере этого феномена, показывается взаимосвязь и важность этих категорий для развития человека и общества.

Ключевые слова: идентификация, социализация личности, индивидуализация, идентичность, сознание, самосознание, «Образ Я», «Я – Другой», личность, социум.

Актуальность проблемы соотношения идентичности и идентификации, а также психологического содержания этих понятий в психологии обусловлена целым рядом объективных причин: повышенной динамичностью происходящих изменений в обществе, трансформацией многочисленных связей и отношений, кризисами разного уровня и типа сложности, оказывающих воздействие на состояние общества и его развитие. Человеку становится сложнее поддерживать внутреннюю согласованность и устойчивость «Я». Утрата устоявшихся границ и ценностей социальных категорий, посредством которых человек определяет себя, своё место в изменяющемся социуме, усиливают значимость проблемы личностного выбора. Другими словами, наблюдается кризис идентичности личности. Одновременно происходят процессы обнаружения человеком себя «здесь и сейчас», открытия и освоения новых горизонтов видения самого себя, мира и себя в этом динамичном, усложняющемся информационном мире, а также действия в подобном мире. На новом витке осмысления современного кризисного и динамичного мира задаётся главный вопрос идентичности личности (группы, сообщества): кто Я, кто Мы?

Чтобы выяснить природу, сущность обозначенных психологических категорий, разобраться в их смысловом наполнении и взаимосвязи, первоначально полагаем необходимым обратиться к возникновению категории «идентификация» и его содержанию. Так, возникновение этого феномена связано со становлением человека в процессе антропогенеза, становлением самого общества, развитием самого социального вообще. «Быть человеком – значит относиться к другому, к миру и себе как самостоятельно существующей реальности» [1, с. 105]. Необходимым условием становления субъектов деятельности доиндустриального типа общества были процессы определения себя по отношению к цели и ценности деятельности, её предмету, к другому. Исследователи справедливо замечают, что это первая и «индивидуальная», и «социальная идентификация индивида», положившая начало *отношениям* (к самому себе, к другому, к коллективу, соотношения себя с ними) (выделено нами – Е.М.), что стало ситуацией «отношений собственно человеческих» [2, с. 6]. Следовательно, появле-

ние отношения как собственно человеческого качества обеспечивало возможность идентификации и необходимость идентичности, порождающих углубление и расширение отношений человека к себе в мире.

В результате дифференциации и интеграции систем отношений общества идентификация становилась более структурообразующей, многоуровневой и многоплановой и зависела от степени и характера развития последнего. Можно утверждать, что идентификация выступает как социально задаваемый феномен. Вслед за Э.В. Сайко, мы понимаем социальное в его сущностном значении, а именно как особое явление в Универсуме бытия, особое состояние как результата и условия постоянного воспроизводства и свойства социальной эволюции и основания Социума [2]. В итоге, социальное – «это весь мир человека как результат становления и развёртывания его деятельности в процессе социальной эволюции» [2, с. 7]. Идентификация выступает как результат и форма отношений, и как условие развития. Она выступает обязательным структурным компонентом процесса развития и саморазвития индивида, вписывающего себя в социальный мир на соответствующем и исторически возможном уровне идентификации с его разными структурами и субъектами.

Таким образом, идентификация есть необходимый момент функционирования индивида, находящегося в обществе и «его вбирающем». Смысл идентификации заключается в обнаружении себя в социальном мире во всей сложности его структурно-содержательной организации и, главное, – это «субъектная предстательность» индивида в данном процессе.

Чтобы успешно развиваться, человек должен принадлежать к определённой группе, определённому социально-профессиональному сообществу, принятию которыми полагает принятие индивидом их целей, ценностей, норм поведения, отношений. Принятие таковых предполагает его субъектную позицию как члена группы (сообщества), связанного с определёнными формами, структурами, содержанием деятельности, отражающей определённую коллективную целостность.

В любой социальной структуре человек выступает как определённый индивид, личность со своей личностной позицией и возможностями, словом, субъект жизнедеятельности. Однако по отношению к социальным структурам человек выступает и воспринимается «как действующий субъект», который несёт цели, ценности, задачи определённой группы (сообщества) и только потом уже как имеющий определённые личностные качества, так как коллектив нуждается, прежде всего, в действенной позиции индивида. Вместе с тем, идентификация индивида с группой (сообществом) приобретает важный смысл в формировании его индивидуальных и личностных качеств. Включаясь в деятельность определённой группы (сообщества), человек при всех своих индивидуальных особенностях присваивает нормы соответствующего поведения, ценности, цели, принципы, формы отношений, свойственные данной группе (сообществу), структурируя формы своих отношений, как субъект социального действия, равно как может отождествлять себя и с определёнными другими, либо создавать свой собственный образ.

Однако при различных формах идентификации главным является социализация человека – вхождение в системы отношений конкретного сообщества, при реализации своей социальной сущности в социальной среде нахождения. Социализация есть целостный процесс, реализуемый развитием двух разных, но в единстве осуществляемых процессов индивидуализации и социализации индивида [3; 4]. В процессе социализации индивида, осуществляемом как процесс индивидуализации – утверждения и внутреннего роста Я, и социализации – приобщения себя к обществу, идентификация «прессингует» актуализацию социализации как принятия социальных по смыслу норм в самых разных формах их проявления в разных социальных структурах» [2, с. 8]. Происходит обнаружение Я по отношению ко всему другому миру, окружающему человека, отождествление с выбранными другими, с разными структурными компонентами социума (группой, отдельными людьми, каким-либо социальным явлением и т.д.). Следовательно, смысл идентификации заключается «в обнаружении себя в обществе», введении себя в качестве субъектно-значимого в соответствующее сообщество (группу), в рамках которого человек приобретает свою субъектность, выполняя определённую деятельность. Находя, обнаруживая себя в обществе, человек чеканит себя в нём, принимая одни предъявляемые ему требования, отвергая другие, не исходя из внутренне осмысливаемой (неосмысливаемой), реально действенной в его выборе позиции носителя социального, представителя Социума, в котором он утверждает, формирует своё Я.

Таким образом, идентификация – это основной механизм социализации индивида, проявляющийся через эмоционально-устойчивое отождествление индивида с группой (сообществом), принятие социальной роли, осознание групповой принадлежности, в результате чего индивид утверждает и развивает себя, своё Я.

В результате процесса идентификации появляется особое качество человека – идентичность, которая определяется совокупностью присвоенных качеств, норм, ценностей, интегрируемых индивидом в своё Я. Идентифицируясь, человек приобретает эти соответствующие субъектные и личностные характеристики. Следовательно, идентичность – это то, чем обладает индивид, присваивая или отвергая в процессе идентификации.

Чтобы выяснить суть понятия идентичности обратимся к словарям. Современный толковый словарь русского языка определяет идентичный (от лат. *identicus* – тождественный) как полностью совпадающий с кем-, чем-л. или точно соответствующий кому-, чему-л.; тождественный [5, с. 233]. Большой словарь иностранных слов трактует идентичность (лат. *identicus* «соответственный») как полную тождественность [6, с. 223]. Данные определения, на наш взгляд, не разнятся, а скорее дополняют друг друга.

Вместе с тем, теоретический анализ проблемы идентичности показывает, что в отечественной психологии существует много исходных понятий, которые употребляются исследователями как синонимичные. Как отмечает Л.Б. Шнейдер, представления об идентичности связаны с исследованиями самосознания и самоотношения, «образом Я», самоопределения и социализации личности, где под социализацией традиционно понимается процесс усвоения социальных норм, умений и правил. Нормы, цели, ценности и убеждения являются некими элементами идентичности, определяющими аффективную окраску отдельных образов «Я» [7].

Впервые проблема самосознания была поставлена Л.С. Выготским. Он понимал самосознание как генетически более высокую форму сознания, как этап развития сознания, который

подготовлен развитием речи, произвольных движений и ростом самостоятельности [8]. А.Н. Леонтьев, рассматривая самосознание, считал, что в осознании человеком себя как личности надо различать знание о себе и осознание себя [9].

А.Г. Спиркин понимает самосознание как осознание и оценку человеком своих действий, их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку самого себя и своего места в жизни [10].

В.В. Столин понимает идентичность как самосознание личности, имеющее многогранную структуру, которое включает в себя выявление индивидом своей социальной целостности, уникальности и смысла своего бытия, формирование и изменение представлений о своём будущем, прошлом и настоящем [11]. Рассматривая человека как субъекта деятельности, проявляющего свою активность на разных уровнях, полагает, что как в процессе жизнедеятельности организма формируется схема тела, так и у индивида формируется адекватный его общественному и деятельному существованию образ самого себя (феноменологическое Я). «Процесс развития самого субъекта, рассмотренный под углом зрения возникновения его феноменального Я, обладающего важными функциями в деятельности субъекта, и есть процесс развития его самосознания» [11, с. 74]. Соотнося процессы самосознания с уровнями активности человека как организма, индивида и личности, он выделяет три уровня самосознания.

I – «...самовыделение и принятие себя в расчёт (в двигательных актах)» [11, с. 100].

II – самосознание индивида, т.е. принятие точки зрения другого на себя, идентификация с родителями, с ролями, становление самоконтроля.

III – самосознание личности, как выявление своей социальной ценности и смысла бытия, формирование представления о своём прошлом, настоящем и будущем.

Основываясь на такой разноразмерной модели самосознания, размышляя над идеей А.Н. Леонтьева о личностном смысле, В.В. Столин приходит к мысли о существовании единицы самосознания – «смысла Я», которая частично тождественна самооценке и выполняет адаптивную функцию в отношении к деятельности субъекта. В.В. Столин полагает, что «смысл Я» порождается как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта и оформляется в самосознании в значениях (когнитивных конструкциях) и эмоциональных переживаниях [11, с. 122]. Следовательно, осознание себя личностью основывается на решении внутренних противоречий, которые порождаются реальной действительностью что определяет диалогический характер самосознания личности. В процессе многочисленных внутренних диалогов формируется «образ Я», как отмечает В.В. Столин: «Образ Я – продукт самосознания» [11, с. 182].

В представлениях И.С. Кона идентичность (самость) есть один из аспектов проблемы «Я» – «Эго» (субъектность) и «образ Я». «Эго» как регулятивный механизм предполагает преемственность психической деятельности и наличие информации о самом себе. «Образ Я» как бы достраивается и одновременно корректирует её [12]. Проблема человеческого Я красной нитью проходит через всё его творчество. И.С. Кон отмечает: «Совокупность психических процессов посредством которых индивид осознаёт себя в качестве субъекта деятельности называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определённый «образ Я»» [12, с. 9]. По И.С. Кону, «образ Я» есть установочная система личности, включающая отношение к самому себе; осознание и самооценку своих отдельных свойств и качеств; физические характеристики (восприятие и описание своего тела и внешности). Таким образом, «образ Я» это совокупность представлений индивида о самом себе.

И.И. Чеснокова определяет самосознание как «сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – в представление, а затем в понятие собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов; формирование совершенного, глубокого и адекватного образа Я» [13, с. 30].

В отечественной психологии существуют различные мнения относительно компонентов, входящих в структуру самосознания. В.С. Мерлин включает в структуру самосознания четыре компонента: сознание своей тождественности, сознание собственного Я, осознание своих психических свойств и определённую систему социально-нравственных самооценок [14], Л.Д. Олейник –

шесть компонентов: самочувствие, самопознание, самооценка, самокритичность, самоконтроль и саморегуляция [15].

В.С. Мухина автор концепции становления структуры самосознания личности характеризует самосознание как «универсальную, исторически сложившуюся и социально-обусловленную психологическую структуру, присущую каждому социализированному индивиду, состоящую из звеньев, которые составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии, её отношения к самой себе и окружающему миру» [16]. Центральным механизмом структурирования самосознания является идентификация. Согласно этой концепции, самосознание человека как личности содержит пять звеньев: 1 – идентификация с образом тела, именем и заменяющим его местоимением «Я», индивидуальная духовная сущность человека; 2 – приятие на признание; 3 – половая идентификация; 4 – психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее, будущее); 5 – социальное пространство личности (права и обязанности).

Итак, нужно отметить, что в отечественной психологии проблема идентичности решается в сложившейся последовательной триаде: сознание – самосознание – образ Я. Идентичность в той или иной мере трактовалась как эквивалент самосознания.

Мы согласны с Л.Б. Шнейдер, которая вслед за В.С. Малаховым утверждает, что термины «идентичность» и «самосознание» не являются взаимозаменяемыми и тождественными понятиями. Самосознание в философии и психологии традиционно понимают как выделение человеком себя из объективного мира, осознание и оценку своего отношения к миру, себя как личности, своих поступков, действий, мыслей, чувств, желаний, интересов. Идентичность традиционно понимают как переживание тождественности, определённости и целостности, то есть единицей анализа идентичности выступает «Образ Я» [7; 17].

Подводя итог данному анализу можно полагать, что отечественный подход к феномену идентичности относит выделение человеком своей социальной ценности, смысла своего бытия, формирование и изменение человеком представлений о своём будущем, прошлом и настоящем, формирование ценностных ориентаций, а формирование и развитие идентичности рассматривается как результат решения личностью значимых ситуаций.

Таким образом, идентичность предполагает одновременно и выделение себя из социума, и свою принадлежность к нему как существа социального. Другими словами, идентичность человека включает реальную социальную позицию, не обязательно осознанную, идентификацию со структурами социума и потому предполагает социальную идентичность, как продукт идентификации, в качестве необходимого компонента идентичности, постоянного «обсуждения» своего уникального Я в социальной среде своего функционирования. Это определяет и личностный компонент идентичности и социальный, как определяющий идентичность человека в его личностном самоопределении, где эти компоненты модифицируются и интегрируются в идентичности Я личности.

Сама концепция развития идентичности предполагает рассмотрение отношений, складывающихся в континууме «Я – Другой», в результате идентичность может определяться ориентациями на социальное окружение и на уникальность самого человека [18, с. 38]. По сути, это два аспекта одного процесса, который приводит к формированию идентичности, имеющий в основе критерии социального и личностного характера. Ещё Э.Эриксон считал, что групповая идентичность и эго-идентичность развиваются параллельно друг другу и последняя является более устойчивой, чем первая. Однако другие исследователи полагают, что оба эти вида образуют единую линию развития, в которой идентичность является интеграцией представлений о себе как об отдельной личности, так и о члене определённой социальной группы.

Таким образом, мы понимаем идентичность как социальный феномен, который формируется и развивается посредством самоопределения относительно базовых отношений Я с социальным окружением. Более того, выступая социальным феноменом по своей сути, идентичность имеет индивидуальную природу своего существования, индивидуальное содержание.

Можно говорить о том, что идентичность – это «сложный интегрированный феномен», синтез тождественности, целостности, определённости в уникальную структуру, изменение которой происходит в постоянно трансформирующейся среде. Идентичность отражает последовательность психической жизни человека.

Говоря о соотношении идентификации и идентичности, следует остановиться на исследовании Д.В. Колесова, который со-

отнес представление об идентичности в логике и психологии [19]. Автор полагает, что в логике идентичность – это вывод об отсутствии различий: одинаковость, неотличимость, полное совпадение черт сравниваемых объектов, процессов, явлений окружающего мира. В психологии идентичность – это переживание индивидуальности своего единства с кем-либо (с самим собой, другим индивиду, группой) или своей приверженности к чему-либо (идее, принципу, «делу»). И это, действительно, так. Когда речь идёт об идентичности, мы всегда понимаем, что одной из её сторон выступает индивид, а другой – иные существа, либо иные объекты, процессы, явления. Однако возникает правомерный вопрос: почему возможна идентичность, если одинаковых индивидов не существует по определению? Дело в том, что само понятие «индивид» означает «отличающийся от любого другого» и в психологии справедливо провозглашается «неповторимость» каждого человеческого существа.

Таким образом, идентичность в логике – это следствие отсутствия различий между сравниваемыми объектами, идентичность в психологии имеет место быть, несмотря на различия, вопреки им.

Характеризуя идентичность, Д.В. Колесов отмечает: «Идентичность – типичное явление человеческого бытия, не случайное и не редкое. Оно выражает некоторую потребность. Идентичность даёт индивиду всё то, чем располагает та группа индивидов, с которой данный индивид себя идентифицирует, единство с которой переживает. Идентичность позволяет индивиду присваивать себе часть тех достоинств и преимуществ, которыми располагает объект его идентификации: силу, богатство, деловые и политические возможности. Поэтому идентичность может становиться потребным результатом потребности в более эффективном и надёжном осуществлении индивидом своей жизнедеятельности. Так что в семантическое поле понятия «идентичность» входит и понятие выбора... Идентичность – это отношение, наполняемое положительными эмоциями, в первую очередь радостью и уверенностью индивида в своём положении, так как благодаря идентичности оно представляется более прочным и надёжным. Отношение – это связь, наполненная оценкой. В случае идентичности связь эта достаточно прочная, а оценка – положительная. С отрицательно им оцениваемым индивид никогда не станет себя идентифицировать – ему сначала придётся сменить отрицательную оценку на положительную» [19, с. 16].

В литературе, кроме понятий идентичность и идентификация, встречается термин идентифицирование. Так, Толковый словарь русского языка гласит: «Идентифицировать – установить (навливать) совпадение, идентичность» [20, с. 231]. Большой словарь иностранных слов определяет: «Идентификация (с фр. Identification < identique «идентичный») – отождествление, соотнесение с образцом или моделью» [21, с. 222]. Анализ литературных источников показывает, что ведущим механизмом развития идентичности является идентификация. З. Фрейд первым стал использовать это понятие в психологии. Он применял его для интерпретации патологической депрессии, позднее – для анализа сновидений и способов усвоения детьми образцов поведения значимых других.

В настоящее время в психологии процесс идентификации проявляется в трёх пересекающихся областях психической реальности: «Во-первых, идентификация это процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании устоявшейся связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов... Во-вторых, идентификация – это представление, видение субъектом другого человека как продолжения себя самого... В-третьих, идентификация – это механизм постановки субъектом себя на место другого...» [22, с. 177].

Если обратиться к психологическому содержанию, то в первом значении идентификация выступает механизмом порождения и развития идентичности. Причём психологический смысл этого понятия заключается в сопоставлении, сравнении субъектом системы своих ценностей и ценностей, которым нужно соответствовать, в принятии необходимых ценностей и отказе от тех, которые не нужны, в конечном итоге, в отождествлении себя с кем-либо и чем-либо. Реализация данного механизма будет видоизменяться в зависимости от того, какая идентичность формируется социальная или личностная. В первом случае субъект идентифицирует изменения, которые произошли с ним к настоящему времени, во втором – он сравнивает их с некими социальными образцами или представлениями о них.

Д.В. Колесов справедливо полагает, что содержание понятий «идентификация» и «идентифицирование» во многом совпадает, они оба означают процесс – поиск индивидом своей идентичности, то есть некоего постоянного переживания (единства, сплоченности, общности). Тогда идентичность – это особое психическое состояние (устойчивое переживание) индивида, а идентификация и идентифицирование – это процесс его достижения, осознанный или неосознанный поиск индивидом оснований для этого состояния. Ведь понятие «состояние» содержит в себе в качестве обязательного понятие поддержание в смысле опоры, помощи, содействию, одобрении, согласии, присоединении. Следовательно, идентичность может иметь и ситуационный характер – это не раз и навсегда достигнутое и закрепившееся, а то, что требует поддержания. Поэтому, как и всякое переживание, идентичность может становиться и более яркой и актуальной, и менее [19, с. 18]. Идентифицирование – это только процесс достижения, а идентификация – это ещё и явление, обобщающее все три данных понятия. Необходимо различать психический процесс и достигаемый посредством его результат (состояние).

Согласно работам Д.В. Колесова, идентификация – это оперирование значимостью различий: формирование их оценки как незначимых или формирование положительной их оценки. Достигнутая этими двумя путями идентичность разделяется на непосредственную и опосредованную. Вторым психическим механизмом достижения идентичности является психическая проекция, то есть мысленное наложение своего образа на образ объекта идентификации и мысленное «удаление» различий, так как они могут не только наделяться положительной значимостью, но и преобразовываться в неразличимые, которые можно и не принимать во внимание. Отсюда их незначимость, но не в связи с оценкой их содержания, а в связи с масштабностью.

Таким образом, следует полагать, что идентичность и идентификация это не синонимы, это термины, призванные обозначать разные явления. Идентичность понимается как некоторое состояние *относительно конечного результата* самоотождествления (*выделено нами – Е.М.*). Идентификация подразумевает процесс, психологические и социальные механизмы, ведущие к идентичности как состоянию. Идентификация является одним из механизмов межличностного познания наряду с интерпретацией, атрибуцией, рефлексией и представляет собой отождествление себя с другим человеком.

В.А. Ядов, «разводит» понятия идентичность и идентификация, употребляет их для «обозначения некоторого состояния (идентичность) и процесса (идентификация), ведущего к данному состоянию» [23, с. 597].

Е.А. Володарская считает, что идентичность может быть представлена как конечный результат, а идентификация – длящийся во времени процесс, способ формирования идентичности [24]. Исследуя идентификацию личности в супружеской паре, Ю. Ю. Дмитрук понимает под идентификацией процесс становления идентичности вообще (независимо от её выделяемых разновидностей) [25].

Мы полагаем, что говорить о идентичности как о конечном завершённом процессе можно весьма условно, так как идентичность, по мнению В.С. Мухиной, а мы солидарны с её мнением, есть состояние относительно конечного результата самоотождествления [26]. Более того, обращаясь к позиции А.В. Брушлинского о том, что психическое имеет процессуальный характер, считаем, что идентичность, являясь «относительно конечным результатом» идентификации, сама есть процесс, активнейшим образом влияющим на другие протекающие психические процессы. Следовательно, это состояние (идентичность) не есть раз и навсегда достигнутое и неизменное, а оно динамично, подвижно, процессуально.

Затрагивая проблему постоянства идентичности, необходимо отметить и социологические исследования последних лет, которые трактуют данное понятие как изменчивую, условную и социально детерминируемую конструкцию [27]. Действительно, идентичность не является ни чем-то постоянным, ни – крайне изменчивым, так как она тесно связана с трансформациями социальной среды [28, с. 5]. Понятие идентичности (исключая зна-

чение термина, используемое в математике и логике) никогда не обозначает нечто статическое, неизменное или прочное, а всегда – нечто расположенное в потоке времени, изменяющееся и развивающееся [29]. Уместно отметить высказывание С. Холла, который подчёркивает, что идентичность всегда «в процессе», всегда формируется [30]. Н. Элиас подчёркивает, что понятие человеческой идентичности соотносится с процессом и пока не будет разработано ясное понятие процесса и особенно понятие развития, «понятийная проблема человеческой идентичности будет оставаться трудной, фактически неразрешимой» [31, с. 256-257]. Словом, процесс поиска идентичности никогда не прекращается. «В данной точке временного континуума мы можем сказать, что нашли своё «я», то есть достигли идентичности. Но в следующий момент что-то нарушает равновесие, и идентичность становится отправной точкой нового поиска. В этой связи понятие идентичности напоминает математическое понимание предела, когда все члены последовательности (промежуточные идентичности) разнятся от некоего числа «а» (окончательная идентичность) сколь угодно мало, но тем не менее не достигают его» [28, с. 15].

Проведённый анализ соотношения понятий идентичность, идентификация (идентифицирование) показывает, что идентичность предоставляет индивиду всё то, чем располагает та группа индивидов, с которой данный индивид себя идентифицирует, единство с которой он переживает. Идентичность позволяет ему присваивать часть тех достоинств и преимуществ, которыми располагает объект его идентификации.

А.А. Бодалёв замечает, что при актуализации феномена идентификации и при объективировании его эффекта – идентичности подтверждается справедливость ставшей классической формулы С.Л. Рубинштейна: «Внешнее преломляется через внутреннее» [32, с. 96]. Говоря о времени вступления во взрослость, автор отмечает, что именно от «внутреннего» зависит, какие процессы идентификации пойдут у человека и какой у них будет результат в смысле их влияния на его развитие.

В.В. Козлов отмечает, личность есть целостное понимание человеком самого себя, «глобальное поле смыслов самоидентификации индивидуального сознания с собой как психосоциально целостным существом», глобальное «Я» [22, с. 176]. Целостность личности представляет собой систему внутренних идентичностей или «Я-идентификаций», придающих структуру и смысл бытию человека. Как сложная интегрированная система (глобальное «Я») личность состоит из подсистем «Я» (глобальных трёх подструктур «Я»: «материальное Я», «социальное Я», «духовное Я», каждая из которых имеет свой некий центр, системообразующий и интегрирующий фактор), которые определённым образом взаимосвязаны между собой, взаимовлияют друг на друга, взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга. Внутренние структуры этих глобальных компонентов также между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Система внутренних идентичностей («Я-идентификаций») являет собой устойчивые констелляции, сгустки опыта и формы, с которыми личность отождествляется, идентифицируется. А идентификация, по мысли учёного, – это интегральное, эмоционально переживаемое отождествление с устойчивыми констелляциями человеческого опыта, что осознаются и интерпретируются как «свои» и выступают регуляторами поведения и деятельности.

Таким образом, проведённый анализ литературных источников представляет для нас определённую мировоззренческую базу, исходное понимание природы и осмысление сущности феноменов идентификации и идентичности, их взаимосвязи. Считаем, что идентичность – это особое психическое состояние (устойчивое переживание) индивида, не статичное, а динамичное и процессуальное, идентификация и идентифицирование – это процесс его достижения, осознанный или неосознанный поиск индивидом оснований для этого состояния. Именно способность человека к идентификации как механизму, процессу, ведущему к социализации, и проявление идентичности как состояния динамичного и процессуального, связанного с трансформациями окружающей действительности, представляется важным фактором развития человека и общества.

Библиографический список

1. Батищев, Г.С. Философская концепция человека и креативности в наследии С.Л. Рубинштейна // Вопросы философии. – 1989. – № 4.
2. Сайко, Э.В. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъектного самоосуществления // Мир психологии. – 2004. – № 2 (38).
3. Сайко, Э.В. Социализация и индивидуализация как исторически опосредованные механизмы формирования субъектов исторического действия // Мир психологии. – 1998. – №1 (13).

4. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
5. Современный толковый словарь русского языка. – М., 2004.
6. Большой словарь иностранных слов. – М., 2005.
7. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук. – М. 2001.
8. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики // собр. соч. в 6 т. – М., 1983. – Т.3.
9. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983.
10. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.
11. Столин, В.В. Самопознание личности. – М., 1983.
12. Кон, И.С. Открытие Я. – М., 1989.
13. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
14. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности // Учёные записки Пермского пед. ун-та. – 1970. – Т. 77.
15. Олейник, Л.Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1975.
16. Павлов, С.М. Психологические особенности этнической идентичности детей коренных малочисленных народов севера (на материале исследования младших школьников ханты, лесных ненцев): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001.
17. Малахов, В.С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. – 1998. – № 2.
18. Муратов, В.В. Особенности развития идентичности в условиях социально-экономических преобразований // Мир психологии. – 2004. – № 2 (38).
19. Колесов, Д.В. Антиномии природы человека и психология различия: к проблеме идентификации и идентичности, идентичности и толерантности // Мир психологии. – 2004. – № 3.
20. Толковый словарь русского языка. – М., 1996.
21. Большой словарь иностранных слов. – М., 2005.
22. Козлов, В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М., 2007.
23. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Психология самосознания. – Самара, 2000.
24. Володарская, Е.А. Социально-психологические факторы идентификации учёного с научной школой: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
25. Дмитрук, Ю.Ю. Идентификация личности в супружеской паре как фактор субъективного благополучия в семейных отношениях: дис. ... канд. психол. наук. – П.-К., 2004.
26. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2000.
27. Beck, U. Rick Society. Towards a new Modernity. – London, 1992.
28. Смирнова, А.Г. Идентичность в меняющемся мире / А.Г. Смирнова, И.Ю. Киселёв. – Ярославль, 2002.
29. Wodak, R., Cilliah. de, Reisinge M., Liebhart K. The Discursive Construction of National Identity. – Edinburg, 1999.
30. Hall, S. Introduction: Epistemic Communities and the Dynamics of International Policy Coordination / P. Hall. Knowledge, Power, and International Policy Coordination // International Organization, – 1992. – № 1. – Issue 46.
31. Элиас, Н. Общество инвалидов. – М., 2001.
32. Бодалёв, А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости // Мир психологии. – 2004. – № 2 (38).

Bibliography

1. Batithev, G.S. Filosofskaya koncepciya cheloveka i kreativnosti v nasledii S.L. Rubinshteyna // Voprosih filosofii. – 1989. – № 4.
2. Sayjko, Eh.V. Identifikaciya kak sposob social'nogo bihtiya i identichnostj kak forma subyektnogo samoosuthestvleniya // Mir psikhologii. – 2004. – № 2 (38).
3. Sayjko, Eh.V. Socializaciya i individualizaciya kak istoricheski oposredovannihe mekhanizmi formirovaniya subyektoiv istoricheskogo deystviya // Mir psikhologii. – 1998. – №1 (13).
4. Ehrikson, Eh. Identichnostj: yunostj i krizis. – М., 1996.
5. Sovremennihyj tolkovihyj slovarj russkogo yazihka. – М., 2004.
6. Boljshoy slovarj inostrannih slov. – М., 2005.
7. Shneyjder, L.B. Professional'naya identichnostj: struktura, genezis i usloviya stanovleniya: dis. ... d-ra psikh. nauk. – М. 2001.
8. Vihgotskiy, L.S. Problemih razvitiya psikhiki // sobr. soch. v 6 t. – М., 1983. – Т.3.
9. Leontjev, A.N. Izbrannihe psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. – М., 1983.
10. Spirkin, A.G. Soznanie i samosoznanie. – М., 1972.
11. Stolin, V.V. Samopoznanie lichnosti. – М., 1983.
12. Kon, I.S. Otkrihtie Ya. – М., 1989.
13. Chesnokova, I.I. Problema samosoznaniya v psikhologii. – М., 1977.
14. Merlin, V.S. Problemih ehksperimental'noj psikhologii lichnosti // Uchyonihe zapiski Permskogo ped. un-ta. – 1970. – Т. 77.
15. Oleyinik, L.D. Individualnoe samosoznanie i puti ego formirovaniya: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – М., 1975.
16. Pavlov, S.M. Psikhologicheskie osobennosti etnicheskoy identichnosti detey korennihkh malochislennihkh narodov severa (na materiale issledovaniya mladshikh shkol'nikov khandi, lesnihkh nencev): avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – М., 2001.
17. Malakhov, V.S. Neudobstva s identichnostjyu // Voprosih filosofii. – 1998. – № 2.
18. Muratov, V.V. Osobennosti razvitiya identichnosti v usloviyakh social'no-ehkonomicheskikh preobrazovaniy // Mir psikhologii. – 2004. – № 2 (38).
19. Kolesov, D.V. Antinomii prirodi cheloveka i psikhologiya razlichiya: k probleme identifikacii i identichnosti, identichnosti i tolerantnosti // Mir psikhologii. – 2004. – № 3.
20. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka. – М., 1996.
21. Boljshoy slovarj inostrannih slov. – М., 2005.
22. Kozlov, V.V. Integrativnaya psikhologiya: puti dukhovnogo poiska, ili osvtyathenie povsednevnosti. – М., 2007.
23. Yadov, V.A. Social'nihe i social'no-psikhologicheskie mekhanizmi formirovaniya social'noj identichnosti // Psikhologiya samosoznaniya. – Samara, 2000.
24. Volodarskaya, E.A. Social'no-psikhologicheskie faktorih identifikacii uchynogo s nauchnoj shkoloy: dis. ... kand. psikh. nauk. – М., 1994.
25. Dmitruk, Yu.Yu. Identifikaciya lichnosti v supruzheskoy pare kak faktor subyektivnogo blagopoluchiya v semeynihkh otnosheniyakh: dis. ... kand. psikh. nauk. – П.-К., 2004.
26. Muxina, V.S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. – М., 2000.
27. Beck, U. Rick Society. Towards a new Modernity. – London, 1992.
28. Smirnova, A.G. Identichnostj v menyayuthemsiya mire / A.G. Smirnova, I.Yu. Kiselyov. – Yaroslavl, 2002.
29. Wodak, R., Cilliah. de, Reisinge M., Liebhart K. The Discursive Construction of National Identity. – Edinburg, 1999.
30. Hall, S. Introduction: Epistemic Communities and the Dynamics of International Policy Coordination / P. Hall. Knowledge, Power, and International Policy Coordination // International Organization, – 1992. – № 1. – Issue 46.
31. Ehlias, N. Obthestvo invalidov. – М., 2001.
32. Bodalyov, A.A. O kharakteristikakh identifikacii i identichnosti na stupeni vzroslosti // Mir psikhologii. – 2004. – № 2 (38).

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 159.923

Maltseva A.M. PERSONAL FLEXIBILITY AND ITS DIAGNOSTIC TECHNIQUE. Key problems of personal pliability research are described in the work. Value of the term «personal pliability» is uncovered, concepts of personal pliability and flexibility are differentiated, the structure of personal pliability is offered. The questionnaire of personal pliability and results of its psychometric check is presented in the article.

Key words: resources of the person, personal pliability, flexibility, property of mentality, structure of personal pliability, flexibility, diagnostic technique.

А.М. Мальцева, асп. каф. теоретической и прикладной психологии Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: a7173@mail.ru

ЛИЧНОСТНАЯ ГИБКОСТЬ И МЕТОДИКА ЕЕ ДИАГНОСТИКИ

В работе описаны ключевые проблемы исследования личностной гибкости. Раскрыто значение термина «личностная гибкость», разграничены понятия гибкости личности и флексибильности, предложена структура личностной гибкости. В статье представлен опросник личностной гибкости и результаты его психометрической проверки.

Ключевые слова: ресурсы личности, личностная гибкость, флексибильность, свойство психики, структура личностной гибкости, методика диагностики.

В условиях гуманизации внимание ученых оказывается сконцентрированным не только на стрессах, конфликтах и кризисах, но и на психологических ресурсах личности, способствующих успешному их преодолению. Одной из задач современной психологии становится поиск и изучение универсального ресурса личности, повышающего ее продуктивность. В ряду таких ресурсов можно выделить личностную гибкость, позволяющую человеку оптимально адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Для того чтобы расширить поле возможного исследования и вывести гибкость личности на более высокий уровень практического применения, необходима комплексная методика ее диагностики. Очевидно, что использование надежного диагностического инструментария является обязательным условием эффективного научного исследования.

Феноменология гибкости личности достаточно обширна. Она включает в себя как проблематику базовых психологических категорий (свойства психики, способности), так и некоторые вопросы социальной (адаптация) и иных сфер практического приложения психологии (лидерство, управление, успешность и т.д.).

Несмотря на острую актуальность, проблема гибкости имеет достаточно глубокую историю. Древнегреческий философ Демокрит определял человека как животное, имеющее умственную гибкость [1]. Современник Демокрита Сократ положил начало философской диалектике, направлению, основным положением которого являлась гибкость мышления субъектов ее использующих.

Физиологические исследования XX века расширили перечень гибких конструктов от мышления к психике. На исключительную пластичность человеческой психики указывал И.П. Павлов [2]. Гуманистическая психология внесла свой вклад в историю изучения гибкости, в лице К. Роджерса, который описывал состояние гибкости по отношению к Я-концепции [3].

Самые активные исследования комплекса гибкости личности проводятся в последнее время. Проблема разрабатывается в нескольких направлениях:

- в аспекте видов гибкости: когнитивной (Н.В. Жбанкова, Д.Б. Грэдди, Д.Т. Ли, Дж.Д. Тиммонс), эмоциональной (Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец), гибкости мышления (Е.С. Ермакова, Т.Е. Левицкая, А.П. Мерсиянова), поведения (Л.М. Митина, Л.Э. Завкалевич), самооценки (Д.А. Марьяненко);
- в возрастном аспекте: гибкость школьников (Т.Е. Левицкая, О.И. Федосеева), дошкольников (Е.С. Ермакова, М.В. Дуженко);
- в аспекте профессиональной деятельности: гибкость учителей (Н.С. Ефимова, К.А. Аветисян), гибкость менеджеров (Т.Ю. Тодышева, К. Джилл), гибкость продавцов (Т. Мерфи), гибкость молодых специалистов (С.В. Смирнова).

Большое количество разноплановых исследований позволило не только накопить некоторый эмпирический и теоретический материал, обозначить обширную проблемную область, но и круг вопросов, требующих разрешения: о значении термина (гибкость – способность, гибкость – свойство психики), о разграничении понятий гибкости личности и флексибильности, о структуре личностной гибкости, о методиках ее измерения.

В связи с недостаточной разработанностью проблемы, исследователям приходится описывать этой категорией достаточ-

но широкий класс явлений психики человека. Личностную гибкость допустимо определять как интегративное свойство личности, позволяющее быстро адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, но использовать термин «гибкость» в равной мере представляется возможным и как в значении способности человека реагировать на изменения, и как в значении свойства человеческой психики быть мобильной.

Неопределенность понятийного статуса и места в системе психологических понятий требует качественного осмысления явления гибкости. Наряду с термином «гибкость» для обозначения сходного круга проявлений используется термин «флексибильность». Дублирование терминов является следствием латинизации научного терминологического аппарата. Содержательный анализ понятий гибкости и флексибильности показал, что их можно использовать в качестве синонимов, поскольку они в равной мере отражают динамику и содержание изменения реакций в процессе взаимодействия. К таким трудностям теоретического плана приводит широта подходов к разработке проблемы гибкости и отсутствие единой программы исследований.

Анализ трудов, посвященных проблеме гибкости, показал, что существует два подхода к построению ее структуры. В одном случае гибкость определяется как сложносоставное свойство личности. Так, например, Т.Ю. Тодышева представляет личностную гибкость состоящей из трех взаимодополняющих подсистем: когнитивной, эмоциональной и ценностно-смысловой [4]. Н.С. Ефимова приводит структуру педагогической гибкости как гармоничное сочетание трех ее видов: эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой [5]. Л. Завкалевич подразделяет личностную гибкость на эмоциональную, познавательную и поведенческую гибкость [6]. В другом случае гибкость представляется как характеристика отдельных подуровней личности. Как отмечает Т.Е. Левицкая, гибкостью обладают когнитивный, мотивационный, эмоциональный и другие подуровни личности [7].

Концепция психологического отношения – одна из наиболее плодотворных теорий психологии личности. В качестве структурного компонента личности она рассматривает отношения. Отношения формируются в процессе деятельности человека и различаются по своей эмоциональной значимости и социальной ценности. Психологическое отношение включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. По мнению А.Ф. Лазурского, отношения между личностью и окружающей средой являются одним из фундаментов личности [8].

Исходя из концепции психологического отношения и представления о гибкости как характеристике отдельных подуровней личности, целесообразным представляется выделить в ее структуре следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, ценностно-смысловой и поведенческий.

Еще более сложной проблемой представляется слабая разработанность измерительного инструментария. Шкалы, измеряющие гибкость, можно обнаружить в методиках, направленных на определение уровня самоактуализации, самооценки, саморегуляции и т.п. Например, шкала гибкости ССПМ-88, шкала гибкости поведения CAT, шкала гибкости в общении САМОАЛ. Но лич-

ностная гибкость, как психическое свойство никогда не выступала в качестве самостоятельного предмета измерения.

Недостаточность эмпирических и, в особенности, экспериментальных методов исследования существенно затрудняют изучение природы явления гибкости.

Если рассматривать гибкость как психическое свойство, то оно должно быть индивидуально выражено, иметь определенный диапазон различий в мере этой выраженности и как любое свойство быть измеряемо. Выделенные проблемы в исследовании гибкости, позволяют сделать заключение о существовании потребности в разработке соответствующей методики ее измерения, которая позволит определять имеющиеся различия степени развития гибкости, и при помощи этого создаст дополнительные возможности изучения гибкости личности как способности.

Для решения этой задачи нами была разработана методика диагностики индивидуальной меры выраженности личностной гибкости как психического свойства. Методика была разработана частично компилятивным путем, частично на основе авторских исследований. В опросник вошли адаптированные пункты опросников TOP3, ССП-88, САТ. Тест состоит из четырех шкал: когнитивной, эмоциональной, ценностно-смысловой и поведенческой. Процедура разработки данной методики включала в себя несколько этапов и проводилась на выборке в 124 человека: 37 мужчин и 87 женщин в возрасте от 16 до 21 года – студентов АГАО им. В.М. Шукшина (факультет истории и права) и студентов АКПТиБ (торговое отделение).

Надежность методики определялась по критерию устойчивости данных во времени (ретестовая надежность). Коэффициент устойчивости по материалам повторного тестирования (через семь недель) 30 испытуемых оказался равен 0.8 для $\alpha \leq 0.01$. Проверка методики на однородность вычислялась по «формуле альфа». Значение показателя надежности оказалось равным 0.76. Значения «пороговых» коэффициентов надежности, принимаемых в психодиагностике за нормативные, должны быть, как известно [9], не ниже 0.60. Следовательно, можно заключить, что степень надежности разработанной методики, которая отражает точность и устойчивость ее результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям.

Проверка разработанной методики по параметру валидности производилась по нескольким направлениям. Тест был проверен по критерию эмпирической валидности с использованием метода контрастных групп. Для проверки использовались критерии состояния здоровья, пола и образования. По критерию состояния здоровья в качестве испытуемых с предположительно низкой степенью личностной гибкости была подобрана группа учащихся профессионального училища с ограниченными возможностями здоровья, а с предположительно высокой – группа студентов колледжа без таких ограничений.

По результатам анализа, проведенного с помощью t-критерия Стьюдента, между группами учащихся ПУ и колледжа зафиксированы отличия значимые на уровне $\alpha < 0.05$ ($t=2,411$). Группа без ограничений здоровья оказалась более гибкой. Однако значимых различий между студентами колледжа и академии, также как и различий между группами мужчин и женщин не зафиксировано.

Конструктивная валидность устанавливалась на основе сопоставления результатов тестирования с результатами отдельных шкал измеряющих гибкость других личностных тестов одними и теми же испытуемыми. В частности, такого рода связи между ТЛГ, с одной стороны, и шкалой гибкости ССП-88, шкалой гибкости поведения САТ, шкалой гибкости в общении САМОАЛ, шкалой ригидности СПС Г. Айзенка, шкалой пластичности ФДСИ – с другой. Наиболее высокую степень взаимосвязи с ТЛГ показала шкала гибкости ССП-88 ($R=0,68$). Отрицательная значимая корреляция обнаружена со шкалой ригидности СПС Г. Айзенка ($R=-0,58$). Так же значимую корреляцию с тестом продемонстрировали шкала пластичности ФДСИ ($R=0,47$) и шкала гибкости в поведении САТ ($R=0,42$). Все коэффициенты превышают критическое значение для $\alpha \leq 0.01$ (94 испытуемых). Результаты показывают достаточно высокую соответствующую психодиагностическим требованиям валидность диагностической методики. Однако коэффициент корреляции ТЛГ и шкалы гибкости в общении САМОАЛ ($R=0,29$) оказался не значим для установленных параметров исследования, что отражает разницу содержания этих методик: ТЛГ диагностирует более широкий спектр проявлений психики, чем гибкость в общении, но последняя не была представлена в шкалах теста. Такие результаты объясняются содержанием испы-

зуемых методик. ТЛГ, ССП-88 и ФДСИ измеряют свойства личности, СПС – психическое состояние, а САТ и САМОАЛ – способность к гибкости.

В ходе психометрической проверки различных параметров теста была также определена степень внутренней согласованности шкал. Для этого были подсчитаны коэффициенты корреляции между каждой парой шкал теста. Результаты по материалам обследования 30 человек приведены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции шкал теста

Шкалы	Va	Em	Be
Co	0.30*	0.27*	0.38*
Va		0.21	0.39*
Em			0.61*

Co – когнитивная шкала; Va – ценностно-смысловая шкала; Em – эмоциональная шкала; Be – поведенческая шкала.

Данные, приведенные в таблице, показывают, что в целом тест оказался вполне внутренне согласованным, все коэффициенты корреляции (кроме взаимосвязи эмоциональной и ценностно-смысловой шкал) были значимы на уровне $\alpha < 0,1$. Таким образом, можно заключить, что шкалы теста, а, следовательно, и компоненты личностной гибкости взаимосвязаны, но вполне самостоятельны. Ценностно-смысловая шкала показала невысокую корреляцию с другими шкалами в силу своего содержания. Гармонично развитая личность проявляет гибкость в выборе средств достижения цели, но при этом должна иметь четкие представления об идейно-нравственных основаниях деятельности.

Завершающим этапом разработки методики явилась нормализация результатов. Полученное посредством использования критерия χ^2 эмпирическое значение оказалось больше критического ($\chi^2 = 38,91$; $p \leq 0,25$), следовательно, отличие эмпирического распределения от нормального случайно. Для упрощения подсчета в качестве стандартной была взята шкала «сырых» тестовых баллов. При интерпретации результатов наиболее целесообразным оказалось исходить из дифференциации индивидов на четыре основные категории. Результаты методики, равные или превышающие 32 балла, свидетельствуют о гипергибкости личности. Результаты в диапазоне от 25 до 31 демонстрируют высококоразвитую гибкость. Результаты в диапазоне от 18 до 24 – слабо развитую гибкость. Показатели от 17 баллов и менее – свидетельство высокой ригидности личности.

Инструкция и текст опросника представлены ниже.

Инструкция испытуемому: Вам предлагается несколько утверждений. Прочитав каждое из них, оцените, может ли это высказывание быть отнесено к вам. Если может, поставьте рядом с его номером ответ «да», если не может – «нет».

Текст опросника.

1. Я могу одновременно читать и слушать.
2. Я могу легко и быстро осветить хорошо известный мне вопрос, даже если в данный момент сосредоточен на другой проблеме.
3. Я одинаково легко запоминаю лица людей и номера телефонов.
4. Я принципиально предпочитаю решать задачи каждый раз по одному алгоритму.
5. Нарушение моих планов не выбивает меня из колеи, а вызывает приток новых идей.
6. В зависимости от ситуации я могу сосредоточиться на решении текущих проблем или строить масштабные планы.
7. После того как меня отвлекли, мне трудно быстро вернуться к выполняемой ранее работе.
8. Мне нравится находить нестандартные выходы из ситуации.
9. При необходимости я могу увеличить темп работы, не теряя при этом качества ее выполнения.
10. Если под рукой нет нужной вещи, я легко могу придумать, как без нее обойтись.
11. Иногда я меняю круг моих знакомых и друзей.

12. Мне трудно изменить собственное мнение о себе, даже если оно не совпадает с мнением других.

13. Я считаю, что хорошо упорядоченный образ жизни вполне соответствует моему темпераменту.

14. Мне трудно изменить своему вкусу в еде, в одежде.

15. Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

16. Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.

17. Я могу отказаться от прибыльной работы ради творческой самореализации.

18. Я легко расстаюсь со старыми вещами.

19. Ради близкого человека я могу отказаться от повышения по службе.

20. Я считаю, что семья это главная ценность в жизни человека.

21. Я часто испытываю ощущение обиды или досады.

22. Мне трудно перейти от печали к радости.

23. Я долго переживаю события, которые касаются лично меня.

24. В сходных ситуациях я испытываю одни и те же чувства.

25. Я легко избавляюсь от любых отрицательных переживаний (плохого настроения, беспокойства).

26. Посмотрев фильм или став свидетелем трагического случая, я еще долго нахожусь под властью пережитого.

27. Когда я взволнован, чувство тревоги не покидает меня, несмотря на старание избавиться от него.

28. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.

29. Бывают ситуации, когда я могу позволить себе дурачиться.

30. Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.

31. Мне трудно менять свой привычный маршрут на работу.

32. Легко подстраиваюсь под стиль общения собеседника.

33. Предпочитаю придерживаться заранее намеченного плана, избегаю импровизаций.

34. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.

35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.

36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.

37. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.

38. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.

39. Я избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.

40. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.

Из 40 утверждений 19 являются прямыми (номера вопросов: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 25, 29, 30, 34, 35, 36, 37). Остальные (4, 7, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 8, 31, 32, 33, 38, 39, 40) – обратными.

В рамках данного исследования предложена методика определения индивидуальной меры выраженности личностной гибкости. Методика разработана на основе структуры личностной гибкости, состоящей из когнитивного, эмоционального, ценностно-смыслового и поведенческого компонентов. Опросник создан с учетом принципов и требований психометрики и удовлетворяет главным психометрическим критериям – надежности (по устойчивости и согласованности), валидности (критериальной и конструктивной), нормальному характеру распределения тестовых показателей. Апробация и верификация методики показала, что она является эффективным диагностическим инструментарием. Методика позволяет определять меру выраженности личностной гибкости и каждого из ее компонентов, устанавливать взаимосвязи гибкости и иных измеряемых психологических параметров. С появлением опросника становится возможным решать исследовательские задачи, направленные на выявление количественно-качественных характеристик личности. Применяя эту методику, можно работать над проблемой развития личностной гибкости, определяя не только ближайшие зоны, но и закономерности ее развития. Таким образом, тест личностной гибкости позволяет решать широкий круг не только исследовательских, но и практико-ориентированных задач.

Библиографический список

1. Щекалов, И.А. Лекции по философии [Э/п]. – Р/д: http://www.gumfak.ru/filos_html/lecture/content.shtml
2. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1951. – Т.3. – Кн.1.
3. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / пер. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. – СПб., 2002.
4. Тодышева, Т.Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности менеджеров // Педагогика и психология. – 2009. – № 6.
5. Ефимова, Н.С. Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001.
6. Завалкевич, Л.Э. Гибкость как предпосылка эффективности менеджера / Л.Э. Завалкевич, В.В. Косик // Персонал. – 2002. – № 10.
7. Левицкая, Т.Е. Изучение гибкости мышления как личностного ресурса психического здоровья школьников, обучающихся в традиционных классах и классах компенсирующего обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2002.
8. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей; пер. И.Б. Гриншпун. – М., 1999.
9. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / под ред. К.М. Гуревича. – М., 1981.

Bibliography

1. Thekalov, I.A. Lekcii po filosofii [Eh/r]. – R/d: http://www.gumfak.ru/filos_html/lecture/content.shtml
2. Pavlov, I.P. Polnoe sobranie sochinenij. – M., 1951. – T.3. – Kn.1.
3. Maddi, S. Teorii lichnosti: sravnitel'niy analiz / per. I. Avidona, A. Batustina, P. Rumyanecvoy. – SPb., 2002.
4. Todisheva, T.Yu. Lichnostnaya gibkost' v professional'noy deyatel'nosti menedzherov // Pedagogika i psikhologiya. – 2009. – № 6.
5. Efimova, N.S. Psikhologicheskie osobennosti intellektual'noy gibkosti uchitelya: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2001.
6. Zavalkevich, L.Eh. Gibkost' kak predposylka ehffektivnosti menedzhera / L.Eh. Zavalkevich, V.V. Kosik // Personal. – 2002. – № 10.
7. Levickaya, T.E. Izuchenie gibkosti mihsleniya kak lichnostnogo resursa psikhicheskogo zdorov'ya shkol'nikov, obuchayutikhysya v traditsionnykh klassakh i klassakh kompensiruyuthego obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tomsk, 2002.
8. Khol, K.S. Teorii lichnosti / K.S. Khol, G. Lindsey; per. I.B. Grinshpun. – M., 1999.
9. Psikhologicheskaya diagnostika: problemih i issledovaniya / pod red. K.M. Gurevicha. – M., 1981.

Статья поступила в редакцию 30.01.12

УДК 371.93

Minnegaliev M.M. PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN SYSTEM EDUCATOR-PROPHYLACTIC INFLUENCES ON TEENAGER DEVIATION BEHAVIORS. Some aspects of the decision of the problem of the preventive maintenance deviation of the behavior teenager are considered in article. It is emphasized need of the use specially selected facilities of the physical culture and sport in educator-prophylactic work with teenager deviation behaviors.

Key words: the deviation behavior, physical culture, sport, preventive maintenance, educator-prophylactic work, development, shaping, health.

М.М. Миннегалиев, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «БирГСПА», г. Бирск,
E-mail: MaratMagasumovich@rambler.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НА ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрены некоторые аспекты решения проблемы профилактики девиантного поведения подростков. Подчеркивается необходимость использования специально подобранных средств физической культуры и спорта в воспитательно-профилактической работе с подростками девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, физическая культура, спорт, профилактика, воспитательно-профилактическая работа, развитие, формирование, здоровье.

Проблема девиантного (отклоняющегося) поведения подростков – одна из актуальных психолого-педагогических проблем. Деструктивные процессы, затронувшие различные общественные сферы, повлекли за собой рост преступности не только среди взрослого населения, но и среди молодежи. По данным статистики, более 50% правонарушений совершаются подростками и юношами.

Глубокие социальные изменения, происходящие в обществе, например, кризисное состояние экономики, культуры и образования – катастрофически ухудшают условия жизни и воспитания подрастающего поколения. Все это приводит к увеличению трудностей и рисков, с которыми сталкиваются ребенок и его родители. Как следствие, отличается целый ряд негативных явлений в детской и подростковой среде. Обозначились тенденции существенных изменений в иерархии нравственных ценностей. Такие базовые ценности, как гуманизм, гражданственность, патриотизм, среди большей части учащихся утратили свою значимость. На первое место вышли ориентации индивидуалистического и потребительского характера. Возросло число тех, кто считает вполне возможным разговаривать с применением ненормативной лексики, свободно распивать в общественных местах спиртные напитки, демонстрировать жестокость и агрессию по отношению к слабым и нуждающимся в помощи. Наиболее остро потеря нравственных ценностей выражается в девиантном поведении. Наблюдается возрастание масштабов детского алкоголизма, токсикомании и наркомании, рост подростковой преступности.

На основании ключевых положений работ отечественных и зарубежных ученых следует признать целесообразность деления девиантного поведения на преступное (криминальное) и аморальное, безнравственное (не несущее за собой уголовной ответственности). Поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития, проявляется в разных формах социальной патологии – пьянстве, наркомании, воровстве. Связь между этими видами поведения состоит в том, что совершению преступлений предшествует аморальное поведение. Как ни различны формы девиантного поведения, по утверждению И.С. Кона, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение подростка в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой [1].

Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, связано с нарушением норм физического, психического и нравственного здоровья. До некоторой степени совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы). Что же касается индивидуально-личностных факторов, то самыми важными, и постоянно присутствующими, по мнению И.С. Кона, бесспорно, являются локус контроля и уровень самоуважения.

Итак, профилактика девиантного поведения подростков является одной из важнейших для будущего России и всего человечества, т.к. через некоторое время, получив поверхностное и одностороннее образование, невоспитанное поколение без достаточного понимания, а порой и при полном отсутствии морально-нравственных норм станут руководителями различных уровней и рангов, вплоть до руководства страной. Отсюда вытекает необходимость самого пристального внимания к этой проблеме и срочных мер для ее решения. Целью нашего исследования является анализ научно-педагогической литературы и практического опыта, проверка эффективности физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения подростков.

В самом общем виде отклоняющееся поведение – это система поступков или отдельные поступки, противоречащие приня-

тым в обществе правовым или нравственным нормам. Следовательно, девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы физического, психического и нравственного здоровья, права, культуры, морали, а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени [2].

С позиций самого подростка поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся, считается «нормальным», отражает стремление к приключению, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного. Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта, изменчивости поведения и, следовательно, жизнеспособности и развитию человеческого общества.

Подростковый возраст (пубертатный период) с его бурными нейророздочными сдвигами с давних пор считается фактором, способствующим злокачественному развитию девиантного поведения. Это один из кризисных этапов в становлении личности. В контексте нашего исследования личность рассматривается как феномен общественного развития, динамическая система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека, а личностные особенности – как социально обусловленные элементы личности.

Многолетними исследованиями профессора В.К. Бальсевича и его учеников показано преимущество занятий физической культурой в общеобразовательных учреждениях, построенных по принципам системы спортивной тренировки с применением индивидуально-дифференцированного подхода. Знание характерных особенностей личности, касающихся только двигательной и физической подготовленности подростков, недостаточно для того, чтобы эффективно и правильно проводить учебно-тренировочные занятия по физической культуре и спорту. Учителю физической культуры и спорта необходимо учитывать и выделять значимую для него задачу осуществления дифференцированного подхода к учащимся. А это предполагает учет его дифференциально-психологических особенностей (внимания, типов темперамента, процессов его восприятия, характера), то есть необходимо выяснить, чем этот подросток отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует грамотно планировать и проводить воспитательно-профилактическую работу [3].

Следовательно, учет и знание морально-нравственных, психологических особенностей подростков определяется и тем, что в процессе физического воспитания у них следует не только формировать определенные двигательные умения и навыки, совершенствовать физическое развитие и укреплять здоровье, но и воспитывать силы воли, память, нравственные качества, положительные черты характера и поведения.

Профилактика девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта опирается на государственную Концепцию развития физической культуры и спорта в Российской Федерации, предусматривающую пути, средства и методы «формирования у занимающихся устойчивого интереса и потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями, навыков здорового образа и стиля жизни, моды на спорт, особенно среди подрастающего поколения».

При разработке программы профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта нам необходимо шире использовать достижения педагогической науки. В настоящее время уже доказано, что при интенсивных физических нагрузках увеличивается производство эндогенных биологически активных веществ в организме, и особенно при

физкультурно-оздоровительных занятиях, что в конечном итоге выполняет функцию профилактики отклоняющегося поведения, состояний фрустрации и ригидности. Вместе с тем, нельзя не учитывать отношение подростков к различным занятиям физической культуры и определенным видам спорта.

Задачи профилактики девиантного поведения подростков решаются тренером по виду спорта, педагогом по физической культуре совместно с психологами и социальными педагогами, учителями, работниками социальных служб и правоохранительных органов, руководством образовательного учреждения.

В физкультурно-оздоровительной деятельности, направленной на профилактику девиантного поведения подростков, большое значение отводится физическому и нравственному воспитанию, коррекции психоэмоционального состояния подростков, используя для этого следующие приемы:

1) создание педагогических условий, в которых тревожные подростки могли бы действовать уверенно, без лишнего напряжения и страха (облегченные условия выполнения физических упражнений);

2) при неуверенности подростка иметь несколько вариантов выполнения задания, поощряя их за трудолюбие, старательность, самостоятельность и т.п.;

3) предоставление агрессивным подросткам ведущих ролей при проведении эстафет, сдаче нормативов, показе физического упражнения, тестировании;

4) извлечение максимальной пользы из неудачного выполнения физического упражнения подростками с девиантным поведением;

5) проведение групповых бесед, акцентируя внимание на положительных сторонах деятельности подростков, поддержание инициативы, самостоятельности и взаимопомощь при освоении новых двигательных действий.

Воспитательно-оздоровительный эффект физических упражнений, нацеленный на укрепление физического, психического и нравственного здоровья, может быть существенно усилен за счет совмещения в единую систему средств, форм, методов и приемов физического воспитания. Правильный и специальный подбор средств и методов физической культуры и спорта позволяет существенно усилить воспитательно-оздоровительный эффект упражнений, предназначенных для укрепления физического, психического и нравственного здоровья подростков с девиантным поведением [4].

Мы считаем, что основными средствами вовлечения подростков девиантного поведения в физкультурно-оздоровительную деятельность являются: 1) на начальном (побуждающем) этапе – беседы, убеждения, просмотр фильмов, ознакомление с особенностями физической культуры и видов спорта; 2) на этапе формирования устойчивого интереса к физической культуре и спорту – беседы, контроль за посещаемостью занятий, успеваемостью в школе, дисциплиной, выполнением поручений учителя, участие в соревнованиях и их судействе и т.д.; 3) на этапе стойко сформировавшегося интереса к занятиям физической культурой или виду спорта – контроль тренера и педагогов за деятельностью подростков, поощрения, награждения, участие в соревнованиях, ходатайство о снятии с учета в органах по делам несовершеннолетних.

Большинство подростков с девиантным поведением, независимо от возраста, думают, что в целом регулярные занятия физической культурой и спортом, которые необходимы современному человеку, но если не хватает времени, то от них можно отказаться. Ухудшение мотивации к занятиям физическими упражнениями уже проявляется в 12-летнем возрасте с последующим снижением к 13-14 годам на 4,7%.

Снижается и число подростков, принимающих активное участие в физкультурно-спортивной жизни школы, в 12-летнем возрасте на 5,9%, а к 14 годам на 2,3%, эти негативные явления проявились и при изучении мотивации к физкультурно-оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности. Если в 9-11 лет мотивация к занятиям физической культурой и спортом, оценивается, как хорошая, то с возрастом она снижается и оценивается как удовлетворительная.

Известно, что отсутствие двигательной активности в режиме дня современных школьников стало реальной угрозой их здоровью и нормальному физическому развитию. Однако подростки уже с 9-11 лет пропускают уроки физической культуры без уважительных причин, лишь только по тому, что им лень, или так делают старшие друзья, или просто для того, чтобы выделиться. Час-

то эти школьники переоценивают свои возможности, не хотят подчиняться порядку и дисциплине, стараются сорвать его, вступая в конфликты с окружающими его людьми. Многие из них просто не могут понять, зачем им нужны привычки культурно-нравственного поведения, почему учитель физической культуры и спорта требует товарищеского отношения к сопернику, почему надо честно признаться в совершенном поступке, беречь спортивный инвентарь, приходить на уроки и спортивные секции в установленной спортивной форме и т.п.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что чувство сплоченности у подростков вырабатывается постоянно, здесь нет предпочтительных возрастных периодов. У младших подростков в возрасте 9-11 лет особенно эффективно развиваются такие качества, как общественная активность, ответственность за порученное дело. Вот почему, наверное, 9-11-летние подростки отдают предпочтение спортивным и подвижным играм (66,3%), но к 12 годам этот интерес падает на 18%, однако к 13-14 годам интерес к физическим упражнениям возрастает на 8,2%.

С возрастом у подростков с девиантным поведением повышается интерес и к занятиям единоборствами на 3,6%. Подростки видят в них средство, позволяющее развить себя физически, воспитать в себе такие качества, как мужество, решительность, умение постоять за себя, качества, дающие возможность проявить «мужскую силу», утвердить тем самым себя в глазах окружающих.

Физическая подготовленность является интегральной характеристикой функциональных возможностей организма подростка и оказывает существенное влияние на становление личности. Двигательные функции находятся в непосредственной зависимости от биологических, психологических и социальных факторов.

Результаты исследования, посвященной изучению социально-бытовых условий, ближайшего окружения девиантных подростков 9-14 лет показали, что среди многочисленных факторов, оказывающих существенную роль в формировании личности подростков, принадлежит семье. От ценностных ориентаций, которые сложились в семье, зависит, как подросток будет реализовывать свои возможности. Педагогическая несостоятельность родителей, неблагополучные семьи увеличивают возможность появления у подростков негативного отношения к окружающему миру, что с возрастом может приобрести устойчивый характер [5].

Анализ результатов тестирования на физическую подготовленность подростков с девиантным поведением различных возрастных групп показал, что с возрастом произошло достоверное улучшение всех изучаемых показателей ($\alpha < 0,001$). Так, ежегодные приросты результатов в беге на 30 м, челночном беге 3x10м, подтягивании на перекладине, гибкости, прыжках в длину с места у подростков 9-11 лет составили: 0,2с (3,4%); 0,2с (2,8%), 25,9%, 1,8 см (25,1%) и 13,1 см (7,9%).

Наиболее существенный прирост в показателях быстроты, ловкости, гибкости и скоростно-силовых способностей произошел в период с 12 до 14 лет. Результаты улучшились в беге на 30 м – 0,5с (8,1%), в челночном беге 3x10м – 0,3с (3,5%), гибкости – 2,3 см (24,6%) и прыжках в длину с места на 14,8 см (7,9%). В подтягивании на перекладине средний результат, показанный подростками, также улучшился ($\alpha < 0,001$), но ежегодный прирост (23,6%) оказался ниже, чем у учащихся 9-11 лет. Исключение составили результаты шестиминутного бега. Если к 12-летнему возрасту длительность бега на пробегаемой дистанции за это время достоверно увеличилась на 65 м ($\alpha < 0,001$), то у испытуемых 13-14 лет существенно уменьшилась на 240 м.

Этот факт, можно объяснить и возрастными изменениями организма подростков, и недостаточным уровнем физической подготовленности, и отсутствием силы воли к преодолению трудностей, связанных с физическими нагрузками.

Анализ полученных данных исследования свидетельствует, что результаты опытно-экспериментальной работы, показанные подростками 13-14 лет, не позволяют сделать однозначного вывода об их слабой двигательной подготовленности по сравнению с подростками 10-12 лет. Как среди подростков 10-12 лет, так в группе 13-14-летних имеется дети с низким, средним и высоким уровнем развития общей и специальной выносливости. Однако

в группе 10-12-летних больше школьников с высоким уровнем физического развития, а в группе 13-14-летних больше со средним уровнем физического развития, но эти различия несущественны.

По результатам проведенного нашего исследования можно утверждать:

– во-первых, физическая подготовленность девиантных подростков 9-14 лет с возрастом по большинству показателей улучшается достоверно, соответствует общим закономерностям развития двигательных способностей и физических качеств данных возрастных групп и оценивается как средняя;

– во-вторых, наибольший прирост в показателях быстроты, ловкости, гибкости приходится на 12-14 лет, а в силовых показателях – на 10-12 лет;

– в-третьих, достоверное ухудшение результатов в видах испытаний, требующих проявления выносливости, отмечается с

12-летнего возраста, что объясняется не столько их слабой физической подготовленностью, сколько отсутствием целевых установок, нежеланием проявлять волевые усилия в трудных и сложных ситуациях.

Таким образом, воспитательно-профилактическая работа с подростками 9-14 лет с использованием специально подобранных средств физической культуры и спорта необходимо начинать на первоначальном этапе развития отрицательных черт характера и отклонения поведения личности, то есть в 9-11 лет. В старшем возрасте эти состояния стабилизируются и потребуют гораздо больше усилий по их исправлению.

Библиографический список

1. Кон, И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
2. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М., 2005.
3. Бальсевич, В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. – М., 2009.
4. Миннегалиев, М.М. Система инновационных здоровьесберегающих технологий в укреплении и сохранении здоровья школьников // Теория и практика инновационной образовательной деятельности школ Республики Башкортостан: материалы регион. науч.-практич. конф. – Бирск, 2011.
5. Миннегалиев, М.М. Физкультурно-оздоровительная деятельность в школе как средство профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2004.

Bibliography

1. Kon, I.S. Psikhologiya ranney yunosti. – M., 1989.
2. Shneyjder, L.B. Deviantnoe povedenie detey i podrostkov. – M., 2005.
3. Baljsevich, V.K. Ocherki po vozrastnoy kineziologii cheloveka. – M., 2009.
4. Minnegaliev, M.M. Sistema innovacionnihk zdorovjesberegayutikhk tekhnologiy v ukreplenii i sokhranении zdorov'ya shkol'nikov // Teoriya i praktika innovacionnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti shkol' Respubliki Bashkortostan: materialih region. nauch.-praktich. konf. – Birs, 2011.
5. Minnegaliev, M.M. Fizkul'turno-ozdorovitel'naya deyatel'nost' v shkole kak sredstvo profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ufa, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.03.12

УДК: 37.026.7

Mitrokhina S.V. DEVELOPMENT OF ORIGINAL WORK OF STUDENTS IS IN THE STUDY OF MATHEMATICS.

The article presents the model of the development of student's original work. This methodical model considers the organization of educational process on three levels. They are original activity, self-organization and self-realisation. The author selected the components of student's original work and of components of original work is given. Examples of tasks are made for original work of students.

Key words: original work of students, model, educational process on mathematics, level of development of original work.

*С.В. Митрохина, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, психологии и дисциплин начального образования
Тулского гос. педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: svetamitr@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

В статье представлена модель развития самостоятельной деятельности студентов. Данная методическая модель рассматривает организацию учебного процесса на трех уровнях: самостоятельной активности, самоорганизации и самореализации. Выделены компоненты самостоятельной деятельности студентов и дана их характеристика. Приведены примеры заданий для самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, модель, учебный процесс по математике, уровень развития самостоятельной деятельности.

Высшее образование сегодня не может ориентироваться на усвоение знаний и приобретение умений безотносительно к усвоению способов деятельности и мышления, коммуникации и общения, к приобретению способностей к самообучению, самоорганизации и саморазвитию. Образовательный процесс должен стать личностно-ориентированным, направленным на достижение целей самореализации обучающихся в современном обществе.

В соответствии с работами П.И. Пидкасистого [1], структура самостоятельной познавательной деятельности включает следующие компоненты: мотивационный компонент, познавательная задача, содержательный компонент и операционный компонент. Эти компоненты тесно взаимосвязаны между собой. Единство этих сторон определяет успешность выполнения работы, т. е. результат.

Содержательная группа компонентов отражает всю совокупность информации задания при выполнении студентом самостоятельной работы. Процессуальная группа компонентов отражает

совокупность действий, совершаемых студентом для достижения цели. Мотивационная сторона самостоятельной деятельности обеспечивает связь содержательной стороны и процессуальной с индивидуальными особенностями студентов, мотивы их деятельности. Этот компонент очень важен для принятия задачи обучающимся. Мотивационный компонент особенно важен на начальном этапе развития действий самостоятельной деятельности.

Особенно важно это учитывать в процессе обучения математике студентов гуманитарных специальностей, так как большинство из них не испытывают интереса к этой дисциплине, и уровень сформированности навыков самостоятельной деятельности у этих студентов очень разный. Их учебная деятельность побуждается социальными мотивами учения. У этих студентов отсутствует желание решать трудные математические задачи, проявляется слабый интерес к математической теории и методам проведения научного исследования, их познавательные потребности связаны с новыми впечатлениями. Обучающиеся на

гуманитарных специальностях работают обстоятельно при выполнении несложных заданий, когда известен алгоритм действий или план предстоящей деятельности, они тщательно проводят проверку полученных результатов, стремятся красиво оформить свою работу. Поэтому привлечение различных методов и технологий обучения для мотивации самостоятельной деятельности этих студентов имеет большое значение.

Поиск ответа на вопрос, как построить учебный процесс по математике, направленный на развитие самостоятельной деятельности обучающихся, позволил выдвинуть предположение, что использование проектной и компьютерной технологий обучения будет способствовать развитию самостоятельной деятельности обучающихся. Профессиональные интересы студентов гуманитарных факультетов не связаны с математикой, поэтому цель математической подготовки мы видим в развитии когнитивных и ординационных качеств личности студентов таких, как умения работать с информацией, систематизировать и обобщать, моделировать, ставить цель и планировать работу по ее достижению, оценивать результаты своей деятельности и др. В ходе организации самостоятельной работы студентов им предлагается выполнять различные проектные задания, которые связаны с приложениями математики в различных областях.

С целью мотивации студентов к изучению вопросов математической статистики предлагаем, например, проектные задания следующего характера.

«До сегодняшнего дня не утихают споры об авторстве «Тихого Дона». Довольно многие считают, что в 23 года М. А. Шолохов не мог написать такую глубокую и поистине великую книгу. С помощью статистического анализа романа и сличения его с текстами других произведений М.А. Шолохова определите, является ли М.А. Шолохов истинным автором «Тихого Дона» и представьте математическую модель решения данной задачи».

После выполнения задания, каждая группа представила свою математическую модель решения поставленной задачи, студентами были выбраны разные произведения М.А. Шолохова и использованы разные методы исследования, а вывод, сделанный ими, был одинаковым. В процессе обсуждения студенты заинтересованы слушали своих коллег, задавали вопросы и делились результатами своей работы.

Разработанная нами модель развития самостоятельной деятельности студентов опирается на следующие положения:

- основанием учебного процесса выступает развитие личности студента, которое рассматривается как процесс самореализации в будущей профессиональной деятельности;
- обучение приемам самостоятельной деятельности происходит в общем контексте формирования теоретических, практических и профессиональных умений обучающихся;
- непереносимым условием организации изучения математических дисциплин, в ходе которых осуществляется развитие навыков самостоятельной деятельности, является широкое использование коммуникативных технологий, построенных на познавательном диалоге [2].

В нашем исследовании модель представляет собой методическую систему, которая позволяет рассмотреть объект изучения в целостности, раскрывает компоненты системы во всем многообразии связей между ними, и представляет всё в единой теоретической картине.

С помощью этой модели обучающиеся приобретают необходимые знания в процессе самостоятельной познавательной деятельности, организуемой и координируемой преподавателем. Данная модель организации учебного процесса по математике ориентирована на студентов одной группы, имеющих разный уровень развития самостоятельной деятельности. За счет организации обучения через коммуникативные технологии для обучающихся не возникает трудностей в процессе выполнения заданий, так как каждое из них предполагает совместную деятельность нескольких человек. Такая форма организации работы включает в себя консультации с преподавателем, совместное обсуждение плана выполнения работы в группе.

Процесс развития самостоятельной деятельности обучающихся достаточно сложный и, на наш взгляд, проходит следующие ступени в своём развитии: самостоятельная активность, самоорганизация и самореализация. Охарактеризуем каждую из них.

Библиографический список

1. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М., 2004.
2. Митрохина, С.В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся в процессе изучения математики: монография. – Тула, 2008.

Организация процесса обучения математике на уровне самостоятельной активности характеризуется активностью обучающегося в учебном процессе, желанием решать поставленные задачи самостоятельно, стремлением к выяснению смысла изучаемого содержания. На этом уровне студент не может самостоятельно определить цель деятельности, а принимает цель, предложенную преподавателем. Процесс самостоятельной деятельности происходит при непосредственной организационной помощи со стороны преподавателя. План выполнения заданий носит в основном алгоритмический характер, элементы исследовательского, творческого плана встречаются эпизодически. Этот уровень характеризуется недостаточной устойчивостью волевых усилий. При возникновении трудностей в ходе решения поставленной задачи студент часто обращается за помощью, не всегда доводит начатое дело до конца.

Организация процесса обучения математике на уровне самоорганизации характеризуется достаточно высокой мотивацией самостоятельной познавательной деятельности студента, осознанным принятием её цели. Обучающийся не просто самостоятельно решает поставленную задачу, он самостоятельно планирует работу по достижению поставленной цели, умеет вести целенаправленный поиск и отбор информации, свободно использует исследовательские и поисковые методы для нахождения эффективного решения стоящей задачи. Характерным показателем этого уровня является высокая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в стремлении довести начатое дело до конца, при возникновении затруднений ищет другие пути решения.

Организация процесса обучения математике на уровне самореализации характеризуется самостоятельной постановкой целей деятельности, разработкой плана и правил действия, проникновением глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, нахождение новых способов действий, созданием новых, оригинальных продуктов деятельности. Основными методами самостоятельной деятельности студентов выступают поисковые и исследовательские методы. Характерным показателем является теоретическое осмысление изучаемого материала, интерес к процессу создания продукта собственной самостоятельной деятельности, умение провести презентацию созданного продукта, отстаивать собственную точку зрения или предложенный вариант решения проблемы, помощь в организации самостоятельной деятельности другим обучающимся.

На занятиях по математике студентам предлагаются речемыслительные задачи, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, позволяющие преодолеть алгоритмичность действий и приобрести коммуникативные умения и умения пользоваться исследовательскими методами.

Например, задача «В таблице приведены данные о численности населения города по годам:

Год	Численность населения, в тыс.
1740	50
1760	75
1780	80
1800	120

Высказано предположение, что в период с 1760 по 1780 г. город пережил какую-то катастрофу. Кажется ли вам убедительным это предположение? Почему?».

Организуя деятельность студентов по решению речемыслительной задачи через участие в диалоге, мы развиваем у них умения определять цели деятельности, планировать собственную деятельность, искать необходимую информацию для решения поставленной задачи, контролировать отдельные действия, что в целом способствует развитию самостоятельной деятельности обучающихся.

Такой подход к организации самостоятельной работы студентов, привлечение различных педагогических технологий для повышения эффективности самостоятельной деятельности, прикладная направленность заданий позволяют с одной стороны повысить качество математических знаний студентов гуманитарных специальностей, а с другой стороны, подготовить специалистов готовых к самореализации новых идей и технологий в различных сферах жизни общества.

Bibliography

1. Pidkasistihyj, P.I. Organizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. – M., 2004.
2. Mitrokhina, S.V. Razvitie samostoyatel'noj deyatel'nosti obuchayutikhhsya v processe izucheniya matematiki: monografiya. – Tula, 2008.
Статья поступила в редакцию 03.03.12

УДК 373.1

Mishina O.D. REALIZATION OF FORMING SENIOR PUPILS WORLDVIEW MODEL AT THE SOCIAL STUDIES LESSONS. The article deals with the concept of the «worldview», describes pedagogical conditions and realization of forming senior pupils worldview model at the social studies lessons.

Key words: a worldview, a worldview gnoseological component, a worldview reflexive component, a worldview values component, criteria of senior pupils worldview development, model of forming senior pupils worldview at the social studies lessons.

О.Д. Мишина, аспирант Алтайской гос. педагогической академии, учитель обществознания, МБОУ «Лицей «Сигма», г. Барнаул, E-mail: soclab@uni-altai.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В статье рассматривается содержание понятия «мировоззрение», описываются организационно-педагогические условия и результаты реализации модели формирования мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания.

Ключевые слова: мировоззрение, гносеологический компонент, рефлексивный компонент, ценностный компонент, критерии сформированности мировоззрения, модель формирования мировоззрения старшеклассников.

Современным обществом как никогда востребована личность, способная выстраивать конструктивное взаимодействие с окружающей средой, максимально реализовывать и непрерывно развивать имеющийся потенциал. Это возможно в том случае, если личность владеет целостной системой знаний о социальной реальности, собственных личностных особенностях и четко выстроенными ценностными приоритетами. Следовательно, развитие личности предполагает, прежде всего, формирование мировоззрения человека. Разделяем мнение ученых о ключевой роли мировоззрения в становлении личности [1].

Мировоззрение определяется нами как системообразующий элемент структуры личности, представляющий собой единство гносеологического, рефлексивного и ценностного компонентов, дающее человеку целостное представление об окружающем мире и определяющее становление личности в качестве социального субъекта [2]. Личность, обладающая целостным мировоззрением, осознаёт свои способности, интересы, жизненные предпочтения, мотивы поведения, руководствуется ими в различных жизненных ситуациях и способна к целенаправленным волевым усилиям, необходимым для осуществления своего стремления к полноценной жизненной самореализации на всех этапах жизненного пути.

Формирование мировоззрения как педагогический процесс заключается в создании условий для развития всех компонентов мировоззрения и объединении их в единое целое [2]. Формирование *гносеологического* компонента мировоззрения мы рассматриваем как педагогический процесс, направленный на овладение личностью целостными, обобщёнными, осмысленными научными знаниями об окружающей действительности. Формирование *рефлексивного* компонента – педагогический процесс, направленный на осознание личностью себя в качестве социального субъекта, способного самостоятельно и целенаправленно осуществлять различные виды деятельности, анализировать их и корректировать. Формирование *ценностного* компонента – процесс, направленный на создание системы ценностных ориентаций личности, понимаемых нами как разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения.

Обществознание как дисциплина, содержащая комплекс социогуманитарных наук, обладает огромным мировоззренческим потенциалом [3; 4]. В качестве способа его оптимального использования и преодоления противоречий, существующих в современном социогуманитарном образовании [5], мы предлагаем модель формирования мировоззрения старшеклассников. Ее реализация

основана на системном, личностно-ориентированном, деятельностном, аксиологическом и дифференцированном подходах к формированию мировоззрения, принципах целостности, осмысленности, ценности и предполагает использование технологии полного усвоения на уроках обществознания.

В данной статье представлено описание результатов апробации модели формирования мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания, проходившей на базе МОУ «Лицей «Сигма» г. Барнаула в 2007-2011 годах. В педагогическом эксперименте принимали участие 198 старшеклассников (2007-2009 гг. – 133 человека, 2009-2011 гг. – 65). В экспериментальной группе преподавание обществознания проходило по авторской методике на основе технологии полного усвоения [6], реализовывалась модель формирования мировоззрения. В контрольной группе изучение обществознания велось по традиционной методике.

В качестве критериев сформированности всех компонентов мировоззрения старшеклассников мы выделяем:

- объём знаний теоретического материала базового курса «Обществознание»;
- умение использовать полученные знания в познавательной и практической деятельности;
- целостность представлений личности о себе как социальном субъекте;
- оценка практической деятельности личности в качестве социального субъекта;
- целостность сформированной системы ценностных ориентаций;
- готовность личности действовать в направлении наиболее значимых ценностей.

По степени сформированности компонентов мировоззрения старшеклассников может находиться на *элементарном, концептуальном или методологическом* уровне [7]. Посредством специально разработанного инструментария была проведена комплексная диагностика уровней сформированности мировоззрения обучающихся в контрольной и экспериментальной группе.

Оценка сформированности гносеологического компонента мировоззрения старшеклассников осуществлялась при помощи диагностического теста. *Методологический уровень гносеологического компонента* мировоззрения предполагает, что учащиеся демонстрируют овладение необходимым количеством теоретического материала базового курса «Обществознание», успешно проявляют умения объяснять, сравнивать, интерпретировать; способны самостоятельно овладевать учебным материалом, успешно выполняют задания повышенной степени сложности, за-

дания на анализ, обобщение, систематизацию. *Концептуальный уровень* указывает на то, что старшеклассники овладели более половиной требуемого объема теоретического материала, умеют характеризовать социальные объекты, объяснять, сравнивать, а также анализировать, обобщать, систематизировать изученный теоретический материал. Однако данные умения успешно реализуются не всегда. Способность самостоятельно овладевать учебным материалом проявляется от случая к случаю и в значительной степени зависит от настроения. Ученики довольно успешно выполняют типовые базовые задания алгоритмического уровня и несколько хуже – задания творческого уровня. *Элементарный уровень* характерен для учащихся, которым удалось усвоить менее половины требуемого теоретического материала. Отношение к учебной деятельности у данных школьников носит пассивный характер, мотивация к самостоятельному овладению учебным материалом отсутствует. Ученики распознают изученный теоретический материал при внешней опоре, выполняют менее половины заданий на применение полученных знаний в сходных условиях, но не справляются с заданиями на применение знаний в изменённых и новых условиях.

Анализ выполнения учащимися диагностического теста показал, что 31% учащихся экспериментальной группы имеют методологический уровень сформированности гносеологического компонента мировоззрения, 53% школьников – концептуальный, 16% – элементарный. В контрольной группе четверть учащихся продемонстрировали сформированность данного компонента на методологическом уровне, 39% – на концептуальном и 36% – на элементарном. Таким образом, в процессе реализации модели формирования мировоззрения старшеклассников гносеологический компонент мировоззрения формируется на более высоком уровне.

Полученных результатов удалось достичь за счёт разработки и реализации следующих организационно-педагогических условий:

- структурирование учебной информации, чёткое обозначение конкретного объёма теоретического материала, подлежащего обязательному усвоению учащимися;
- определение этапов и критериев усвоения знаний;
- отработка на практике умений учащихся использовать полученные знания в сходных, изменённых и новых условиях;
- дифференцированная работа с учащимися, овладевшими и не овладевшими знаниями в базовом объёме.

Сформированность рефлексивного компонента мировоззрения старшеклассников мы оценивали методом анкетирования. Варианты ответов на вопросы анкеты являются индикаторами, позволяющими определить уровень сформированности рефлексивного компонента. *Методологический уровень* рефлексивного компонента характеризует учащихся, обладающих целостным представлением о собственных способностях, недостатках, наиболее и наименее развитых личностных качествах. У данных учащихся сформированы целостное представление о конкретных путях саморазвития личности, способах коррекции «слабых» сторон и преодоления недостатков, готовность к практическому осуществлению деятельности, стремление к расширению социального опыта, что подтверждается конкретными целенаправленными действиями, успешной реализацией социальных ролей. *Концептуальный уровень* свойственен старшеклассникам, у которых представления об индивидуальных особенностях собственной личности и о путях собственного саморазвития характеризуются недостаточной целостностью. Готовность личности к практическому осуществлению деятельности по саморазвитию в большей степени зависит от настроения. Личность стремится к расширению социального опыта, однако деятельность в данном направлении кратковременна, не всегда последовательна и целенаправленна. Умения анализировать и корректировать собственное поведение у социального субъекта сформированы, но проявляются не всегда. Характеристикой *элементарного уровня* является фрагментарное и поверхностное представление учащегося об особенностях собственного «Я» как социального субъекта, не конкретное представление личности о путях саморазвития. Осуществление деятельности по реализации социальных ролей характеризуется низкой степенью самостоятельности и целенаправленности, зачастую происходит по принуждению со стороны взрослых, при этом собственная мотивация к выполнению социальных ролей отсутствует. Умения анализировать и корректировать отдельные аспекты собственной деятельности проявляются в единичных случаях, либо не сформированы вообще.

По окончании педагогического эксперимента в экспериментальной группе нами выявлено 29% старшеклассников с методологическим уровнем сформированности рефлексивного компонента мировоззрения, 58% – с концептуальным и 13% – с элементарным. В контрольной группе методологический уровень имели 20% школьников, концептуальный – 55%, элементарный – 25%. Таким образом, в экспериментальной группе выявлено большее количество школьников с методологическим уровнем, а в контрольной – вдвое больше респондентов с элементарным уровнем.

Сформировать рефлексивный компонент мировоззрения старшеклассников экспериментальной группы на более высоком уровне позволила реализация следующих организационно-педагогических условий:

- обращение к имеющемуся собственному опыту старшеклассника;
- интеграция представлений старшеклассников о своём социальном «Я»;
- расширение имеющегося социального опыта старшеклассника;
- содействие в реализации практической деятельности старшеклассника в качестве социального субъекта.

Ценностный компонент мировоззрения мы рассматриваем как основное связующее звено, придающее мировоззрению целостность. Уровень сформированности данного компонента оценивался по результатам анкетирования и анализа творческих работ старшеклассников. *Методологический уровень ценностного компонента* предполагает наличие целостной системы ценностных ориентаций, высокую степень согласованности ценностей-целей и ценностей-средств, а также ценностей личности и общества. Личность осознанно и самостоятельно выстраивает стратегии реализации значимых ценностей, основанные на особенностях собственного «Я», осуществляет целенаправленные, последовательные, конкретные действия по достижению значимых ценностей. *Концептуальный уровень* характеризуется тем, что система ценностных ориентаций старшеклассника сформирована, однако обнаруживаются противоречия между некоторыми ценностями-целями и ценностями-средствами, а также между ценностями личности и общества. Практическая деятельность, направленная на достижение значимых ценностей довольно активна, но недостаточно целенаправленна и последовательна. Для *элементарного уровня* характерно то, что система ценностных ориентаций фрагментарна либо не сформирована вообще, характеризуется низкой степенью согласованности ценностей-целей и ценностей-средств, ценностей личности и общества. Отсутствует конкретная стратегия реализации значимых ценностей, деятельность по осуществлению значимых ценностей эпизодична и кратковременна, осуществляется только под воздействием внешних факторов.

Реализация модели формирования мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания позволила достичь следующих результатов. Методологический уровень ценностного компонента мировоззрения сформирован у 31% учащихся экспериментальной группы и только у 23% старшеклассников из контрольной группы; концептуальный уровень выявлен у 53% старшеклассников экспериментальной группы и 47% – контрольной; элементарный уровень присутствует только у 16% старшеклассников экспериментальной группы и у 30% респондентов – в контрольной. Таким образом, и при формировании ценностного компонента мировоззрения достигнута положительная динамика.

Достижению полученных результатов способствовали следующие организационно-педагогические условия:

- анализ материала обществознания с точки зрения ценностного содержания;
- выработка личностного отношения к социальным ценностям;
- проектирование стратегии по достижению личностно значимых ценностей;
- содействие готовности личности осуществлять конкретную практическую деятельность по достижению поставленных целей.

Обобщение результатов позволяет сделать вывод о том, что компоненты мировоззрения у учащихся в экспериментальной группе сформированы на более высоком уровне, нежели у школьников из контрольной группы. Выявленная динамика перехода от элементарного уровня к концептуальному и затем – к методологическому в экспериментальной группе выражена более отчетливо. Разработанные и реализованные нами организационно-

Таблица 1

Доля старшеклассников с различным уровнем сформированности мировоззрения, в %

	Элементарный уровень	Концептуальный уровень	Методологический уровень	Всего
Экспериментальная группа	16	54	30	100
Контрольная группа	29	47	24	100

педагогические условия способствуют формированию мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания.

На завершающем этапе обработки эмпирических данных нами была проведена интегративная оценка сформированности мировоззрения старшеклассников. Сформированность трёх компонентов на одном уровне указывает на «непротиворечивый» тип мировоззрения, сформированность отдельных компонентов на разном уровне – на «противоречивый». В результате анализа эмпирических данных были выявлены «непротиворечивые» и «противоречивые» типы на всех уровнях сформированности.

В таблице 1 представлены результаты интегративной оценки сформированности мировоззрения учащихся из экспериментальной и контрольной групп.

Сравнивая полученные результаты в экспериментальной и контрольной группах, обнаруживаем принципиальное различие в долях учащихся с разными уровнями мировоззрения. Так, в экспериментальной группе у большинства учащихся сформирован концептуальный уровень мировоззрения и у значительного числа – методологический, на элементарном уровне осталось меньшинство школьников этой группы. При этом, учащихся с методологическим уровнем мировоззрения вдвое больше, чем с элементарным. В контрольной группе также преобладают учащиеся, имеющие концептуальный уровень мировоззрения, однако, значительную часть составляют старшеклассники с элементарным уровнем, а меньшинство имеет методологический уровень. Среди выявленных типов мировоззрения в обеих группах преобладают «непротиворечивые» типы мировоззрения, доля учащихся с «противоречивым» типом мировоззрения в обеих группах незначительна (1-4 %), но в контрольной группе их несколько больше.

Результаты реализации разработанной нами модели формирования мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания указывают на возможность ее широкого практического применения. Мы рекомендуем сосредоточить педагогические усилия на достижении большинством старшеклассников концептуального уровня. Он характеризуется хорошей базой социогуманитарных знаний, наличием довольно целостного представления о самом себе в качестве социального субъекта и сформированной системой ценностных ориентаций. В процессе формирования концептуального уровня мировоззрения следует сосредоточиться на «слабых» сторонах данного уровня: недостаточно целенаправленная практическая деятельность по осуществлению социальных ролей, достижению значимых ценностных ориентиров, а также некоторое непостоянство и подверженность внешнему влиянию. Указанные особенности поддаются коррекции в рамках профессиональной деятельности учителя. В отношении учащихся с элементарным уровнем мировоззрения мы рекомендуем сосредоточить педагогические усилия на повышении уровня хотя бы одного, гносеологического, рефлексивного или ценностного компонентов. Это позволит задать позитивную динамику от элементарного уровня мировоззрения к концептуальному.

Эффективность разработанных организационно-педагогических условий по формированию компонентов мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания доказана экспериментально. Их реализация позволяет максимально использовать мировоззренческий потенциал обществознания и способствует формированию грамотного компетентного социального субъекта, способного выстраивать отношения с социумом в социально приемлемых формах.

Библиографический список

1. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М, 1994.
2. Мишина, О.Д. Формирование мировоззрения старшеклассников на уроках обществознания по технологии полного усвоения // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 7.
3. Матвеева, Н.А. Принципы воспитательной работы и методика их реализации на уроках социологии // Материалы по всеобщей, отечественной истории и методике преподавания. – Барнаул, 2005. – Вып. 8.
4. Формирование научного мировоззрения в процессе преподавания истории и обществознания. – М, 1985.
5. Прямокова, Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода. – Екатеринбург, 2011.
6. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике. – М, 1995.
7. Арцишевский, Р.А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие. – Львов, 1986.

Bibliography

1. Zaleskiy, G.E. Psikhologiya mirovozzreniya i ubezheniy lichnosti. – M, 1994.
2. Mishina, O.D. Formirovanie mirovozzreniya starsheklassnikov na urokakh obshchestvoznaniya po tekhnologii polnogo usvoeniya // Prepodavanie istorii v shkole. – 2011. – № 7.
3. Matveeva, N.A. Principih vospitatel'noy rabotih i metodika ikh realizacii na urokakh sociologii // Materialih po vseobtheyj, otechestvennoj istorii i metodike prepodavaniya. – Barnaul, 2005. – Vihp. 8.
4. Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya v processe prepodavaniya istorii i obshchestvoznaniya. – M, 1985.
5. Pryamikova, E.V. Predposihlki i praktiki kompetentnostnogo podkhoda. – Ekaterinburg, 2011.
6. Klarin, M.V. Innovacii v mirovoj pedagogike. – M, 1995.
7. Arcishevskiy, R.A. Mirovozzrenie: suthnostj, specifika, razvitie. – Ljvov, 1986.

Статья поступила в редакцию 16.06.12

УДК 159.922.7:371.39(038)

Morozova T.B. FESTIVAL MOVEMENT AS INDIVIDUAL ORIENTATION FORMING FACTOR FOR A TWIN-TEENAGER IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION. The article traces the chronology in the development of twin festival movement as the specific communication form. The author emphasizes that the twin festival movement is an unusual and significant event in the life of twins, which creates the perfect environment where each of the twins may manifest him/herself as a creative person, as a true individual. The goal of this festival is to support the developmental nature of recreation and entertainment, aiming at the genetic potential of each twin's personality. The basic feature of the festivals is providing for the highly-dialectical fellowship relations within a couple of twins, and its diverse connections with the community environment.

Key words: a twin, formation of the individuality, Twin Center, twin festivals, communication, the twin situation.

Т.Б. Морозова, канд. пед. наук, член дома ученых РАН, член дома учёных им. М. Горького Российской академии наук (г. Санкт-Петербурга), член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), генеральный директор Блинецового центра и научно-исследовательской лаборатории, E-mail: morozova.twins@yandex.ru

ФЕСТИВАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БЛИЗНЕЦА-ПОДРОСТКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье прослеживается хронология развития фестивального движения близнецов как специфической формы их общения. Автор подчеркивает, что фестивальное движение близнецов – это неординарное и яркое событие в жизни близнецов, которое создает такие условия, где каждый близнец может раскрываться как творческая личность, как индивидуальность. Задача фестиваля – обеспечить развивающий характер отдыха и развлечений, направить их на генетический потенциал, заложенный в каждой близнецовой личности. Главное качество фестивалей – обеспечение диалектического единства высокоразвитых внутригрупповых отношений в близнецовой паре и её многообразных связей с обществом.

Ключевые слова: близнец, формирование личности, Блинецовый центр, фестивали близнецов, общение, близнецовая ситуация.

В 1992 году в Санкт-Петербурге по инициативе автора был организован Блинецовый центр «Я – это Ты», учреждение системы дополнительного образования, в жизнедеятельности которого участвуют 200 пар близнецов разных возрастов. На базе Блинецового центра проводилось наше диссертационное исследование на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Формирование личности близнца-подростка в системе дополнительного образования».

Актуальность обращения к данной теме для современной педагогической науки очевидна: проблема взаимоотношений в близнецовых парах, взаимоотношения близнецов со сверстниками, вопросы развития и становления личности каждого из них, формирование ценностного отношения к общению близнецов требуют постоянного систематического наблюдения и изучения [1].

Близнецы – золотой фонд человечества. Многое в природе близнецов до сих пор остается загадкой. Наука о близнецах – гемеллология, изучающая их с позиции генетики, морфологии, физиологии и психологии, насчитывает несколько десятилетий, хотя сами близнецовые пары привлекали ученых и в более отдаленные времена. Сама общность близнецов имеет свои острые медицинские, психологические и педагогические проблемы.

Близнецы как объект научного исследования представляет собой сложнейшую систему. Взаимоотношения близнецов с окружающим миром весьма многообразны, а потому многообразны его свойства и качества.

Исследование формирования личности близнецов как научной категории принадлежит к числу интереснейших актуальных проблем в современной российской педагогике, т.к. близнецы по данным статистики составляют 1,5 % населения Земли. Какова природа их образования, иными словами, как образуются двойни, тройни и т.д., как развиваются, как взаимодействуют с окружающим миром – эти и многие другие вопросы занимают ученых. Диапазон затрагиваемых в исследованиях вопросов чрезвычайно широк. Они касаются как общепсихологических и психосоциологических проблем, так и частных аспектов генетики, эмбриологии, физиологии, медицины и педагогики.

Общий объем достаточно надежных сведений о близнецах, накопленный в разных науках, не так уж и мал. Собрать эти сведения в целостную, логически связанную концепцию пока не удалось. Однако потребность в синтезе накапливаемых данных о близнецах очень велика.

Известный немецкий ученый, физик и биолог, Вальтер Фридрих писал: «Если науку о близнецах вынести за пределы ее традиционной схемы, построенной на биологизаторских концепциях, и поставить на серьезную основу, то она, безусловно, даст много нового для научного познания человека и условий его развития» [2, с. 3].

В системе современного научного знания проблема близнецов все более выдвигается на передний план. Уникальность феномена близнецов, который характеризуется единством законов природы и общества, создает им особое положение как объекту научного исследования.

В настоящее время особую актуальность и значимость приобретают проблемы социальной педагогики и социального воспитания. В современных условиях возникла особая необходимость

в возрождении социальной педагогики как науки и области педагогической практики в подготовке социальных педагогов – специалистов по работе с детьми, их родителями, с подростками и молодёжными группами. Совершенствование системы дополнительного образования выдвигает перед педагогической наукой сложные и ответственные задачи, связанные с научным обоснованием целей, содержания, средств и методов учебно-воспитательной деятельности с близнецами.

Современной наукой близнецовые исследования проводятся в психогенетике, психологии, педагогике для самых разных целей. Одни – для изучения роли генотипа в формировании индивидуальных различий, другие – для сравнения эффективности разных воздействий, третьи – для того, чтобы понять, как развиваются дети, появившиеся на свет в результате многоплодной беременности, и как сделать так, чтобы они были здоровы и не отставали в развитии от своих одиночно рожденных сверстников.

Блинецовый центр – сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целесообразным и целенаправленным, специально организованным процессом становления растущей личности близнца путем «введения» ее в культуру, социум. Воспитательная работа среди близнецов на базе Блинецового центра выстраивается через призму системообразующих понятий: развитие, саморазвитие, индивидуальность, самостановление, самостоятельность, активность в общении, инициативность, взаимодействие, диалог, культура [1].

Как уже отмечалось, близнецы встречаются довольно часто, поэтому проблемы взаимодействия в близнецовых парах, взаимоотношения близнецов со сверстниками, вопросы развития и становления личности каждого из них, формирование ценностного отношения к общению близнецов требуют постоянного систематического наблюдения и изучения.

Личность близнца, как система высокого уровня организации, развивается в специфических видах активности – общения, рефлексии, познании. Реализуя себя в них, она получает уникальную возможность «творения» себя, своего внутреннего мира, а педагогические усилия профессионала поддерживают в близнеце индивидуально-ценное своеобразие, подкрепляют его реальные и потенциальные способности для саморазвития, способствуя процессу микрокоррекции личности каждого в близнецовой паре.

Многолетние наблюдения за индивидуальной, групповой, коллективной деятельностью в кружках, секциях, студиях, клубах в Блинецового центра убедительно подтверждают выдвигаемую в исследовании гипотезу, что общение в коллективе Блинецового центра способствует накоплению близнецами общественного опыта, выступающего как средство усвоения и закрепления определенных форм социального ценного поведения, поскольку оно формируется в живом, положительно мотивированном опыте отношений близнца с окружающим его коллективом, а также опыте общения в своей близнецовой паре. Таким образом, коллектив как макросреда обеспечивает личности близнца возможность личного психологического состояния, положительного эмоционального самочувствия.

В этой связи серьезного внимания заслуживают встречи близнецов, проведение совместных концертов и вечеров, собеседо-

вания, экскурсии и походы. В нашей статье мы остановимся на фестивалях близнецов, как прогрессивной форме общения близнецов и которые мы рассматриваем как одну из форм дополнительного образования [3].

Коротко об истории развития фестивального движения близнецов. Оно зародилось в Твинсбурге (штат Огайо, США). В 1817 г. братья-близнецы Аарон и Мозиз Вилкоксы подарили городу Милсвиллу 6 акров земли под центральную площадь для проведения на ней «дней близнецов». В честь этого события город Милсвилл и получил свое новое название – Твинсбург, город близнецов. С тех пор встречи близнецов происходят ежегодно. Специальный Комитет дней близнецов проводит серьезную работу – публикует различные материалы, освещающие множество вопросов, касающихся проблем близнецов. За исследования в этой области учреждена специальная премия, а близнецам для продолжения учебы выплачивается серьезное пособие.

В 1992 году в Польше в Замке поморских князей в городе Щецине по инициативе и непосредственному участию автора статьи был проведен 1-ый Всеполюский фестиваль близнецов, который положил начало традиции проводить подобные фестивали, которые теперь организуются в Польше каждые три года.

В 2002 году в Щецине прошла Международная конференция «Близнецы на различных стадиях жизни: биологические, медицинские и социальные аспекты», в которых приняли участие ученого Дании, Швеции, Австрии, Канады, России. С большим интересом присутствующими был заслушан доклад о проблемах формирования личности близнецов в системе дополнительного образования как учреждения, несущего огромный воспитательный потенциал, об особенностях общения близнецов, о важности проведения встреч и фестивалей близнецов, обобщения опыта в этом направлении.

В настоящее время традиционные фестивали близнецов проводятся в Австрии, Венгрии, Китае, Мексике, Австралии. В 1991 году во Франкфурте-на-Майне (Германия) проходил первый немецкий Международный фестиваль близнецов. Инициаторами фестиваля были ученые Института антропологии и генетики человека и Университета им. Иоганна Вольфганга Гете. Исследователь проблем близнецов профессор Тобиас Ангрт, организатор фестиваля, пригласил около 300 пар близнецов, с которыми он имел контакты благодаря своей работе.

С 19 по 28 сентября 1991 г. в столице Индонезии Джакарте был проведен «Накула – Садева» Мировой фестиваль близнецов, что свидетельствует о возрастании интереса к проблемам близнецов во всем мире. На фестиваль в Джакарту были приглашены близнецы их Австралии, азиатских стран, Бельгии, Великобритании, Германии, Италии, Канады, Нидерландов, Новой Зеландии, Нигерии, США, Франции, Эфиопии, Японии, России (члены клуба «Я – это Ты»). Фестиваль в Джакарте ставит своей целью укрепить братство и дружбу между близнецами стран мира, представить индонезийскую культуру на международном форуме.

Старейший из фестивалей близнецов – ежегодный фестиваль Международной Ассоциации Близнецов. Впервые он проводился в 1930 году в Силвер-Лейк (штат Индиана), и на нем присутствовали всего 13 пар близнецов. В 1934 году Ассоциация стала всеамериканской, а в 1937 году приобрела статус международной. С 1939 года фестивали стали проходить каждый год в разных городах США.

В 1994 г. во Франции был создан клуб «Два и более». 16 августа 2011 г. прошел уже 16-ый по счету фестиваль близнецов, на который приехали близнецы их Нидерландов, Швейцарии и Бельгии. Кроме того, благодаря интернет-сайту и телевизионным репортажам на последние четыре праздника приезжают двойняшки с других континентов, даже их Индии, Японии и Китая.

В мае 2008 г. в Китае в провинции Юннань прошел Международный фестиваль близнецов, на который съехались около 2-х тысяч похожих между собой как две капли воды сестер и братьев со всего мира. Россию представляли 8 пар из Владивостока, где с 1994 года существует клуб близнецов, который с 2006 года проводит фестивали.

В Австрии, в Перчах, проводится ежегодная Международная встреча близнецов, на которую съезжаются близнецы со всего мира, чтобы пообщаться, отдохнуть и познакомиться с новыми парами, обсудить общие проблемы, обменяться опытом и т.д.

В 2006 в Австралии, в Канберре прошел Первый фестиваль близнецов «Пикник близнецов», организованный Австралийским обществом Близнецов.

В июле 2010 в Чикаго прошел 15-й самый большой в мире ежегодный фестиваль тройняшек и их родителей.

Интерес к близнецам, стремление познать их мир, научно объяснить закономерности и особенности их развития становится все более значительным и активным. Десятки лет в разных странах существуют научные лаборатории, проводящие близнецовые исследования. Научные журналы публикуют ежегодно сотни статей, написанных по результатам экспериментов, в которых участвовали близнецы. Каждые два года Международное сообщество близнецовых исследований (International Society for Twin Studies) проводит конгрессы, собирающие ученых со всего мира.

Во многих странах исследования близнецовой ситуации развернуты очень широко. В Дании, например, существует специальный национальный реестр, который содержит информацию обо всех близнецах страны. Концентрация подобной информации значительно облегчает исследования. В Риме в 1070 г. впервые был проведен Всемирный конгресс ученых, занимающихся проблемами близнецов. С тех пор такие конгрессы проводятся каждые три года. На них освещаются вопросы достижения науки различных направлений (медицины, генетики, социологии) разных стран, что открывает новые возможности к пониманию близнецовой проблемы. Многие ученые сходятся во мнении, что необходимо изменить традицию в отношении к близнецам, подчеркивая таким образом, чтобы присущая им психологическая общность не мешала каждому развиваться самостоятельно, формировать личностную индивидуальность.

В 1975 г. в городе Луисвилле (США) был создан Центр по изучению близнецов, который ставил своей целью прежде всего исследование роли генетических факторов и факторов окружающей среды в развитии ребенка. В настоящее время в Центре исследуются более 650 пар близнецов, наблюдения за большинством их них ведутся с 3-х месячного возраста.

Для проведения научно-исследовательской работы Центр изучения близнецов финансируется Медицинским Колледжем при Университете г. Луисвилл. Центр выпускает специальный ежемесячный журнал «Близнецы» – единственный национальный журнал, который знакомит с уникальным миром близнецов.

В Дании существует специальный национальный реестр, который содержит информацию обо всех близнецах страны.

В Риме в 1970 г. впервые был проведен Всемирный конгресс ученых, посвященный изучению близнецов. С тех пор такие конгрессы, а также Европейские фестивали близнецов проводятся в Италии каждые три года.

В нашей стране наметились серьезные тенденции к тому, чтобы раздвинуть границы общения близнецов, чтобы конкурсы, слеты, фестивали близнецов с привлечением ученых стали традицией.

В 1988 г. в Москве состоялся Первый международный фестиваль близнецов, который положил начало традиции проведения фестивалей близнецов в нашей стране.

В мае 1988 г. в Ленинграде по инициативе автора статьи был проведен II-ой Международный фестиваль близнецов, на котором присутствовали близнецы разных возрастов как из нашей страны, так и из Германии, Финляндии, Польши.

В Москве в мае 1990 г. в Большом концертном зале Олимпийской деревни проходил финал 1-го конкурса красоты среди девушек-близнецов «Мы близнецы-90». В конкурсе приняли участие 130 пар девушек-близнецов в возрасте от 17 до 23 лет.

Концепция нашего исследования процесса формирования личности близнеца-подростка позволяет по-новому подойти к изучению данной проблемы.

В Близнецовом центре проводится серьезная работа по пропаганде развития фестивального движения близнецов в стране как действенной формы дополнительного образования, способствующей формированию личности каждого в близнецовой паре. На курсах повышения квалификации проводятся лекции и мастер-классы, на которых социальные педагоги, учителя, воспитатели, руководители кружков знакомятся с практикой организации и проведения встреч и фестивалей близнецов в своих регионах.

География фестивалей близнецов расширяется, их с успехом проводят в разных городах страны. Значительным событием для близнецов нашей страны был 3-ий Международный фестиваль. Он проходил в Санкт-Петербурге с 7 по 10 сентября 1992 г. и сочетал веселый увлекательный праздник с симпозиумом по теме «Формирование личности близнецов».

По опыту 1-го Международного фестиваля в июле 1990 г. в Барнауле был проведен краевой конкурс близнецов «Эти разные – похожие лица».

В Нижнем Тагиле Свердловской области по инициативе детского досугового центра «Мир» проводятся фестивали близнецов, в которых принимают участие юные тагильчане 7-16 лет, а также близнецы соседних районов. Во время фестивалей проводятся конкурсы, концерты, викторины. В Тюмени фестивали близнецов «Дежавю» проводятся уже с 2002 года, с 2006 года Парк «Тополя» в Оренбурге проводит Фестиваль Близнецов и Двойников, в 2007 году в Красноярске прошел первый краевой фестиваль близнецов, с 2005 г. проходят городские фестивали близнецов в Вологде; фестиваль-конкурс «Вятские близнецы – 2008» объединил близнецов всех возрастов и их родителей под девизом «Красота, несущая добро». В Перми в 2010 г. прошел 4-ый краевой фестиваль под красочным названием «Гляжусь в тебя, как в зеркало...».

Наши многолетние наблюдения за общением близнецов в коллективе Близнецового центра подтверждают, что коллективная форма фестиваля, как нетривиальное и яркое событие в жизни близнецов предполагает творчество, расширяет общение, создает такие условия, когда каждый близнец может раскрыться как неповторимая личность. Этот вид деятельности несет огромный педагогический потенциал и является универсальным воспитательным средством для самых различных возрастных групп близнецов [4].

Творческая атмосфера фестивалей способствует развитию активности детей, позволяет им раскрепоститься, показать свои таланты, пусть еще очень слабые, прочитать стихотворение, станцевать и спеть, показать сценку из спектакля или акробатический этюд, каждый может внести свой вклад в общее настроение, выразить свои индивидуальные чувства в действиях. Всё это способствует созданию атмосферы общей заинтересованности и эмоционального подъема, а дух соревнования способствует коррекции каждой личности в паре.

Готовясь к фестивалям близнецы делают фотографии, зарисовки их жизни, готовят поделки-игрушки, мягкие игрушки, организуют выставки «Ты – это Я», чтобы лучше выступить на празднике, получить одобрение жюри и товарищей.

Задача фестиваля – обеспечить развивающий характер отдыха и развлечений. Социальная ситуация фестиваля как бы создает ту часть механизма, которая способствует движению заложенных индивидуальных генетических предпосылок в каждой близнецовой паре, помогающего выстраивать цепочки воздействия на каждую личностную генетическую структуру. Коллективная форма фестиваля предполагает творчество, расширяет общение, создает такие условия, когда каждый близнец может раскрыться как неповторимая личность, реализовать себя в процессе той или иной творческой деятельности.

Таким образом, праздничная ситуация фестиваля близнецов – это социально-психологическая, педагогическая основа массового праздника. Её создание является конкретным методическим требованием к его организации. Этот вид деятельности несет огромный педагогический потенциал и является универсальным воспитательным средством для самых различных возрастных групп близнецов [5].

В Санкт-Петербурге в мае 2010 г. прошел ежегодный Международный фестиваль «Феномен близнецов», в котором принимают активное участие близнецы и социальные педагоги-исследо-

ватели-логики Близнецового центра. Организатор фестиваля Международный благотворительный фонд «Близнецы мира». Фестиваль является частью комплексного проекта «Феномен близнецов», который фонд осуществляет в рамках своей миссии и направлен на общение близнецов, творчество, обмен научными знаниями, развитие туризма близнецов.

В дни фестиваля прошла Единая международная научно-практическая конференция «Феномен Близнецов»: генетические и психологические аспекты, входящие в комплексный проект фонда.

Часто при проведении фестивалей решаются серьезные задачи – охрана материнства и детства, забота общества о своих гражданах, научные исследования, решение специфических близнецовых проблем. Врачи, педагоги, ученые разных специальностей обмениваются опытом для осуществления совместных проектов.

По инициативе руководителей Близнецового центра в Санкт-Петербурге систематически проводятся фестивали близнецов «В кругу друзей».

Основной задачей целевых программ фестивального движения является исследование личности близнецов разных возрастов, включающее анкетирование самих близнецов и их родителей, наблюдения за близнецами в процессе их общения, беседы, интервью и т.д. Содержание подобных фестивалей служит активному раскрытию творческого потенциала каждого в близнецовой паре.

Обращенность к личности близнеца-подростка, стремление обеспечить её растущие познавательные потребности и запросы – характерная особенность современной системы дополнительного образования и фестивалей близнецов как одной из его форм.

Результаты наших наблюдений, непосредственное участие во многих фестивалях, включая и зарубежные, участие в научно-практических конференциях, общение с участниками фестивалей, их родителями дают основание сделать вывод, что содержание фестивалей служит массовому активному творческому раскрытию каждого участника: каждый должен внести свой вклад в общее настроение, выразить свои индивидуальные чувства в действиях. Ситуация фестиваля, в которую входит близнецовая пара, естественно оказывает определенное влияние на формирование индивидуальности каждого ее члена, содействует духовному развитию близнеца-подростка, его талантов, дарований, способностей.

Обобщенный теоретический и практический материал организации и проведения фестивалей близнецов подтверждает положение нашего исследования, что фестивали как одна из форм дополнительного образования способствует обеспечению диалектического единства высокоразвитых внутригрупповых отношений в близнецовой паре и её многообразных связей с обществом, обусловленных социальной значимостью целей данной группы, *развитию индивидуальных потребностей и желаний близнецов* – они различны от рождения, их нужно замечать, давать проявляться и ни в коем случае нельзя нивелировать.

Результат нашего исследования позволяет считать, что социально-педагогические возможности воспитательной деятельности в рамках фестивалей близнецов связаны не только с удовлетворением социальных и духовных потребностей близнецов, но и существенно расширяет традиционные направления, формы, технологии работы с близнецами-подростками, способны корректировать их поведение и управлять социализацией каждого в близнецовой паре с общепринятыми социальными нормами.

Библиографический список

1. Морозова, Т.Б. Близнецовый центр в системе дополнительного образования как условие формирования личности близнеца-подростка // Журнал «Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: інноваційний розвиток освітніх систем: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. 3-5 жовтня. – Луганськ, 2007. – Ч. 3.
2. Фридрих, В. Близнецы / под ред. Б.К. Лисина, Д.Н. Крылова. – М., 1985.
3. Морозова, Т.Б. Педагогическая деятельность с близнецами-подростками в Близнецовом Центре // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы Международной н/п конф. 2-3 апреля 2009. – М., 2009.
4. Морозова, Т.Б. Воспитательная работа с близнецами-подростками в Близнецовом центре // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5.
5. Морозова, Т.Б. Социально-педагогические технологии в формировании личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования: монография. – М., 2009.

Bibliography

1. Morozova, T.B. Bliznecovijjy centr v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya kak uslovie formirovaniya lichnosti blizneca-podrostka // Zhurnal «Cinnisni prioriteti osviti u XXI stolitti: innovacijnijjyj rozvitok osvithnikh sistem: materiali IV Mizhnarodnoi naukovopraktichnoi konferencu. 3-5 zhovtnya. – Lugansk, 2007. – Ch. 3.
2. Fridrikh, V. Bliznecih / pod red. B.K. Lisina, D.N. Krihlova. – M., 1985.

3. Morozova, T.B. Pedagogicheskaya deyatel'nost' s bliznecami-podrostkami v Bliznecovom Centre // Vospitatelnaya rabota v vuze: sostoyanie, problemih, perspektivih razvitiya: materialih Mezhdunarodnoy n/p konf. 2-3 aprelya 2009. – М., 2009.
4. Morozova, T.B. Vospitatelnaya rabota s bliznecami-podrostkami v Bliznecovom centre // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2007. – № 5.
5. Morozova, T.B. Social'no-pedagogicheskie tekhnologii v formirovanii lichnosti blizneca-podrostka v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya: monografiya. – М., 2009.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 159.922.1

Naboychenko E.S., Fokina E.V. **SOCIAL SITUATIONS FUNCTIONS IN CHILDREN LEARNING OF GENDER STEREOTYPES.** The article analyzes of several social situations, child development, their influence on sexual and sex-role development of the personality of the child, the formation of his gender stereotypes, examines the traditional notions of gender roles.

Key words: gender stereotypes, family, social situation of development, type of family.

Е.С. Набойченко, д-р психол. наук, проф., г. Екатеринбург, E-mail: dhona@mail.ru; **Е.В. Фокина**, аспирант Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: fox237@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ДЕТЕЙ

В статье анализируются несколько социальной ситуаций развития ребенка, их влияние на половое и поло-ролевое становление личности ребенка, формирование его гендерных стереотипов; анализируются традиционные представления о половых ролях.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, семья, социальная ситуация развития, тип семьи.

Важным фактором психического развития личности является социальная ситуация развития. На протяжении определенного времени семья является для ребенка единственным местом получения первого опыта социального взаимодействия, ведь исходя из своих представлений о качествах, характерных и желательных для мужчин и женщин, родители, воспитатели стимулируют детей к проявлению именно этих поведенческих черт. Любая деформация семьи может привести к негативным последствиям в развитии личности ребенка.

Выделяется два типа деформации семьи: структурная и психологическая. Структурная деформация семьи – это нарушение ее структурной целостности: отсутствие одного из родителей (Дружинин В.Н., Мухина В.С.). Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений в ней, а также с принятием и реализацией в семье системы негативных ценностей, асоциальных установок и т.п. Психологическая деформация семьи, нарушение системы межличностных отношений и ценностей в ней оказывают мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, приводя к различным личностным деформациям – от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения [1-2].

Так тип семьи может выступать как фактор социальной среды, посредством которого осуществляется воздействие макроизменений на развитие личности ребенка [3].

Неполной семьей называется такая семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Психологи (Дружинин В.Н. и др.) выделяют еще дополнительную категорию неполных семей – это так называемые функционально неполные семьи, где присутствуют оба родителя, но в связи с профессиональными либо другими обстоятельствами мало оставляют времени для семьи, либо вообще забывают о своих воспитательных функциях [1].

Неполная семья образуется, как правило, вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания. В связи с этим необходимо выделять следующие разновидности неполных семей: осиротевшие, внебрачные, разведенные и распавшиеся. В зависимости от того, кто из родителей занимается воспитанием детей, выделяют материнские и отцовские неполные семьи. В условиях современной действительности неполная семья в большинстве случаев состоит из матери с ребенком или несколькими детьми, то есть является по сути материнской [2].

Современными психологическими исследованиями было доказано, что отсутствие в семье не просто отца, а, прежде всего, мужчины является важной предпосылкой отклонений в психическом развитии ребенка, что может проявляться в нарушении его половой идентичности, несформированности навыков полового поведения и гендерных стереотипов.

Утрата либо несформированность чувства пола порождает глубокие изменения всей личности человека. В развитии специфических половых психологических качеств мужчин и женщин огромная роль принадлежит отцу. Уже в первые месяцы жизни ребенка отец по-разному играет с мальчиком и девочкой, тем самым начинает формировать их половую идентичность. Первые пять лет жизни играют определяющую роль в развитии черт мужественности у мальчика и в установлении в будущем гетеросексуальных отношений у девочки. Поэтому, чем дольше в этот период ребенку придется жить без отца и никакой другой мужчина не послужит эффективной его заменой, тем серьезнее могут оказаться трудности половой идентификации. Родители начинают тренировать в этом направлении ребенка раньше, чем он сам окажется способным наблюдать и различать модели обоих полов [4].

Характер половеой идентификации ребенка во многом зависит от того, имеется ли в его окружении человек, замещающий отсутствующего родителя. Отсутствие отца в семье или человека, его замещающего, сказывается на развитии личности мужского самосознания мальчиков. Лишенные в детстве возможности достаточного общения с отцом мальчики в последующем часто не умеют исполнять свои отцовские обязанности и, таким образом, отрицательно влияют на личностное становление своих детей. Как отмечают Д. Михеева, О.Г. Нугаева и др., мальчики, выросшие только с матерью, нередко имеют проблемы с развитием мужского начала в характере: они либо усваивают «женский» тип поведения, либо создают искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположном женскому. Они менее зрелы и целеустремленны, не чувствуют себя в достаточной безопасности, менее инициативны и уравновешены, у них труднее развивается способность сочувствовать, управлять своим поведением. Мальчик усваивает основные жизненные роли, которым он учится от своих родителей, поэтому для него важен образ отца, которому можно следовать [4-5]. Но не всегда взаимоотношения матери и сына приводят к личностной деформации мальчика. Если мать с раннего детства воспитывает в сыне умение преодолевать трудности, поощряет его самостоятельность и инициативу, стимулирует в нем желание быть сильным и смелым, развивает способность рисковать, то у мальчика сформируется мужской стиль поведения и под влиянием матери. В этом случае мать станет для сына надежным другом в течение всей его жизни.

Девочки, воспитанные без отцов, часто испытывают затруднения в установлении отношений с мужчинами, в дальнейшем у них меньше шансов правильно понимать своих мужей и сыновей, исполнять роль жены и матери. Любовь отца к дочери очень важна для развития ее самосознания, уверенности в себе, формирования своего образа женственности. Теплые и приносящие положительные эмоции отношения с отцом помогают дочери гор-

даться своей женственностью, способствуют принятию себя в качестве женщины и более легкой гетеросексуальной адаптации. Для нее он мужчина номер один, его черты, особенности поведения, нюансы взаимоотношений запоминаются порой на бессознательном уровне и становятся образцом, к которому впоследствии будут притягиваться все типы отношений будущей женщины с мужчинами. Дефицит мужского влияния в ходе взросления девочки существенно затрудняет ее развитие как будущей женщины, осложняет формирование у нее навыков межполового общения, что впоследствии негативно отразится на личной и семейной жизни.

В настоящее время не редки случаи воспитания детей в детских домах и интернатах. Где образцами и моделями поведения, соответствующим полу, для воспитанников становятся сотрудники этих учреждений (врачи, учителя, воспитатели и пр.), среди которых преобладающее большинство составляют женщины. Образцы полоспецифического поведения, полоролевые ориентации и ожидания задаются в общении со сверстниками, в характере игрового материала, в содержании детской литературы, в средствах массовой информации, персоналом детских учреждений. Жизнь детей проходит преимущественно в женской среде, что в свою очередь накладывает отпечаток на то, как складываются их представления о поведении, свойственном своему полу. В процессе воспитания и жизни детей в общественных учреждениях эта ситуация еще более усугубляется, так как детям не только не хватает семейного тепла, но и лица своего пола, того с кем можно было бы себя идентифицировать. С самого рождения мальчик попадает в среду общественного воспитания и, как водится, по мнению психологов, в фемининную среду российского обще-

ства. Поэтому мальчики гораздо меньше знают о поведении, соответствующем половой роли, чем женской. Это приводит к тому, что мальчик вынужден строить свою половую идентичность, противоположной женской. Неудовлетворенная потребность в общении с родителями своего пола приводит к идентификации с родителем противоположного пола [4; 6]. Соответственно, мальчик, воспитывающийся в условиях детского дома, имеет нечеткую или неадекватную идентификацию, что связано с отсутствием мужчины как образца поведения.

Существующие данные о выпускниках детских домов и интернатов свидетельствуют о низком уровне их адаптированности к самостоятельной жизни в обществе, трудностях их социализации. В этой связи представляется особо важным более глубокое и разностороннее изучение факторов социализации детей, воспитывающихся в семье и вне семьи, а также влияния типа семьи на успешность социализации ребенка. Сироты, в отличие от детей, воспитывающихся в семьях, имеют неполное, ограниченное представление о себе, как в социальном аспекте, так и в гендерном или имеют своеобразное самовосприятие. Большая часть детей из детских домов плохо осознает гендерные стереотипы или вытесняет их, в отличие от сверстников из семей [2; 7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разный опыт жизни и воспитания, которые получают дети, растущие в семье и вне семьи, существенно влияет на их психическое развитие. Отсутствие одного из родителей, например отца, приводит к серьезным нарушениям психического развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности и нарушению процесса полоролевой идентификации, а также к различным отклонениям в поведении и состоянии психического здоровья.

Библиографический список

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи. – СПб., 2002.
2. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности. – Воронеж, 1999.
3. Российские женщины и европейская культура: материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения / сост. и отв. ред. Г.А. Тишкин. – СПб., 2001.
4. Нугаева, О.Г. Становление самосознания у детей. – Екатеринбург, 2004.
5. Михеева, Д. По словам отца // Психология. – 2007. – № 12.
6. Набойченко, Е.С. Изменение стиля семейного воспитания в семьях дошкольников с ВЧЛП как резерв повышения возможностей школьной адаптации // Психологическое сопровождение и организационно-медицинские алгоритмы реабилитации. – Екатеринбург, 2005.
7. Марова, З. Ребенка воспитывает одна мать // Воспитание детей в неполной семье. – М., 2006.

Bibliography

1. Druzhinin, V.N. Psihologiya semji. – SPb., 2002.
2. Mukhina, V.S. Fenomenologiya razvitiya i bihtiya lichnosti. – Voronezh, 1999.
3. Rossijskie zhenthinih i evropejskaya kul'tura: materialih V konferencii, posvyayonnoy teorii i istorii zhenskogo dvizheniya / sost. i отв. red. G.A. Tishkin. – SPb., 2001.
4. Nugaeva, O.G. Stanovlenie samosoznaniya u detey. – Ekaterinburg, 2004.
5. Mikhheeva, D. Po slovam otca // Psihologiya. – 2007. – № 12.
6. Naboyichenko, E.S. Izmenenie stilya semeyjnogo vospitaniya v sem'yakh doshkolnikov s VChLP kak rezerv povysheniya vozmozhnostey shkol'noy adaptatsii // Psihologicheskoe soprovozhdenie i organizacionno-medicinskie algoritmi reabilitatsii. – Ekaterinburg, 2005.
7. Marova, Z. Rebenka vospitihvaet odna matj // Vospitanie detey v nepolnoy semje. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 378.316.6

Anufrieva J.V. FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY AT STUDENTS OF THE ECONOMIC PROFILE. In article preparation pressing questions in high school of graduates of an economic profile are considered. Concrete requirements to the organization of the educational process directed on formation of professional and personal qualities of trainees for the purpose of formation of social responsibility are designated. Practical questions and the tasks used in technology and the organization of educational process with the account by the components ethics of business are considered.

Key words: economic profile, organization of the educational process, formation of professional and personal qualities of trainees, social responsibility, the components ethics of business.

Ю.В. Ануфриева, канд. пед. наук, доц. СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: juli24@cn.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки в вузе выпускников экономического профиля и обозначаются конкретные требования к организации учебного процесса, направленного на формирование профессиональных и личностных качеств обучаемых с целью формирования социальной ответственности. Рассматриваются практические вопросы и задания, используемые в технологии и организации учебного процесса с учетом аксиологической составляющей.

Ключевые слова: экономический профиль, организация учебного процесса, формирование профессиональных и личностных качеств, социальная ответственность, аксиологическая составляющая учебного процесса.

Последовательная интеграция России в мировое сообщество в условиях мирового финансового кризиса требует развития образовательного потенциала вузов. В настоящее время идет поиск новых подходов к подготовке студентов, когда главным фактором служит социальная ответственность выпускников экономического профиля. Работа в международных информационных системах, использование зарубежного опыта в организации учебного процесса, приведение технологий образования к международным стандартам и рейтинговой системы контроля знаний трансформирует систему профессиональной подготовки выпускников.

В сложившихся условиях, на наш взгляд, приоритетным является направление укрепления экономической эффективности функционирования вуза. При этом необходимо учитывать основной принцип этики бизнеса: «может ли быть эффективность, если нет справедливости?» Так В.В. Ивантер, директор Института народнохозяйственного прогнозирования РАН считает, что «этот принцип является проблемным для всей экономики».

Анализ и оценка рейтинга вузов позволила определить «узкие» места в существующей методике расчета рейтинговых критериев и выявить основные резервы повышения качества образования с учетом экономической специфики. Высказанные опасения о «потере» в системе рейтинговой оценки качества такого критерия, как учет аксиологической составляющей в учебном процессе нашли отражение при разработке новых стандартов учебных рабочих программ [1].

Цель их разработки не только на развитие академической успеваемости и освоения образовательного минимума, но и на максимальную индивидуализацию обучения на основе учета личностных способностей студента.

Управление становлением личности – это деятельность, направленная на обеспечение закономерной последовательности смены стадий и состояний развития обучаемого в педагогической системе профессиональной подготовки специалиста. Это главное звено, определяющее упорядоченность и результативность процесса становления личности обучаемого, на основе выбора средств и методов решения, направленных на осуществление реализации намеченных целей. «Особое место в учебном процессе занимает управление профессиональным становлением будущего экономиста с учетом формирования позитивного экономического мышления и ответственности в профессиональной деятельности» [2]. Таким образом, регулирующая деятельность педагога состоит в том, чтобы добиться не только качественных знаний, но и личностных изменений.

Возникает множество вопросов: какие же знания и умения из множества компетенции нужны бакалавру и специалисту. Д.А. Мачерет, первый заместитель председателя Объединенного ученого совета ОАО «РЖД», стержнем экономической подготовки признает формирование экономического образа мышления, «Отношение к человеческой деятельности как к постоянному выбору между различными альтернативами, совершаемому исходя из ценностных представлений. Экономист не должен впадать в «пагубную самонадеянность», считая, что можно уйти от фактора неопределенности и подменить акты выбора, совершаемые хозяйствующими субъектами на основе их предпочтений, некими вымышленными механизмами» [3].

Проведенное нами тестирование в 2011 году показало, что произошли существенные изменения в мотивации и ценностных ориентациях учащихся и студентов экономического профиля: это коммуникативные качества: способность работать в коллективе, творческое мышление. Таким образом, необходимо использование в учебном процессе педагогических технологий, позволяющих развивать творческое, практическое мышление, лидерские и коммуникативные качества.

Сегодня уровень и качество подготовки выпускников вуза неразрывно связано с содержанием, структурой, организацией единства образовательного и научного пространства. Так в основе организации учебного процесса при преподавании дисциплины «Экономика организации (предприятия)» положены основные требования Государственного образовательного стандарта (ГОС), с учетом освоения следующих дидактических единиц: предприятие как субъект и объект предпринимательской деятельности; нормативные акты, регламентирующие деятельность предприятия; основы функционирования организации (предприятия). Материально-техническая база организации и показатели ее использования. Трудовые ресурсы организации, производительность и оплата труда. Себестоимость, цена, прибыль и рентабельность

деятельности организации. Планирование и основные показатели деятельности организации. Инновационная и инвестиционная деятельность предприятия.

Студенты должны знать: современное предприятие как целостную организационно-экономическую и социальную систему, основы этики бизнеса, методы оценки деловых качеств работников, основные показатели использования основных средств, трудовых и материальных ресурсов, основы планирования и организации производственного процесса.

Преобладающими формами обучения при изучении курса «Экономика организации (предприятия)» традиционно являются лекции, практические, семинарские занятия и самостоятельная работа студентов.

На лекционных занятиях по дисциплине «Экономика организации (предприятия)» закладывается основа научных знаний. Преподаватель может применять индуктивный метод: при раскрытии темы приводит примеры, факты, подводящие к научным выводам; использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. При изучении темы: «Методы ценообразования на предприятии», «Прибыль и рентабельность» с учетом выше изложенных целей, можно использовать цитаты из классической русской литературы. По каждому из анализируемых положений лектор делает вывод, выделяя его повторением.

В связи с недостаточным количеством часов, отводимых на лекции, особое значение приобретают практические занятия, которые предназначены не только для углубленного изучения дисциплины, но и на формирование конкретных практических навыков проведения эксперимента, решения творческих и ситуационных задач.

Практические занятия призваны расширять и детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление студентов, позволяют проверить их знания и выступают как средства оперативной обратной связи. В своей практике мы используем методические указания для практических занятий по дисциплине «Экономика предприятия (организации)», которые соответствуют основным разделам государственного образовательного стандарта и ориентированы на самостоятельную работу студентов, изучающих вопросы в сфере управления и экономики предприятия. Предложенные темы занятий дают знания о современном производственном предприятии как целостной организационно-экономической и социальной системе.

Практические задачи, задания, контрольные вопросы с применением допустимых решений направлены на развитие у студентов антиципации, творческого и логического мышления, профессиональных качеств. Например, при изучении темы «Предприятие как субъект предпринимательской деятельности» студентам предлагается сформулировать аргументированные ответы на вопросы экономического содержания на основе своих ценностных образований:

1. Что случится с линией спроса на экономичные легковые автомобили при повышении цены на бензин?
2. Что случится с линией спроса на хлеб при увеличении доходов населения?
3. Что случится с линией спроса на поваренную соль при увеличении доходов населения?
4. Что может случиться с линией предложения пшеницы при повышении цен на минеральные удобрения?
5. Предположим, в производстве стали начала применяться технология, обеспечивающая экономию затрат. Как эта ситуация повлияет на положение линии предложения?

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть дискуссии, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты, деловые игры. Организация практических занятий строится таким образом, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Для этого проводится анализ личностных и деловых качеств каждой группы студентов экономического профиля. Пример анализа приводится с помощью гистограммы на рис. 1, подробный анализ приведен в работе [7].

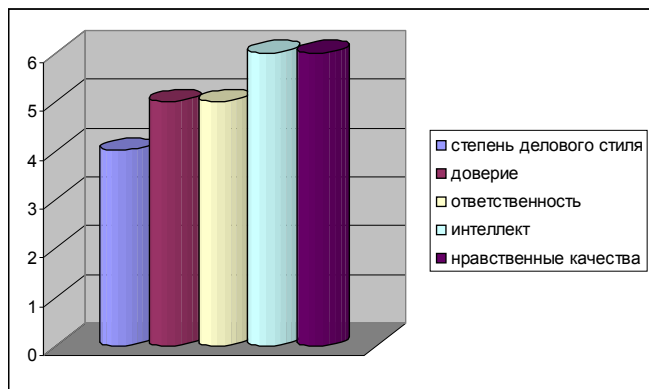


Рис. 1. Анализ личностных и деловых качеств студента экономического профиля обучения

Диагностика личностных качеств и деловых студента помогает организовать процесс обучения и повысить объективность системы контроля знаний обучаемых.

Семинар является одним из основных видов практических занятий в процессе изучения дисциплины «Экономика организации (предприятия)», как средство развития у студентов культуры научного мышления. Преобладающими формами семинаров выступают: доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. В книге Столяренко Л.Д. отмечается: «Семинарские занятия могут помниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание» [4].

Семинар часто перерастает в системную научную работу всего учебного коллектива. Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель может управлять и ходом семинара. Так, неуверенным, некоммуникабельным студентам предоставляется возможность ответить на вопрос и испытать ощущение успеха.

Ниже приводятся примеры специально разработанных заданий [5].

Задача 1

Сформулируйте аргументированные ответы на представленные вопросы, ознакомившись с методическими указаниями.

Методические указания

Одной из главных задач менеджера предприятия является максимизация прибыли, получаемой компанией, все большее значение приобретает и его социальная ответственность перед обществом, его конкретные действия, обеспечивающие решение проблем, стоящих перед страной.

Те, кто считает, что социальные проблемы должно решать государство, а бизнес – только «делание денег», аргументирует свою позицию тем, что действия в социальной области ведут к снижению прибыли компании, ухудшению в этой связи ее конкурентных позиций, росту издержек, которые в последующем ведут к повышению цен. Это наносит ущерб потребителям и вызывает другие отрицательные последствия.

Сторонники социальной ответственности бизнеса перед обществом считают, что бизнесмены имеют перед ним моральные обязательства, что социальные действия могут оказать большую пользу предпринимателям, улучшают их имидж в обществе, являются неплохой рекламой.

Вопросы:

1. Чью позицию Вы разделяете и почему?
2. Должен ли, по вашему мнению, предприниматель в современной России выполнять социальные обязательства перед страной и в каких формах?
3. Будет ли ему, в конечном итоге, это выгодно, в том числе в финансовом отношении? Если да, то почему?
4. В каких формах российский бизнес может осуществлять социальную поддержку:
 - а) в масштабах фирмы;
 - б) в масштабах региона, страны.

Задание 2

Сформулируйте аргументированные ответы на следующие вопросы:

1. В целях сокращения финансовых расходов местные органы власти приняли решение об ограничении времени уличного освещения. Правильное ли это решение?

2. В целях сокращения финансовых расходов государство приняло решение о сокращении численности сотрудников, осуществляющих охрану общественного порядка. Вы поддерживаете это решение? Поясните.

3. Государство приняло решение строить дорогу федерального значения в курортной зоне, объясняя это решение значительным сокращением длины дороги, а значит, сокращением стоимости на строительство. Ваше решение?

4. Обанкротилось частное предприятие с большим числом работников. Предложите возможные действия со стороны государства.

Задание 3

Дайте ответы на представленные вопросы, используя метод диалога:

1. В некоторый период на рынке установилась низкая цена на пшеницу. Государственный человек, отвечающий за покупку зерна, принял решение не покупать зерно. Прав ли он?

2. На рынке денежных средств, произошел рост объема денежных средств. Возможные действия Министерства финансов?

3. Производство некоторого важного химического продукта сопровождается загрязнением воздуха. Оцените действие государственных органов.

4. Государство осуществляет дотации туристическим фирмам. Есть ли в этом резон? Если есть, то в чем?

5. а) Определите общественно оптимальный объем производства общественного блага. Если это общественное благо продавать потребителям по индивидуальным ценам, то какими они должны быть?

б) Допустим, производство общественного блага финансирует правительство за счет налогов. Каждый индивидум платит налог в размере 40 ДЕ за каждую единицу общественного блага.

Предположим, на голосовании поставлен вопрос об увеличении производства общественного блага сверх оптимального объема на 5 единиц. Какими будут итоги голосования? Определите равновесный объем производства общественного блага в результате прямого голосования по принципу большинства.

Задание 4

Президент ОАО «РЖД»: «Одной из приоритетных задач эффективного развития ОАО «Российские железные дороги» является совершенствование подготовки кадров Компании, формирование нового менталитета, подкрепленного эффективной мотивацией, корпоративной культуры».

Разработка модели организации.

Ознакомьтесь с исходной информацией и продумайте, какую организацию необходимо создать сегодня, чем она должна заниматься, почему это актуально (значимо). Разработайте модель организации в соответствии с рекомендациями, которые приводятся ниже.

Исходная информация. Современное состояние образовательных учреждений различных ступеней в городе оставляет желать лучшего, которое обусловлено рядом причин (отсутствие конкуренции, недостаточное финансирование, удаленность и др.). Даже сотрудники частных учреждений не всегда хорошо поддаются управлению, и очень часто работа строится неэффективно, по устаревшим методам. Поэтому в обществе существует потребность в частных учебных заведениях нового типа, которые были бы построены на новом технологическом уровне, чтобы качество услуг достигалось не только за счет подготовленности персонала и хорошего оборудования, но и за счет эффективного управления персоналом, хорошей организации совместной работы и т.д.

Структуру кадров организации и департаментизацию изобразите графически. Сформулируйте вывод.

Методические указания

Данную работу можно выполнять группами по 2-3 человека. Группа должна разработать и оформить модель организации.

Рекомендуем разделять модель организации, предоставляющей какие-либо образовательные услуги, – такие услуги в современном обществе пользуются высоким спросом. Название организации и предоставляемые услуги Вы должны придумать самостоятельно.

Знаменитый японский менеджер Ли Якока по вопросам управления персоналом заявлял, что не технические устройства создают качество продукции, а люди. Множество военно-исторических примеров, когда талантливые полководцы побеждали превосходящие в несколько раз силы противника только лишь умением правильно организовать имеющихся в их распоряжении людей, доказывают справедливость такого тезиса. Правильная организа-

Таблица 1

Факторы, способствующие устранению противоречий внутри организации

Стратегии организации	Поведение и действие руководителей	Действие малой группы
Наличие четких, ясных и непротиворечивых целей. Создание творческой атмосферы внутри организации для всех ее членов. Правильное планирование деятельности всех подразделений. Правильная расстановка кадров. Учет человеческого фактора внутри организации. Повышение конкурентоспособности. Подбор квалифицированных менеджеров.	Внимание к деятельности группы. Целенаправленные действия по сплочению группы. Правильное информирование подчиненных. Доброжелательные отношения с членами группы. Своевременное разрешение конфликтов внутри групп. Создание положительного психологического климата. Отсутствие жестких методов управления персоналом. Положительное отношение к творческой деятельности работников. Правильное мотивирование группы и каждого ее члена. Правильная оценка работы каждого члена группы. Правильная организация всех звеньев работы. Доброжелательный контроль.	Принятие организационных целей. Наличие групповой активности и сплоченности внутри группы. Выполнение всеми членами группы внутригрупповых норм поведения. Лояльность в отношениях между членами группы и руководителем. Дисциплинированность. Доверие к руководителю. Стремление к успешной деятельности. Наличие ценностно-ориентационного единства группы. Наличие ответственного отношения к работе.

ция работы подчиненных представляет собой наиболее актуальную проблему современной управленческой деятельности.

В таблице 1 приведен перечень факторов, способствующих устранению противоречий внутри организации.

- Структура кадрового состава

Структура кадрового состава — это иерархия, взаимоподчиненность работников. Обычно структура кадрового состава изображается в виде схемы. Обязательно нужно предусмотреть взаимозаменяемость кадров в случае болезней, травм или невыходов на работу по другим причинам.

Продумайте структуру кадров и систему их взаимозамещения. Изобразите кадровую структуру в виде схемы.

- Социально-психологический климат организации

Попробуйте сформулировать личностные качества, которыми должны обладать работники внутри подразделений, чтобы можно было говорить о психологической совместимости между ними.

- Работа по сплочению коллектива

Сплочение коллектива — важная задача, так как чем ближе сотрудники знакомы друг с другом, тем больше между ними взаимопонимания, взаимопомощи, соответственно эффективность совместной деятельности становится выше. Любые развлекательные и праздничные мероприятия следует продумывать заранее, назначать ответственных за их проведение.

Какие мероприятия по сплочению коллектива Вы можете предложить? Обоснуйте их, исходя из Вашего опыта.

Опыт самообучения и контрольного тестирования студентов выявил ряд проблем вузовского образования, не только при диагностировании образовательного процесса по экономическим, но и техническим дисциплинам.

Следует обратить внимание, что наряду с несомненными преимуществами, дидактическое тестирование обладает определенными недостатками. В работе указывается на: «шаблонный характер; ослабление связи между обучаемым и преподавателями в период контроля; нет индивидуального подхода к обучаемым; оценивается объем знаний, не учитывая творческие способности» [6]. Автор делает вывод о необходимости сочетания традиционного контроля и тестирования.

Учебная дисциплина «Экономика организации (предприятия)» относится к общепрофессиональным дисциплинам.

Из рис. 2 видно, что общепрофессиональные дисциплины занимают наибольший удельный вес в структуре учебного плана вуза. Это обусловлено спецификой данного учебного заведения. Для качественной подготовки специалистов в течение достаточно маленького срока, делается большой упор на изучение дисциплин, непосредственно связанных с будущей профессией студентов.

Однако на изучение дисциплины «Экономика организации (предприятия)» отводится небольшое количество времени, что составляет небольшой средний вес в структуре общепрофессиональных дисциплин. Это не дает полной возможности достаточно освоить сложность и специфичность данного курса и тем, что дисциплина

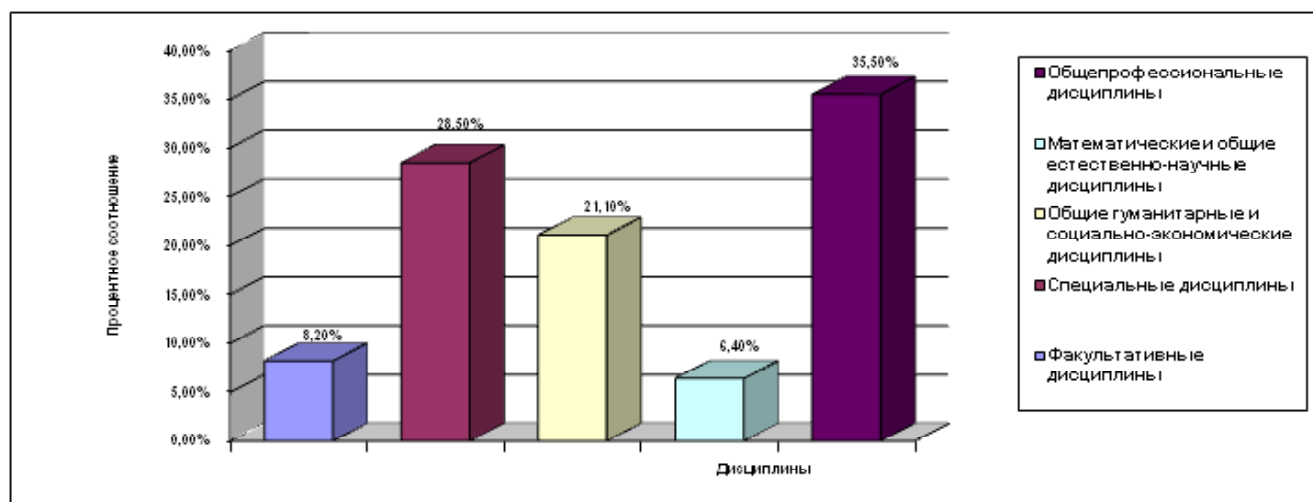


Рис. 2. Процентное соотношение часовой нагрузки по дисциплинам

лина изучается только в течение одного семестра и опирается на знания различных дисциплин, представленных на рис. 3.

Таким образом, в учебном процессе вопросы подготовки в вузе выпускников экономического профиля являются достаточно актуальными. Для этого необходимо обозначить конкретные требования к организации учебного процесса, направленного на

формирование профессиональных и личностных качеств обучающихся с целью формирования социальной ответственности. Практические вопросы и задания, используемые в технологии и организации учебного процесса с учетом аксиологической составляющей. Это должно направлено на компетенции, развивающие социальную ответственность в дальнейшей профессиональной деятельности.

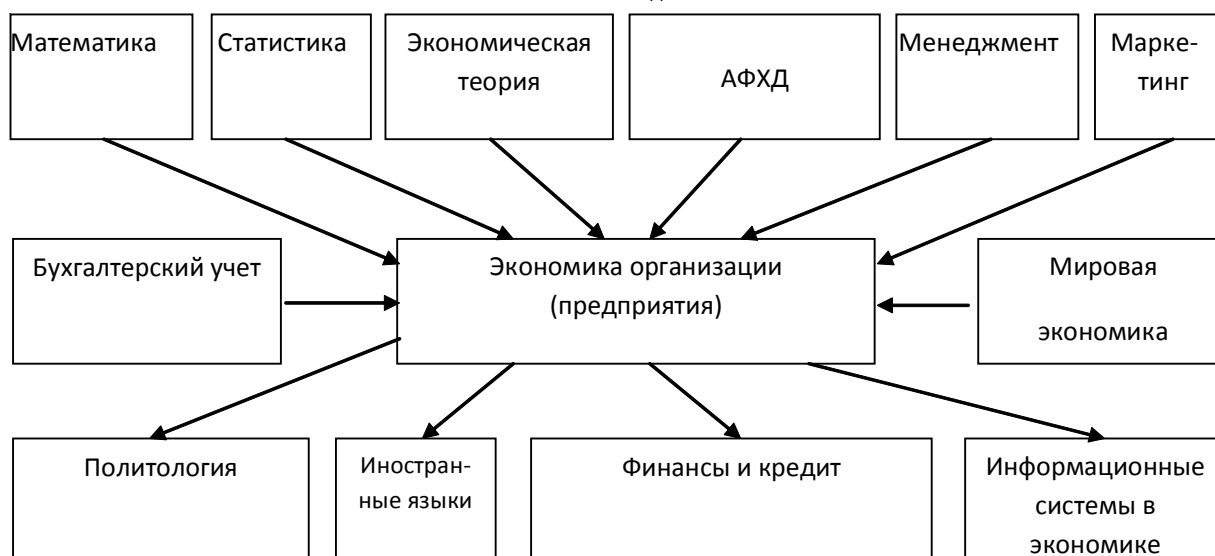


Рис. 3. Схема межпредметных связей дисциплины «Экономика организации»

Библиографический список

1. Ануфриева, Ю.В. О резервах повышения качества экономического образования: материалы региональной научно-методич. конф. – Новосибирск, 2004.
2. Глушков, В.Ф. Формула ответственности в профессиональной деятельности / В.Ф. Глушков, Ю.В. Ануфриева // Теория и методика профессионального образования. – Новосибирск. – 2010. – № 2.
3. Мачерет, Д.А. Какие знания и умения необходимы в современных условиях экономисту на транспорте. – М., 2010.
4. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов-на-Дону, 2001.
5. Ануфриева, Ю.В. Корпоративная культура в системе управления производством: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Экономика организаций». – Новосибирск, 2004.
6. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел, 2000.
7. Ануфриева, Ю.В. Практические вопросы подготовки кадрового резерва в вузе // Социальная политика и социология. – М. – 2009. – № 5.

Bibliography

1. Anufrieva, Yu.V. O rezervakh povysheniya kachestva ekonomicheskogo obrazovaniya: materialih regional'noy nauchno-metodich. konf. – Novosibirsk, 2004.
2. Glushkov, V.F. Formula otvetstvennosti v professional'noy deyatel'nosti / V.F. Glushkov, Yu.V. Anufrieva // Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. – Novosibirsk. – 2010. – № 2.
3. Macheret, D.A. Kakiye znaniya i umeniya neobkhodimih v sovremennihkh usloviyakh ekonomistu na transporte. – M., 2010.
4. Stolyarenko, L.D. Psikhologiya i pedagogika dlya tekhnicheskikh vuzov. – Rostov-na-Donu, 2001.
5. Anufrieva, Yu.V. Korporativnaya kul'tura v sisteme upravleniya proizvodstvom: metodicheskie ukazaniya k prakticheskim zanyatiyam po discipline «Ekonomika organizatsiy». – Novosibirsk, 2004.
6. Obrazcov, P.I. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty razrabotki i primeneniya v vuze informatsionnykh tekhnologiy obucheniya. – Orel, 2000.
7. Anufrieva, Yu.V. Prakticheskie voprosy podgotovki kadrovogo rezerva v vuze // Social'naya politika i sociologiya. – M. – 2009. – № 5.

Статья поступила в редакцию: 19.03.12

УДК 378.316.6+374+379.8

Zaitceva M.V. SOCIAL CULTURAL COMPETENCE FORMING AMONG THE STUDENTS OF NON-LANGUAGE SCHOOLS. The work is based on the problems concerning the social cultural competence forming necessity among the students of non-language schools. The method of the competence forming and English language teaching is offered.

Key words: social cultural competence, cultural science, foreign language.

М.В. Зайцева, аспирант НОУ ВПО ЧИИ, г. Новосибирск, E-mail: elofof.elmarer@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В работе рассмотрены основные проблемы и необходимость формирования социокультурной компетенции у студентов неязыковых ВУЗов. Предложен метод обучения иностранному языку и формированию социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, культурология, иностранный язык.

В настоящее время, в связи с расширением межкультурных контактов и развитием международных связей, возрастает роль иностранного языка. Из учебного предмета он превратился в средство достижения профессиональной компетентности и развития личности. Однако для более эффективного овладения иностранным языком необходимо сформировать социокультурную компетенцию у обучаемых [1].

Мы понимаем под социокультурной компетентностью владение совокупностью знаний, умений и качеств, необходимых для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях, с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения. Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие таких ошибок, нарушения хода иноязычного общения.

Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания, культурологические знания.

Лингвострановедческие знания – знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умения применять их в ситуациях межкультурного общения. Отражением менталитета народа страны изучаемого языка являются национальные пословицы и поговорки, предоставляющие учащимся возможность судить о правилах и принципах общения народа, о ценностях, о приоритетах, о верности слову.

Социально-психологические знания – владение социокультурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре.

Культурологические знания – знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

Для достижения подобной цели даже был разработан такой серьезный и всеобъемлющий метод изучения иностранного языка, как лингвосоциокультурный, предполагающий апелляцию к такому компоненту, как социальная и культурная среда. Сторонники этого метода твердо уверены, что язык теряет жизнь, когда преподаватели и студенты ставят целью овладеть лишь «безжизненными» лексико-грамматическими формами. Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения – языковое и межкультурное. Лингвосоциокультурный метод родился на стыке понятий язык и культура и объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с внеязыковыми факторами.

В качестве отрасли науки о языке, непосредственно связанной с изучением культуры, в последнее время все большее распространение получает **лингвокультурология**, комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем норм и общественных ценностей).

Компонент культуры — не просто некая культурная информация, сообщаемая языком. Это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям. Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира [2].

Итак, язык не существует вне культуры. Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения язык стоит в одном ряду с культурой [3]. Однако стоит помнить, что изучение иностранного языка и освоение иноязычной культуры – не мгновенный, а, напротив, сложный психологический процесс, связанный с перестраиванием мышления, восприятия чужой культуры, понимания и принятия её как должного. Знание социокультурного, идеологического компонента чрезвычайно важно для изучающих иностранные языки, для правильной и эффективной речевой коммуникации. Без знания культурно-речевых традиций каждого из народов и каждого из языков межкультурная коммуникация не происходит.

В проблемах межкультурного общения нет мелочей. В связи с ориентированностью на социальные нормы социолингвистический компонент оказывает большое влияние на языковое оформление общения между представителями разных культур. Не может существовать культуры речи без умения пользоваться стилями языка, без осознания этикетности речевого высказывания. Для этого необходимо сформировать у обучаемых социолингвистическую социокультурную компетенцию, которые помогут им понимать особенности различных стилей языка и стилей речи в их тесной взаимосвязи и обеспечат эффективность межкультурной коммуникации.

Для достижения данной цели можно использовать различные страноведческие тексты, аудиозаписи или фильмы, соответствующие уровню языковой подготовки студентов. Здесь стоит заметить то, что более сложные тексты с обилием новых слов и лакун могут показаться сложными и неинтересными, а их прочтение и перевод займут слишком много времени от урока. И, напротив, слишком простые тексты создадут впечатление примитивности иноязычной культуры и также не вызовут интереса обучаемых. Итак, уровень текста должен соответствовать грамматическим и лексическим знаниям обучаемых, но в него должны быть также включены новые элементы, желательные относящиеся к особенностям культуры носителей изучаемого языка.

Иноязычная культура, преподаваемая не отдельно, а параллельно с изучаемым иностранным языком делает последний предмет более понятным для восприятия, что также позволяет избежать языкового шока. Таким образом, и иностранный язык, и иностранная культура, взятые вместе, лучше усваиваются обучаемым, нежели преподаваемые по-отдельности.

Среди страноведческих текстов, наибольший интерес у большинства групп обучаемых, вызывают тексты, связанные с культурой, историей и бытом народов изучаемого языка. Так, в Новосибирском Государственном Техническом Университете студентам группы ПМ-01 (математикам) уровня английского языка *pre-intermediate* на уроке английского языка, в рамках темы «English-speaking Countries», входящей в состав вузовской программы, был предложен текст о британских суевериях (*British Superstitions*) из журнала для изучающих английский язык *SpeakOut*. Текст представляет собой журнальную статью, в которой рассказывается о некоторых суевериях, существующих в британской культуре. После снятия всех языковых трудностей, связанных с предложенным текстом, включавшим сложные фонетические и новые лексические единицы, преподавателем иностранного языка было предложено вспомнить о некоторых распространенных русских суевериях с целью выявить, которые из них могут иметь аналогичное значение в англоязычной культуре, а какие – различное и, подчас, противоположное. После прочтения предложенного текста выяснилось, что суеверия, касающиеся прохождения под лестницей, разбивания зеркала, использования подковы и четырех листов клевера почти полностью совпали в обеих культурах. Приметы про рассыпанную соль, открытый в помещении зонт, увиденную сорок, число 13, горящие уши и щёки, касание или стучание по дереву имели лишь частичное совпадение с русскоязычной культурой, примета про чёрную кошку имела совершенно обратное от русскоязычной культуры значение, а приметы, касающиеся доедания последнего куска хлеба с общей тарелки вообще отсутствовали в русскоязычной культуре. Разница между русскоязычной и англоязычной культурой была очевидна, что пробудило оживлённую дискуссию, основанную на сравнении обеих культур, поиске различий и попытке самостоятельного объяснения некоторых особенностей обеих культур.

После урока студентам было дано домашнее задание найти по 10 схожих и различных суеверий в русско- и англоязычной культурах, с учётом географического положения, климата, истории, обычаев и быта страны родной культуры и страны изучаемого языка. В ходе самостоятельной работы и самостоятельного исследования, обучаемые выявили немалые различия между двумя культурами. Так, говоря о географическом положении, можно сказать, что в англоязычной культуре, в частности, на Британских Островах, очень много примет и суеверий связаны с морем, морскими путешествиями и рыболовным промыслом, в то время, как в русскоязычной культуре, благодаря многообразию географических и климатических поясов, подобной узкой направленности не наблюдается. Приметы, касающиеся флоры и фауны также имеются в обеих культурах, но подчас одни и те же приметы имеют несколько разное, или даже противоположное значение.

То же можно сказать и о климате, и об истории обеих стран, особенностях этикета, и прочих аспектах, связанных с формированием той или иной культуры.

Работы студентов были представлены на английском языке, в презентациях, через интерактивные средства. Был дан подробный сравнительный анализ и ссылки на историческое происхождение того или иного суеверия, также проводились различные обсуждения, связанные с адекватностью и приемлемостью тех или иных суеверий. В ходе данного изучения обучаемые научились сами анализировать тексты на иностранном языке, находить необходимую информацию на иностранном языке, а, главное, смогли углубиться в иноязычную культуру, узнав и изучив её новые грани.

Стоит также отметить, что после введения элементов культурологии и социокультурной компетенции в уроки иностранного языка среди студентов неязыковых вузов, восприятие и понимание английского языка обучаемыми стало более лёгким и простым. Так, некоторые нюансы английского языка стали более понятны, что в положительную сторону отразилось на результатах

изучения иностранного языка. Возможно, это может показаться независимым друг от друга, однако, если мы примем во внимание, что язык является лишь частью культуры, и эту часть нельзя изучать отдельно от культурологического контекста, можно понять, что психологическое восприятие особенностей культуры быта, простое понимание, что «они» не такие, как «мы», смогло сломать психологический барьер и в восприятии языковых особенностей, что привело к простому приятию особенностей языка, как должного, а не как чего-то неприемлимого и странного.

Завершая исследование, необходимо также сказать, что, в современном мире, при его глобализации, обучаемым чрезвычайно необходимы навыки социокультурной компетенции, равно, как и изучение ставшим международным английского языка. И, чтобы, при общении, избежать непонимания среди носителей иностранной культуры, а, также выглядеть грамотным и умным человеком в обществе, необходимо мотивировать студентов на изучение иностранного языка и формировать в их сознании социокультурной компетенции, как неотъемлемого элемента современной жизни.

Библиографический список

1. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7.
2. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
3. Тер-Минасова, С.В. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

Bibliography

1. Miljrud, R.P. Kompetentnostj v izuchenii yazihka // Inostrannihe yazihki v shkole. – 2004. – № 7.
2. Sepir, E. Yazihk. Vvedenie v izuchenie rechi // Izbrannihe trudi po yazihkoznaniju i kuljturologi. – M., 1993.
3. Ter-Minasova, S.V. Yazihk i mezhkuljturnaya kommunikaciya. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию: 19.03.12

УДК 159.923

Sarsembeyeva E. PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR AN IMPROVEMENT OF MANAGEMENT ACTIVITY EFFICIENCY. The results of diagnosis of use of leader's management activity means taking into account a laterality of cerebral hemispheres are presented in the work, also as the psychological program aimed at enhancing management activity means taking into account a psycho-physiological development basis.

Key words: management activity, individual's psycho-physiological peculiarities, effective management, behavioral reactions of the personality, individual peculiarities of manager.

Э.Ю. Сарсембаева, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: elmasars@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе представлены результаты диагностики использования средств управленческой деятельности руководителя с учетом латеральности полушарий головного мозга, а так же психологическая программа, направленная на расширение средств управленческой деятельности с учетом психофизиологической основы развития.

Ключевые слова: управленческая деятельность, психофизиологические особенности индивида, эффективное управление, реакции личности, индивидуальные особенности руководителя.

Исследование эффективности психологических средств оптимизации управления с учетом психофизиологических особенностей мы провели на выборке 780 человек, являющихся руководителями среднего звена (менеджеры, начальники цехов, начальники участков), мужчины и женщины в возрасте 35–42 года. Базой исследования являлись следующие предприятия, принимавшие участие в курсах повышения квалификации, организованных учебным центром «Карьера»: Павлодарский алюминиевый завод, Павлодарский ферросплавный завод, Павлодарский электролизный завод, ТОО «Вигас», ТОО «Глория-фарм», «Богатырь-транс» и «Разрез-Богатырь» (г. Экибастуз), а так же руководители среднего управленческого звена, проходившие повышение квалификации на курсах в рамках «Программы повышения квалификации руководящих работников и менеджеров в сфере экономики РК» (ИПК Международная профессиональная академия «Туран-Профи») в период с 2006 по 2011 гг.

Наше исследование мы проводили в три этапа. На первом этапе была проведена диагностика испытуемых и определена контрольная и экспериментальная группы.

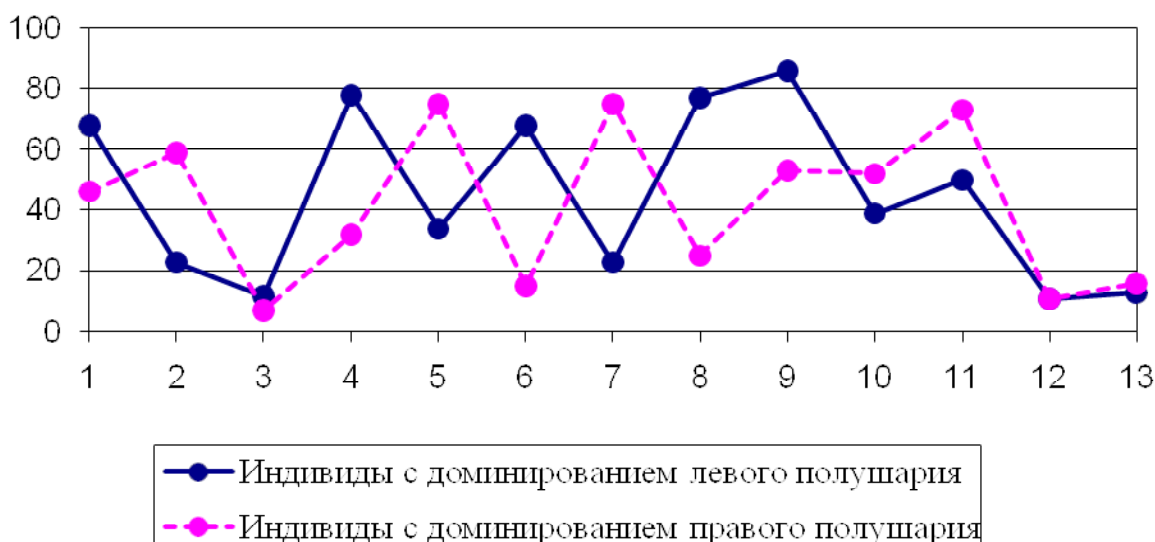
На втором этапе проводились специально разработанные занятия для испытуемых экспериментальной группы,

способствующих обучению и формированию средств эффективной управленческой деятельности.

На третьем этапе было произведено сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах с целью подтверждения эффективности проведенных занятий.

В процессе работы с первым блоком методик было выявлено 23 случая амбидекстрии, следовательно, наша выборка составила 757 человек. Контрольная группа составила выборка из 230 человек: это руководители среднего управленческого звена, с которыми не проводилась коррекционно-развивающая программа по оптимизации управленческой деятельности. Соответственно экспериментальную группу составила выборка из 527 человек.

В контрольной группе были получены следующие данные: индивидов с доминированием левого полушария – 146 (63%), индивидов с доминированием правого полушария – 84 (37%). В экспериментальной группе: индивидов с доминированием левого полушария – 337 (58%), индивидов с доминированием правого полушария – 190 (36%). **Результатами диагностического исследования в экспериментальной группе стали следующие показатели, представленные на рис. 1.**



1. Авторитарный стиль
2. Демократический стиль
3. Либеральный стиль
4. Мотивация успеха
5. Мотивация избегания неудач
6. Готовность к риску
7. Коммуникативные способности

8. Организаторские способности
9. Стиль в конфликте «Соперничество»
10. Стиль в конфликте «Сотрудничество»
11. Стиль в конфликте «Компромисс»
12. Стиль в конфликте «Избегание»
13. Стиль в конфликте «Приспособление»

Рис. 1. Сопоставление результатов диагностики (в процентах) левополушарных и правополушарных респондентов в экспериментальной группе

Проанализировав данные тестирования, можно выделить особенности управленческой деятельности руководителя с учетом психофизиологической основы личности. Индивиды с доминированием левого полушария в процессе управления демонстрируют отличные от индивидов с доминированием правого полушария средства управленческой деятельности. Следовательно, на этапе первичной диагностики, можно составить следующий профиль руководителя (рис. 2).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что существует четкая зависимость использования средств управленческой деятельности от доминирующего полушария головного мозга.

Сопоставляемые характеристики средств управленческой деятельности

Проанализировав результаты исследования, мы утверждаем, что успешное выполнение современных требований по оптимизации управленческой деятельности во многом зависит от способности руководителя учитывать условия и факторы целостной взаимосвязи системы «человек – человек», а, следовательно, от выбора средств управления в этой системе. Средства управления, которые использует руководитель, включают совокупность компонентов структуры психики: психические, эмоционально-волевые процессы, психические свойства и психические состояния. Учитывая психофизиологическую закономерность жизнедеятельности головного мозга – функциональную специализацию полушарий головного мозга, мы обеспечиваем познание субъекта управления: его конкретных и индивидуальных психофизиологических качеств личности.

Средства управления:

- авторитарный стиль управления;
- высокий уровень мотивации достижения успеха и риска;
- организаторские способности;
- в управлении конфликтами чаще используется стиль соперничества, в меньшей степени – компромисс и сотрудничество

Руководитель

Доминирование левого полушария головного мозга
Доминирование правого полушария головного мозга

Средства управления:

- демократический стиль управления;
- высокий уровень избегания неудач;
- коммуникативные способности;

● в управлении конфликтами чаще используется стиль компромисса, в меньшей степени – сотрудничества и соперничества.

По результатам диагностики испытуемых в экспериментальной группе мы составили коррекционно-развивающую программу, целью которой было расширение диапазона использования средств управления, которые позволили бы достичь оптимизации управленческой деятельности.

Занятия проводились во время обучения слушателей на курсах повышения квалификации для среднего управленческого персонала на курсах «Туран-профи» (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 учебный год), в рамках программы «Производственный менеджмент» для управленческого персонала управления «Разрез-Богатырь» (2008 – 2009 г.). Длительность проведения программы – 6 месяцев; регулярность проведения занятий – 2 раза в неделю по 3-5 часов.

Теоретическая часть содержала следующие разделы.

1. *Психологические школы, теории, концепции личности, раскрывающие динамику поведения человека в организации.*
2. *Социально-психологические основы коммуникативного поведения личности в организации.*
3. *Власть как регулятор управленческой деятельности. Руководство и лидерство.*
4. *Социальные роли и личностный потенциал в условиях в условиях перехода к рыночной экономике.*

В результате изучения теоретического материала, делается вывод о том, что имеется много факторов, влияющих на выбор стиля управления организацией, тесно взаимосвязанных, а иногда и вступающих в противоречие между собой. Поэтому нет единого правила по выбору в определенной ситуации своего поведения руководителя. Высокий уровень профессиональной и психологической компетентности поможет ему правильно определить, когда, где и как он должен действовать, какой стиль управления нужно выбрать. Эффективный руководитель – это руководитель, использующий различные средства управления (способ достижения цели, стиль руководства, стиль разрешения конфликтов, мотивация), позволяющие наиболее эффективно достигать целей предприятия.

Разделы практической части развивающей программы:

1. *Взаимодействие личности и группы в системе управления. Управление конфликтами.*

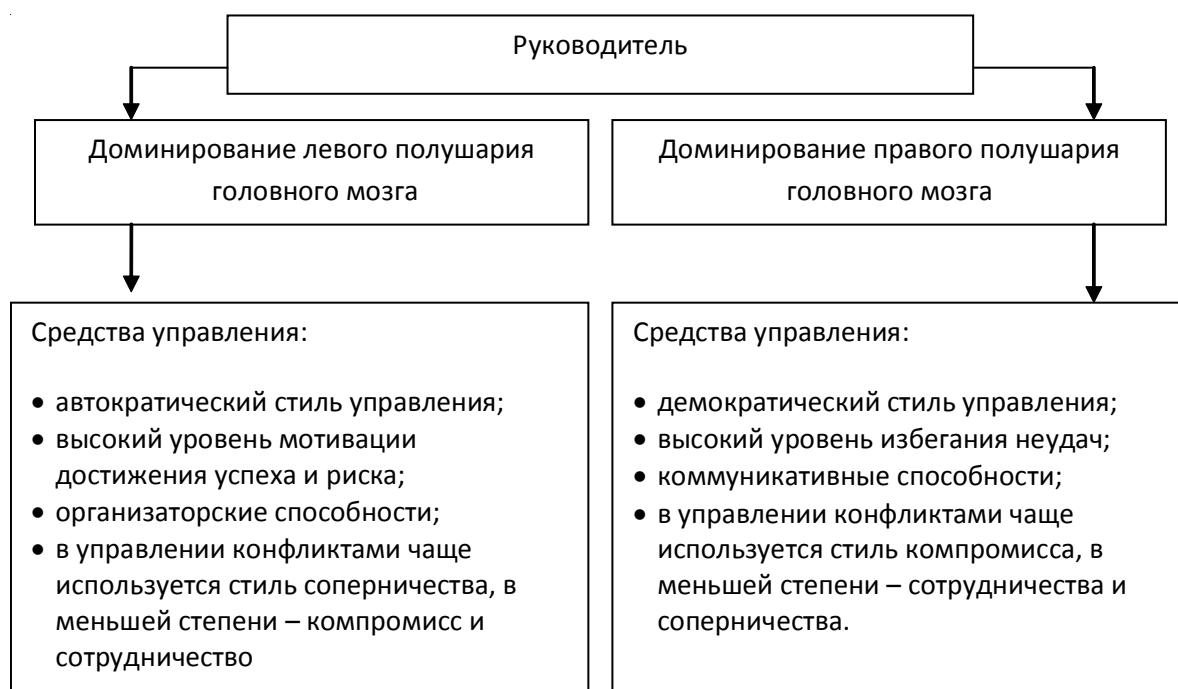


Рис. 2. Характеристика средств управления руководителем с учетом психофизиологической основы развития личности

2. Эмоционально-волевая сфера личности в процессе управления

3. Деловой этикет и общение. Влияние культурных различий на деловое общение.

4. Личность и ее потенциал в системе управления

Практическая (тренинговая) часть была организована с учетом психофизиологической основы развития индивида, так как:

1. Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что существует четкая зависимость использования средств управленческой деятельности от доминирующего полушария головного мозга.

2. Вслед за учеными Аршавским В.В. (1988), Роттенбергом В.С. (1989), Kinsbourne M.(1972), Rotenberg V.S. (1991), Потаповым А.С. (2005) мы утверждаем, что восприятие и переработка информации индивидами зависит от доминирования полушария, но не является показателем ограниченности, строгой закрепленности в использовании стилей деятельности. Так, «индивиды с преимущественно правополушарным мышлением ... способны ориентироваться в чисто логической ситуации, а индивиды с преимущественно левополушарным мышлением ... способны образно воспринимать окружающий мир. ... Но механизмы этих решений иные, несколько более длительные и «энерготратные», связанные с вовлечением в процесс принятия решения задачи не

только специфических полушарных структур коры, но и неспецифических стволовых образований мозга, активирующих всю кору целиком» [1, с. 42].

Мы определили цель нашей программы – расширение диапазона использования средств управления испытуемыми в соответствии с целью деятельности и использование новых подходов в разработке и проведении развивающей программы, в основе которой лежат исследования Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А., Потапова А.С., Бианки В.Л., Хомской Е.Д. и др. [2]. Для достижения этой цели, на наш взгляд, должны быть соблюдены условия подачи материала, наиболее комфортные для каждого испытуемого (Таблица 1, Таблица 2). С этой целью нами были выработаны рекомендации.

Рекомендации при проведении развивающей программы по организации рабочего места и мотивационной сферы лево- и правополушарных индивидов:

1. Использование доски небольших размеров, с задействованием всей ее площади (например, интерактивная доска).

2. Сочетание различных способов подачи материала: таблицы, алгоритм действия, практические задачи, творческие задания, наличие примеров из практики управленческой деятельности, разные способы повторения теоретического материала.

Таблица 1

Соответствие между доминированием полушария мозга и формой или видом развивающей работы, комфортным для испытуемого. Организация рабочего места и мотивационная сфера

Мотивационный этап	Испытуемые с явным доминированием правого полушария предпочитают	Испытуемые с явным доминированием левого полушария предпочитают
Пространственная организация	Рабочая полусфера доски – левая	Рабочая полусфера доски – правая
Цветовая организация	Светлая доска – темный мел	Темная доска – светлый мел
Условия, необходимые для возникновения стабильной учебной мотивации	Гештальт (образы) Связь информации с реальностью, практикой Творческие задания Эксперименты Музыкальный фон Речевой и музыкальный ритм	Детали Абстрактный линейный стиль Изложения информации Неоднократное повторение учебного материала
Векторы мотивации	Завоевание авторитета Престижность положения в коллективе Установление новых контактов Социальная значимость деятельности	Стремление к самостоятельности Глубина знаний Высокая потребность в умственной деятельности Потребность в образовании

Таблица 2

Предпочтение при восприятии и характеристика когнитивных процессов

Операционный этап	Испытуемые с явным доминированием правого полушария предпочитают	Испытуемые с явным доминированием левого полушария предпочитают
Восприятие информации	Целостное Внимательны к интонациям Предпочитают ощущения, кинестетический канал восприятия Есть визуалы	Дискретное Смысловая сторона речи Чаще – аудиалы, реже – визуалы
Переработка информации	Быстрая Иногда – мгновенная	Последовательная Медленная
Интеллект	Интуитивный	Логический
Эмоции	Экстравертированность Легко «выходят из себя»	Чаще – интровертированность. Практически не «выходят из себя»
Память	Наглядно-образная Смысловая	Словесно-логическая Часто – «механическая»
Мышление	Оперирование образами Систематизация по реальным критериям Легко оперируют трехмерными моделями	Оперирование цифрами, знаками Систематизация по формальным критериям Двумерное (на плоскости)
Деятельность	Приверженность к практике: интересует сам процесс Задания с точным сроком выполнения	Приверженность теории: интересует результат Задания с неограниченным сроком выполнения

3. Создание ситуации успеха на занятиях, работа в подгруппах, использование в тренинговых упражнениях индивидуальных выступлений и т.д.

Рекомендации при проведении развивающей программы с учетом предпочтений при восприятии и характеристике когнитивных процессов лево- и праволатеральных индивидов:

1. Сочетание подачи материала через аудиальный и визуальный каналы в равной степени.

2. Использование в групповой работе особенностей переработки информации лево- и праволатеральных через распределение игровых ролей: праволатеральным предоставлять функции «инициаторов», решение игровых ситуаций путем «мозгового штурма», «тактиков» деятельности, а леволатеральным – функции «стратегов», ведущая роль в планировании и определении «шагов» в достижении цели.

3. Обучение управлению эмоциями, деловому стилю общения, разрешению конфликтов.

4. Использование элементов коучинга: эффективное достижение цели, умение определять и разделять личные и общественно значимые цели и ценности.

Так как перед проведением практических занятий слушатели были ознакомлены с результатами диагностики, то, используя закрепленные паттерны действия при решении конфликтных ситуаций, способов достижения целей, слушатели осознанно были мотивированы на расширение средств управления. Игровая обстановка являлась условием безопасности для каждого слушателя. Наглядный пример действий, способов решений ситуаций разными слушателями служил возможностью расширения привычных действий. И закрепления но-

вых способов поведения. В практической работе проводились упражнения, которые предполагали разделение по подгруппам. Состав подгрупп менялся ежедневно, учитывалось желание слушателей и наличие в группе и право- и леволатеральных индивидов.

После завершения развивающей программы в экспериментальной группе нами были проведены вторичные замеры по методикам, характеризующим средства управленческой деятельности: стиль руководства, мотивация деятельности, коммуникативные и организаторские способности, поведение личности в конфликтной ситуации. При помощи данных методик мы исследовали всех испытуемых экспериментальной группы (527 человек).

Таким образом, проанализировав диагностические данные (первичных и вторичных замеров) используемых средств управленческой деятельности индивидами с доминированием левого или правого полушария головного мозга, мы выявили различное и существенное влияние на испытуемых проведенной коррекционно-развивающей программы. Поэтому, мы приходим к выводу: для оптимизации управленческой деятельности важно:

1. Учитывать психофизиологическую особенность восприятия и переработки субъектом информации.

2. Учитывать различия в использовании средств управленческой деятельности индивидами в зависимости от доминирования полушария головного мозга.

3. Расширять диапазон использования средств управления с целью оптимизации управленческой деятельности, учитывая психофизиологические особенности индивида.

Библиографический список

1. Потапов, А.С. Методы исследований физиологических и психологических особенностей восприятия информации: методическое пособие. Тесты выявления латеральной асимметрии полушарий головного мозга / под ред. д-ра мед. наук, проф. Р.Ю. Ильюченка, д-ра психол. наук, проф. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск, 2000.
2. Кокорина Е.Г. Динамика показателей работоспособности школьников при организации обучения с учетом функциональной специализации полушарий головного мозга / Е.Г. Кокорина, А.С. Потапов. – Новосибирск; Томск, 2004.

Bibliography

1. Potapov, A.S. Metodih issledovaniy fiziologicheskikh i psikhologicheskikh osobennostey vospriyatiya informacii: metodicheskoe posobie. Testih vihyavleniya lateral'noy asimmetrii polushariy golovnogogo mozga / pod red. d-ra med. nauk, prof. R.Yu. Ilyuchenka, d-ra psikh. nauk, prof. V.G. Leontjeva. – Novosibirsk, 2000.
2. Kokorina E.G. Dinamika pokazatelej rabotosposobnosti shkol'nikov pri organizacii obucheniya s uchetom funkcional'noy specializacii polushariy golovnogogo mozga / E.G. Kokorina, A.S. Potapov. – Novosibirsk; Tomsk, 2004.

Статья поступила в редакцию: 19.03.12

УДК 159.9.07

Simakov A.A., Borodina V.N. FEATURES OF THE VITAL WORLD OF MILITARY MEN (ON THE EXAMPLE OF CADETS). In article the problem of studying of the vital world of the person is considered. Results of the conducted research have shown that process formation of the vital world of the person is display of the self-organizing inherent in psychological system, a condition of its steady functioning.

Key words: the vital world of the person, a locus of control, value, senses, orientations.

А.А. Симаков, канд. воен. наук, доц., проф. каф. гуманитарных и общенаучных дисциплин;
В.Н. Бородина, канд. психол. наук, доц. каф. гуманитарных и общенаучных дисциплин
 Филиала ВУНЦ СВ «ОБА» ВС РФ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ)

В статье рассматривается проблема изучения жизненного мира человека. Результаты проведенного исследования показали, что процесс становление жизненного мира человека есть проявление самоорганизации, присущей психологической системе, условие ее устойчивого функционирования.

Ключевые слова: жизненный мир человека, локус контроля, ценности, смыслы, смысложизненные ориентации.

Понятие «жизненный мир» человека полидисциплинарно, пришло из тех областей, где наука психология граничит с другими науками, философией, религией и др. Категория жизненного мира прошла путь от неосознаваемой интерсубъективной реальности (у Э. Гуссерля), через понятие его взаимосвязи с внутренним «Я» человека (в экзистенциальной психологии), типизированными формами мышления (в социологии) до универсума жизненно практических ориентаций культуры (в современной философии) и обозначения ее как отражения человеческого бытия (в философско-деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна).

Сложность обсуждения и решения проблем, связанных с понятием «жизненный мир» человека, обусловлена состоянием психологии, уже вышедшей за рамки классического определения, в котором всегда выступала как «наука о психике».

Современная постановка этой проблемы определяется тем, что в психологической науке все более утверждается постнеклассическая парадигма, которая конкретизируется в представлениях о человеке как открытой системе (А.Г. Асмолов, Б. Братусь, Э.В. Галажинский, Г.В. Залевский, В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.). Психологическое мышление, явившееся вследствие отказа от понимания психики как отражения объективного мира в пользу ее понимания как порождения новой реальности, меняет предмет психологии, центрируя его на человеке, выводя на первый план динамический жизненный мир человека с его хронологическими характеристиками и феноменологическим планом. Сегодня все более признается в психологии, что границы жизненного мира человека следует искать там, где заканчиваются смысловые поля. Граница жизненного мира человека, отмечает Л.Я. Дорфман, «... со "стороны" бытия ... определяется его позициями по отношению к миру, входящему в круг его жизненных отношений» [1, с. 6]. Границу жизненного мира со «стороны» сознания М.К. Мамардашвили обозначает так: «Сознание наше живет в напряженном поле, очерченном предельными границами смыслов, и ясность в нем возможна тогда, когда мы владеем языком этих смыслов, то есть понимаем их отвлеченность, их граничную природу, умеем читать то, что они говорят о наших возможностях и природе, и когда сами достаточно развиты для этого» [2, с. 63]. В логике теории психологических систем, разрабатываемой В.Е. Ключко и его единомышленниками, жизненный мир человека – «особая психологическая системная (чувственно-сверхчувственная) субъектно-объективная реальность, порождаемая в актах взаимодействия человека с объективной реальностью, характеризующая индивидуальность человека как открытой психологической системы с точки зрения особенностей ее самоорганизации, степени открытости, особенностей информационного, энергетического и вещного обмена с окружающей средой» [3, с. 16].

Как подчеркивает Е.В. Некрасова, жизненный мир как ставшее и постоянно становящееся, влияет на дальнейшую жизнь человека, обеспечивая тем самым самоорганизацию психологической системы. Более поздние и зрелые образования (смыслы, ценности) определяют масштаб жизненного мира человека, наполняя смыслом прошлые события, которые в свою очередь, становятся причиной последующих действий и поступков. Возможное будущее является запускающим, детерминирующим механизмом смены образов мира, жизни человека, их постоянного противоречия, и тем самым становления жизненного мира.

Психика, функционирующая на принципе гомеостеза, выступает как важнейший инструмент порождения жизненного мира. Согласно Е.В. Некрасовой, нарушение существования системы,

основанной на принципе гомеостеза, выражается в «свертывании» будущего, утере возможности системой избирать, устанавливать соответствие своих актуальных потребностей и возможностей некоторым сторонам «в себе и для себя» существующей объективной реальности, в сломе (разрушении) целостности жизненного мира как основания психологического здоровья человека [3].

Следовательно, выяснение особенностей жизненного мира военнослужащих представляется необходимым условием успешной профессиональной (служебной) деятельности, а также важным для укрепления морально-психологического состояния и психологической устойчивости личного состава, повышения его готовности и способности к выполнению задач в любых условиях.

Цель исследования – изучить особенности жизненного мира военнослужащих (на примере курсантов).

Методы исследования: методика «Диагностики уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бакина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда), методика «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, методика для изучения ценностей личности Ш. Шварца.

Эмпирическую базу исследования составили курсанты 5 курса филиала ВУНЦ (г. Новосибирск) в количестве 30 человек.

Первый этап нашего исследования направлен на изучение локуса контроля как базовой личностной характеристики, по которой «можно судить о том, в какой степени человек считает себя активным субъектом своей собственной деятельности, а в какой степени – пассивным объектом деятельности других людей и внешних обстоятельств». Локус контроля является интегральными, наиболее общим показателем степени открытости психологической системы. Психологические исследования личности свидетельствуют о наличии достаточно устойчивых связей между уровнем субъективного контроля и различными формами самореализующегося поведения. Так, установлено, что внутренний локус контроля облегчает инновации и принятие динамических поведенческих стратегий.

Ответы испытуемых по данной методике мы отнесли к полюсам локализации интернальности/экстернальности.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:

1. По шкале «Общая интернальность» преобладает экстернальный тип личности у 100% опрошенных. Такие испытуемые не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их являются результатом случая или действий других людей.

2. По шкале «Интернальность в области достижений» мы видим, что 96,2% исследуемых принадлежат к экстернальному типу. Люди такого типа считают, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей. Только 3,8% испытуемых имеют интернальный тип личности, они считают, что всего хорошего, что было и есть в их жизни, они добились сами и что они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем.

3. По шкале «Интернальность в области неудач» видно, что 90% исследуемых экстернального типа личности, свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей. 10% исследуемых интернального типа личности, это говорит о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что

проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

4. По шкале «Интернальность в семейных отношениях» 85,1% испытуемых продемонстрировали экстернальный тип личности. Эти люди считают не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье. 14,9% исследуемых имеют интернальный тип личности. Это означает, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

5. По шкале «Интернальность в производственных отношениях» просматривается значительное преобладание экстернального типа (97% испытуемых). Это указывает на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению – невезению. 3% исследуемых имеют интернальный тип личности, это свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т. д.

6. По шкале «Интернальность в области межличностных отношений» просматривается 11,2% интернального типа личности, это свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. 88,8% респондентов показали экстернальный тип. Это указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

7. По шкале «Интернальность в отношении здоровья и болезни» видно, что большая часть военнослужащих относится к экстернальному типу 95%. Они считают, что здоровье и болезнь является результатом случая и надеются на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей. 5% имеют интернальный тип личности. Это свидетельствует о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

Таким образом, основная часть курсантов продемонстрировала экстернальный локус контроля, что свидетельствует о том, что данные люди полагают, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т. д.

С целью определения смысла жизни военнослужащих на следующем этапе нашего исследования мы использовали методику Д.А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации».

По шкале «Цели в жизни» 81,4% исследуемых имеют низкий уровень, это присутствует у людей, живущих сегодняшним или вчерашним днем. 3,7% исследуемых имеют высокий уровень. Это характеризует не только целеустремленных людей, но и прожектеров, планы которых не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Анализируя данные по шкале «Процесс жизни», 29,6% исследуемых имеют низкие баллы – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее. 7,4% исследуемых, имеют высокие баллы по этой шкале, которые будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем.

По шкале «Результат жизни» 40,7% исследуемых с низким баллом – неудовлетворенность прожитой частью жизни. 37,7% исследуемых показали высокие баллы по этой шкале, которые будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придавать смысл остатку жизни.

По шкале «Локус контроля – Я», 44,4% исследуемых имеют низкий балл – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни. 29,6% исследуемых показали высокие баллы это соответствует представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

Анализируя данные по шкале «Локус контроля – Жизнь», 44,4% исследуемых показали низкий балл. Для данных испытуемых характерны фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. 29,6% исследуемых имеют высокий балл. Данные испытуемые убежде-

ны в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Высокие показатели по шкале «Осмысленность жизни» продемонстрировали 27,2% опрошенных. У данных военнослужащих четкое понимание осмысленности своей жизни в целом. Низкие показатели наблюдаются у 51,8% тестируемых, что свидетельствует 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 курсантов не имеет жизненных целей в будущем, живут сегодняшним или вчерашним днем, не верит в свои силы контролировать события собственной жизни, для них характерны фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее, не воспринимают себя как субъекта жизнедеятельности, своего прошлого, настоящего и будущего.

На следующем этапе исследования мы использовали Методику для изучения ценностей личности Ш. Шварца.

На уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) для обследованной выборки наиболее значимыми для курсантов являются ценности:

1. Универсализм. Мотивационная цель данного типа ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Мотивационные цели *универсализма* производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы.

2. Безопасность. Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей. По мнению Ш. Шварца, существует один обобщенный тип ценности *безопасность*. Связано это с тем, что ценности, относящиеся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье).

3. Конформность. Определяющая мотивационная цель этого типа – сдерживание и предотвращение действий, а также склонности и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Данная ценность является производной от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших).

Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности:

1. Власть. Функционирование социальных институтов требует определенной дифференциации статусов, и в большинстве случаев в межличностных отношениях в разных культурах было выявлено сочетание показателей доминантности – подчиненности. Центральная цель этого типа ценностей заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Ценности *власти* и *достижения* фокусируются на социальном уважении, однако ценности *достижения* (например, успешный, амбициозный) подчеркивают активное проявление компетентности в непосредственном взаимодействии, в то время как ценности *власти* (авторитет, богатство) подчеркивают достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы.

2. Гедонизм. Мотивационная цель данного типа определяет, как наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью).

3. Стимуляция. Этот тип ценностей является производным от организменной потребности в разнообразных и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности. Биологически обусловленные вариации потребности в стимуляции, опосредованные социальным опытом, приводят к индивидуальным различиям в значимости этой ценности. Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям.

На уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) у курсантов в наибольшей степени проявляются такие ценности как универсализм, безопасность, доброта. Моти-

вационная цель доброты - сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь).

Наименьшей значимостью на уровне индивидуальных приоритетов обладают такие ценности как гедонизм, власть, стимуляция.

Для статистической обработки результатов исследования мы использовали метод математической статистики – коэффициент линейной корреляции Пирсона, позволяющий определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или профилями (иерархиями) признаков.

Анализ полученных данных позволяет сказать, что значимая положительная корреляционная связь ($r_{xy}=0,38$ при $pd^*0,05$) наблюдается между «Общей интернальностью» и показателями шкал «Цель в жизни» ($r_{xy}=0,41$), «Осмысленность жизни» ($r_{xy}=0,39$). Испытуемые с более высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями будут более целеустремленны и у них более четкое понимание осмысленности своей жизни в целом.

В результате проведенной корреляции между показателями шкалы «Общая интернальность» и типами ценностей на уровне нормативных идеалов можно сделать следующие выводы о том, что корреляционная связь положительная между показателями шкалы «Общая интернальность» и такими типами ценностей как «достижение» ($r_{xy}=0,38$, при $pd^*0,05$), «власть» ($r_{xy}=0,49$, при $pd^*0,01$), «самостоятельность» ($r_{xy}=0,39$, при $pd^*0,05$). Это означает, что люди с высоким уровнем субъективного контроля (интернальный тип) над любыми значимыми ситуациями ориентированы на личный успех в соответствии с социальными стандартами, на социальный статус, доминирование над людьми и ре-

сурсами, для них характерна самостоятельность мысли и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности.

Отрицательная корреляционная связь выявлена между показателями шкалы «Общая интернальность» и таким типом ценности на уровне индивидуального поведения как «конформность» ($r_{xy}=-0,4$, при $pd^*0,05$). Это означает, что люди с более высоким уровнем субъективного контроля в меньшей степени ориентированы на сдерживание и предотвращение действий, которые не соответствуют социальным ожиданиям.

Таким образом, военнослужащие с высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями будут более целеустремленны и у них более четкое понимание осмысленности своей жизни в целом, ориентированы на личный успех в соответствии с социальными стандартами, на социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами, для них характерна самостоятельность мысли и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности, в меньшей степени ориентированы на сдерживание и предотвращение действий, которые не соответствуют социальным ожиданиям. Закрываясь как психологическая система, человек лишается возможности творить свой жизненный мир, освобождаясь тем самым от ответственности перед собой, другими людьми, обществом и, в конечном счете, погибает духовно или даже физически. Таким образом, процесс становления жизненного мира человека есть проявление самоорганизации психологической системы, условие ее устойчивого функционирования.

Результаты исследования позволяют наметить ориентиры для оказания психологической помощи курсантам с опорой на их жизненный мир, помогать им в личностном росте, развитии, преодолении жизненных трудностей.

Библиографический список

1. Дорфман, Л.Я. Детерминированность и свобода человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.
2. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию. – М., 1992.
3. Некрасова, Е.В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека: монография. – Барнаул, 2005.

Bibliography

1. Dorfman, L.Ya. Determinirovannost i svoboda cheloveka // Psikhologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii. – M., 1997.
2. Mamardashvili, M. Kak ya ponimayu filosofiyu. – M., 1992.
3. Nekrasova, E.V. Prostranstvenno-vremennaya organizatsiya zhiznennogo mira cheloveka: monografiya. – Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 159

Sokolovsky I.E. SPIRITUALLY-MORAL COMPETENCE OF INTERFAITH DIALOGUE. The analysis of interfaith dialogue from a position of interpersonal and spiritually-moral dialogue is carried out. Problems in formation and the education, the maintenances connected with search and mechanisms of rapprochement of secular and religious psychology in the questions of spiritual safety of the person of youth and spiritually-moral competence of the teacher, the psychotherapist, the missionary are designated.

Key words: spiritually-moral education, secular and Christian values, religiousness, religious identity, missionary work, interfaith dialogue.

И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «ПСТГУ», г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Проводится анализ межконфессионального общения с позиции межличностного и духовно-нравственного общения. Обозначены проблемы в образовании и воспитании, связанные с поиском содержания и механизмов сближения светской и религиозной психологии в вопросах духовной безопасности личности молодёжи и духовно-нравственной компетентности педагога, психотерапевта, миссионера.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, светские и христианские ценности, религиозность, религиозная идентичность, миссионерство, межконфессиональное общение.

Общение многими известными учеными рассматривается как важнейшее условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации его личностного развития. А.А. Бодальев определяет общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информации с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми.

Таким образом, общение рассматривается как единство действий людей, где осуществляется их объединений, упорядочивается их целенаправленная деятельность. В общении достигается взаимопонимание и согласованность действий, поступков, формируются позиции и качества человека. Во многих видах деятельности общение – это не только обыденная функция взаимодействия, но и функциональная категория. Функциональным, профес-

сионально значимым является общение в церковной, педагогической, психотерапевтической, социальной, миссионерской деятельности, где обычные условия и функции общения получают дополнительную нагрузку и требуют от человека духовно-нравственной компетентности.

Термин «межконфессиональное общение» в основном используется в церковной среде. Поэтому мы посчитали, что было бы актуально ввести этот термин в энциклопедический журнал «Психология общения» и рассмотреть его как аспект профессиональной работы психоконсультанта – педагога, социального работника, катехизатора, миссионера.

Рассмотрение этого понятия связано с тем, что в нашей стране стало появляться с каждым годом большое количество сект, которые приносят не только свою культуру с запада, но и подчас пытаются исказить историю религиозной культуры нашей страны, поэтому нашему обществу требуется умение разбираться в них и быть духовно-нравственно компетентным.

В энциклопедии «Народы и религии мира» под ред. В.А. Тишкова есть понятие «религиозность», где даётся определение сознания верующих. Это определение звучит так: «Религиозность — это степень влияния религии на отдельного человека и группы, а также процессы и тенденции, которые происходят в религиозных представлениях и в деятельности».

В России религиозность населения была высокой. Так, только в Москве до революции 1917 г. было «сорок сороков» церквей, т. е. 40 раз по 40. В советский период в результате гонений против религии и церкви религиозность резко снизилась. Учёным, учителям, преподавателям, а также молодёжи запрещалось быть верующими.

Религиозность верующей части населения носила скрытый и размытый характер. Усиление роли религии в современном российском обществе привело к росту религиозности россиян. Сегодня большинство населения считает себя верующими людьми (по данным общероссийских социологических опросов, это примерно 60% населения).

В своей статье «Взрыв “новой религиозности” среди молодёжи: причины и следствия» П.А. Трескин делает вывод, что «степень религиозности в российском обществе возрастает и четко взаимосвязана с ценностью принадлежности к малым группам, прежде всего – семье, коллективу, группе единомышленников и пр., т.е. тех групп, которые позволяют ощущать человеку сплоченность, единство и силу».

Одним из главных условий жизнедеятельности общества, как отмечает Ю.В. Рыжков «являются различные идентификации его членов». В современном обществе особая роль в формировании механизмов идентификации принадлежит религии и религиозной идентичности. Стали появляться новые понятия – «новая религиозность» и его производные («новые религии», «новое религиозное сознание», «новые религиозные движения», «нетрадиционная религиозность» и т.д.), которые широко используется в современных гуманитарных науках.

Так, по словам П.С. Гуревича, «феномен нетрадиционной религиозности – одно из характерных явлений современной духовной жизни. Суть его состоит в распространении верований, не связанных с привычными, традиционными религиями» [3].

В исследованиях М.Г. Письманникова отмечено, что «наряду с увеличением числа убеждённых верующих в современном обществе, в том числе и в России, сохраняется внешняя религиозность, увлечение мистикой, теософией, оккультизмом. Традиционные религии и официальная церковь во всех странах осуждают эти явления. В России в сфере религиозности людей можно также наблюдать слияние традиционных религиозных представлений и различных нетрадиционных увлечений (астрология, хиромантия и т. п.)»

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что в России созрела ситуация когда молодёжи необходимо идентифицировать себя в многоконфессиональном обществе, научиться общаться с религиозным человеком, принадлежащим к традиционным и нетрадиционным религиям. Самоидентификация необходима современной молодёжи для формирования духовно-нравственной компетентности при общении не только с религиозным сознанием человека из крупных конфессий мира, но и для умения отстаивать свою религиозную позицию в общении с сектантом.

Распространённым средством межконфессионального общения и формирования религиозной идентичности является миссионерство. Ранние миссионеры (главным образом христианские) обращали в свою религию аборигенное население колони-

зуемых территорий и владений, к сожалению, сейчас появились современные поборники обращения в свою веру – прозелиты, которые стараются принудительно обрести последователей из числа тех, кто исповедует традиционные для данной страны или территории религии. Это насилие ничем не отличается от сект и средств массовой дезинформации, которые также приводят к личностным драмам и кризисам в отношениях между религиозными организациями, к напряжённым ситуациям среди верующих.

Поэтому с притоком множества сект духовная безопасность молодёжи и духовно-нравственная компетентность – это два актуальных вопроса современного состояния общества. Не секрет, что перспективы изучения духовной культуры в светской школе, вызывает много споров, хотя отвечает на растущую потребность становления молодого сознания и овладения им широкой культурой, высокой нравственностью, христианскими ценностями. Ссылка на то, что церковь отделена от государства, уже неуместна. Изменилось представление о человеке и его назначении, возвращается традиция, но как ей преодолевать разрывы в сознании общества зависит и от степени и качества рефлексии происходящего, и от фиксации подлинных проблем стоящих на ее современном пути.

С точки зрения культурной парадигмы и личностного существования, требуются новые формы воспитания понимания, снисходительности, великодушия и терпимости, поиска смыслов и культуры общения, ведущие к толерантности и принятию иного.

В диссертационном исследовании Сучковой О.В. «Социально-психологические аспекты религиозности молодёжи в контексте психологической безопасности» (2009 г.) показана взаимосвязь религиозного сознания – духовного здоровья – здорового образа жизни молодёжи. Сучковой О.В. были предложены следующие закономерности. Во-первых, Сучкова О.В. считает, что важно развивать у религиозной молодёжи именно ценностно-нормативный и когнитивный компоненты, апеллировать к ценностям христианства, ссылаться на религиозную идентификацию верующих. Тогда религиозность будет для личности ресурсом, обуславливающим социально-безопасное поведение. Во-вторых, что надо обращаться к религиозности, как к психологическому ресурсу. Вывод можно сделать следующий, что средством формирования духовно-нравственной компетентности, как высшего уровня духовной безопасности и сохранения психического здоровья молодёжи, является нравственное воспитание, ценностные ориентации, приобщение к духовным традициям, формирование религиозной идентичности.

В научных исследованиях Скларовой Т.В. мы можем наблюдать работу педагога как миссионера, катехизатора в некоторых христианских конфессиях, помогающего священнослужителю на приходе, который именуется «приходским педагогом». Это определение появилось в немецкой религиозно-педагогической литературе.

Автор концепции «приходской педагогики» Энно Розенбум утверждает, «что субъектом церковной педагогической деятельности является приход. Он указывает, что весь процесс жизнедеятельности прихода надо рассматривать как воспитательный процесс. Само христианское воспитание происходит первоначально не в сфере обучения, а в живом общении, которое объясняет жизнь и всё в ней происходящее с позиций веры и позволяет вырабатывать собственный взгляд на мир. Такое христианское воспитание должно пониматься в качестве жизненного измерения в сообществе людей, а совместная жизнь может теперь пониматься через понятие воспитания. Только во вторую очередь речь может идти о целенаправленной воспитательной деятельности, реализуемой определенными институтами, определенными педагогическими методами, воспитательными средствами и т.д.»

Скларова Т.В. делает вывод, что «формирование на базе прихода духовно-культурной среды, содействует возрождению и преобразению души верующего», развивает его духовно-нравственно. Пока только приход, а не государственное учебное заведение становится основой для непрерывного религиозного образования, организации социальной деятельности, раскрытия творческих способностей христиан, в целом духовно-нравственного общения.

Следует признать, что проблема нового человека веротерпимого в нашей многонациональной, многоконфессиональной стране, на данный момент, становится ведущей в силу обстоятельств и закона времени, в котором мы оказались и живем. Проблема целостности, идентичности, поиска национального самоопределения, ставит Россию в ряд задач, которые решает весь мир, за-

пад в частности – «межкультурную коммуникацию для безопасности многих культур». Нам надо менять свое сознание, в силу этого менять и мышление, менять отношение к происходящему и начинать жить по-новому.

Современное мышление, не может не быть культурно-историческим и потому требует религиозной грамотности, представления и понимания о происходящем, т.е. формирования религиозного сознания подрастающего поколения. Современное мышление в обязательном порядке оперирует не только гуманитарной или научно-естественной парадигмами, но и духовной в том числе.

Более того, кто не знает духовной парадигмы уже отстал, кто в нее не включен, ею не руководит безнадежно устарел, несовершенен, и потому не может продуктивно решать поставленные перед ним задачи, тем более управленческого и организационного свойства, не говоря об образовании и воспитании подрастающего поколения.

В Москве, в феврале 2012 г., прошёл V съезд Российского Психологического Общества, где ряд авторов сборника «Проблемы психологического исследования» сделали выводы, что «история развития отечественной психологии XX столетия весьма напоминает бег психологов по кругу с быстро возрастающей к концу века скоростью. Мы не продвинулись в изучении психики человека и социальной психологии в той степени, какой этого требует крайне динамичная и усложнившаяся жизнь. Одной из главных причин этому – устаревшее понимание психологии как науки о закономерностях развития и функционирования психики».

Поэтому развитие новой психологии, науки о психике (душе) человека – главное поле боя XXI века. Центральным, системообразующим конфликтом нынешнего столетия является борьба между Добром и Злом в психике каждого из нас, борьба за сердца и умы людей, а не борьба за нефть, газ, лес. Так как тот, кто управляет человеком будет иметь его лес, газ, нефть и дешевую рабочую силу и территорию, на которой живут управляемые народы и все остальные.

Итак, современный мир требует от человека духовной концентрации и собранности. Защитить человека в глобальном мире, может только здоровый иммунитет, организованный внутренний мир, экзистенция свободного «Я», понимание значения дарованной «субъектности», как особого дара, дара Божьего и сформированного религиозного сознания.

Психология – наука о душе. Вот из этого принципиального понимания мы и должны исходить в развитии духовно-нравственной компетентности и духовной безопасности молодежи. И хотя психология не может вместить Дух, однако, без этого самого одухотворения она становится мертва и дисфункциональна, то есть не может приблизить Человека к его истинному бытию. Основными направлениями мы здесь выделяем:

1. Совместное решение задач духовно-нравственного развития молодежи с учетом рекомендаций, прежде всего психологической науки;

2. Укрепление связей и отношений между зарубежным и российским христианским студенчеством.

3. Повышение роли нашего сотворчества в обществе, прежде всего в области влияния на подрастающее поколение во всех областях жизни, деятельности, быта и досуга с целью формирования таких понятий как добро и зло, духовная безопасность, духовно-нравственная компетентность.

Все это существенно улучшит атмосферу в обществе и расширит возможности в овладении светскими и христианскими ценностями в вопросах воспитания подрастающего поколения, а также поможет в формировании религиозной идентичности и самоидентификации молодежи.

В заключении мы выделяем несколько приоритетных областей нашего сотворчества. Безопасность человека и социальных общностей выходит на первый план, ставится задача устойчивого развития, связанного с образованием и воспитанием. Следовательно, проблемы коммуникации и ее рефлексия, анализ межконфессионального общения и его проблематизация выводит нас на другой уровень понимания межличностного и духовно-нравственного общения, а так же к постановке подлинных проблем в образовании и воспитании. Это поиск содержания и механизмов сближения светской и религиозной психологии в вопросах духовной безопасности личности молодежи и духовно-нравственной компетентности педагога, психотерапевта, миссионера. В проблемном поле могли бы оказаться вопросы духовно-нравственного воспитания и овладения христианскими ценностями, развитие христианской психологии, как в рамках собственного предметного поля, так и культурологического, связанного с совершенствованием социокультурных отношений и воспитания в области христианской психологической практики молодежи.

Библиографический список

1. Народы и религии мира: энциклопедия / гл. ред. В.А. Тишков. – М., 2001.
2. Религия в истории и культуре / под ред. М.Г. Письманника. – М., 2000.
3. Рыжков, Ю.В. Ignoto Deo: новая религиозность в культуре и искусстве – М., 2006.
4. www.fst.my1.ru
5. Сучкова, О.В. Социально-психологические аспекты религиозной молодежи в контексте психологической безопасности: автореф. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009.
6. Соколовская, И.Э. Духовная безопасность подрастающего поколения как залог здоровой нации XXI века / И.Э. Соколовская, Л.Д. Битехтина // Материалы Международной н/п конф. 16-19 мая 2011г. – Лейбек-Збруй, 2011.
7. Анцупов, А.Я. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935-2007 гг. / А.Я. Анцупов, С.Л. Кандыбович, В.М. Крук, Г.Н. Тимченко, А.Н. Харитонов; под ред. проф. А.Я. Анцупова. – М., 2007.

Bibliography

1. Narodi i religii mira: ehnciklopediya / gl. red. V.A. Tishkov. – M., 2001.
2. Religiya v istorii i kul'ture / pod red. M.G. Pisjmannika. – M., 2000.
3. Rihzhkov, Yu.V. Ignoto Deo: novaya religioznost' v kul'ture i iskusstve – M., 2006.
4. www.fst.my1.ru
5. Suchkova, O.V. Socialno-psikhologicheskie aspekty religioznoj molodyozhi v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti: avtoref. ... kand. psikhol. nauk. – Spb., 2009.
6. Sokolovskaya, I.Eh. Dukhovnaya bezopasnost' podrastayuthego pokoleniya kak zalog zdorovoy natsii XXI veka / I.Eh. Sokolovskaya, L.D. Bitehtina // Materiali Mezhdunarodnoy n/p konf. 16-19 maya 2011g. – Leybek-Zbruy, 2011.
7. Ancupov, A.Ya. Problemy psikhologicheskogo issledovaniya. Ukazatel' 1050 doktorskih dissertatsiy. 1935-2007 gg. / A.Ya. Ancupov, S.L. Kandibovich, V.M. Kruk, G.N. Timchenko, A.N. Kharitonov; pod red. prof. A.Ya. Ancupova. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 159+616.8(075)

Chuhrova M.G., Mitrofanov I.I., Borovinskij A.A. ALEXITHYMIA AND ITS INFLUENCE ON ADAPTABLE PROCESS IN THE CONDITIONS OF MILITARY SERVICE. The interrelation alexithymia and process of adaptation to military activity on an example of military men of involuntary service in the first 3 months of service is considered.

Key words: алекситимия, adaptation, emotional sphere of the person.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск; **И.И. Митрофанов**, д-р мед. наук, проф. НЦКЭМ СО РАМН, г. Новосибирск; **А.А. Боровинский**, курсант НВБКУ (ВИ), г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

АЛЕКСИТИМИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматривается взаимосвязь алекситимии и процесса адаптации к воинской деятельности на примере военнослужащих срочной службы в первые 3 месяца службы.

Ключевые слова: алекситимия, адаптация, эмоциональная сфера личности.

В процессе адаптации важную роль играет эмоциональная сфера человека, любые ее нарушения или отклонения могут привести к дезадаптации военнослужащего. Алекситимия – это неспособность человека словами описать свое эмоциональное состояние, неспособность и нежелание выявлять и демонстрировать свои эмоции. При этом алекситимия не является патологией. Она выделена как сугубо психологический феномен. Ее можно рассматривать как определенный психический склад человека. Алекситимия может быть устойчивой чертой личности, а может – временной реакцией на депрессию или тревогу [1; 2]. Алекситимия, проявляясь сниженной способностью к вербализации эмоциональных состояний, которые возникают в процессе адаптации, вероятно, влияет на процесс адаптации. По нашему мнению, алекситимию следует считать психологическим адаптивным феноменом, позволяющим справиться с психотравмирующими стрессорными факторами. Алекситимия в условиях психосоциального стресса имеет адаптивную функцию и является вариантом копинг-стратегии [3].

Феномен алекситимии выделен как фактор психологического риска целого круга психосоматических заболеваний. Алекситимия обнаружена практически у всех психосоматических больных и у здоровых лиц в процессе адаптации к экстремальным условиям Севера [4; 5; 6; 7]. Можно предположить, что лица с высоким уровнем алекситимии хорошо адаптируются в условиях воинских коллективов, где демонстративное поведение и открытые эмоциональные проявления не только не приветствуются, но и осуждаются. Проявления эмоций, особенно отрицательных, в воинских коллективах рассматривается как признак слабости, невыдержанности, и в конечном итоге – ненадежности.

Целью исследования было изучить особенности адаптационных процессов в условиях военно-профессиональной деятельности в зависимости от наличия алекситимического радикала в структуре личности военнослужащих.

В исследовании принимали участие 100 военнослужащих по призыву в первые 3 месяца службы, средний возраст $19,32 \pm 1,04$ года. Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Личностный опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности. Стимульный материал представлен 101 утверждением, которые сформулированы в третьем лице единственного числа, без использования каких-либо местоимений. По всей вероятности, такая форма была использована авторами для того, чтобы избежать влияния «прямого отождествления». Данный методический прием является одной из форм «нейтрализации» установки тестируемых на социально-желательные ответы. Поскольку нас интересует алекситимия, то такая форма подачи материала для нас является оптимальной. На основании этого опросника выявляется прежде всего степень адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений, а в качестве ос-

нований для дезадаптации предполагается ряд разнообразных обстоятельств: низкий уровень принятия других, то есть конфронтация с ними, низкий уровень самопринятия, эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по природе, сильная зависимость от других, то есть экстернальность, стремление к доминированию, эскапизм.

Авторами выделяются следующие 7 интегральных показателей: 1 – «Адаптация»; 2 – «Принятие других»; 3 – «Интернальность»; 4 – «Самовосприятие»; 5 – «Эмоциональная комфортность»; 6 – «Стремление к доминированию»; 7 – «Эскапизм». Каждый из них рассчитывается по индивидуальной формуле, найденной эмпирическим путем. Интерпретация осуществляется в соответствии нормативными данными [8].

2. Торонтская алекситимическая шкала (методика апробирована в Санкт-Петербургском институте им. В.М. Бехтерева), предназначенная для определения уровня алекситимии, рассматриваемой как сниженная способность или затрудненность в вербализации эмоциональных состояний и одновременно, характеристика личности. Методика состоит из 26 вопросов. Теоретическое распределение результатов возможно от 26 до 130 баллов. Уровень алекситимии у здоровых людей – до 62 баллов, 63-73 балла – зона риска, свыше 74 баллов – наличие алекситимии [8].

Статистический анализ проводился с использованием пакета прикладных программ STATISTICA v. 7.0 (StatSoft, США). Выборочными оценками являлись средняя арифметическая величина и стандартная ошибка средней ($M \pm m$). Корреляционный анализ осуществлялся с применением коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена (r_s). Уровень значимости был принят равным 5% ($\alpha = 0,05$; $p < 0,05$).

Результаты. При обследовании военнослужащих по призыву с помощью опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА) были рассчитаны интегральные значения адаптации. По показателям интегрального значения адаптации были выделены 3 группы испытуемых: с высоким уровнем адаптации – 11 чел., группа А (показатель адаптации от 66 до 72 баллов), со средним уровнем адаптации – 46 чел., группа В (от 49 до 65 баллов), группа С (от 38 до 48 баллов) – 43 человека. На рисунке 1 представлено распределение по группам.

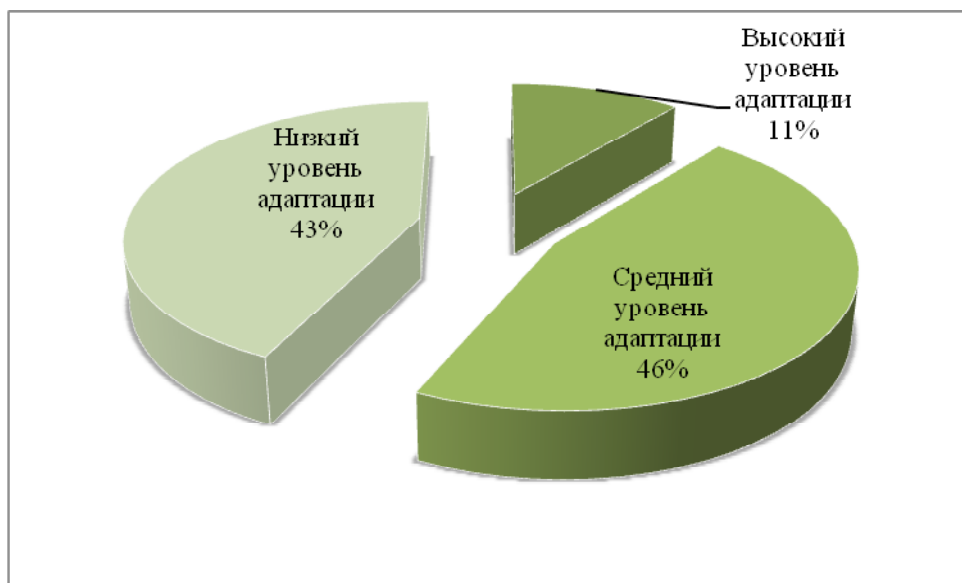


Рис. 1. Распределение военнослужащих по уровню адаптации

Таким образом, только 57% военнослужащих сумели адаптироваться, остальные 43% находятся на низком уровне адаптации.

В таблице 1 приведены средние значения показателей социально-психологической адаптации для всех трех групп военнослужащих.

Таким образом, выявлена высокодостоверная прямая связь между уровнем адаптации к воинской службе и алекситимией, что может свидетельствовать в пользу гипотезы о том, что алекситимия в условиях воинской службы является личностным фактором, облегчающим социально-психологическую адаптацию.

Таблица 1

Результаты диагностики социально-психологической адаптации
(средние показатели)

Группа	Адаптация	Принятие себя	Принятие других	Интернальность	Эмоциональная комфортность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Группа А (n=11)	68,91±0,56	39±0,43	22±0,31	54±0,47	28±0,36	11±0,21	6±0,68
Группа В (n=46)	59,28±0,52	27±0,28	19±0,27	30±0,26	26±0,28	10±0,19	7±0,68
Группа С (n=43)	42,49±0,49	26±0,31	12±0,17	24±0,29	14±0,19	10±0,16	6±0,68
р	А-В	<0,0001	<0,001	<0,005	<0,0001	<0,005	-
	А-С	<0,0001	<0,001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	-
	В-С	<0,0001	-	<0,001	<0,0001	<0,0001	-

Из таблицы можно увидеть, что у военнослужащих с высоким уровнем адаптации наблюдается высокий уровень принятия себя, тогда как в группе со средним и низким уровнем адаптации показатели примерно одинаковые и соответствуют среднему уровню принятия себя. По шкале «принятие других» сходные показатели наблюдаются в группе с высокой и средней адаптацией, у них высокий уровень принятия других, а вот в группе с низким уровнем адаптации низкий уровень принятия других. По шкале интернальности (субъективного контроля) у военнослужащих с высоким уровнем адаптации высокие показатели, со средним уровнем соответственно средний и с низким уровнем адаптации низкий уровень интернальности. Эмоциональный комфорт у военнослужащих с высоким и средним уровнем адаптации на высоком уровне, у военнослужащих с низким уровнем адаптации низкий уровень эмоционального комфорта. Стремление к доминированию и эскапизм выражено практически в равной степени во всех трех группах. По данным методики «Торонтская алекситимическая шкала» высокий уровень алекситимии наблюдается у 20% военнослужащих, у всех остальных данный показатель в норме (рис. 2). При этом средний показатель – 55,09±1,87 усл. ед. – больше, чем полученный в исследовании М.Г. Чухровой у студентов гражданских вузов (44,6 балла), но ниже, чем у здоровых людей на Крайнем Севере (63,55 балла) [5]. В выделенных группах с высоким, средним и низким уровнем социально-психологической адаптации

Для выяснения взаимосвязи уровня адаптации с алекситимичностью военнослужащих был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученный результат: $r_s = 0.669$.

Распределение алекситимии в группах
с разным уровнем адаптации

Группа		Алекситимия (усл.ед., M±m)
Группа А (n=11)		68,60±2,12
Группа В (n=46)		49,13±1,86
Группа С (n=43)		27,18±3,20
р	А-В	<0,0001
	А-С	<0,0001
	В-С	<0,0001

Spearman Rank Order Correlations (Адап-Алексит) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < 0,05000$

	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
Адаптация & Алекситимия	100	-0,668979	-8,90989	0,000000

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что уровень алекситимии оказывает положительное влияние на уровень адаптации военнослужащих.

Адаптация – это один из самых важных процессов, происходящих с молодым человеком, поступившим на военную службу. От этого процесса будет во многом зависеть в дальнейшем деятельность военнослужащего, его желание и стремление служить и выполнять поставленные перед ним задачи. Организация процесса адаптации молодого воина есть неотъемлемая часть работы командира. Быстрая адаптация будет способствовать повышению уровня сплоченности военнослужащих, коллективизма среди воинов, формированию здоровой, дружеской обстановки в подразделении. Быстрая адаптация военнослужащих в подразделениях повышает боеспособность частей и соединений, вооруженных сил в целом, профессиональный уровень военнослужащих, уровень морально-психологического состояния воинов.

В процессе адаптации важную роль играет эмоциональная

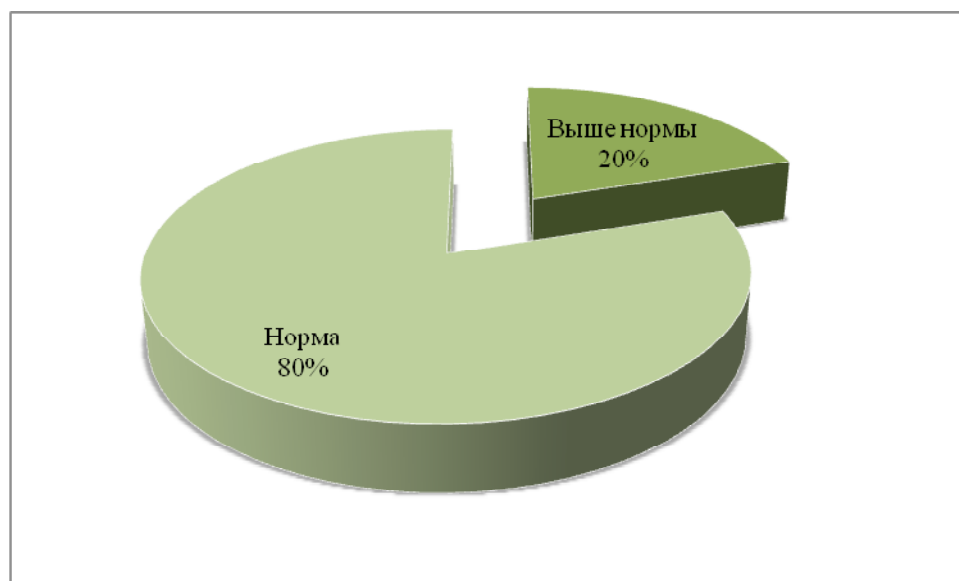


Рис. 2. Распределение испытуемых по алекситимии

сфера человека, любые ее нарушения или отклонения могут привести к дезадаптации военнослужащего.

Алекситимия в структуре личности – это эмоциональная дефицитарность, неспособность испытывать эмоции, недостаточная сформированность эмоционального языка как средства мышления, недифференцированность самооценки и самоотношения, недостаточность рефлексии. При анализе этих свойств психического склада личности можно заключить, что они, даже предрасполагая к психосоматическим нарушениям, не являются противо-

речащими военной службе, и даже наоборот, благоприятствуют ей. Излишние эмоции, насыщенная эмоциональная жизнь в условиях воинской службы может играть повреждающую роль и затруднять адаптацию, мешать выполнению боевого задания и уменьшать надежность бойца.

Таким образом, алекситимия в структуре личности военнослужащего не оказывает негативного влияния на процесс адаптации к условиям военной службы, а даже облегчает ее, что еще раз подчеркивает роль личностных факторов и эмоциональной сферы в процессе адаптации к воинской деятельности.

Библиографический список

1. Кристалл, Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия. – М., 2006.
2. Taylor, G.J. Alexithimia: Concept, measurement and implications for treatment // Am. J. Psychiat. – 1984. – Vol.141. – № 6.
3. Чухрова, М.Г. Алекситимия и адаптация личности / М.Г. Чухрова, Г.Н. Пилипенко. – Новосибирск, 2011.
4. Чухрова, М.Г. Психосоматическая патология на Севере / М.Г. Чухрова, К.А. Харина, Л.С. Хорошилова, Г.Н. Пилипенко, П.В. Хаснулин, В.И. Хаснулин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2005. – № 3 (37).
5. Чухрова, М.Г. Трансформация личности в условиях Севера и ее связь с психосоматической патологией / М.Г. Чухрова, Л.С. Хорошилова // Бюлл. Сибирского отделения РАМН. – Новосибирск. – 2006. – № 4.
6. Чухрова, М.Г. Психоземotionalные состояния и личностные характеристики при раке / М.Г. Чухрова, Т.Г. Опенко, С.В. Корепанов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20).
7. Чухрова М.Г. Психоземotionalные и личностные характеристики при хронических болях в спине / М.Г. Чухрова, Л.В. Джулай // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20).
8. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара, 2004.

Bibliography

1. Kristall, G. Integraciya i samoiscelenie. Affekt, travma i aleksitimiya. – M., 2006.
2. Taylor, G.J. Alexithimia: Concept, measurement and implications for treatment // Am. J. Psychiat. – 1984. – Vol.141. – № 6.
3. Chukhrova, M.G. Alexithimia i adaptaciya lichnosti / M.G. Chukhrova, G.N. Pilipenko. – Novosibirsk, 2011.
4. Chukhrova, M.G. Psikhosomaticheskaya patologiya na Severe / M.G. Chukhrova, K.A. Kharina, L.S. Khoroshilova, G.N. Pilipenko, P.V. Khasnulin, V.I. Khasnulin // Sibirskiy vestnik psikhiiatrii i narkologii. – 2005. – № 3 (37).
5. Chukhrova, M.G. Transformaciya lichnosti v usloviyakh Severa i ee svyaz s psikhosomaticheskoy patologiej / M.G. Chukhrova, L.S. Khoroshilova // Byull. Sibirskogo otdeleniya RAMN. – Novosibirsk. – 2006. – № 4.
6. Chukhrova, M.G. Psikhoehmocionalnihe sostoyaniya i lichnostnihe kharakteristiki pri rake / M.G. Chukhrova, T.G. Openko, S.V. Korepanov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 1 (20).
7. Chukhrova M.G. Psikhoehmocionalnihe i lichnostnihe kharakteristiki pri khronicheskikh bolyakh v spine / M.G. Chukhrova, L.V. DzhuJay // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 1 (20).
8. Raygorodskiy, D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posobie. – Samara, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 159.9

Pavlova N.D., Grigoreva A.A. MANIPULATION METHODS IN MASS MEDIA DISCOURSE: COMPARATIVE ANALYSIS OF POLITICAL DEBATES, TALKS AND TALK SHOWS. Peculiarities of manipulation methods in different communication contexts are investigated in the article. Comparative analysis data is presented for manipulation methods in three types of mass media discourse – talk shows, talks and political debates. Differences in frequency of manipulation methods and sets of most popular methods are shown.

Key words: discourse, types of mass media discourse, psychological manipulation, verbal manipulation methods, content analysis.

Н.Д. Павлова, д-р психол. наук, зав. лаб. Учреждения Российской Академии наук Института психологии РАН (ИП РАН), г. Москва, E-mail: pavlova_natalya@mail.ru; А.А. Григорьева, соискатель лаб. психологии речи и психолингвистики Учреждения Российской Академии наук Института психологии РАН, г. Москва, E-mail: ariska@yandex.ru

СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕЛЕДЕБАТОВ, ТЕЛЕБЕСЕД И ТОК-ШОУ

Статья обращена к изучению специфики средств оказания воздействия в различных коммуникативных контекстах. Представлены данные сравнительного анализа приемов воздействия в трех видах телевизионного дискурса – ток-шоу, теледебаты, беседы с ведущим. Выявлены различия в частоте использования приемов воздействия, а также в наборе приемов, являющихся наиболее востребованными.

Ключевые слова: дискурс, виды масс-медийного дискурса, психологическое воздействие, средства речевого воздействия, контент-анализ.

В настоящее время все большую значимость в жизни каждого человека приобретают масс-медиа. По данным статистических агентств, ежеминутно в России смотрит телевизор 2,7 миллиона человек. Каждый год возникают все новые форматы телевизионных передач и, соответственно, новые виды масс-медийного дискурса, отличающиеся по условиям коммуникации, своим «коммуникативным обстоятельствам» [1]: ток-шоу, реалити-шоу, стендап шоу и др. Это многообразие, несмотря на обилие работ, во многом остается неизученным.

Изучение конкретных видов масс-медийного дискурса, получающих распространение и привлекающих многомиллионную аудиторию, приобретает особую актуальность в контексте проблемы психологического воздействия, которая с развитием новых информационных технологий и ростом медиатизации общества встает как никогда остро. Различные виды воздействия в конкретных условиях деятельности и общения анализируются в общей и социальной психологии, в педагогической психологии и психологии труда, клинической психологии и психологии разви-

тия [2]. Со своих позиций изучением средств реализации воздействия и его социальных эффектов занимаются смежные с психологией социальные и гуманитарные дисциплины – социология, политология, лингвистика. Однако, несмотря на обилие работ и богатый фактический материал, касающийся механизмов и принципов воздействия, используемых коммуникантами приемов и тактик [3-9], психолингвистический аспект темы исследован недостаточно. В этой связи особенно существенна проблема специфики средств оказания воздействия в различных коммуникативных контекстах (видах дискурса), которая привлекает все боль-

шее внимание и рассматривается как перспективная задача изучения психологического воздействия [10].

Следует отметить, что изучение дискурса и присущих ему механизмов воздействия опирается на исследовательские традиции, сформировавшиеся в разных областях науки. На развитие подходов к дискурсу оказали влияние идеи постструктурализма (М. Фуко, Р. Барт, Ж. Деррида), этнометодологическая традиция в социологии (Г. Сакс, Э. Цеглов, Г. Джефферсон), представления символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман), исследования семантики текста (Н.И. Жинкин,

Таблица 1

Частота использования приемов речевого воздействия в предвыборных дебатах, телебеседах и ток-шоу.
Уровень значимости различий между соответствующими показателями показан в колонках, обозначенных белым цветом, значимые различия выделены подчеркиванием

Приемы воздействия	Предвыборные дебаты	Предвыборные дебаты - "Момент истины"	Момент истины	Момент истины - "Пусть говорят"	Пусть говорят	Пусть говорят - Предвыборные дебаты
Детализация описания	0,0062	<u>0,0001</u>	0,0625	0,8561	0,0585	<u>0,0003</u>
Ссылки на очевидцев	0,0062	<u>0,0002</u>	0,059	<u>0,0053</u>	0,0098	0,6478
Ссылки на авторитет	0,028	0,6309	0,0347	0,9725	0,0341	0,6863
Перечисления	0,0404	0,8902	0,0382	0,2003	0,0634	0,2343
Пресуппозиции	0,0155	0,1960	0,0313	0,8581	0,0341	0,1630
Порядок слов	0,0062	0,1809	0	0,2360	0,0049	0,8429
Длина предложений	0,0093	0,1011	0	<u>0,0400</u>	0,0146	0,5751
Повторение	0,0311	0,2760	<u>0,0174</u>	<u>0,0139</u>	0,0585	0,1247
Выбор информации	0,1335	0,5767	0,1493	0,1750	0,1073	0,3725
Сообщение позитивных/негативных фактов	0,1149	0,7015	0,125	0,0950	0,078	0,1708
Пассивный залог	0,028	0,0512	0,0069	0,7318	0,0098	0,1549
Безличные предложения	0,0342	0,7898	0,0382	0,1213	0,0146	0,1747
Неоднозначность слов и выражений	0,0062	<u>0,0367</u>	<u>0,0278</u>	0,0618	0,0049	0,8429
Коннотации	0,0124	0,2713	0,0243	0,9952	0,0244	0,3017
Метафоры «Война», «Криминал», «Болельщики», «Борьба»	0,0342	<u>0,0066</u>	0,0035	0,3988	0	<u>0,0077</u>
Метафоры «Человеческое тело», «Дом», «Родство», «Мир растений»	0,0031	0,2645	0,0104	0,4996	0,0049	0,7471
Метафоры «Движение», «Путь», «Сотригательство»	0,0124	0,4940	0,0069	0,7318	0,0098	0,7786
Максимизация	0,0621	0,2586	<u>0,0417</u>	<u>0,0134</u>	0,0976	0,1347
Обращение к оценочным установкам адресата	0,028	0,2304	0,0139	0,0749	0,039	0,4833
Обращение к социальному самосознанию адресата	0,0373	0,0718	0,0139	0,6802	0,0098	0,0561
Использование эстетически привлекательных текстовых форм	0,0124	0,0582	0	0,0937	0,0098	0,7786
Выбор стилистики текста	0,0342	0,3185	0,0208	0,0850	0,0488	0,4033
Экспрессивные слова	0,0963	0,2325	<u>0,0694</u>	0,7919	0,0634	0,1843
Эмоциональное заражение	0,0807	0,1586	0,0521	0,1184	0,0878	0,7753
Выбор знакомых/незнакомых слушателю слов	0,0248	0,8211	0,0278	<u>0,0165</u>	0	<u>0,0234</u>
Особый жаргон	0,0528	0,2348	0,0764	0,4411	0,0585	0,7782
Использование знаковых слов	0,0093	0,1461	0,0243	0,4531	0,0146	0,5751
Лексика со значением совместности	0,0155	0,8588	<u>0,0174</u>	0,3781	0,0293	0,2826

И.А. Зимняя, Т. ван Дейк и др.). В этой связи обращает внимание изменение методических установок сравнительно с традиционными исследованиями психологического воздействия, в которых широко используются экспериментальные подходы. Дискурсивный подход, применяя качественные методы научного анализа, позволяет получать данные, отражающие реальность речевого общения в разных сферах жизни. При этом в фокусе исследований оказываются не общие принципы и стратегии воздействия, а конкретные речевые формы – то, что люди реально говорят, взаимодействуя друг с другом [11].

Заключенный в дискурс потенциал воздействия раскрывается при изучении разных аспектов его организации. Механизмы и средства воздействия рассматриваются в работах, обращенных к изучению способов описания событий и фактов (Дж. Поттер, Р. Харре, П. Стернс), взаимодействия партнеров (О.С. Иссерс, Э. Щеглов, Г. Джефферсон), транслируемых дискурсом социальных представлений и отношений (Т. ван Дейк, Р. Водак), используемых метафорических моделей (А.Н. Баранов, К.И. Алексеев и др.), интенциональной базы дискурса [12]. Подчеркивается, что функцию воздействия реализует любое высказывание, к какой бы сфере коммуникативной практики оно не относилось. При этом в противоположность распространенному представлению о том, что феномен речевого воздействия связан в первую очередь с целевой установкой субъекта на управление пониманием и поведением адресата, формируется представление о принципиальной значимости в понимании дискурса непреднамеренного воздействия (Р. Блакар, О.С. Иссерс, В.И. Карасик, Н.Д. Павлова). Выявляются механизмы, лежащие в основе речевого воздействия: вариативная интерпретация действительности (А.Н. Баранов), имплицитное выражение смысла (Е.И. Шейгал, Т. ван Дейк, В.В. Деметьев и др.), структурирование информации (Р. Харре, П. Стернс, Дж. Поттер), монололизация общения (М.М. Бахтин, Е.И. Шейгал, Р. Барт). Обнаруживается многообразие средств дискурсивного воздействия, в числе которых выбор информации, детализация описания, использование перечислений, безличных предложений и пр.

В целом проведенные исследования показывают: оказание воздействия неотделимо от дискурсивной практики и оно никак не сводится к директивным речевым актам, выстраиванию рациональных доводов или использованию классических риторических приемов. Средства воздействия относятся к разным уровням организации дискурса – выбору слов, построению высказываний, композиции дискурса в целом. При этом вопрос о контекстной специфике выбора коммуникантами тех или иных приемов воздействия во многом остается открытым.

Изучение приемов оказания воздействия в разных видах масс-медийного дискурса составило цель проведенного эмпирического исследования.

Осуществлялся сравнительный анализ трех видов масс-медийного дискурса: предвыборные дебаты, телебеседы и ток-шоу. Материал, относящийся к предвыборным дебатам, был представлен программами, выходящими в эфир в связи с выборами в Государственную Думу (2003, 2007 гг.) и выборами Президента РФ 2004 года. В качестве телебесед использовались диалоги программы А. Караулова «Момент истины». Ток-шоу было представлено программой «Пусть говорят» первого телевизионного канала. Выборку составили 150 передач (50 передач, относящихся к дискурсу каждого вида).

Выявление средств оказания речевого воздействия осуществлялось на основании списка, составленного по литературным источникам, с помощью контент-анализа. Математическая обработка данных проводилась с использованием Difference test из пакета Statistica 6.

Основная исследовательская гипотеза состояла в следующем: существует специфика использования приемов оказания

воздействия в разных видах дискурса, проявляющиеся в частоте их применения, а также в наборе приемов, являющихся наиболее употребительными.

Результаты исследования. Сравнительный анализ средств речевого воздействия в трех видах дискурса выявил, что чаще всего приемы воздействия реализуются в предвыборных дебатах: из всего объема полученных данных на них приходится порядка 48% случаев использования приемов, на телебеседы и ток-шоу 38% и 14% соответственно. При этом подавляющее большинство приемов употребляется как в предвыборных дебатах, так и в двух других видах дискурса.

Заметные различия выявляются, однако, в частоте употребления приемов. Как свидетельствуют данные, приведенные в таблице 1, статистические различия в использовании обнаруживают следующие приемы оказания воздействия: *детализация описания, ссылки на очевидцев, выбор информации, сообщение позитивных/негативных фактов, употребление пассивного залога, безличных предложений, повторений, неоднозначных слов и выражений, метафоры «Война», эстетически привлекательных форм, экспрессивных слов, эмоционального заражения, знакомых или не знакомых слушателю слов, особого жаргона, оппозиции «свой» – «чужой»*.

При сопоставлении представленных данных обнаруживается, что прием *детализации описания* используется практически в равной степени в ток-шоу и телебеседах, но значительно реже в предвыборных дебатах, хотя именно дебаты отличает максимальная насыщенность приемами воздействия. Прием *ссылки на очевидцев* применяется одинаково редко в предвыборных дебатах и в ток-шоу, но значительно чаще в телебеседах. Приемы *выбора информации и сообщения позитивных или негативных фактов* используются в ток-шоу значительно реже, чем в телебеседах и телебеседах (хотя в ток-шоу они и являются одними из наиболее популярных).

Эти и другие приведенные в таблице данные показывают, что целый ряд приемов воздействия используется преимущественно в дискурсе определенного вида. Так, *экспрессивные слова и эмоциональное заражение* характерны для предвыборных дебатов, *ссылки на очевидцев* – для телебесед. *Пассивный залог* используется в предвыборных дебатах значительно чаще, чем в двух других исследованных видах дискурса. Для телебесед и предвыборных дебатов значительно более характерно использование *безличных предложений*, приема, который в ток-шоу практически не встречается. Употребление *неоднозначных слов и выражений* наиболее обычно для телебесед, в которых герой передачи периодически пытается избежать прямого и однозначного ответа на неудобный вопрос ведущего, в ток-шоу и предвыборных дебатах этот прием практически не востребуется. *Военная метафора* представлена фактически только в предвыборных дебатах, для которых характерно противопоставление себя и своей партии оппоненту или действующей власти и обещания «победить», «взять штурмом» и т.п.

Можно сделать вывод, что, хотя во всех видах телевизионного дискурса используются сходные приемы речевого воздействия, обнаруживаются заметные различия в частоте их применения, а также в наборе приемов, являющихся наиболее востребованными.

Мы предполагаем, что специфика употребления приемов оказания воздействия в различных видах дискурса связана со специальными характеристиками коммуникативного контекста и, соответственно, с особым кругом интенций субъектов общения, которые в нем актуализируются. Изучение интенциональной базы дискурса и установление связи между его интенциональными характеристиками и реализуемыми приемами оказания воздействия составляет задачу следующего этапа исследования.

Библиографический список

1. Стернин, И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж, 2000.
2. Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А.Л. Журавлева и Н.Д. Павловой. – М., 2012.
3. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М., 1997.
4. Паршин, П.Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. – М., 2000.
5. Стернин, И.А. Практическая риторика. – М., 2003.
6. Чалдини, Р. Психология влияния. – СПб., 1999.
7. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. – М., 2006.
8. Graber, D.A. Media Power in Politics / Doris Graber A. 4th ed. Washington, D.C.: Congressional Quarterly, 2000.
9. Dijk, T.A. van. Political Discourse and Racism: Describing Others in Western Parliaments // The Language and Politics of Exclusion: Others in discourse. Thousand, 1994.

10. Латынов, В.В. Психологическое воздействие: принципы, механизмы, теории // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А.Л. Журавлева и Н.Д. Павловой. – М., 2012.
11. Павлова, Н.Д. Механизмы и средства оказания субъектом дискурсивного воздействия // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А.Л. Журавлева и Н.Д. Павловой. – М., 2012.
12. Дискурс в современном мире. Психологические исследования / под ред. Н.Д. Павловой и И.А. Зачесовой. – М., 2011.

Bibliography

1. Sternin, I.A. Ponyatie kommunikativnogo povedeniya i problemih ego issledovaniya // Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie. – Voronezh, 2000.
2. Psikhologicheskoe vozdeystvie: mekhanizmi, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya / pod red. A.L. Zhuravleva i N.D. Pavlovoy. – М., 2012.
3. Docenko, E.L. Psikhologiya manipulyacii: fenomenih, mekhanizmi i zathita. – М., 1997.
4. Parshin, P.B. Rechevoe vozdeystvie: osnovnihe sferih i raznovidnosti // Reklamnihiy tekst. Semiotika i lingvistika. – М., 2000.
5. Sternin, I.A. Prakticheskaya ritorika. – М., 2003.
6. Chaldini, R. Psikhologiya vliyaniya. – SPb., 1999.
7. Chernyavskaya, V.E. Diskurs vlasti i vlasti diskursa. Problemih rechevogo vozdeystviya. – М., 2006.
8. Graber, D.A. Media Power in Politics / Doris Graber A. 4th ed. Washington, D.C.: Congressional Quarterly, 2000.
9. Dijk, T.A. van. Political Discourse and Racism: Describing Others in Western Parliaments // The Language and Politics of Exclusion: Others in discourse. Thousand, 1994.
10. Latihnov, V.V. Psikhologicheskoe vozdeystvie: principih, mekhanizmi, teorii // Psikhologicheskoe vozdeystvie: mekhanizmi, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya / pod red. A.L. Zhuravleva i N.D. Pavlovoy. – М., 2012.
11. Pavlova, N.D. Mekhanizmi i sredstva okazaniya subyektom diskursivnogo vozdeystviya // Psikhologicheskoe vozdeystvie: mekhanizmi, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya / pod red. A.L. Zhuravleva i N.D. Pavlovoy. – М., 2012.
12. Diskurs v sovremennom mire. Psikhologicheskie issledovaniya / pod red. N.D. Pavlovoy i I.A. Zachesovoy. – М., 2011.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 378.22:044

Petrov V.N. THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL BACHELOR TRAINING IN EDUCATION BY CORRESPONDENCE. The paper reviews peculiar features of information competence development in the system of professional bachelor training. The essence of the notion information competence is revealed, its structural components and the necessity to develop methodic support in education by correspondence on the basis of telecommunication technologies.

Key words: information competence, professional competence, telecommunicational system of education by correspondence, professional bachelor training, independent work.

В.Н.Петров, соискатель Новгородского гос. университета имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, E-mail: valdemar-05@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности развития информационной компетентности в системе профессиональной подготовки бакалавров. Раскрыта сущность понятия информационная компетентность, ее структурные компоненты и необходимость создания методического обеспечения заочной формы обучения на основе телекоммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационная компетентность, профессиональная компетентность, телекоммуникационная система заочного обучения, профессиональная подготовка бакалавров, самостоятельная деятельность.

Процесс информатизации общества коснулся всех сфер жизнедеятельности, и поэтому в настоящее время человеческая деятельность все более перетекает из сферы создания материальных благ в сферу обработки информации. При этом определяющим фактором успешного развития экономики, техники, науки, политики и общества в целом становится качественная профессиональная подготовка к работе в информационной среде. В этой связи подготовка бакалавров умеющих работать с информацией является одной из наиболее важных задач профессиональной школы, что, в свою очередь, обуславливает объективную потребность в модернизации российского высшего профессионального образования. Согласно передовой педагогической мысли, важнейшей задачей высшего образования является подготовка бакалавров, готовых к активным действиям по получению, усвоению, переработке и передаче разнообразной информации и способных к дальнейшему самообразованию, проектированию своей деятельности, к самостоятельным и ответственным действиям. Другими словами, выпускник бакалавриата должен быть компетентным в информационной сфере.

Одна из основных форм непрерывного образования – заочное обучение в высших учебных заведениях, получившая в последние годы широкое распространение в большинстве стран мира. Однако в России проблемы заочного образования решаются

недопустимо медленно. Недостаточно учитываются специфики студенческой аудитории и методов преподавания, многие педагогические инновации не затрагивают систему заочного образования, что свидетельствует о ее консерватизме. В организации процесса заочного обучения наблюдается слабая ориентация на применение новых компьютерных и телекоммуникационных технологий. В связи с этим актуальны проблемы конструирования телекоммуникационных систем заочного обучения как приоритетного направления в создании нового учебно-методического обеспечения этой формы образования. Именно эта форма обучения в системе высшего образования более других нуждается в использовании телекоммуникаций.

В настоящее время нет единого подхода к определению сущности понятия «компетентность». Наряду с этим понятием используют понятия «компетенция», «ключевые компетенции», «профессиональная компетентность», тождественность, различия, структурные компоненты которых являются сегодня одними из центральных предметов изучения в теории образования.

Многообразие подходов к определению данных терминов создает определенные проблемы для их осмысления и понимания содержания самого компетентностного подхода. В научно-исследовательской среде данные понятия либо отождествляются (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев,

Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), либо дифференцируются. Подробно этот вопрос рассматривается И.А. Зимней, которая выделяет основанный на компетенции подход, подчеркивающий «практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивация, мотивационно – волевые и др.) качества, определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования [1]. Более подробную трактовку этих терминов дает Н.И. Запрудский: Компетентность – владения человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; компетенция же – это совокупность деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним; наперед заданное требование (норма) к образованной подготовке [2, с. 66]. *Следовательно, обладать компетентностью значит иметь определенные знания, определенную «характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями, в какой-либо сфере.*

На протяжении многих лет объектом исследования отечественных ученых являются вопросы профессионального становления личности и ее готовности к профессиональной деятельности. Вместо понятий «профессионализм» и «образованность» всё более используется понятие «профессиональная компетентность».

По мнению академика РАО А.М. Новикова, «профессиональная компетентность подразумевает помимо технологической подготовки (профессионализма) целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту» [3, с. 24]. Это качества личности (самостоятельность, способность принимать ответственные решения; творческий подход к делу, умение доводить его до конца; умение постоянно учиться и обновлять свои знания), качества мышления (гибкость, абстрактное мышление; системное и экспериментальное мышление), коммуникативные качества (коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог) и другие. Такие качества являются необходимыми для любой профессиональной деятельности и носят название ключевых компетентностей.

*При оценке уровня подготовки бакалавров на первое место выходит умение студентов работать с информационными системами как хранилищами информации, снабженными процедурами ввода, поиска, размещения и выдачи информации различных видов. Исследователи в области образования подчеркивают, что знания, умения и навыки устаревают быстрее любых других в связи с многоплановостью и быстрой изменяемостью видов деятельности. Это убедительно свидетельствует о том, что сегодня задачей образовательного учреждения является научить студентов самостоятельно приобретать необходимые знания, умения и навыки на основе использования информационных и коммуникационных технологий. Для успешного формирования или развития того или иного качества у обучаемого необходимо ясное представление того, что мы хотим сформировать или развить. Другими словами, необходимо представить **структуру профессиональной компетентности бакалавров.** Предметом нашего интереса является развитие **информационной компетентности бакалавров как составляющей профессиональной компетентности**, т.к. ее связывают с владением информационными технологиями, являющимися основой профессиональной деятельности бакалавра.*

Таким образом, многие исследователи (В.А. Сластёнин, В.Н. Шапалов и др.) в качестве составляющей профессиональной компетентности называют информационную компетентность или включают информационный компонент в состав других компетентностей. Это актуально в современном информационном обществе, характеризующемся господством информационных технологий, когда главными ценностями становятся знания и информация. Научно-технический прогресс, все возрастающий поток информации, автоматизация всех сфер общества требует, чтобы обучение и самообразование, овладение новыми знаниями и умениями в области информационных технологий стали постоянными составляющими профессиональной деятельности. Проблема

развития информационной компетентности бакалавров приобретает все большую актуальность в современном информационном обществе, насыщенном средствами хранения, переработки и передачи информации на базе новых информационных технологий. Вопросам информационной компетентности посвящены работы А.В. Хуторского, О.А. Савельевой, О.Г. Смоляниновой, А.М. Оробинского, А.В. Вишняковой, О.Б. Зайцевой, О.Н. Ионовой, Е.В. Шалашова и др.

Информационная компетентность, являясь ключевой в системе профессиональных компетентностей, выступает основой для становления профессионала в любой сфере деятельности, являясь важнейшей характеристикой бакалавра с высшим образованием. Ряд исследователей рассматривают информационную компетентность как одну из сторон профессиональной компетентности бакалавра. Большинство из них определяет информационную компетентность как способность личности осуществлять информационную деятельность.

По словам А.П. Тряпицкой и О.Б. Акуловой, «Информационная компетентность – это универсальная компетентность, на которой базируются достижения ключевых компетентностей во всех сферах самоопределения человека ... это компетентность, которая является основой интеграции всех компетентностей, обеспечивает профессиональную мобильность человека и опирается на универсальное умение работать с разными источниками информации» [4, с. 194].

А.В. Хуторской [5, с. 64] включает в информационную компетентность умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, требовать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов и информационных технологий.

Анализ определений дает возможность представить информационную компетентность как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний и практических умений (работать с информацией различных видов, используя информационные технологии), а также на основе определенного набора личностных качеств. Однако, исходя из целей нашего исследования, необходимо подчеркнуть, что информационная компетентность не сводится только к системе знаний в области информационных процессов, она является собой их деятельное применение, т.е. включает в себя аспект активно-преобразовательного отношения к миру.

В рамках одной из частных задач нашего исследования (выделения структурных компонентов информационной компетентности бакалавра, определения их роли и места в структуре профессиональной компетентности), уточним перечень и содержание компонентов информационной компетентности, так как любая компетентность напрямую зависит от деятельности, которую она отражает. На основе анализа видов информационной деятельности бакалавра и структуры профессиональной компетентности определим компонентный состав информационной компетентности бакалавров.

Наиболее значимыми компонентами, на наш взгляд, следует считать:

1. Мотивационный компонент — внутренняя убежденность в необходимости получения новых знаний в области применения, а также возможностей информационных технологий в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности; понимание значимости этих знаний для овладения профессией.

2. Информационный — способность в соответствии с поставленными целями упорядочивать, систематизировать, структурировать информацию; представление об объектной сущности информации; понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов; знание сфер применения и возможностей современных информационных технологий для решения профессиональных задач.

3. Технологический — умение выбирать и формулировать цели своей профессиональной деятельности и способность в соответствии с поставленными целями упорядочивать, систематизировать, структурировать данные; умение связывать разрозненные факты; умение принимать решения о применении того или иного программного обеспечения, информационных технологий для повышения эффективности своей профессиональной деятельности.

4. Личностный — способность брать на себя ответственность и принимать правильные решения; умение нести ответственность при работе с информацией; навыки защиты информации; психологическая готовность к использованию компьютера для совершенствования собственного труда; развитие информационно-

кибернетического мышления; развитие рефлексивных способностей: умение оценивать свою деятельность и уровень собственного развития, профессионального роста.

Информационная компетентность занимает важное место в структуре профессиональной компетентности бакалавра и имеет точки соприкосновения с ключевыми и базовыми компетенциями. Следовательно, информационная компетентность является особым видом компетентности, и ее развитие становится важной задачей профессиональной подготовки бакалавров любого направления.

Профессиональная подготовка студентов-заочников, несмотря на общность педагогических технологий и методов, применяющихся в вузовской практике, в значительной степени отличается от подготовки студентов очных форм обучения, имеет свои особенности, обусловленные системой организации учебного процесса, жизненным опытом, возрастом, мотивационными и ценностными ориентациями заочников. Более того, в последние годы объективные особенности профессиональной подготовки студентов-заочников дополняются проблематикой их индивидуальной готовности к выполнению профессиональной деятельности. В исследованиях, проведенных А.М. Новиковым, В.И. Овсянниковым и другими специалистами в области заочного образования, подчеркивается важность и необходимость заочной формы обучения как структурного компонента в системе непрерывного образования России. Целый ряд научных исследований посвящен различным подходам к совершенствованию заочной формы обучения средствами открытого образования и информационных технологий: И.И. Гурьевой, Н.Н. Быковой, Н.А. Александровой, Н.Ф. Тепешевой; использование компьютеров как средств развития мышления обучающихся — в исследованиях М.Е. Чекулаевой, С.А. Кубышкиной; организация самостоятельной работы студентов с компьютерными моделирующими программами — в трудах И.М. Нуркаевой, Н.А. Ерошиной. Вопросы дистанционного обучения в высших учебных заведениях занимались А.А. Андреев, В.И. Солдаткин, А.В. Хуторской, Е.С. Полат и др. В исследованиях Т.Н. Шапошниковой, Н.Н. Гомулиной, С.П. Грушевского, Д.В. Иуса рассматриваются вопросы научно-методического проектирования и использования информационных и телекоммуникационных технологий, как в вузе, так и в общем образовании.

Анализ традиционных и электронных источников, ориентированных на совершенствование заочного образования, показал, что в исследованиях недостаточно рассмотрены такие проблемы, как вертикальная интеграция в этой образовательной системе (преемственность между отдельными этапами и уровнями образования), способы и средства телекоммуникационного взаимодействия студентов и преподавателей, активно-творческие методы обучения, преемственность и согласованность теоретических и экспериментальных методов освоения содержания. Также недостаточно количество исследований, посвященных проблемам применения информационных и телекоммуникационных технологий в заочном образовании.

Таким образом, анализ научных исследований и методической литературы, посвященных модернизации заочного обучения, свидетельствует о наличии противоречий между:

- уровнем развития инфокоммуникационных технологий в современном обществе и традиционной структурой заочного образовательного процесса, не использующей возможности информатизации профессиональной деятельности;
- наличием электронных ресурсов информатизации образования и устаревшими средствами методического обеспечения заочного образовательного процесса;
- возрастающей потребностью в формах обучения, обеспечивающих совмещение учебной и производственной деятельности, и отсутствием методических систем с эффективной компьютерной поддержкой самостоятельной учебной работы;
- непрерывным увеличением объема нормативного учебного материала и отсутствием дидактических технологий с ком-

пьютерной поддержкой, обеспечивающих его концентрацию, сгущение информации и оптимизацию форм контроля качества его усвоения.

Устранение указанных противоречий требует новых подходов к модернизации заочной формы учебного процесса. Одним из направлений, диверсификации развития заочного образования является конструирование его учебно-методического обеспечения с использованием современных компьютерных и телекоммуникационных технологий. Реализуемая информационно-коммуникационная дистанционная образовательная технология получила название «телекоммуникационная система заочного образования».

Телекоммуникационная система заочного образования выступает как эффективный инструмент диверсификации заочного профессионального образования и внедрения современных инфокоммуникационных дидактических технологий. Телекоммуникационная система заочного образования представляет собой целостную дидактическую структуру с дистанционным управлением учебным процессом. Модульный принцип обучения предполагает разделение учебной дисциплины на логически замкнутые блоки, называемые модулями, в рамках которых проходит как изучение нового материала, так и конкретные мероприятия по проверке его усвоения. Основными информационными образовательными ресурсами, обеспечивающими каждый модуль изучаемых учебных дисциплин, являются учебно-методические комплексы. Назначение учебно-методических комплексов — обеспечение эффективной работы обучающихся по всем видам занятий в соответствии с учебным планом образовательной программы [6].

Телекоммуникационная система заочного обучения выполняет ряд дидактических функций: информативности — представление информации в различных современных формах и видах; мультимедийности — одновременное использование различных форм представления информации и её обработки в едином объекте; дифференциации — коррекция траектории обучения студентов с учётом уровня их подготовленности; интерактивности — активное взаимодействие и оперативное получение результатов исследования студентами путём изменения параметров или условий изучаемого объекта или явления; индивидуализации — организация самоподготовки и самостоятельной работы студентов с ориентацией на их познавательные и профессиональные интересы; диагностики — проведение диагностических процедур; управления — отбор, систематизация, упорядочивание информации об учебной деятельности студентов, получение устойчивой обратной связи в процессе освоения информации и коррекции этих процессов; наглядности — различные варианты влияния на органы чувств обучаемого: наложение, перемещение, смещение, деформирование, тонирование, анимационные эффекты.

Отмеченные функции привносят особенности в организацию заочного учебного процесса: возможность разграничения и разделения процесса обучения на этапы, процедуры, операции; обеспечение прямого одновременного и косвенного отсроченного взаимодействия студентов и преподавателей при усилении роли консультативной деятельности преподавателей в межсессионный период; координацию действий студентов и оперативный доступ к учебной информации; оперативную коррекцию в управлении учебным процессом; создание условий для текущего и рубежного контроля, возможность коллективной или совместной работы студентов.

Таким образом, организация учебного процесса в системе заочного обучения на основе телекоммуникационной системы заочного образования способствует повышению качества усвоения знаний обучающимися, развитию их самостоятельности, создаёт условия для подготовки бакалавров, профессионально и информационно компетентных, способных эффективно решать многоплановые задачи учебной и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — М., 2004.
2. Запрудский, Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя. — Минск, 2008.
3. Новиков, А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. — М., 1997.
4. Модернизация общего образования: управление современной школой: книга для администратора школы / под ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицкой. — СПб., 2002.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2.
6. Карпенко, М.П. Телеобучение. — М., 2008.

Bibliography

1. Sternin, I.A. Ponyatie kommunikativnogo povedeniya i problemih ego issledovaniya // Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie. – Voronezh, 2000.
2. Psikhologicheskoe vozdeystvie: mekhanizmi, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya / pod red. A.L. Zhuravleva i N.D. Pavlovoy. – M., 2012.
3. Docenko, E.L. Psikhologiya manipulyatsii: fenomenih, mekhanizmi i zathita. – M., 1997.
4. Parshin, P.B. Rechevoe vozdeystvie: osnovniye sfery i raznovidnosti // Reklamniy tekst. Semiotika i lingvistika. – M., 2000.
5. Sternin, I.A. Prakticheskaya ritorika. – M., 2003.
6. Chaldini, R. Psikhologiya vliyaniya. – SPb., 1999.
7. Chernyavskaya, V.E. Diskurs vlasti i vlasti diskursa. Problemih rechevogo vozdeystviya. – M., 2006.
8. Graber, D.A. Media Power in Politics / Doris Graber A. 4th ed. Washington, D.C.: Congressional Quarterly, 2000.
9. Dijk, T.A. van. Political Discourse and Racism: Describing Others in Western Parliaments // The Language and Politics of Exclusion: Others in discourse. Thousand, 1994.
10. Latihnov, V.V. Psikhologicheskoe vozdeystvie: principii, mekhanizmi, teorii // Psikhologicheskoe vozdeystvie: mekhanizmi, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya / pod red. A.L. Zhuravleva i N.D. Pavlovoy. – M., 2012.
11. Pavlova, N.D. Mekhanizmi i sredstva okazaniya subyektom diskursivnogo vozdeystviya // Psikhologicheskoe vozdeystvie: mekhanizmi, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya / pod red. A.L. Zhuravleva i N.D. Pavlovoy. – M., 2012.
12. Diskurs v sovremennom mire. Psikhologicheskie issledovaniya / pod red. N.D. Pavlovoy i I.A. Zachesovoy. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 03.03.12

УДК 378.02

Popov G.N., Petukhova O.V **ROLE OF ANTHROPOLOGY IN FORMING PROFESSIONALLY – PEDAGOGICAL CULTURE.** Forming of professional-pedagogical culture occupies one of key places in preparation of teachers in our country. Questions of correlation biological and social in a man, intellectual and corporal in different times and in the different countries of the world decide variously. Truth usually is between contradictions. Self-weighted education of culture of man, recognition.

Key words: social, biological, professional-pedagogical culture.

Г.Н. Попов, канд. пед. наук, проф. каф. физ. воспитания Томского гос. педагогического университета, г. Томск; О.В. Петухова, ст. преп. каф. иностранных языков Сибирского гос. медицинского университета, г. Томск, E-mail: napetukhov2009@mail2000.ru

РОЛЬ АНТРОПОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Формирование профессионально-педагогической культуры занимает одно из ключевых мест в подготовке педагогов в нашей стране. Вопросы соотношения биологического и социального в человеке, интеллектуально-го и телесного в разные времена и в разных странах мира решаются по-разному. Истина обычно находится между противоречиями. Взвешенное воспитание культуры человека, с учетом индивидуальных способностей личности входит составной частью любого педагога.

Ключевые слова: социальное, биологическое, профессионально-педагогическая культура.

«Возвращение к телу» – так была названа статья американского социолога А.Франка, посвященная анализу ситуации, которая сложилась к этому периоду в области гуманитарных исследований проблемы человеческого тела. Уже само название этого аналитического обзора не оставляет сомнений как минимум в двух обстоятельствах, резюмированных словом «возвращение»: в повышении привлекательности указанного объекта и усилении интереса к нему педагогов в 80-е гг. прошлого века.

Причины данного обстоятельства отнюдь не лежат на поверхности; они теснейшим образом связаны с особенностями социального, культурного и познавательного процессов профессионально-педагогического образования, развивавшихся на протяжении многих веков в лоне европейской цивилизации и получивших в современном мировом социокультурном пространстве соответствующее преломление и продолжение.

Возникает вопрос на данном примере, является ли тело человека феноменом, значимым для сферы педагогики и, в частности, физической культуры? Вопрос этот на первый взгляд носит характер скорее риторический, чем содержательный. Действительно, казалось бы, что более тесной связи, чем «физическая культура и тело человека», просто и существовать не может, поскольку именно через телесное начало только и возможна материализация того, что мы традиционно называем «физической культурой». При этом физическое выступает в данном словосочетании лишь как прилагательное, определение, а вот характеристика сущностного начала, того, к которому «прилагается» уточняющее определение, выражена через существительное «культура». В этом смысле можно говорить о том, что культура находит в феномене человеческого тела форму своего «осуществления».

Проблема объективации, материальных форм проявления культурных оснований является одной из тех базовых проблем, которые становятся предметом анализа применительно к любой области деятельности человека – педагогической, хозяйственной, эстетической, религиозной и т.д.

Однако ни к одной области человеческой деятельности термин «воплощение» (имея в виду проявление определенной системы культурных ценностей) не имеет такого непосредственного этимологического отношения, как в области педагогики к сфере культивирования физических качеств человека, которая превращается в этом контексте из природной материи в носителя атрибутов культуры человеческой цивилизации [1].

Одной из существенных особенностей гуманитарной парадигмы анализа является то, что наряду с поиском ответов на поставленные вопросы о содержании, структуре, функциях того или иного феномена, причинах его возникновения и закономерностях существования (что присуще и естественнонаучному исследованию) гуманитарное познание предполагает, включает в себя анализ понятий **смысла, значения, ценности**. Не специфика объекта, а прежде всего, специфика человеческого *видения* этого объекта отличает гуманитарное педагогическое познание. Начинать свое исследование, по меткому замечанию В. Библиера, гуманитарий может с орудия, с поступка, с жилья, с социальной связи и др. Однако, чтобы продолжить это исследование, необходимо отнести все это к человеческой внутренней жизни, к сфере замыслов, к тому, что было накануне действий, к тому смысловому контексту, в котором данное действие совершается икак развивается. Как истинное назначение слова состоит не в процессе говорения самом по себе, а в том, **что** говорится, так и любое

действие важно с точки зрения того, что посредством него совершается. В этом смысле, если рассматривать физкультурную деятельность, как и любой другой вид деятельности педагога, в двух основных измерениях: технологическом и ценностно-смысловом, связанных с ответами на два принципиальных вопроса – КАК и ЗАЧЕМ, то безусловный приоритет в разработке данных вопросов был отдан технологическому измерению.

Не подвергая сомнению его значимость и необходимость, отметим, что ограничение анализа любой практики лишь технологической «системой координат» по сути выносит рассмотрение человеческой деятельности за скобки ее анализа как специфически культурной деятельности, если в её характеристику включать указанные выше атрибуты. Безусловно, не менее значимым фактором была и та общая для сферы гуманитарных наук ситуация, которая не только не стимулировала развитие теории физической культуры в указанном выше направлении, но и вообще выносила проблему телесности за скобки социально-гуманитарного познания, что в совокупности порождало устойчиво негативное либо скептически-снижающее отношение гуманитариев «общего профиля», включая специалистов иностранных языков [2].

В основе такой позиции, безусловно лежит и то исторически сложившееся отождествление понятия «культура личности» исключительно с «внутренними» характеристиками человека – интеллектуальными, нравственными и т.д., устоявшаяся во мнении несопоставимость их по значимости (и даже противопоставленности) любым внешним, телесным характеристикам человека, что в итоге влекло за собой целую цепочку последствий как теоретического, так и практического свойства, значимых для широкого научного и социально-практического пространства.

Очевидно, что восприятие, трактовка, оценка человеком своего тела, осознание его места и значимости в структуре личности и в социальном пространстве; утверждение принципа сопряженности телесного и духовного в человеке или ориентация на их противопоставленность; «рейтинг» телесных характеристик на общественной и личной шкале ценностей – все это образует смысловой контекст формирования аксиологии человеческого тела – от установок до реальной практики их осуществления, «зону ближайшего развития» культуры телесности.

Без реального представления о характере и особенностях соматических ориентаций, сложившихся в тех или иных группах людей, без знания сложившихся в этой сфере стереотипов и их источников, невозможно понять, объяснить, а следовательно, при необходимости изменить «телесные поведения», обыденную и профессиональную практику в этой области. Не может физическая (телесная) культура стать значимым элементом образа жизни людей, занять полноправное место в их повседневности, стать артикулированной, развитой частью культуры там и тогда, где и когда человеческое тело не осознается и не признается обществом, группой, индивидом как одна из **базовых ценностей** бытия, как объект социально и индивидуально значимого интереса, культуросообразных практик.

Противопоставленность «человека телесного» и «человека духовного» постоянно воспроизводится в социальной практике, как на обыденном уровне, так и во многих профессиональных сферах деятельности, в том числе в различных институтах социализации, закрепляющих и продолжающих эту традицию. Вполне обычной стала ситуация, когда телесно-физические качества человека являются объектом воздействия сами по себе, без сопряжения этого процесса с нравственными, интеллектуальными, эстетическими основаниями деятельности, и наоборот.

Такая ситуация имеет важные как для общества в целом, так и для каждой отдельной личности последствия. Во-первых – это девальвация, снижение ценности, культурного смысла, который должен быть придан телесности, отсутствие культурно значимого социального статуса и престижа физического имиджа человека, крайне слабая заинтересованность представителей различных социальных групп в своих телесных, двигательных качествах, которая проявляется в равнодушии к собственному физическому здоровью (до момента его потери!).

Во-вторых, это своего рода соматизация человека, возведение в абсолют его «мышечно-мышечных» или «бюстово-ягодичных» достоинств. По своей сути и первый, и второй ряд последствий имеют единую основу – вынесение телесно-физических характеристик человека за рамки нормальной культурной социализации, априорное исключение телесного бытия человека из системы социокультурных ценностей. Особую роль в закреплении

этой ситуации играет сложившаяся система образования и воспитания – как на уровне общеобразовательном, так и в сфере профессиональной подготовки – в частности, в тех областях, которые непосредственно требуют соответствующей ценностной оторфлексированности проблемы человеческого тела (медицина, физическое воспитание, спортивная деятельность, педагогика и др.).

Сложившаяся традиция разъединения телесности и культуры, разведения «внутреннего» мира человека и его внешней явленности как на уровне теоретических трактовок, так и в практической повседневности, вовсе не безобидна для общества. К существенным в своей «отрицательности» последствиям такой ситуации необходимо отнести углубление и обострение проблем здоровья индивида и общества; потенциальное и реальное укрепление оснований для роста девиантного, отклоняющегося поведения в ситуации, когда телесно-физическое развитие оторвано от других аспектов становления личности (прежде всего, интеллектуальных, нравственных). К последствиям такого рода – как личностно, так и социально значимым – следует отнести и отсутствие у значительной части людей потребности, знаний и навыков эстетически и физиологически приемлемой дозы двигательной деятельности, как необходимого компонента культуры.

Описанная в общих чертах ситуация дает основания ставить вопрос не просто о необходимости расширения исследований феномена человеческого тела, но в известном смысле и о реабилитации человеческой телесности и как объекта научного гуманитарного анализа, и как реальной ценности для индивида и общества, и как равноправного с другими элементами социокультурного процесса. Пусть не вполне научно, но очень точно определил эту ситуацию Ст. Ежи Лец: задача состоит в том, чтобы «придать плоти немного сути». И его афоризм превосходно отражает серьезную, сложную и социально значимую проблему.

Сегодня вряд ли можно утверждать, что процесс возвращения к телу как к серьезной и самостоятельной проблеме гуманитарного знания по большому счету уже состоялся, если желаемое не принимается за действительное. На первый взгляд в отсутствии такого рода интереса нет ничего странного – ведь социальное, гуманитарное познание и должно быть обращено, прежде всего, не на природное начало, каковым и представляется человеческое тело, а на специфический, отличающий человека от природы мир его творений, мир культуры, мир собственно человеческой, сознательной деятельности. Ведь человек, как известно, есть, прежде всего, существо разумное, *“homo sapiens”*! А тело – что в нем разумного, т.е. истинно человеческого? Оно при мне изначально, от рождения, без моего выбора и стараний – и уже потому не есть предмет моих размышлений и исканий. «Дано мне тело – что мне делать с ним, Таким единым и таким моим?», – написал когда-то О.Мандельштам и риторической формой вопроса уже как бы и ответил на него. Однако другие мудрецы задавали и другие вопросы, подобные, к примеру, этому: «Если природа не желала, чтобы голова прислушивалась к требованиям туловища, зачем же она присоединила к нему голову?» (Г.Х. Лихтенберг).

Подобно противоречивости этих подходов противоречива и неоднозначна история взглядов на тело человека, на его смысл и ценность в процессе развития культуры. Несомненно тем не менее, одно: в каком бы ракурсе мы ни пытались представить человека – как «человека разумного» или как «человека играющего», как «человека социологического» или же «человека экономического»; какие бы акценты ни расставляли в процессе его познания ученые мужи в зависимости от «эпох, культур и дат» и собственного разумения, реальный человек никогда не переставал быть *“homo somatis”* – «человеком телесным».

Один из фундаментальных вопросов гуманитарного познания – это вопрос о соотношении между духом и телом, о характере их взаимосвязи. Значительное место это занимает в гносеологических исследованиях, где тело в первую очередь рассматривается как средоточие органов чувств человека, источник его непосредственных ощущений. Проблема телесности также находится в зоне внимания исследователей вопроса о соотношении биологического и социального. Педагогическая мысль на протяжении веков разрабатывала основы телесного воспитания. Однако специальный анализ тела человека как социального и культурного явления пока так и не стал «легитимной» областью гуманитарных наук.

Вместе с тем, современные обстоятельства вывели сегодня проблему телесности на «авансцену» гуманитарных наук и соци-

альной практики, сделали человеческое тело предметом размышлений, восхищения и унижения, тревожного внимания и фокусированного интереса. К наиболее важным обстоятельствам, повлиявшим на эту ситуацию, можно отнести обострение проблем здоровья; повышение ценности человеческой индивидуальности в современном мире и обостренное восприятие всего, связанного с личным самовыражением повышение значимости проблем сексуального поведения и сексуальной культуры в условиях современной демографии и ряд других.

К числу наиболее значимых векторов исследования телесности человека как социокультурного феномена могут быть отнесены:

- определение особенностей социокультурного подхода к изучению человеческого тела и разработка его методологических оснований;

- выявление на уровне концептуального анализа особенностей существования тела в социальном («социальное тело») и культурном («культурное тело») пространстве;

- анализ влияния социальных и культурных факторов на телесность, включая объективные воздействия, целенаправленные «соматические практики» и опосредующие их нормативно-ценностные характеристики, включая многообразие результатов этих влияний;

- выявление различных типов ценностных ориентаций в отношении телесности и детерминант их формирования;

- исследование изменений в аксиологии тела в процессе социального развития; их связи с социокультурной динамикой, характера проецирования на различные типы «телесных практик»;

- выявление особенностей современных представлений и отношений к телесности, их историко-культурных оснований и факторов трансформации;

- анализ процесса соматической социализации индивида, ее связи с представлениями индивида о «физическом Я»; с социальными нормами, ориентациями, идеалами; характером и направленностью деятельности агентов социализации;

- выявление факторов формирования позитивных устойчивых ценностных ориентаций человека в отношении телесности, а также факторов разрушения негативных стереотипов, сложившихся в этой сфере, как оснований для становления и развития соматической культуры.

За отправную точку такого рода анализа может быть принят тот вполне очевидный факт, что включение «человека телесного» в социокультурное пространство влечет за собой существенные последствия для его телесности, превращающейся из биологического феномена в явление социокультурное, приобретающей в дополнение к своим природным атрибутам свойства и «окраску» социального, культурного толка – как объективного характера (телесно-двигательные атрибуты), так и субъективного, проявляющегося в придаваемых телу смыслах, значениях, его символизации и т.п. Осуществление социокультурного анализа тела

предполагает уточнение соответствующей концептуальной «системы координат» и содержания базовых понятий, прежде всего, центрального понятия «культура», как система ценностей личности и общества. Метафорическая фраза М.М. Бахтина: «культура всегда существует «на границе» – может быть принята за отправную точку анализа не только в силу ее емкости и эвристичности, но и в связи с тем, что она представляется весьма продуктивной методологической посылкой для осмысления именно феномена физической, телесной культуры, который, возможно, более, чем иные культурные явления, связан с «пограничьем», с антиномиями «природное – социальное», «физическое – духовное». Это расщепление проецируется на всю жизнь человека, развитие которого «вплетено» в процесс постоянной конфронтации двух режимов бытия – «чисто» природного и социального. «Расщеплена», которая образуется и обнаруживает себя между «натурой» и социумом (Ю.Н. Давыдов), – будь то на уровне бытия индивида или общества – и должна быть заполнена культурой, призванной «стыковать», гармонизировать природное и социальное в человеке. Актуализация этого процесса, переход от возможности становления культуры к реальности ее существования (прежде всего, телесной культуры, на которую «замыкаются» в человеке природное и социальное) обусловлена, по крайней мере следующим: а) осознанием существования разрыва (а в определенных ситуациях, и конфронтации) между природным и социальным; б) существованием сформированной потребности в преодолении этого разрыва, «снятия» постоянно воспроизводимого здесь противоречия; в) нахождении (созданием) средств, адекватных характеру и размеру «бреши». Телесная культура – это не область непосредственной «работы с телом», как традиционно принято считать, хотя именно телесно-двигательные качества человека являются здесь предметом интереса. Как сфера культуры, это, прежде всего, работа с «духом» человека, его внутренним, а не внешним миром. Культурное бытие телесности определяется, прежде всего, не ее орудийным использованием для достижения некоей внешней цели, а наполнением ее внутренним содержанием, осмыслением ее как внешней формы внутреннего мира, его воплощения, что выявляет как коммуникативный смысл телесности, ее способность быть посредником в диалоге двух «я», так и ее индивидуально-личностный потенциал, служащий самораскрытию, самореализации индивида [3].

Несформированность одного из аспектов культуры, в том числе телесного, является проявлением «ущербности» культурного развития личности в целом, неадекватности этого процесса одному из важнейших принципов культуросообразности – *воспроизводству целостности человека*, что особенно ощущается в современную нам эпоху трансформаций и нестабильности, в эпоху кризисов и разочарований, в эпоху, обостряющую потребность «поиска себя» – в том числе, в области профессиональной культуры педагога.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.
2. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д, 2002.
3. Лешкевич, Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учеб. пособие для вузов. – М., 2001.

Bibliography

1. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ped. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; pod red. V.A. Slastenina. – M., 2002.
2. Pedagogika i psikhologiya vihsheiy shkoly: ucheb. posobie / red. M.V. Bulanova-Toporkova. – Rostov n/D, 2002.
3. Leshkevich, T.G. Filosofiya nauki: tradicii i novacii: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 08.03.12

УДК 159.9.072.43

Portyankina E.A. PERSONALITY AS SEEN PSYCHOLOGIST STUDENTS, FACULTY OF PSYCHOLOGY. This paper describes the features of professional self-determination of students enrolled in a degree psychology, the results of research among graduates of Novosibirsk universities, identified on the students' future career and qualities needed to master the psychologist profession.

Key words: professional self-occupation, the profession of psychologist, motivation, career choice, the problem of training a psychologist, professional self-determination at the stage of learning in higher education.

Е.А. Портянкина, соискатель кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология»
Сибирского гос. университета путей сообщения (СГУПС), г. Новосибирск, E-mail: katerinaport@mail.ru

ЛИЧНОСТЬ ПСИХОЛОГА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ПСИХОЛОГИИ

В работе описаны особенности профессионального самоопределения студентов обучающихся по специальности психология, приведены результаты исследования среди выпускников новосибирских ВУЗов, выявлены представления студентов о будущей профессии и качествах, необходимых психологу для овладения профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, профессия психолога, мотивация выбора профессии, проблемы профессиональной подготовки психолога, профессиональное самоопределение на этапе обучения в ВУЗе.

Проблема профессионального самоопределения человека является достаточно молодой для психологии. Она привлекает внимание не только психологов, но и философов, педагогов, социологов, что обусловлено, с одной стороны, вызовами современного общества: современный деловой мир предъявляет высокие требования к профессионализму специалиста, его грамотности и заинтересованности в выбранной профессиональной деятельности, высокой профессиональной мобильности, компетентности, креативности. С другой стороны, профессиональное самоопределение соответствует интересам личности, поскольку с большей вероятностью обеспечивает профессиональную и социальную успешность, конкурентоспособность человека.

И хотя самоопределение в профессии психолога, безусловно, подчиняется тем же закономерностям, что и в отношении других профессий, оно, тем не менее, имеет свою очень важную специфику. Как отмечают многие авторы (Т.В. Заморская, Т.В. Сикорская, М.А. Гулина и др.), профессия психолога во многом полезна и самому специалисту: позволяет глубже познать мир человеческих отношений, помогает лучше понять людей и самого себя, позволяет успешнее разрешать трудные жизненные ситуации, выстраивать отношения с другими людьми, она полезна в семейных и деловых отношениях, оказывает влияние и на общий культурный уровень, актуализирует развитие индивидуальности. Однако кроме аспекта личной полезности и интересности, профессия предполагает высочайший уровень ответственности за последствия психологического воздействия и способность эту ответственность нести в себе, что означает необходимость постоянно делать выбор оптимального способа взаимодействия с человеком или группой, осуществлять рефлекссию этого выбора и содержания взаимодействия, быть терпеливым, сохранять установку на помощь лицу, обратившемуся за психологической поддержкой, не подменяя при этом решения человека своими собственными, и т.д.

Учитывая такую особую ответственность психолога, актуальным является вопрос о том, в какой мере студенты, осваивающие эту профессию, осознают ее, какие качества личности они считают профессионально необходимыми.

Обобщая данные теоретического анализа и наблюдения, можно выделить основные качества, необходимые психологу для успешного овладения профессиональной деятельностью:

1. Позитивное социокультурное самоопределение, предполагающее гармоничное принятие мира, себя и других людей, целостность, мировоззренческую определенность [1].
2. Эмпатия, в том числе социокультурная, выступающая как готовность к установлению и поддержанию контактов с людьми, направленность на сопереживание другому человеку, умение смотреть на мир с точки зрения, отличной от его собственной; психолог должен быть способен вырабатывать различные варианты общения с представителями разных культурных групп.
3. Наблюдательность, обеспечивающая точность оценки проблем клиента, и соответственно, эффективность процесса и результата психологического воздействия; умение полно и правильно воспринимать человека, быстро ориентироваться в ситуации, предвидеть и учитывать реакции клиентов, прогнозировать последствия различных событий.
4. Аутентичность, проявляющаяся как умение управлять самим собой и процессом общения; самоконтроль и верность своим установкам, гибкость поведения. Психолог должен постоянно управлять собой и своими действиями в интересах эффективного общения с клиентом, сохранять самообладание в процессе общения, оставаясь при этом самим собой.

5. Самостоятельность в принятии решений (субъектность), обуславливающая возможность правильно оценивать значимость информации и последствия данных им инструкций, готовность принимать осознанные и правильные решения.

6. Гибкость в общении, способность эмоционально притягивать к себе людей, искренняя заинтересованность в другом человеке.

7. Рефлексивность как способность понимать себя, свои состояния, давать себе отчет в своих действиях, улавливать смыслы и контексты, возникающие в процессе общения, способность к трансгрессиентности, «внеаходимости» (М.М. Бахтин) и «остраению» (В.Б. Шкловский), позволяющие постигать другого и его психологическую ситуацию в ее единичности и взаимосвязи с общим [1; 2].

Как отмечают многие ученые (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Т.В. Сикорская и др.), профессия психолога особая, поскольку она ориентирована на помощь другим людям в решении самых сложных жизненных проблем. Профессиональное самоопределение психологов имеет свою специфику в силу ряда обстоятельств: как в бытовом сознании, так и среди руководителей предприятий и учреждений не сформированы представления о сфере и содержании профессиональной деятельности психолога. Как показывают наши пилотажные исследования и данные других авторов, нередко как синонимичные рассматриваются профессии психолога и психиатра, психолога и «мага», который может легко решить за человека жизненные проблемы, к психологам предъявляются необоснованные требования и завышенные ожидания на производстве, либо, напротив, поручаются дела, которые не относятся к его профессиональной компетенции. В силу культуральных особенностей («С какой стати я буду «раскрываться» перед чужим человеком») обращение к психологу порой рассматривается человеком как проявление личностной слабости (а то и болезни). Эти и другие причины приводят к тому, что востребованность психолога на рынке труда оказывается неопределенной в отношении сфер приложения его компетенций, оплаты труда, требований к профессионализму и профессиональным функциям и т. д. Указанные обстоятельства существенно затрудняют процесс становления профессиональной идентичности психолога, что, безусловно, отражается на процессах профессионального самоопределения студента-психолога.

Нами было проведено исследование среди выпускников факультета психологии новосибирских ВУЗов (СГУПС, НГПУ, НГУ, СГУЭУ). Для проведения данного исследования нами была разработана анкета «Профессиональное самоопределение», результаты которой представлены в данной статье.

В исследовании приняли участие 147 студентов-пятикурсников, обучающихся по специальности «Психология» в возрасте 21-23 лет. Целью исследования было определение особенностей профессионального самоопределения у студентов-психологов.

Результатом исследования стало выявление представлений студентов-психологов, проявляющих интерес к профессии и готовность работать в этой сфере, о будущей профессии и качествах, которые, по их мнению, необходимы психологу для успешного овладения профессиональной деятельностью.

В ходе исследования все испытуемые были поделены на 2 группы.

1. Студенты, заинтересованные в выбранной профессии психолога – 72,1% от всей выборки (собираются работать по специальности после окончания обучения, считают профессию психолога интересной и полезной, соответствующей их способностям);

2. Студенты, не заинтересованные в выбранной профессии психолога – 27,9% от всей выборки (не собираются работать по специальности, считают профессию не соответствующей своим способностям и интересам).

Для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта нами использовался Критерий Фишера. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект. Далее мы сопоставили показатели групп по данным анкеты, которые показали, что студенты двух групп действительно отличаются друг от друга по ряду важных показателей.

Так, исследование показало, что представители сравниваемых групп получали информацию о профессии по-разному: студенты первой группы значимо чаще опирались на знания, полученные при профориентационном консультировании, из рассказов специалистов и СМИ. Студенты второй группы отмечают как значимую для них информацию от родителей и друзей, которые обучаются этой специальности.

Различная мотивация выбора профессии у студентов разных групп подтверждается и ответами на ряд вопросов. При ответе на вопрос «Кто повлиял на выбор специальности?», для студентов первой группы наиболее важным вариантом является «самостоятельный выбор профессии». Для студентов второй группы (не заинтересованных): совет друзей и случайный выбор.

Отвечая на вопрос: «Почему Вы выбрали именно эту специальность?», студенты, заинтересованные в профессии, значимо чаще выбирают такие варианты как: лучше узнать людей; нравиться общаться с людьми; обладаю нужными качествами; нужная (полезная) профессия; призвание; нравилась психология в школе. А студенты, не заинтересованные в профессии, значимо чаще отвечают: легче поступить; выбрал случайно; посоветовали; здесь учится подруга (друг).

Таким образом, очевидно, что для студентов первой группы выбор профессии, как правило, является осознанным, в то время как для студентов второй группы он является случайным.

Далее, студентам задавался вопрос: «Что Вас привлекает в этой профессии?». Для студентов первой группы значимы следующие варианты ответов: соответствие моим способностям; возможность узнавать новое; возможность сделать достойную карьеру. Для студентов второй группы наиболее значимым оказались варианты: полезна для личной жизни; не требует больших усилий.

Для студентов первой группы (заинтересованных в выборе профессии) высокий уровень значимости имеют такие характеристики профессии психолога как: необходимая, нужная, полезная; также студенты отмечают сложность профессии психолога, называют ее интересной и востребованной; значимо для них также то, что профессия психолога позволяет понять других людей и помочь им. Студенты второй группы (не заинтересованные в профессии психолога) склонны указывать такие характеристики профессии психолога как малоблагодарная, бесперспективная и бесполезная.

На вопрос: «Как Вы думаете, каково предназначение (миссия) вашей будущей профессии?», студенты, заинтересованные в профессии (первая группа), выделяют: «общение», «польза»; тогда как студенты, не заинтересованные в профессии, выделяют «помощь себе» или отмечают, что пока не определились.

При ответе на вопрос анкеты: «Какие знания Вы хотите получить в результате обучения?», студенты первой группы выделяют варианты: «практические знания»; «рассказы специалистов»; «знания, которые помогут в будущей профессии»; «навыки психологического консультирования». Студенты второй группы отмечают: «полезные мне знания»; «техники гипноза»; «уже никакие», «поскорей бы закончить».

Вопрос «Если бы Вам представилась возможность, Вы бы перешли учиться на другую специальность?» свидетельствует, что студенты первой группы отвечают – «нет»; студенты второй группы – «да».

Также очевидны различия при ответе на вопрос «Предпринимаете ли вы что-нибудь для подготовки себя к работе в избранной Вами профессии?». Студенты первой группы выбирают варианты: «Хотелось бы что-нибудь сделать, но не знаю, с чего начать», либо: «Да, готовлюсь к будущей профессии» (здесь указывались такие варианты как читаю специальную литературу, посещаю тренинги, практикуюсь в консультировании, веду тренинги, общаюсь с практикующими специалистами, работаю в шко-

ле); студенты второй группы выбирают вариант: «Не вижу в этом необходимости».

Далее, мы просили студентов выделить качества, которыми, по их мнению, должен обладать специалист-психолог.

Студенты первой группы выделяют такие варианты как: эмпатия, терпимость, рефлексия, честность, справедливость, беззачетное отношение, этичность, проницательность, профессионализм, тактичность, доброта. Студенты второй группы обозначают такие качества психолога как: стрессоустойчивость и ответственность.

На вопрос: «Какими из этих качеств обладаете Вы?», студенты первой группы выделяют: эмпатия, желание помочь, рефлексия, интеллект (интеллектуальный потенциал), честность, доброта, справедливость, беззачетное отношение, коммуникабельность, этичность, умение слушать, вежливость, профессионализм, самокритика, объективность. Для студентов 2 группы значимым вариантом оказался только один – «Никакими».

Вопрос: «Планируете ли Вы по окончании института работать по данной специальности?» получил следующие варианты ответов: для первой группы – «Да»; для второй группы – «Нет».

При этом для студентов первой группы также значимы варианты: «да, но переквалифицируюсь в другую область психологии»; «буду совмещать с другой работой». Для студентов 2 группы: «нет, но буду использовать полученные знания на другой работе».

Отвечая на вопрос: «Можно ли сказать, что Вы разочаровались в будущей профессии?», студенты первой группы считают: «Скорее, нет» и «Это, безусловно, не верно», тогда как студенты второй группы выбирали такие варианты как: «Да, это, безусловно, так» и «Скорее, да». При этом причины разочарования указывались следующие: «Низкая заработная плата»; «Это не для меня (не мое)»; «Трудности с трудоустройством»; «Это не совсем то, что я представлял».

Мы просили также студентов обозначить недостатки будущей профессии. Студенты первой группы значимыми недостатками профессии психолога считают: «Сложности в трудоустройстве»; «Требует слишком больших усилий»; «Специфическое отношение к профессии психолога со стороны общества». Студенты второй группы выделяют такие недостатки как избыток новой информации, эмоциональное выгорание, большое количество психологов.

Таким образом, большинство студентов 5 курса, находящихся на этапе завершения обучения, находят выбранную ими специальность психолога увлекательной, полезной. Однако у большинства из них сохраняются романтические представления о профессии: некая общая модель «помощи людям в решении их проблем» при отсутствии конкретного понимания специфики деятельности. Возможно, это связано с недостаточностью практических навыков и опыта работы, опыта общения как с психологами-специалистами, так и лицами, которым требуется соответствующая профессиональная помощь.

Исследование показало также, что достаточно существенная часть студентов уже на этапе обучения по тем или иным причинам разочаровываются в профессии.

Сравнительный анализ групп обнаруживает более высокую значимость нравственных ценностей у первой группы и более высокие показатели материальных ценностей (зарплата, здоровье и пр.) у второй группы. Испытуемые первой группы значимо чаще указывают также, что профессия соответствует их личностным особенностям.

Эти данные актуализируют проблему подготовки психологов в процессе обучения в вузе.

Анализ литературы, посвященной изучению проблемы профессиональной подготовки психолога, где студент-психолог выступает как субъект учебной деятельности, показывает противоречивость внутреннего мира его личности, сложность поиска своей самобытности, профессиональной идентичности, что, безусловно, отражается на процессах профессионального самоопределения студента-психолога.

Профессиональное самоопределение на этапе обучения в ВУЗе является сложным многоуровневым процессом, который ставит перед личностью студента-психолога множество сложных проблем. В ходе их решения осуществляется процесс самоопределения молодого человека в жизни, формируется его жизненная и мировоззренческая позиция, осваиваются индивидуальные способы и приемы его профессиональной деятельности, поведения и общения, а от результата зависит успешность его дальнейшей профессиональной деятельности.

Требую от психолога быть рефлексивным, эмпатийным, субъектным и прочее, мы должны понимать, что эти особенности развиваются при условии, если человек (студент-психолог) имеет возможность проявлять и развивать соответствующие качества в соответствующей социокультурной среде (в учебном заведении), если они востребованы самой системой образования. Следовательно, система вузовского образования, тип и способ общения должны быть организованы так, чтобы актуализировать у студентов указанные особенности.

На наш взгляд, при осуществлении процесса профессионального самоопределения студентов-психологов необходимо основываться на индивидуально-личностном подходе, который предполагает необходимость учитывать особенности каждого студента в процессе обучения. Кроме того, необходимо учитывать и из-

начальное отношение к профессии, позицию будущего специалиста, его профессиональную направленность.

Таким образом, успешное профессиональное самоопределение студентов-психологов возможно при совокупности следующих условий: усиление профориентации и профотбора абитуриентов; увеличение доли практикоориентированной составляющей вузовской подготовки; востребованность качеств личности, необходимых психологу (рефлексивность, эмпатийность, субъектность и пр.) самой системой образования и социокультурной ситуацией, складывающейся на факультетах психологии; актуализация подлинной востребованности психолога в социуме.

Будущий психолог может отличаться различными качествами, особенностями личности, способностями и уровнем одаренности, но, безусловно, необходимым является наличие у него заинтересованности в психологии как науке и профессии.

Библиографический список

1. Большунова, Н.Я. Условия и средства развития субъектности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2007.
2. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М., 2001.
3. Юревич, А.В. Макропсихология как новое направление психологических исследований / А.В. Юревич, Д.В. Ушаков // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Международной научно-практич. конф. – Новосибирск, 2008. – Т. II.

Bibliography

1. Boljshunova, N.Ya. Usloviya i sredstva razvitiya subjektnosti: dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Novosibirsk, 2007.
2. Florenskaya, T.A. Dialog v prakticheskoy psikhologii: nauka o dushe. – M., 2001.
3. Yurevich, A.V. Makropsikologiya kak novoe napravlenie psikhologicheskikh issledovaniy / A.V. Yurevich, D.V. Ushakov // Sociokulturniye problemih sovremennogo cheloveka: materialih III Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Novosibirsk, 2008. – T. II.

Статья поступила в редакцию 07.03.12

УДК 373; 377; 378.

Raschikulina E., Stepanova N.A. SUBSTANTIAL ASPECTS OF THE TRAINING STUDENTS TO DEVELOP TO COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN. The article presents a description of educational and methodical complex for improvement of training students to develop cognitive abilities of preschool and early school age. The leading idea is to improve the professional and pedagogical thinking of the future experts in the aspect of the development of scientific concepts, taking into account the specifics of children's thinking.

Key words: the principle of continuity, cognitive abilities, educational and methodical complex.

Е.Н. Ращикulina, д-р пед. наук, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: El.Rashchikulina@gmail.com;

Н.А. Степанова, канд. пед. наук, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: natstep77@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В статье представлена характеристика учебно-методического комплекса по совершенствованию подготовки студентов к развитию познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ведущей идеей является совершенствование профессионально-педагогического мышления будущих специалистов в аспекте развития научных понятий, с учетом специфики детского мышления.

Ключевые слова: принцип преемственности, познавательные способности, учебно-методический комплекс.

Актуальность проблемы совершенствования профессиональной подготовки студентов определяется изменением социально-экономических и образовательных ориентиров общества. Обострившаяся, в связи с этим, проблема преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием требует новых подходов к развитию познавательных способностей детей, реализации принципов развивающего образования и самообразования в соответствующей подготовке студентов. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, исследование практического состояния подготовки студентов к развитию познавательных способностей дошкольников и младших школьников, а также экспериментальная работа, проводимая нами, показали, что между традиционной подготовкой студентов к данной деятельности и современными требованиями к уровню развития познавательных способностей детей существует противоречие. Для его преодоления необходимы разработка новых и совершенствование соответствующих общепринятых методик.

Рассмотрим содержательные аспекты подготовки студентов к развитию познавательных способностей детей на примере разработанного нами учебно-методического комплекса. основной целью которого, являлось совершенствование профессиональ-

но-педагогического мышления студентов. В соответствии с данной целью, были определены следующие задачи.

1. Изучить и оценить специфику взаимосвязи дошкольного и начального школьного образования на современном этапе.

2. Обобщить и систематизировать имеющиеся эмпирические подходы к изучению готовности ребенка к школьному обучению.

3. Экспериментально обосновать содержательные и организационно-методические аспекты принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей.

4. Совершенствовать профессионально-педагогические умения студентов в аспекте преемственности в развитии познавательных способностей на основе формирования понятийно-образного мышления детей.

5. Активизировать самостоятельность, исследовательские умения студентов в ходе выполнения творческих заданий и программированных упражнений.

В связи с выдвинутыми целями и задачами, были разработаны следующие содержательные блоки:

1. Готовность ребенка к школе как целостное, многоаспектное явление.

2. Преемственность в развитии познавательных способностей детей.

3. Управленческий аспект в реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей.

4. Научно-исследовательский аспект – на основе совершенствования методологической культуры студентов.

В соответствии с концептуальной моделью нашего исследования, нами были спроектированы этапы формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей:

I этап – подготовительный: формирование первоначальных знаний о сущности процесса преемственности, готовности ребенка к школьному обучению. Данному этапу соответствует курс: «Пропедевтические основы подготовки ребенка к школьному обучению», методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

II этап – основной: формирование интегративных понятий о процессе реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей. Спецкурсы: «Развитие понятийно-образного мышления детей», «Преемственность в развитии познавательных способностей детей». Методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

III этап – заключительный: выявление связей и отношение с различными аспектами образовательной деятельности, конкретизация сущности управленческих основ в контексте нашего исследования. Спецкурс «Организация взаимодействия дошкольного учреждения и начальной школы». Методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

Инвариантной, содержательной частью учебно-методического комплекса являются основные научные понятия: непрерывное образование, преемственность, готовность ребенка к школьному обучению и т.д.

Вариативной частью выступают методы и формы его реализации, главное, чтобы они были направлены на развивающее образование и самосовершенствование.

Анализируя наиболее оптимальные формы реализации учебно-методического комплекса, следует подчеркнуть и семинары-дискуссии. Главной особенностью учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины. Здесь важна возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении вариантов решения проблемы, устремленность каждого участника дискуссии к поиску интегративного знания, методологически и личностно значимого для профессиональной деятельности. Следует отметить необходимость логично излагать свои мысли, тактично опровергать ошибочную позицию, аргументировано доказывать собственную точку зрения. В контексте реализации учебно-методического комплекса целесообразны семинары-дискуссии по темам: «Преемственность в образовании: миф или реальность?», «Готовность к школе: форсированное обучение или амплификация развития?», «Развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка?» и др. В ходе реализации данной формы обучения необходима предварительная работа инициативной группы студентов. Данная группа выдвигает цели и задачи дискуссии, определяет вид предстоящей дискуссии, разрабатывает содержание и последовательность ключевых вопросов для решения обозначенной проблемы, а также критерии обсуждения результатов состоявшейся дискуссии. В постановке вопросов внимание студентов направляется на учет метода дополнительности в философии образования, свойство понятия: обобщенность, неопределенность, свернутость, системность, этапность, рефлексивность, на использование приема «контробразов», в основе которого отрицательные суждения, ярко выраженный контраст, позволяющий сократить путь движения к истине. Кроме того, успешность реализации данной формы обучения зависит не только от действий инициативной группы, но и от степени подготовленности всего студенческого коллектива, умения педагога задействовать в подготовке семинара-дискуссии каждого студента. Кроме обозначенных нами форм организации семинарских занятий, в процессе реализации разработанного нами учебно-методического комплекса использовались семинары-викторины, семинары-исследования, лекции-пресс-конференции и т.д.

Особой значимостью, на наш взгляд, в плане рекомендаций для преподавателей по реализации учебно-методического комплекса по формированию готовности студентов к понятийно-пре-

емственному развитию познавательных способностей детей является разработка программированных упражнений для студентов и обучение студентов алгоритму составления подобных упражнений для дошкольников и младших школьников. Нами были разработаны программированные упражнения для студентов: «Познавательные способности» «Систематизация знаний о педагогическом мышлении», «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей». Элементы методики разработки программированных упражнений по формированию данных понятий представлены нами в таблицах. В разработке данного методического материала мы основывались на технологию программированного обучения В.П. Беспалько, Г.Г. Гранатова, М.Н. Тушева. Так нами были проанализированы и учтены следующие принципы программированного обучения В.П. Беспалько:

1. Иерархии управляющих устройств. Особая роль здесь принадлежит педагогу, управляющему системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему, индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения.

2. Цикличности организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности, предполагающей четкую «диагностичность целей». Следует подчеркнуть необходимость как прямой, так и обратной связи в передаче информации управляющего и управляемого объектов. При внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства. Это можно назвать двусторонним (субъектным) рефлексивным управлением.

3. Последовательности шаговых учебных процедур, образующих обучающую программу – основу технологии программированного обучения. В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

4. Индивидуального темпа и управления в обучении – создает основу для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и в разное время.

5. Использования специальных технических средств для подачи программированных учебных материалов [1].

Кроме вышеперечисленных принципов, мы основывались на выделенные М.Н. Тушевым функции программированного обучения:

1. Направляющая функция организует мышление, ведет его к поиску научной истины, раскрытия всей полноты вопроса. Программированные варианты ответов, помогая студенту ставить вопросы, нацеливают его на правильное и обоснованное решение. Отвечая на выдвинутые перед собой вопросы, студент в процессе аналитико-синтетической деятельности не уходит в сторону от правильного решения, а постепенно приближается к нему.

2. Стимулирующая функция побуждает мысль к действию, активизирует ее. Вместе с побудительной способностью вопроса-задания, программирование является толчком к продвижению мысли по пути сущности. Противоречивость ответов – действенный способ стимулирования мысли.

3. Информационная функция несет новые сведения, дает дополнительную информацию о ранее изученных вопросах. При этом автор подчеркивает, что доля развивающей компоненты в контроле в программированных заданиях зависит:

- от направленности вопроса (задания);
- от того, насколько развернуты варианты ответов (вопросы с односложными ответами типа «да-нет», «больше-меньше» и т.п. с присоединением «нейтрального» ответа заметного влияния на развивающую и обучающую компоненты не оказывают);
- от согласованности и влияния друг на друга вариантов ответов.

Следует обратить внимание, что вопросы программированного упражнения направлены на установление причинно-следственных связей; сравнение; выделение существенных признаков; классификацию предметов или явлений; на обоснование, объяснение, доказательство, на выводы и обобщение ранее усвоенных знаний или опыта. Таким образом, программированные варианты ответов – это система «опорных точек», которые намечаются при составлении задания и через которые движется мысль студента. Такие варианты ответов задают программу мыслительной деятельности студентов.

Программированные варианты ответов:

- определяют границы области мыслительных действий;

- указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль;
- задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе;
- содействуют проникновению мысли в сущность объекта [2].

В процессе построения программированных упражнений по формированию готовности студентов к понятийно-преемственному развитию познавательных способностей детей, мы существенным образом опирались на логику построения соответствующих упражнений, разработанных Г.Г. Гранатовым: «Развитие идеи сохранения», «Развитие идеи дополнителности» [3]. Мыслительная деятельность студентов разворачивается с учетом диалектических этапов познания: основание – ядро – следствия – общее критическое истолкование. Вопросы упражнения реализуют различные педагогические функции: познавательную; воспитывающую; развивающую; контролирующую; корректирующую. Кроме того, в постановке вопросов автор учитывает свойства понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. Организованный таким образом материал позволяет планировать ход мысли, в результате которого студенты вырабатывают самостоятельные суждения, выступая в качестве субъекта деятельности.

Развивая вышеуказанные идеи в нашем исследовании, мы разработали для студентов алгоритм по составлению развивающего программированного упражнения для старших дошкольников и младших школьников:

1. Определите основные идеи, цели, задачи программированного упражнения.
2. Составьте последовательность вопросов программированного упражнения, обозначив действия, доминирующие на каждом этапе познания

(этапы познания: I – основание, II – ядро, III – следствие, IV – общее критическое истолкование):

- *восприятие свойств, признаков предметов, явлений;*
- *обобщение представлений (их абстрагирование);*
- *выделение существенных и несущественных свойств;*
- *определение понятия;*
- *выявление связей и отношений с другими понятиями;*
- *уточнение объема, расширение содержания понятия;*

3. Какие знаково-символические и образные средства Вы используете в формулировке вопросов и ответах программированного упражнения?

4. Подберите к вопросам соответствующие картинки, художественное слово, загадки, пословицы, проблемные ситуации и т.д. для активизации понятийно-образного мышления детей.

5. Подкорректируйте составленные вопросы с учетом различных видов умственных чувств, доминирующих на каждом этапе развития данного понятия: *сходства и различия, умственного напряжения, неожиданности, ожидания, удивления, сомнения, уверенности, непримиримого контраста, умственного успеха*. Важно задействовать механизм смены, переключения эмоций детей.

6. Уточните содержание каждого вопроса программированного упражнения с учетом свойств понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Тушев, М.Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1972.
3. Гранатов, Г.Г. Метод дополнителности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография. – Магнитогорск, 2000.

Bibliography

1. Bepaljko, V.P. Sлагаемые pedagogicheskoyj tekhnologii. – M., 1989.
2. Tusev, M.N. Didakticheskie funkicii proverki znaniy uchathikhsya i realizaciya ikh metodom vihborochnihkh otvetov: dis. ... kand. ped. nauk. – L., 1972.
3. Granatov, G.G. Metod dopolnitelnosti v razvitii ponyatiij (pedagogika i psikhologiya mihshleniya): monografiya. – Magnitogorsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

7. Продумайте варианты ответов (3-4 варианта), в ответах на отдельные вопросы оставьте место для творчества ребенка, опираясь на рекомендации М.Н. Тушева:

Программированные варианты ответов:

- определяют границы области мыслительных действий;
 - указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль;
 - задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе;
 - содействуют проникновению мысли в сущность объекта.
8. Какие педагогические функции реализует каждый из вопросов?

9. Какова степень самостоятельности, творчества детей в ответе на каждый вопрос?

Значительное место в реализации данного учебно-методического комплекса отводится научно-исследовательской работе студентов. Суть исследовательской компоненты, как показали разработки В.И. Андреева, В.В. Краевского, А.М. Матюшкина, и др., состоит во включении первоисточников, сопоставлении имеющихся в них данных, в их творческом анализе и сделанных на их основе выводах. Существенными характеристиками исследовательской деятельности является то, что по своему характеру она созидательна, целесообразна, результативна и самоуправляема. Исследовательская работа для студентов – это результат самостоятельных изысканий и своеобразный итог самообразовательной деятельности за определенный период обучения.

В связи с этим, наши изыскания были направлены на решение ряда следующих задач:

* 1. Развить у студентов интерес к проблеме преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников.

* 2. Разработать исследовательские задания теоретического и практического характера.

* 3. Стимулировать желание студентов заниматься научно-исследовательской работой, используя методы морального стимулирования, альтернативные формы отчетности.

* Рассматривая развитие научно-исследовательских умений, мы выделяем следующие взаимосвязанные группы:

* 1. Умения действовать с основными категориями научного знания: уровни научного познания, структурные единицы научного знания (факты, идеи, гипотезы, понятия, законы, теории) и т.д.

* 2. Умения учитывать требования к методологии научного исследования;

* 3. Умения выстроить логическую последовательность работы;

* 4. Умения осознать, оценить собственный уровень методологической культуры.

* Следует подчеркнуть, что умения имеют понятийную основу. На характер их становления влияет не только предлагаемое учебными курсами содержание, но и особенности его построения, способы его развертывания. Осознание внутренних противоречий изучаемого явления, активизация мыслительных операций, преломление материала к собственному исследованию делает содержание личностно значимым, позволяет предотвратить скороспелые суждения.

УДК 378.1

Savchenko R.E., Nurgaleev V.S. PREPARING INTENDING TEACHER TO PROVIDE STUDENTS THE INTELLECTUAL SELF-REALIZATION AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. This article describes the necessity to prepare intending teachers to ensure the intellectual self-realization of students and identification in the educational process for optional classes: electives, seminars and competitions; it highlights the main characteristics of the concept of intellectual self-realization and identified the necessity for a specialized program for teacher training to ensure the intellectual self-realization.

Key words: intellectual self-realization, psychological and pedagogical problem, creative self-realization, teacher training, ensure, personality.

Р.Е. Савченко, аспирант каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: roma-sova@yandex.ru; В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: sultanis@yandex.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ, КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В работе описана необходимость подготовки будущего учителя к обеспечению интеллектуальной самореализации школьников и выявления ее в рамках образовательного процесса на дополнительных занятиях: факультативах, семинарах и олимпиадах, выделены основные характеристики понятия интеллектуальная самореализация и выявлена необходимость создания специализированной программы для подготовки учителя к обеспечению интеллектуальной самореализации.

Ключевые слова: интеллектуальная самореализация, психолого-педагогическая проблема, творческая самореализация, подготовка учителя, обеспечение, личность.

Интеллектуальная самореализация личности ребенка является важной и актуальной психолого-педагогической проблемой, поскольку развитие человека, его творческих способностей в современном обществе, характеризующемся интенсивным информационным насыщением жизнедеятельности, постоянно детерминировано жесткими экономическими обусловленными требованиями. В образовательном процессе школы данная детерминация проявляется в регламентации знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения в школе, при этом развитие творческих способностей и вопросы соответствующей самореализации личности в школе декларируются, но осуществляются в полном объеме, как правило, в специализированных образовательных учреждениях. Поэтому наибольшую роль в исследуемом нами процессе имеет степень подготовленности учителя к обеспечению интеллектуальной самореализации школьника, где большую роль играет внеучебная работа как компонент современной системы дополнительного образования.

Для теоретического обоснования подготовки будущего учителя к обеспечению интеллектуальной самореализации школьников, в первую очередь необходимо рассмотреть понятие: «подготовка будущего учителя к обеспечению интеллектуальной самореализации школьников». Данное понятие состоит из нескольких видовых и родовидовых признаков понятий, таких как «подготовка учителя», «обеспечение» и «интеллектуальная самореализация». Последнее понятие также является сложным и формируется из двух – «интеллект» и «самореализация».

«Подготовка учителя» – запас знаний, полученных учителем в процессе обучения какому-либо предмету. Творческая самореализация личности ребенка, является важной и актуальной психолого-педагогической проблемой, поскольку развитие человека, его творческих способностей в современном обществе, характеризующемся интенсивным информационным насыщением жизнедеятельности, постоянно детерминировано жесткими экономическими обусловленными требованиями. В образовательном процессе школы данная детерминация проявляется в регламентации знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения в школе, при этом развитие творческих способностей и вопросы соответствующей самореализации личности в школе декларируются, но осуществляются в полном объеме, как правило, в специализированных образовательных учреждениях. Поэтому наибольшую роль в исследуемом нами процессе имеет внеурочная деятельность общеобразовательной школы, а именно: факультативы как компонент современной системы дополнительного образования.

Идентифицируя самореализацию с самоактуализацией, К. Роджерс утверждает, что актуализация своих возможностей

и способностей ведет к развитию «полноценно функционирующего человека». «Такой человек движется к полному знанию себя и своего... опыта. Оптимально актуализируясь, такой человек насыщенно живет... Такие люди свободны в выборе своего жизненного пути..., они свободны выбирать и ответственны за последствия своего выбора... Самоактуализируясь, люди становятся более творческими». Кроме того, К. Роджерс выделяет условия, необходимые для этого процесса: безусловное принятие и вера в развитие индивидуума со стороны окружения, искренность, конгруэнтность этого окружения, эмпатическое понимание [1].

Необходимо также отметить, что понятие «самореализация» синтетично, и с точки зрения В.В. Козлова «...включает в себя... развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности» [2].

Согласно теории А. Маслоу, потребности самоактуализации могут быть удовлетворены после того, как будут удовлетворены потребности в безопасности, любви, пище и крове. Только после вышесказанного актуализируется потребность в уважении к себе, но эта потребность играет для человека не менее важную роль, чем базисные потребности [3].

В своих исследованиях Т.М. Бужас отмечает, что самореализация, очевидно, соотносится с проблемой становления жизненного пути личности. Самореализации предшествует процесс понимания себя, своей самостоятельности, и он длится, можно сказать, всю жизнь. Самостоятельность личности начинается с личностного самоопределения и вплотную соотносится с вопросом профессионального самоопределения. К своей будущей профессии человек идет через поступки, действия, именно через них он узнает и себя. Личность, которая встала на путь самоопределения, – это человек, у которого преодолевается потребность иметь опору во внешней поддержке и вырабатывается потребность находить внутреннюю основу в самом себе. Практическим выходом личностного самоопределения оказывается обретение человеком чувства контактной границы между собой и остальным миром, состояние равновесия и внутренней устойчивости, снятие внутреннего напряжения и излишней тревожности. У такого человека обостряется чувство красоты окружающего мира, повышается внимательность и любовь к людям, о таком человеке, безусловно, можно сказать, что он является творцом своей собственной жизни [4].

Эту же теорию развивает в своих исследованиях В.Д. Шадрин, отмечая, что человек, стремясь к познанию самого себя,

развивает свои духовные способности (способности к самопознанию, самосознанию, самопереживанию, соотносению себя и мира, соотносению себя с другими людьми), для того, чтобы ответить на вопрос о назначении человека, о путях его развития [5].

Характеристики потребности в самореализации исследовал Э. Фромм. При этом он не дает прямой дефиниции термину «самореализация», но, тем не менее, исходя из контекста его работ, можно предположить, что здесь имеется в виду реализация тех возможностей, которые данный исследователь называет главными. «Человек обладает способностью ...двигаться; если воспрепятствовать в реализации этой способности, то результатом будет... расстройство. Человек наделен способностью говорить и думать. Если эти способности не будут реализованы, могут произойти серьезные нарушения. Человек обладает способностью любить, так что, если он не сможет реализовать эту способность...он будет очень страдать». Э. Фромм считает, что человек имеет врожденный стимул к самореализации, который коренится в природе человека [6].

А. Адлер связывает самореализацию со здоровым образом жизни, направленным на достижение компетентности и успеха в обществе через общественно полезную деятельность. Поиск смысла жизни, побуждение улучшить себя, развивать свои способности, свою потенциальность, стремление к совершенству и законченности – во всем звучит мысль о том, что «жить – значит развиваться» [7].

В литературе можно выделить несколько подходов рассмотрения самореализации личности:

- с точки зрения философии, в этой области изучается суть и условия самореализации человека как родового существа в связи с развитием человечества в целом;
- в социальном плане решаются вопросы о путях самореализации личности в обществе, объектом рассмотрения здесь выступает конкретная социальная структура;
- в психологической науке самореализация рассматривается в трех аспектах: как потребность, как деятельность и как объективный и субъективный результат этой деятельности;
- в педагогической науке самореализация личности отражается как универсальная личностная способность к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил, а также разрабатываются средства и педагогические условия, способствующие более эффективному развитию самореализации личности.

Философский аспект рассмотрения проблемы самореализации имеет наиболее давнюю историю, в сравнении с другими аспектами, он многосторонен и затрагивает обширный культурный план. Анализ историко-философского контекста позволяет выделить два наиболее важных, но различных подхода к данному вопросу: эссенциалистический и экзистенциалистический (Аристотель, Сартр, Сократ и др.).

Социальный, психологический и педагогический аспекты самореализации менее изучены, что позволило нам присоединиться к исследованию в данной области.

В.Д. Шадриков в своих исследованиях излагает характеристики уровней групп самореализации [5].

Низкий уровень самореализации субъекта характеризуется: отсутствием стремления к выявлению и раскрытию своих возможностей и потенциалов; безразличным отношением к себе; слабыми предметными знаниями и умениями; непроявлением волевых усилий в деятельности, склонностью действовать только под чьим-либо руководством.

Средний уровень характеризуется тем, что раскрытие своих возможностей и способностей носит ситуативный характер и зависит от положительной (отрицательной) оценки окружающих. Владение знаниями, умениями, навыками находится на репродуктивном уровне.

Высокий уровень характеризуется осознанным стремлением к выявлению и раскрытию своих возможностей и способностей, умением реализовать себя и свои предметные знания в различных ситуациях, самостоятельностью в действиях, в поступках, способностью ставить перед собой цели и проявлять волевое усилие в ее достижении, не доводя ее до саморегулирования.

Высший уровень характеризуется: устойчивым стремлением к выявлению и раскрытию возможностей; глубиной, целостностью и систематичностью знаний; проявлением воли и настойчивости в достижении поставленных целей и задач; активностью, реализацией своих способностей и возможностей в нестандартных ситуациях; чувством удовлетворения от реализации своих сущностных сил; способностью адекватно рефлексировать себя

и других, достигая уровня саморегуляции; свободной и самостоятельной в выборе деятельности для реализации своих возможностей. Результаты в личностных изменениях в деятельности отличаются оригинальностью и неповторимостью.

На основе анализа философской и педагогической литературы по проблеме самореализации личности мы пришли к пониманию ее роли как универсальной личностной способности к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своего внутреннего потенциала.

Анализируя все вышеперечисленное, мы убедились в том, что понятия типа самореализации определены нечетко, разработка этих понятий применительно к различным отрезкам жизненного пути человека не завершена, конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В таком случае, становится понятным, что единой модели самореализации «вообще» не существует, но мы надеемся, что каждый педагог осознанно или бессознательно намечает эту модель для своих учеников.

По мнению Я.А. Пономарева, особенность потребности в самореализации состоит в том, что, удовлетворяя ее в единичных актах деятельности (например, нарисовав картину), личность никогда не может удовлетворить ее полностью. Вот почему, говоря о всесторонней и гармонически развитой личности, нужно подчеркивать не только богатство и всесторонность ее способностей, но и богатство и многообразие потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация человека [8].

В.А. Петровский в работе «Быть личностью» констатирует: «Самореализация личности не может рассматриваться обособленно от индивида, она присутствует в каждом его поступке, в каждой деятельности. Разные люди понимают это слово совершенно по-разному. Например, нарисовал ребенок березку, самореализация это или нет? Для одного да, для другого нет. Все зависит от того, какой потенциал человек в себе ощущает и какие формы самореализации для него адекватны. Если ребенок успешен в учебе, можно сказать, что отличный аттестат – это самореализация. Наряду с этим, самореализация – это вещь достаточно тонкая и она может осуществляться всю жизнь. И то, что человек думает по поводу своей самореализации, часто совсем не связано с его фактической самореализацией. Что в ком реализовано, что не реализовано – вопрос деликатный и неочевидный. Самореализация – это что-то очень длительное, это глобальная программа самовыражения» [9].

Всесторонне развитая личность имеет много характеристик модели идеального человека. В типовых исследовательских проектах для модели идеального человека предлагается воспользоваться характеристиками полноценно развитого или правильно развивающегося человека, предложенными А. Маслоу. Среди объективно описанных и измеримых характеристик человека он выделяет:

1. Эффективное восприятие реальности.
2. Открытость опыту.
3. Интеграция, целостность и единство личности.
4. Спонтанность, экспрессивность, полноценное функционирование, активность.
5. Реальная самость, твердая идентичность, автономия, уникальность.
6. Объективность, отделенность, трансценденция себя.
7. Восстановленная креативность.
8. Способность соединять абстрактное и конкретное.
9. Демократическая структура характера.
10. Способность к любви и т.д.

По мнению автора, внутренняя природа каждого человека имеет некоторые характеристики, которые есть у всех людей вообще (то есть, присущи человеку как виду), и такие характеристики, которые уникальны для каждой личности. Уникальные характеристики связаны с уникальными способностями и конгруэнтны творчеству [3].

Самореализация оперсонализирована, значит, неразрывно связана с понятием «личность». Обратимся к исследованию понятия личности. М. Бубер писал: «Каждая личность, рожденная в этом мире, представляет собой нечто особенное, никогда не существовавшее прежде, новое, оригинальное, уникальное. Каждый обязан все время помнить, что никогда прежде на свете не жил никто, подобный ему, и каждый поэтому призван осуществить свою особенную миссию в этом мире» [10].

Исследуя структуру функции самореализации личности, В.Д. Шадриков выделяет ее следующие сущностные качественные характеристики:

- самостоятельность как универсальная способность к планированию,
- регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии себя и других;
- свобода как универсальная способность личности к автономному поведению (свободе выбора, действия, решения), саморегуляции, воле и межсубъектному взаимодействию;
- творчество как универсальная способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимости в суждениях и ответственности за свои действия и поступки [5].

По мнению П.Я. Гальперина, одно из важнейших качеств личности – способность к творчеству, к продуктивной деятельности, т.е. к созданию новых, не существующих до этого сочетаний и отношений вещей и образов [11].

В книге А. Маслоу «По направлению к психологии бытия» излагается неординарная точка зрения на творчество в жизни простых и известных людей: «Первоклассный суп – более творческое явление, чем второстепенная картина», «роль родителя или уход за домом, могут быть творческим, в то время как поэзия может не быть таковой», «профессиональная виолончелистка, неплохо играющая на инструменте, является нетворческим человеком, а выразителем чужих идей» [3].

Самодиагностику творчества сложно определить, поскольку иногда она выглядит как синоним здоровья вообще. Поэтому творческая самореализация является определяющей характеристикой человеческой сути.

Г.В. Акопов утверждает: «При регулярном повторении процесса творчества формируется творческая личность. Творческая личность – это понятие, которое обозначает сторону жизни человека, систематически получающего новые решения в профессиональной деятельности, в жизни».

Он также выделяет особенности творческой личности:

- человек не укладывается ни в какие рамки;
- творческим людям свойственна уверенность в себе, высокая самооценка,
- склонность к риску, чувство юмора, умение быть самим собой [12].

Если попытаться целостно и обобщенно представить психологические механизмы творчества, то следует начать со стремления творческого человека к значимости собственной личности. «Личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представлений общественных отношений в индивиде» [13].

А.С. Шаров следующим образом описывает особенности личности: «Стремление к значимости своей личности не только направляет, но и мобилизует человека в реализации выполняемой им деятельности. Индивид стремится сделать что-то лучше, качественнее, чем другие, не так как все. Человек ищет место приложения своих сил и способностей, поэтому творческие люди многое пробуют делать, начинают и бросают, пока не найдут то, где они наиболее результативны, и это приносит им огромное удовлетворение. Когда деятельность выбрана, то она захватывает всего человека, он погружен в нее, и деятельность овладевает всеми его помыслами и чувствами [14].

А. Маслоу обнаруживает взаимосвязь творчества и здоровья человека: «Почему психологическое здоровье так близко связано с универсальной формой творчества? Психологически здоровые люди в большей степени способны наслаждаться, любить, юморить. Это приводит нас к сильному подозрению, что научение, способное делать все эти вещи, может научить ребенка идти в направлении здоровья» [3].

Одни ученые считают, что творчество характеризуется значимыми открытиями, другие – творческим характером тех открытий, которые человек делает для себя, третьи разделяют творческие и нетворческие деяния по алгоритму.

Отмечается парадокс творчества: являясь высшим проявлением самовыражения личности, оно менее всего изучено, объясняется это тем, что спонтанный характер творчества делает его неуловимым для естественно научных методов. Спонтанность связана не только с невозможностью прогнозирования момента озарения и решения исходной проблемы, но также с неопреде-

ленностью, сменой самого предмета, так как рожденная идея может не быть напрямую связана с решаемой проблемой.

Д.Б. Богоявленская выделяет шесть специфических, но взаимосвязанных источников, необходимых для творчества: интеллектуальные способности, знания, стиль мышления, личностные характеристики, мотивацию и окружение (среду) [15].

Отводя большую роль интеллектуальным способностям, которые состоят из множества когнитивных и других навыков, и, чаще всего, зависят от наследственности, Д.Б. Богоявленская отмечает, что поставленные задачи задают уровень знаний, необходимых для их решения. «Творчество в области, о которой творящий знает очень мало или не знает ничего, просто невозможно. Для творчества особенно важен стиль, характеризующийся предпочтением «думать по-новому». Важны и определенные личностные качества учащихся, так как они необходимы для функционирования творческого процесса: они обуславливают готовность преодолевать препятствия» [15].

Д.Б. Богоявленская отмечает также тот факт, что традиционное обучение нередко наносит вред творческому видению учащихся.

А.В. Петровский продолжает размышление о личности: «Потребность человека быть личностью может являться той исходной потребностью, которая оказывается (наряду с другими материальными и духовными потребностями) заложенной в фундамент мотивов его поведения и деятельности. Она порождает стремление к достижению успеха, притязание на внимание, славу, дружбу, уважение, лидерование и т.д. Чаще всего мы не осознаем существование причины наших поступков. Совершив поступок, личность самым фактом этого поступка изменяет само себя. Человек вырастает или падает в глазах других людей, и это выступает как характеристика его личности в обществе. Наиболее важная для человека потребность – стать личностью, имеет постоянный характер, шаг за шагом мы двигаемся вперед к тому, чтобы оказаться в максимальной степени представленным в жизни других людей, и развиваем в себе индивидуальные особенности, позволяющие удовлетворять эту потребность» [16].

Чтобы понять основания, на которых формируются те или иные свойства личности, нужно рассмотреть ее жизнь в обществе, ее движение в системе общественных отношений, ее деятельность. Охарактеризовать личность можно только увидев ее в системе межличностных отношений, в совместной коллективной деятельности, потому что вне коллектива, вне человеческих сообществ ее нет.

Значительное количество исследователей подчеркивают одно важное условие, заключающееся в том, что личность нельзя «сформировать», а можно только создать условия для самовоспитания личности.

В этой связи мы не можем не согласиться с мнением многих ученых о том, что для формирования личности наиболее благоприятным является творчество.

Д.Б. Богоявленская кроме интеллектуальных источников творчества выделяет внутренний побудительный мотив, сосредоточенный на задаче, так необходимый для творческого процесса. «Люди могут делать подлинно творческую работу в своей области при условии, что они любят то, чем занимаются, и сосредоточены на работе, а не на возможном вознаграждении. Становится понятным, почему моряк не может жить без моря, летчик не летать, поэт не писать, ученый не думать. Дело не в любви к морю, а в потребности определенных «претерпеваний», ставших буквально человеческой натурой. Отсюда следует упование своим трудом, потребность в нем. Поэтому становится понятным наступление депрессии при его отсутствии, а не от отсутствия результата» [15].

Необходима для творчества, как отмечает Д.Б. Богоявленская, и окружающая среда, поддерживающая и награждающая творческие идеи. «Можно иметь все необходимые внутренние ресурсы, однако без поддержки среды творческие способности внутри индивида могут так никогда и не проявиться» [15].

Из всех видов творчества самым доступным для человека с самого раннего возраста является художественное творчество. Часто приходится наблюдать за ребенком, который еще не умеет ходить, но уже пытается рисовать. Универсальная в этом смысле художественная деятельность приятна сама по себе, она высший род человеческой активности и даже единственное средство полного самовыражения личности. Художественная деятельность теснейшим образом связана с развитием личности, так как в процессе изображения участвуют не отдельные функ-

ция (восприятие, память, внимание, мышление), а личность человека в целом.

Практикой доказано, что занятия изобразительным искусством особенно любимы детьми. Может быть, потому, что 70% информации человек получает визуально, возможно потому, что занятия рисованием активизируют внимание, усиливают эмоциональные реакции, повышают жизненный тонус. А возможно, потому, что все виды художественного творчества, кроме рисования, требуют времени для овладения определенными формами самовыражения. Пока ребенок овладевает формами, он уже вырастает и теряет способность передать необычность своего детского восприятия мира. Только в рисовании дети свободны от ограничений, и поэтому рисование из всех видов деятельности, им ближе всего. К тому же, из всех способностей, какие только есть у ребенка, первой проявляется способность к рисованию, а вслед за этой способностью, возможно, откроются и другие.

Для успешного овладения рисованием необходимы следующие качества личности:

- активное, положительное отношение к рисованию, склонность

- заниматься этим, переходящая в страстную увлеченность;
- трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, эстетический вкус;
- наличие во время деятельности благоприятных психических состояний;
- знания, умения и навыки в этой области;
- ярко выраженная креативность.

Если не акцентировать внимание на возрастных особенностях детского рисунка, можно уверенно сказать, что все дети любят рисовать, но именно у сельских детей наблюдается особое отношение к художественному творчеству.

На основе многолетних наблюдений мы предполагаем, что только во внеурочной деятельности существует огромный потенциал для интеллектуального развития школьника. По сравнению с уроками внеурочная деятельность открывает более разнообразные возможности для интеллектуального и творческого роста ребенка. Внеурочная деятельность, кружковая работа в школе восполняет отсутствие одной и недоделанной другой.

Необходимо отметить, что в процессе кружковой работы неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого ребенка, что благотворно сказывается на его самореализации.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- самореализацию сложно определить, так как она имеет много слагаемых (самовыражение, самопознание, самоидентификация, саморазвитие, самонаблюдение, самоконтроль) и все они являются синонимами успеха человека в деятельности, значимой для социума;
- творческая самореализация личности – это процесс, охватывающий как этапы, так и жизнь ребенка в целом, самореализация необходима человеку для осознания себя личностью, имен-

но самореализация помогает человеку потенциальные возможности сделать реальными;

- наиболее приемлемым видом деятельности для самореализации является творчество, а именно художественное, как легко осваиваемое с самого раннего возраста;

- для развития сельского школьника наиболее приемлема внеурочная деятельность как открывающая более разнообразные возможности для творческого роста ребенка.

Проведенный анализ качественных характеристик структуры функции самореализации личности, особенностей творческой личности, специальных качеств личности, необходимых для успешных занятий рисованием, методом наложения мы выделили структурные качества самореализующейся личности: страстная увлеченность, трудолюбие, организованность, целеустремленность, настойчивость, большая открытость опыту, активность, эстетический вкус, ярко выраженная креативность, чувство юмора, способность к любви, способность соединять абстрактное и конкретное, уверенность в себе, высокая самооценка, самостоятельность, склонность к риску, умение быть самим собой, свобода, саморегуляция, воля, независимость в суждениях, ответственности за свои действия и поступки, интеграция, целостность и единство личности, спонтанность, экспрессивность, автономия, уникальность и демократическая структура характера.

Не случайно в психолого-педагогических понятиях часто встречаются характеристики с приставкой «само», что подтверждает мнение о том, что человек в большей степени сам создает себя. Большинство характеристик связано с деятельностью, с трудом, с активностью. Некоторые характеристики присущи нердинной личности, например, такие как: склонность к риску, способность соединять абстрактное и конкретное и т.д. Достаточно много характеристик связано с творчеством: ярко выраженная креативность, чувство юмора и так далее. Таким образом, подтвердилось предположение, что самореализоваться личность может через деятельность, а именно творческую деятельность по совершенствованию себя и окружающего мира. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что существует необходимость вывить необходимые педагогические условия подготовки будущего учителя, для обеспечения интеллектуальной самореализации школьников.

Ориентируясь на вышесказанное, а также на возрастные особенности учащихся, мы можем сделать вывод о том, что обеспечивать самореализацию личности лучше с ранних лет, под заинтересованным взглядом педагога и в обстановке свободного выбора сферы деятельности. В этой связи возникает необходимость организации детского творчества не в стенах школы, а в более благоприятном пространстве, таком как внеурочная деятельность, что требует от учителя в первую очередь умения осуществлять собственную самореализацию и обеспечивать данный процесс у школьников. Следовательно, в рамках нашего исследования необходимо выявить место интеллектуальной самореализации в структуре профессиональной подготовки учителя.

Библиографический список

1. Роджерс, К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М., 2000.
2. Козлов, В.В. Работа с кризисной личностью: методическое пособие. – М., 2003.
3. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. – М., 2002.
4. Буйкас, Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чикментмихайи) // Вестник Моск. ун-та. – 1995. – Сер.14. Психология.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
6. Фромм, Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.
7. Адлер, А. Понять природу человека / пер. Е.А. Цыпина. – СПб., 2000.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества. – М., 1976.
9. Петровский, А.В. Общая психология. – М., 1986.
10. Бубер, М. Два образа веры / пер. Г.С. Померанца. – М., 1999.
11. Гальперин, С.В. Мое мировоззрение. – М., 1992.
12. Акопов, Г.В. Социальная психология высшего образования. – Самара, 1993.
13. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
14. Шаров, А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск, 2000.
15. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
16. Петровский, А.В. Общая психология. – М., 1986.

Bibliography

1. Rodzhers, K.R. Konsultirovanie i psikhoterapiya. Novejshie podkhodih v oblasti prakticheskoy rabotih. – М., 2000.
2. Kozlov, V.V. Rabota s krizisnoy lichnost'yu: metodicheskoe posobie. – М., 2003.
3. Maslou, A. Po napravleniyu k psikhologii bihtiya. – М., 2002.
4. Buyakas, T.M. O fenomene naslazhdeniya processom deyatel'nosti i usloviyakh ego vozniknoveniya (po rabotam M. Chikmentmikhayji) // Vestnik Mosk. un-ta. – 1995. – Ser.14. Psikhologiya.
5. Shadrikov, V.D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka. – М., 1996.

6. Fromm, E. Psikhoanaliz i ehika. – M., 1993.
7. Adler, A. Ponyatj prirodu cheloveka / per. E.A. Cihpina. – SPb., 2000.
8. Ponomarev, Ya.A. Psikhologiya tvorchestva. – M., 1976.
9. Petrovskiy, A.V. Obthaya psikhologiya. – M., 1986.
10. Buber, M. Dva obraza verih / per. G.S. Pomeranc. – M., 1999.
11. Galperin, S.V. Moe mirovozzrenie. – M., 1992.
12. Akopov, G.V. Socialnaya psikhologiya vihshego obrazovaniya. – Samara, 1993.
13. Psikhologicheskij slovarj / pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – M., 1990.
14. Sharov, A.S. Ogranichenij chelovek: znachimostj, aktivnostj, refleksiya. – Omsk, 2000.
15. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskich sposobnostej. – M., 2002.
16. Petrovskiy, A.V. Obthaya psikhologiya. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК: 376.3.018.42.

Skvortsova M.V. HOME READING IN WORK SISTEM ON FORMATION OF A PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN GROUPS OF YUONGER SCHOOLBOYS HARD OF HEARING. In article the data of experimental work is presented. In article attempt to establish interrelation between a condition of a psychological climate and quality of knowledge children of personal lines of the person has been undertaken. Dynamics of development of children's mutual relations in an experimental class at the expense of purposeful work on formation of representations about qualities of the person in the course of home reading is analyzed.

Key words: reading children's literature; understanding of personal qualities; psychological climate; interpersonal relations.

М.В. Скворцова, аспирантка ГОУ ВПО МПГУ дефектологического факультета отделения сурдопедагогике, учитель начальных классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида, г. Москва, E-mail: m-ckv@rambler.ru

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППАХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены данные экспериментальной работы, в которой была предпринята попытка установить взаимосвязь между состоянием психологического климата и качеством знания детьми личностных черт человека. Анализируется динамика развития детских взаимоотношений в экспериментальном классе за счет целенаправленной работы по формированию представлений о качествах личности в процессе внеклассного чтения.

Ключевые слова: чтение детской литературы; понимание личностных качеств; психологический климат; межличностные отношения.

Младший школьный возраст является тем возрастным этапом, во время которого происходит становление основных личностных образований, формирование межличностных отношений. Значительное влияние оказывает чтение на развитие личности слабослышащего ребенка. Знакомясь с миром произведений художественной литературы, ребенок с нарушением слуха осваивает опыт предшествующих поколений, воспринимает образцы взаимоотношений людей в различных жизненных ситуациях, формирует собственные убеждения, познает, оценивает и воспитывает самого себя. Благодаря книге дети учатся разбираться в людях, размышлять об их взаимоотношениях, устанавливать связи между переживаниями персонажей и окружающей действительностью. Слабослышащие дети младшего школьного возраста имеют небольшой жизненный опыт, недостаточно представлений о человеческих взаимоотношениях, чувствах людей. Детская литература дает уникальную возможность для создания определенных условий, способствующих расширению опыта межличностного общения. Именно во время обучения в начальной школе закладывается база для развития устойчивого интереса к книге, к самостоятельному чтению.

Исследования показали, что младшие школьники с нарушением слуха имеют неполные, ограниченные представления о личностных качествах людей [1 – 4].

В проведенном нами эксперименте участвовали 52 слабослышащих школьника вторых – пятых классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида № 22 г. Москвы. Нами была разработана методика «Выделение и понимание личностных качеств» для того, чтобы оценить возможности слабослышащих детей младшего школьного возраста понимать и выделять личностные качества персонажей художественных произведений. Данная методика ориентирована на установление взаимосвязей между состоянием психологического

климата и качеством знания детьми личностных черт человека. Процедура проведения этой методики предполагала две части: устную инструкцию и тексты с вопросами и вариантами ответов. В текстах описывались реальные ситуации, где в неявной форме выражались личностные свойства человека. При составлении рассказов для экспериментального задания учитывалось состояние развития словесной речи слабослышащих младших школьников, поэтому содержание текстов было простым, конкретным. В списке качеств были такие как, хороший (добрый), злой, невоспитанный, смелый (отважный), ленивый, нетрудолюбивый. Дополнительно были предложены качества, обозначающие такие качества как заботливость, ум, глупость, воспитанность, трусливость, трудолюбие. Выбор указанных психологических качеств мотивируется тем, что понятия, их обозначающие, отражены в содержании учебной программы для школ II вида и должны быть усвоены учащимися в течение всего периода начального обучения. Главной же причиной этого выбора мы считаем важность умения слабослышащих детей разбираться в человеческих качествах, знание и понимание которых способствует налаживанию конструктивных эмоциональных отношений с окружающими людьми, в том числе со сверстниками. Были выбраны наиболее часто употребляющиеся в детской речи, знакомые понятия, с помощью которых человек выражает то или иное качество личности.

Данные методики «Выделение и понимание личностных качеств» показали, что больше половины слабослышащих школьников (65%) не знают значения понятий, обозначающих личностные качества. Еще больший процент (75%) составляют те дети, которым трудно определить, о каком психологическом качестве говорится в тексте. Во всех классах, со 2-го по 4-ый включительно, количество допущенных ошибок преобладает над количеством выбранных верных ответов. Только в пятом классе количество верных ответов (71%) превалирует над количеством допущенных

ошибок. Данное обстоятельство связано с тем, что уровень речевого развития пятиклассников выше, чем уровень речевого развития учащихся 2-4 классов с похожей степенью снижения слуха.

Из всех предложенных качеств личности понятие «ленивый» оказалось наиболее доступным слабослышащим младшим школьникам (самый высокий процент правильных ответов по сравнению с другими – 48%). Наибольшие затруднения у всех учащихся вызвало понятие «жестокий», наряду с этим понятием незнакомым оказалось также понятие «отважный». В целом, с помощью экспериментальной методики был выявлен низкий уровень знания слабослышащими детьми понятий, обозначающих личностные качества людей.

Незнание личностных свойств человека учащимися с нарушением слуха приводит к обеднению их социального опыта, замедляет, препятствует переходу личности ребенка на последующий, качественно новый, сложный уровень социально-психологического развития.

Состояние психологического климата в классе зависит от сформированности межличностных отношений, которые, в свою очередь, определяются индивидуальным социальным опытом каждого школьника. Для оптимального социально-психологического развития слабослышащих детей младшего школьного возраста необходимо формировать представления о качествах личности, а также воспитывать в детях положительные черты личности. Для достижения этой цели в нашем исследовании мы использовали организацию детского чтения как одно из условий оптимизации психологического климата в группе школьников с нарушениями слуха. Занятия проводились три раза в неделю во внеурочное время. Обучающий эксперимент длился в течение 1,5 учебных лет в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате II вида № 22 г. Москвы.

Работа с детскими произведениями – одно из направлений нашего экспериментального исследования. На этом этапе происходит обогащение словаря понятиями, обозначающими личностные качества людей, расширение нравственного опыта слабослышащих детей. Художественные произведения воспитывают внимательное отношение к окружающим, представления детей пополняются примерами проявления заботы, отзывчивости, уважения, справедливости, взаимопомощи.

При работе со слабослышащими детьми мы выбрали произведения таких авторов, как Н. Носов, В. Осеева, Н. Артюхова, А. Гайдар, Е. Пермяк, В. Голявкин, В. Драгунский и др. В том числе были подготовлены и использованы авторские тексты, в содержании которых отражаются различные жизненные ситуации, часто встречающиеся в повседневной жизни школьников. Цель использования авторских текстов заключается в закреплении понятий, обозначающих личностные свойства человека. Поскольку не всегда удается подобрать именно то художественное произведение, в котором отражалось бы определенное личностное качество, нами был составлен ряд текстов. Каждое произведение способствовало пониманию, закреплению и выработке у детей представления об определенном личностном качестве.

После ознакомления с текстом осуществлялся анализ произведения, отличающийся от разбора произведения, проводимого на уроке. Отличие состояло в том, что на экспериментальных занятиях основное внимание уделялось формированию у слабослышащих детей нравственных представлений. Младшие школьники учились анализировать поступки героев, определять их характерологические черты, находить мотивы совершаемых персонажами действий, определять соответствие их моральным нормам.

Прежде чем начать работу по формированию нравственных понятий, мы стремились вызвать у детей интерес к чтению художественной литературы. Чтение без интереса превращается для ребенка в формальную деятельность, лишенную привлекательности, а, значит, и эффективности. Для формирования у детей интереса к чтению использовались различные педагогические приемы, такие, например, как: чтение вслух интересных эпизодов из доступных их пониманию рассказов или сказок, изготовление книжек-аннотаций, «заселение» домика любимыми персонажами.

После того, как у слабослышащих младших школьников возник интерес к чтению, мы предлагали ребятам произведения выбранной нами тематики, которая связана с формированием представлений о нравственных качествах личности. В начале экспериментальной работы подбирались небольшие по объему произведения, в которых четко прослеживается противопоставление

добра и зла, положительных и отрицательных поступков. Дети с нарушениями слуха легче воспринимают краткие рассказы, чтение которых занимает немного свободного времени, не вызывает утомляемости и нежелания читать. Некоторые рассказы педагог читал детям вслух. В начале эксперимента ответы детей были непродуманными, не всегда соответствовали сути поставленного вопроса. Например, при чтении рассказа В. Драгунского «Все тайное становится явным» ребятам предлагалось подумать, почему автор так назвал свой рассказ. Перед разбором предварительно была проведена словарная работа. Приведем некоторые ответы детей на поставленный вопрос. «*Автор захотел так назвать рассказ*» (Аня А., 11 лет). «*Потому что домой пришел человек, у него на голове была каша*» (Махина Ш., 12 лет).

В ходе беседы обращалось внимание на особенности поведения Дениски, на его желание скрыть от мамы свой поступок и на то, чем закончился рассказ. В результате высказывания школьников изменились. «*Тайное становится явным, потому что про обман все равно узнают*» (Никита А., 10 лет). «*Денис обманул маму, а мама все узнала. Стыдно*» (Аня А., 11 лет).

После беседы по прочитанному тексту детям предлагались различные задания, использовались различные способы анализа произведений. Например, составление рассказа о себе, своей помощи кому-либо, создание серии рисунков на заданную в произведении тему, написание небольших сочинений, проведение инсценировки.

Короткие рассказы оптимальны для инсценировки, которую при необходимости можно повторять несколько раз, меняя роли ребят и обсуждая мотивы поступков литературных героев. Наблюдения за детьми во время проведения инсценировок показали, что ребята предпочитали выбирать роль положительного героя, не желали изображать отрицательного персонажа. Экспериментатор использовал данную ситуацию в педагогических целях, обращая внимание школьников на то, почему именно не нравятся персонаж, как бы они поступили на его месте. Таким образом, дети вступали в дискуссию, обсуждали возможные варианты поведения в той или иной ситуации. При анализе произведений особое внимание обращалось не столько на сам факт проступка персонажа, сколько на его мотив: почему он поступил так, что двигало им во время совершения действия. После серии дискуссионных занятий, которые послужили базой для формирования критического мышления, младшие школьники начали задумываться над поступками персонажей, проводить аналогии с ранее разобранными действиями героев, устанавливали связи между поступками.

У младших школьников с нарушениями слуха углублялись представления о межличностных отношениях, о детской группе как некоем сплоченном сообществе, общение в котором определяется правилами поведения, нравственными нормами, установленными в конкретном коллективе.

После проведения обучающего эксперимента нами была использована разработанная методика «Выделение и понимание личностных качеств». В заключительной серии экспериментальной работы слабослышащим детям были предложены те же тексты, с которыми они познакомились в ходе проведения контрольного эксперимента. Это связано с тем, что нам необходимо сделать срез динамики развития способности младших школьников понимать и выделять в тексте понятия, обозначающие личностные качества людей.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал значительное отличие количественных показателей в экспериментальном классе до и после обучающего эксперимента. Слабослышащими детьми экспериментальной группы после обучения допущено в пять раз меньше ошибок (13% против 60%), тогда как в контрольной группе неверные ответы преобладают над правильными (63% и 37% соответственно).

У слабослышащих детей, участвовавших в эксперименте, сформирован интерес к самостоятельному чтению. Они по собственной инициативе подбирали себе для чтения интересные произведения, обменивались между собой книгами, без участия педагога обсуждали прочитанное.

Оценка состояния межличностных отношений и психологического климата в группах, проведенная с помощью социометрии, показала позитивные изменения. В экспериментальном классе количество всех выборов увеличилось с 53% до 83%, а количество взаимных выборов выросло почти в два раза (с 40% до 73%), что положительно сказалось на росте индекса групповой сплоченности. В контрольном классе количество всех выборов

увеличилось незначительно: с 40% до 47%, а количество всех отрицательных выборов осталось прежним 67%. Также не изменилось количество взаимных выборов и отклонений: 20% и 33% соответственно, индекс групповой сплоченности остался на прежнем низком уровне. Полученные данные свидетельствуют о неблагоприятном состоянии психологического климата в данном классе, наличии конфликтных ситуаций и неблагоприятного эмоционального фона в контрольной группе.

Результаты контрольного эксперимента, проведенного в двух параллельных классах, свидетельствуют о наличии положитель-

ной динамики развития детских взаимоотношений в экспериментальном классе, о формировании благоприятного эмоционального фона в классе за счет целенаправленной работы по формированию представлений о качествах личности в процессе внеклассного чтения. Разработанная нами обучающая методика оказала положительное влияние на формирование нравственных понятий, развитие благоприятных межличностных отношений и оптимального психологического климата в классе слабослышащих младших школьников.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Красильникова, О.А. Развитие младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения. – СПб, 2005.
3. Никитина, М.И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. – М., 1991.
4. Гайдова, Ю.В. Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.

Bibliography

1. Bogdanova, T.G. Surdopsikhologiya: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ped. ucheb. zavedeniy. – M., 2002.
2. Krasilnikova, O.A. Razvitiye mladshikh slaboslyshayshikh shkolnikov na urokakh literaturnogo chteniya. – SPb, 2005.
3. Nikitina, M.I. Uroki chteniya v shkole dlya slaboslyshayshikh detey. – M., 1991.
4. Gaydova, Yu.V. Formirovaniye mezhlichnostnykh otnosheniy detey s narusheniye slukha mladshego shkolnogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 24.02.2012

УДК 37.01

Sozonova S.D. STUDYING OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS HEADS' OPINION ABOUT READINESS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL GRADUATES FOR SOCIAL PARTNERSHIP. This work defines both professional and personal qualities and skills of high school graduate that form readiness for partner relations establishment in modern educational space. The given article describes studying of educational institutions employers-heads' requirements to graduates of pedagogical high school.

Key words: pedagogical high school graduate, heads of educational institutions, professional and personal qualities and skills of the graduate, readiness for social partnership.

С.Д. Созонова, соискатель учёной степени канд. пед. наук каф. педагогики Тобольской гос. социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: sozonova1978@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ О ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЕРСТВУ

В работе определены профессиональные и личностные качества и навыки выпускника вуза, формирующие готовность к установлению партнёрских отношений в современном образовательном пространстве, описано изучение предъявляемых требований работодателей-руководителей образовательных учреждений к выпускникам педагогического вуза.

Ключевые слова: выпускник педагогического вуза, руководители образовательных учреждений, профессиональные и личностные качества и навыки выпускника, готовность к социальному партнёрству.

На современном этапе развития общества рыночные отношения спроса и предложения из сферы экономики плавно распространились в сферу образования. Не только образовательное пространство, но и сам процесс подготовки молодых специалистов, выпускников высших учебных заведений, стал формироваться и претерпевать изменения под влиянием спроса руководителей образовательных учреждений на молодых специалистов. Сегодня в педагогике много говорится о том, что спрос на рынке образовательных услуг формирует предложение, что он порождает необходимость реформирования, модернизации всего процесса подготовки будущих учителей. Несмотря на это до сих пор остаются не совсем понятными ответы на вопросы: Какой специалист требуется современной школе? Каким именно его хотят видеть работодатели-руководители образовательных учреждений? Что необходимо изменить в организации процесса подготовки молодых специалистов, чтобы они стали конкурентоспособными уже сегодня?

Мы считаем целесообразным, изучить спрос работодателей-руководителей образовательных учреждений на выпускников педагогического вуза. Для этого нами было организовано анкетирование, которое поможет представить реальную картину того, какими знаниями, качествами и навыками, с точки зрения работодателя, должен обладать выпускник вуза при трудоустройстве на работу, а также позволит определить, в каком специалисте нуж-

даются руководители образовательных учреждений. Для достижения поставленной цели нами были разработаны вопросы анкеты «Выпускник педагогического вуза глазами работодателя» [1; 2; 3]. Подобного рода анкеты в настоящее время разрабатываются во многих российских вузах, так как в современных условиях всё более требовательными и избирательными к будущим своим сотрудникам стали работодатели в лице директоров средних общеобразовательных учреждений, учреждений культуры и досуга.

Сложность в том, что очень трудно подобрать и сформулировать корректные и в тоже время конкретные вопросы для определения знаний, умений и качеств, которыми должен обладать выпускник педагогического вуза, по мнению работодателей, при трудоустройстве в образовательные учреждения.

На вопросы анкеты «Выпускник педагогического вуза глазами работодателя» мы предлагали ответить директорам средних общеобразовательных школ города Тобольска и Тобольского района Тюменской области, в том числе директорам лицей, гимназии №10 им. Н.Д. Лицмана. Всего с анкетой ознакомились и согласились ответить на предложенные вопросы двадцать четыре руководителя образовательных учреждений.

Обратимся к анализу полученных результатов. Первые четыре вопроса анкеты ориентированы на определение того, с каким уровнем образования молодой специалист будет более востребован (со средним профессиональным или с высшим профес-

сиональным образованием) и по какой форме обучения он завершил курс в высшем учебном заведении (очная или заочная форма).

Из 24 (100%) работодателей-руководителей образовательных учреждений, отвечавших на вопросы анкеты, при ответе на первый и второй вопросы («С каким уровнем педагогического образования Вы примите выпускника на работу?» и «Учившего, по какой форме обучения (очной или заочной) Вы выберете?») все (100%) единодушно сказали, что возьмут на работу молодых специалистов только с высшим профессиональным образованием и завершивших обучение по очной форме.

Также перед нами стояла задача выяснить, будет ли работодатель обращать внимание на наличие-отсутствие опыта работы по специальности и дополнительного образования у выпускника вуза.

Семнадцать (70,8%) работодателей-руководителей образовательных учреждений при ответе на третий вопрос («Будете ли Вы обращать внимание на наличие-отсутствие опыта работы (стажа) при приеме выпускника вуза на работу?») ответили, что нуждаются в молодом специалисте, уже имеющем опыт работы по специальности.

Отвечая на четвертый вопрос («Для Вас важно наличие-отсутствие у выпускника вуза дополнительного образования (педагог-психолог, логопед, организатор досуга детей, пользователь персонального компьютера, гувернер, домашний воспитатель и т.д.)») двадцать два (91,7%) респондента из двадцати четырех (100%) ответили, что для них важно, чтобы у выпускника вуза было дополнительное образование. Двое (8,3%) руководителей образовательных учреждений написали, что для них, как для работодателей, не имеет никакого значения, обладает или не обладает выпускник вуза дополнительным образованием, главное, чтобы он имел глубокие знания по полученной специальности и умел организовывать свою педагогическую деятельность.

Далее руководителям образовательных учреждений предлагалось ответить на первый блок вопросов «Профессиональные качества и навыки выпускника», направленный на выявление профессиональных качеств и навыков выпускника, сформированных по окончании обучения в высшем учебном заведении. Данный блок мы составили из двух типов вопросов:

- вопросы, направленные на выявление теоретических знаний выпускника;
- вопросы, ориентированные на выявление практических умений и навыков выпускника.

Ответы на вопросы данного блока респонденты должны были оценить по трёхбалльной шкале:

- 0 баллов – иногда деятельность выпускника может соответствовать данному качеству, но редко;
- 1 балл – деятельность выпускника соответствует данному качеству чаще всего, есть потребность у выпускника вести себя именно так, но она неустойчива;
- 2 балла – данное качество присутствует у выпускника, всегда является устойчивой чертой его личности.

Оценивая «Знание теоретических основ дисциплин, необходимых для решения профессиональных задач» 24 (100%) из 24 (100%) руководителей образовательных учреждений оценили в 2 балла. Это означает, что для каждого потенциального работодателя важным условием трудоустройства является наличие у выпускника вуза глубоких знаний теоретических основ дисциплин, необходимых для решения профессиональных задач.

При оценивании знания «Знание основных направлений и перспектив развития образования в стране» 18 (75%) из 24 (100%) респондентов оценили в 2 балла. По их мнению, выпускники вуза должны не только хорошо знать основные направления, но и перспективы развития отечественного образования. 6 (25%) опрошенных допускают, что выпускники вуза могут знать направления развития отечественного образования, но не быть в курсе перспектив его развития.

Оценивая «Знание школьных программ и учебников, средств обучения и их дидактических возможностей» все (100%) респонденты оценили в 2 балла. Это означает, что каждый выпускник педагогического вуза должен хорошо знать уже имеющиеся разработанные школьные программы, учебники и современные средства обучения.

При оценке умения «Умение планировать и проводить учебные занятия по предмету» руководители образовательных учреждений высказались единодушно. 24 (100%) из 24 (100%) опрошенных оценили в 2 балла. Выпускник педагогического вуза дол-

жен уметь не только планировать, но и проводить учебные занятия по преподаваемому предмету.

Оценивая «Умение использовать современные технологии, приемы, методы и средства обучения» мы получили следующие результаты. По мнению 14 (58,3%) директоров средних общеобразовательных заведений, выпускники вуза должны уметь использовать в своей профессиональной деятельности современные технологии, приемы, методы и средства обучения детей на уроках. Десять респондентов (41,7%) допускают, что выпускники вуза не всегда правильно и уместно могут применять современные технологии, приемы, методы и средства обучения, так как это умение будет у них формироваться постепенно в процессе их педагогической деятельности, с приобретением и накоплением личного опыта планирования и проведения уроков по предмету.

Оценивая умение «применять современные средства оценивания результатов обучения», мнение респондентов снова разделилось: 19 (79,2%) считают, что выпускники вуза должны уметь применять современные средства оценивания; 5 (20,8%) считают, что выпускники могут прекрасно знать современные средства оценивания результатов учебной деятельности учащихся, но не всегда умеют их правильно использовать в своей профессиональной деятельности.

Большинство 20 (83,3%) руководителей образовательных учреждений отметили, что у выпускников педагогического вуза должно быть сформировано такое профессиональное качество, как «готовность к решению типовых профессиональных задач в учреждениях среднего общего (полного) образования», а 4 (16,7%) допускают, что не всегда и не все выпускники в полной мере готовы к решению типовых профессиональных задач, должны быть ещё сформированы потребность и желание молодого специалиста их решать.

В современном образовательном пространстве школы выпускнику вуза также необходимо владеть приемами личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию обучающихся с целью создания у них мотивации к обучению. Так считают 24 (100%) из 24 (100%) опрошенных руководителей образовательных учреждений.

Оценивая «умение организовывать работу по обучению и воспитанию учащихся с учетом коррекции отклонений в развитии» мнение респондентов разделилось: 16 (66,7%) руководителей образовательных учреждений считают, что у выпускника педагогического вуза должно быть сформировано данное умение, и оно должно быть устойчивой чертой его личности; 8 (33,3%) – допускают, что выпускник вуза не в каждой конкретной ситуации будет готов организовать работу по обучению и воспитанию учащихся с учётом коррекции отклонений в развитии, по причине отсутствия подобного опыта, так как иногда даже педагогам с двадцатилетним педагогическим стажем это сделать очень сложно.

Все руководители образовательных учреждений 24 (100%) считают, что выпускники вуза должны уметь оказывать учащимся помощь в социализации не только посредством проводимых индивидуальных бесед, но и в процессе вовлечения детей в выполнение разного рода заданий, поручений, обязанностей, как на своих уроках, так и во внеурочное время. Данное умение, если им владеет выпускник вуза, позволит ему быстро наладить контакт с учащимися и в целом установить диалогические, дружеские отношения в ученическом коллективе.

Также нас интересовало мнение опрошенных руководителей средних общеобразовательных учреждений об умении выпускника вуза, устанавливать контакт с конкретными группами лиц (с учащимися, с директором и педагогами образовательного учреждения, с родителями учащихся, с представителями учреждений культуры и досуга и др.). Большинство руководителей (22 (91,7%)) считают, что данное умение должно быть хорошо сформированной и устойчивой чертой личности молодого специалиста, пришедшего работать в учебное заведение. Двое (8,3%) допускают, что у выпускника вуза умение устанавливать контакт с данными группами людей может быть и не сформированным, так как для этого ему не хватает практического опыта общения с вышеуказанными лицами.

По мнению 24 (100%) руководителей образовательных учреждений, «умение выполнять научно-методическую работу» должно быть развито у выпускника педагогического вуза, так как в современном образовательном пространстве педагогу важно не только уметь организовывать свою научную и методическую работу, а также научную деятельность учащихся и школьного научного общества по преподаваемому предмету.

Оценивая умение «Умение делать самоанализ и давать самооценку с целью повышения своей педагогической квалификации», мнение респондентов вновь разделилось. Двадцать (83,3%) респондентов сказали, что выпускники вуза должны уметь делать самоанализ и давать самооценку проведенных уроков, дополнительных и факультативных занятий, внеклассных мероприятий по предмету, так как формированию данного умения уделяется пристальное внимание в процессе преподавания курса теории и методики обучения предмету и в результате прохождения педагогической практики в вузе. Четверо (16,7%) руководителей образовательных учреждений считают, что у выпускника вуза есть потребность в умении делать самоанализ и давать самооценку с целью повышения своей педагогической квалификации, но она не устойчива, потому что иногда учителю банально не хватает сил и времени, чтобы сесть и спокойно, проанализировать и оценить этапы проведенного урока, внеклассного мероприятия или произошедшей нестандартной ситуации на перемене.

Все (100%) респонденты считают одним из важных умений выпускника вуза – «Умение рационально организовывать учебный процесс с целью укрепления и сохранения здоровья школьников». По их мнению, данное умение является устойчивой чертой личности каждого выпускника педагогического вуза, так как в современном образовательном пространстве школы в настоящее время много внимания уделяется здоровьесбережению учащихся всех возрастных групп и процессу укрепления их здоровья в условиях образовательного заведения.

«Умение организовывать самостоятельную работу и внеурочную деятельность учащихся» 24 (100%) руководителя считают необходимым умением педагога и сказали о том, что оно должно быть развито и сформировано у всех выпускников педагогического вуза, планирующих связать свою дальнейшую профессиональную деятельность с работой в общеобразовательных учреждениях в не зависимости от их типа.

«Умение вести школьную и классную документацию» 21 (87,5%) респондент назвал устойчивым и необходимым каждому выпускнику вуза умением. Трое (12,5%) руководителей образовательных учреждений считают, что данное умение нужно молодым специалистам для организации качественной и продуктивной профессионально-педагогической деятельности, но оно может реализовываться не в полной мере, так как вносятся изменения, меняются требования к ведению школьной и классной документации.

«Умение выполнять функции классного руководителя» – умение, необходимое каждому педагогу, но, к сожалению, не каждый хороший педагог может стать хорошим классным руководителем. В данном вопросе, наша точка зрения совпала с мнением директоров образовательных учреждений. Несмотря на то, что 17 (70,8%) опрошенных сказали о том, что молодому специалисту следует владеть умением выполнять функции классного руководителя, 7 (29,2%) респондентов считают, что данное умение в процессе обучения в вузе в идеале должно быть сформировано у всех выпускников. Следует заметить, что сформировано оно будет у выпускников в разной степени. Причина этого в том, что у одних выпускников есть не только сформированное умение выполнять функции классного руководителя, но и заложенный природой талант быть педагогом-наставником, а у других, в теории данное умение в наличии, но на практике, оказавшись в роли классного руководителя они реализовать себя не могут, не получается у них ни организовать, ни заинтересовать учащихся внеклассной работой.

По мнению всех (100%) директоров средних общеобразовательных заведений выпускнику вуза при трудоустройстве на работу следует знать предъявляемые требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов, а также подсобных помещений (препараторских), потому что наглядные материалы, размещаемые в учебных кабинетах способствуют активизации у учащихся процессов запоминания и повторения изученного. Учебное оборудование, различные приборы и макеты, планшеты позволяют педагогу наглядно продемонстрировать какой-либо процесс или явление в действии. Оттого насколько будет увлечён и заинтересован своим предметом молодой учитель, настолько оформленным и подготовленным к обучению детей будет его кабинет, даже с учётом того, что во многих средних общеобразовательных заведениях до сих пор нет в наличии самого элементарного (портретов писателей и поэтов, великих учёных-физиков и химиков, опорных таблиц, приборов для проведения опытов).

Единодушным было мнение респондентов о наличии у выпускника вуза знания санитарных правил и норм, правил техники безопасности и противопожарной защиты. Все (100%) руководители считают, что выпускнику вуза следует знать (если он пришёл устраиваться на работу в учебное заведение) что на него возлагается ответственность за жизнь и здоровье детей, которых он будет обучать и воспитывать. Молодой педагог должен следить за соблюдением: санитарно-гигиенических норм в своём кабинете (за освещение кабинета, за чистотой классной доски и пола, за температурой воздуха в кабинете и т.д.), за поведением учащихся на уроке и на перемене, за соблюдением техники безопасности при работе с оборудованием во время проведения опытов и лабораторных работ.

Далее руководителям образовательных учреждений предстояло ответить на вопросы анкеты второго блока «Личностные качества выпускника». Они должны оценить необходимые выпускнику вуза (с нашей точки зрения) личностных качеств.

Все (100%) руководители отметили «трудолюбие» как всегда устойчивую черту личности каждого выпускника. Именно желание и умение трудиться поможет молодому специалисту стать специалистом высокого уровня и ощутить положительные моменты педагогической профессии.

Такое личностное качество, как «целеустремлённость» также, по мнению 24 (100%) респондентов, должно быть сформировано у каждого выпускника вуза. Целеустремленность, как в личном, так и в карьерном росте просто необходима. Данное качество наполняет жизнь молодого специалиста определённым смыслом, появляется то, ради чего стоит не просто жить, но и работать, учить и воспитывать учащихся.

«Инициативность» 19 (79,2%), по мнению опрошенных, не всегда является устойчивым качеством личности выпускника вуза, хотя его деятельность соответствует данному качеству чаще всего, и у него есть потребность его проявлять. Хотя 5 (20,8%) работодателей считают, что это качество должно быть хорошо развито у выпускников и являться устойчивой чертой их личности.

Все (100%) руководители образовательных учреждений считают «коммуникабельность», «доброжелательность», «мобильность» важными личностными качествами выпускников. Общительность позволяет выпускнику вуза легко устанавливать контакт с окружающими, как в педагогическом коллективе, так и за его пределами. Мобильность даёт возможность выпускникам вуза самим формировать свою дальнейшую образовательную траекторию, ориентироваться и быстро переключаться с одного вида деятельности на другой в условиях современного образовательного пространства школы. Доброжелательность служит основой «расположения» контактирующих сторон и построения дружеских взаимоотношений. По мнению руководителей-работодателей, выпускники вуза (все без исключения) должны быть доброжелательными, мобильными и коммуникабельными.

Разделились ответы респондентов по поводу такого качества, как «толерантность»: 13 (54,2%) руководителей считают, что данное качество должно быть устойчивой чертой личности выпускника вуза, 11 (45,8%) – считают, что деятельность выпускника может соответствовать, а может и не соответствовать данному качеству, но у него есть потребность быть терпимым по отношению к окружающим.

Единодушное (100%) мнение руководители образовательных учреждений высказали о таком качестве, как «дисциплинированность». Дисциплинированность работодатели считают одной из обязательных сформированных и устойчивых черт личности выпускника вуза, без которой вряд ли будет возможна эффективная организация собственной профессиональной деятельности и деятельности его учащихся.

«Эмоциональная устойчивость» и «Стрессоустойчивость» – это те качества личности, которые должны быть развиты в выпускнике вуза ещё в период обучения, но на практике, оказывается, что они формируются только с началом профессиональной деятельности молодых учителей. 22 (91,7%) респондента посчитали, что у выпускников есть потребность быть стрессоустойчивыми и обладать эмоциональной устойчивостью, но она неустойчива; 2 (8,3%) опрошенных считают, что данное качество должно присутствовать у выпускников всегда, и не смотря ни на какие обстоятельства быть устойчивой чертой их личности.

Проведение анкетирования руководителей образовательных учреждений позволило получить ответы на интересующие нас вопросы.

Мы определили, что современной школе требуется новый учитель (бакалавр образования), способный и готовый организо-

вать образовательный и воспитательный процессы в условиях модернизирующегося образовательного пространства. Полученные в ходе анкетирования ответы руководителей образовательных учреждений дали возможность представить такого современного выпускника вуза, каким его хотят видеть директора образовательных учреждений. Также по результатам анкетирования мы

выявили, какие изменения необходимо внести в организацию процесса подготовки молодых специалистов (бакалавров образования), для того, чтобы они стали соответствовать требованиям, предъявляемым руководителями-работодателями, и чтобы они уже сегодня были конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. Малышева, А.А. Компетенции молодых выпускников вузов глазами работодателей / А.А. Малышева, И.В. Невраева // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 8.
2. Аврамова, Е.М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е.М. Аврамова, Ю.Б. Верпаховская // Социологические исследования. – 2006. – №4. – [Э/р]. – Р/д: <http://demoscope.ru/weekly/2007/0291/analit01.php>
3. Рыкун, А.Ю. Региональная система высшего образования и рынок труда / А.Ю. Рыкун, К.М. Южанинов, В.В. Матулис, Л.Н. Мухин. – Томск, 2005.

Bibliography

1. Malihsheva, A.A. Kompetencii molodikh vihpusnikov vuzov glazami rabotodatelej / A.A. Malihsheva, I.V. Nevraeva // Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta. – 2006. – T. 309. – № 8.
2. Avramova, E.M. Rabotodateli i vihpusniki vuzov na riinke truda: vzaimnihe ozhidaniya / E.M. Avraamova, Yu.B. Verpakhovskaya // Sociologicheskie issledovaniya. – 2006. – №4. – [Eh/r]. – R/d: <http://demoscope.ru/weekly/2007/0291/analit01.php>
3. Rihkun, A.Yu. Regionalnaya sistema vihsshego obrazovaniya i rihtok truda / A.Yu. Rihkun, K.M. Yuzhaninov, V.V. Matulis, L.N. Mukhin. – Tomsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 06.02.12

УДК 159.922.73

Sorokoumova S.N., Averkin A.V. THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE INCLUSIVE TRAINING'S PARTICULARITIES IN FOREIGN AND RUSSIAN PSYCHOLOGY. The article is devoted to the main problems of the inclusive training of the disabled. Special attention is focused on the organization of the training process. The main approaches to the organization of the inclusive training in foreign and Russian education are analyzed by the authors.
Key words: organizational conditions of the inclusive training, student, teacher, parents.

С.Н. Сорокумова, канд. психол. наук, доц. ННГАСУ, г. Нижний Новгород, E-mail: 4013@bk.ru;
А.В. Аверкин, соискатель ННГАСУ, г. Нижний Новгород, E-mail: avalvi011@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Статья посвящена основным проблемам инклюзивного обучения лиц с «ограниченными возможностями здоровья». Особое внимание уделено условиям организации учебного процесса. Авторами проанализированы основные подходы к организации инклюзивного обучения в зарубежном и отечественном образовании

Ключевые слова: инклюзивное обучение, условия организации инклюзивного обучения, учащийся, педагог, родители.

В последнее время различные аспекты проблемы интеграции вызывают повышенный интерес у многих специалистов коррекционной направленности. В последнее время различные аспекты проблемы интеграции вызывают повышенный интерес у многих специалистов коррекционной направленности. В современной специальной психологии достаточно теоретико-экспериментальных разработок, раскрывающих общие и специфические закономерности психического развития детей с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками (Н.Л. Белопольская, 1999; Е.Е. Дмитриева, 2005; М.В. Жигорева, 2009; Н.А. Киселева, 2008; И.А. Коробейников, 2002; Т.Н. Князева, 2005, 2011; И.Ю. Левченко, 2000, 2006; Е.А. Медведева, 2007; Н.М. Назарова, 2006; Л.И. Плаксина, 1998, 2006; К. Рейсвекван, 2004; Л.Э. Семенова, 2009, 2010; Т.Н. Симонова, 2009, 2011; Е.А. Стрелева, 1996, 2000, 2009; В.В. Ткачева, 2005, 2009; О.Н. Усанова, 1999, 2003; У.В. Ульяновская, 1983, 1990, 2008; Н.В. Шутова, 2009 и др.).

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспе-

чивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзия отличается от интеграции. Для достижения инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие – дети с ОВЗ, их родители, воспитатели, учителя и педагоги, то есть все граждане, проживающие в обществе и т.д.

Соотнесем понятия интеграция и инклюзия.

Многие отечественные ученые в области гуманитарных наук наряду с инклюзивным рассматривают интегрированное (лат. *integratio* – соединение, восстановление), обучение которое представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребенка рассматриваются в педагогике (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриева, Н.Н. Малофеев, Л.И. Новикова, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, К. Рейсвекван, Л.М. Шипицына и др.). Н.М. Назарова под интеграцией понимает «процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, на всех ее ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии – обучение или в специальном образовательном учреждении, или с равными возможностями в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования» [1].

С нашей точки зрения, некорректно говорить об интегрированном образовании как новом для России явлении, ибо всегда во всех дошкольных группах, начальных классах школы находились дети, которые имели трудности в освоении учебной программы и, чье поведение характеризовалось как девиантное. По большому счету, любой класс, любая школа являются интегрированными, так как вместе с обычными детьми в них обучаются дети с особенностями психофизического и социокультурного развития.

Интеграция означает процесс приведения потребностей детей с ОВЗ в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной. В данном случае это односторонний процесс, направленный на формирование эталонных образовательных потребностей или реабилитацию утраченных. Это «подгонка» ребенка с ОВЗ под требуемые образовательные нормы. Следует отметить, что интегративные процессы вовсе не направлены на противопоставление интегрированных учреждений коррекционному образованию. Интеграция – «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: он либо учится в специализированном классе при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, обучаясь в обычном классе.

Н.Д. Шматко утверждает, что в настоящее время в России развиваются две формы интеграции: интернальная и экстернальная (1999). Интернальная интеграция – это интеграция внутри системы специального образования. Например, слабослышащие дети и дети с тяжелыми нарушениями речи могут обслуживаться практически одним составом специалистов. Зарубежная практика свидетельствует о целесообразности такой интеграции при условии расположения той и другой категории детей в разных, но находящихся поблизости учебных корпусах. Дети с нарушениями интеллекта, имеющие дополнительные нарушения (например, нарушения сенсорной сферы), интегрированы в соответствующие специальные (коррекционные) образовательные учреждения для глухих (слабослышащих) или слепых (слабовидящих) детей, где обучаются в отдельных классах [2].

Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования.

Л.М. Шипицына выделяет две основные формы интеграции: социальную и педагогическую. Первая предполагает адаптацию детей с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Вторая предусматривает формирование у детей с проблемами в развитии способности к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом.

Тем не менее, Н.Н. Малофеев обозначает некоторые непреодолимые препятствия на пути к интеграции ребенка в массовую образовательную среду: негативное отношение окружающих людей к ребенку с ОВЗ при его интеграции; архитектурно-планировочная непригодность учреждений социально-образовательной сферы; транспортные проблемы; отсутствие необходимых технических средств (слуховых аппаратов или специальных дидактических средств). Наше общество пока не готово к введению интегрированного обучения в систему общего образования, поскольку не отработаны как нормативно-правовые, так и содержательные аспекты обучения особых детей, не определены их права в отношении получения цензового образования. Эти и другие проблемы нашли свое отражение в исследованиях Е.Е. Дмитриевой, А.А. Дмитриева, И.Ю. Комарковой, В.И. Курбатова, А.Р. Маллера, К. Рейсвелкван, У.В. Ульенковой, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицыной и др. Одной из основных проблем интегрированного обучения ученые видят в недостаточной подготовленности и нехватке специалистов, в частности, практических психологов и педагогов.

Появившийся в последнее время термин «инклюзия» трактуется как процесс реформирования образовательного процесса, изменения обучающих программ, решения технической составляющей инклюзии и, что самое главное, изменения стереотипного восприятия детей с отклонениями в развитии, что обеспечит создание безбарьерной среды в самом широком смысле слова, и отсутствие какой бы то ни было дискриминации. Главная цель инклюзивного образования – создание адекватных условий для социализации всех детей, в том числе и детей имеющих отклонения в развитии, включения их в социум, развития у них «жизненных навыков», то есть умения жить в современном обществе.

Система инклюзивного образования включает в себя образовательные учреждения дошкольного среднего, профессиональ-

ного и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ОВЗ. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и их сверстников, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ОВЗ. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении.

Отечественные специалисты создали учитывающие «российский фактор» концепцию интегрированного обучения и воспитания (Н.Л. Белопольская, 1999; Е.Е. Дмитриева, 2005; И.А. Коробейников, 2002; Т.Н. Князева, 2005; И.Ю. Левченко, 2000, 2005; И.И. Мамайчук, 2001, 2004; Н.Н. Малофеев, 2003, 2009; Е.А. Медведова, 2007; К. Рейсвелкван, 2004; Е.А. Стребелева, 2009; У.В. Ульенкова, 1983, 1990, 2005; Н.Д. Шматко, 2003, 2008, 2009; Л.М. Шипицына, 1997, 2001, 2004, 2007; Н.В. Шутова, 2009; Л.Э. Семенова, 2010 и др.), которая опирается на следующие основополагающие принципы: линия интеграции должна идти через обеспечение «психологической готовности» детей к совместному обучению; выработку родительской толерантности; раннюю дифференциацию, коррекцию и контроль за развитием детей; учет зон актуального, ближайшего и перспективного развития; разработку конкретных программ психологической помощи для оптимальной реализации возрастных возможностей детей; готовности учреждения к приему детей с ОВЗ; оказание квалифицированной консультативной помощи педагогам и родителям; подготовку специалистов дефектологического профиля и др.

Базовым правовым документом для реализации программы интегрированного обучения должен стать Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специального образования)» Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 г. № 03-51-Син/23-03 «О направлении методического письма "Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях"».

Инклюзивное обучение обосновывается повышением доступности и качества образовательных услуг, преимуществами развития и социализации детей с ОВЗ, возможностями улучшения условий обучения для всех детей за счет методических и организационных изменений, осуществляемых в интересах детей, испытывающих трудности в учебе. С другой стороны, оно противопоставляется существующему специальному коррекционному образованию как способствующему депривации, изоляции и сегрегации учащихся. Появляются даже предложения о закрытии коррекционных школ. Подобная концепция интеграционного образования вызывает широкий резонанс со стороны инвалидов, специалистов, сведущих в вопросах коррекционного образования, общественного мнения, что создает прецедент противостояния в решении вопроса, требующего консолидации и осмысления.

Инклюзия учеников с инвалидностью в общеобразовательной школе – это настоящее испытание для традиционной практики распределения учеников в специальные классы и специальные школы в рамках системы специального образования. Инклюзивное образование (ИО) является противоречивой реформой международного масштаба. И хотя внедрение ИО – труднительная и противоречивая практика, несомненно, и то, что без этой образовательной реформы обойтись невозможно. Это реформа образования для учеников с инвалидностью, которая «четко определяется в качестве основной стратегии развития Международной образовательной программы ЮНЕСКО «Образование для всех».

Инклюзия существенно отличается от системы специального образования, основанной на обучении в изолированных образовательных условиях на полной или частичной основе. В Плане действий, принятом в Саламанке в 1994 году (The Salamanca Framework for Action), описаны основные характеристики инклюзивной школы (Bunch, G., Valeo, A.) [3].

Основополагающий принцип инклюзивного образования состоит в том, что все дети должны по возможности быть, находиться и учиться вместе, независимо от их различий и сложностей, которые они испытывают. Инклюзивные учреждения должны выявлять и удовлетворять многообразные нужды детей, приспосабливаться к различным стилям и темпам обучения, обеспечивать качественное образование для каждого посредством определенных образовательных программ, организационных мероприятий, стратегий обучения и воспитания, использования ресурсов и партнерских сообществ. Необходима непрерывная помощь

и оказание услуг, направленных на удовлетворение потребностей детей с ОВЗ в группах, где они получают образование.

Принципы инклюзии являются основой для базовых образовательных программ. Существуют документы, предлагающие как практические методы развития инклюзивного подхода, так и обязывающие педагогов удовлетворять образовательные потребности всех детей в их все более разнообразных группах (классах). В целом, приняты следующие принципы инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; сложность решаемых задач должна соответствовать способностям ребенка; удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка; преодоление потенциальных барьеров в образовании.

В целом, инклюзивное образование концентрируется на двух аспектах развития детей: академическом (когнитивном, познавательном) и социальном (аффективном, эмоциональном). Большинство педагогов специальных и инклюзивных школ делают основной акцент на развитии когнитивной учебной программы с целью поддержать академические достижения. В свою очередь, социальному развитию детей с ОВЗ уделяется существенно меньшее внимание. Можно говорить о том, что школы и классы специального образования воспринимают социальную учебную программу как менее важную, чем академическую, с чем связана практика изоляции детей с ОВЗ от остальных сверстников в рамках специального образования. Однако, по крайней мере, в теории, инклюзивное образование основывается на социальном взаимодействии разных воспитанников.

На практике внедрение инклюзивного подхода, сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе педагогов, сверстников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Фактически отсутствие «безбарьерной среды» мешает людям с ограниченными возможностями обеспечивать свою конкурентоспособность на рынке труда, получать дополнительное образование и профессию, востребованную в современных условиях, вести активный образ жизни, не быть обузой для общества, родных и близких. Требование доступности городской среды является основным на сегодняшний день моментом в планировании и застройке города. Задача создания безбарьерного городского пространства отражает прежде всего потребности населения, в том числе, людей с ОВЗ и других маломобильных категорий. Боязнь столкнуться с физическими и социальными барьерами в городе, школе, вузе, ином учреждении лишает человека с ОВЗ возможности самореализоваться. Например, многие дети с ОВЗ с нарушениями опорно-двигательного аппарата изначально исключили для себя возможность получить профессию по причине наличия физических барьеров пространства (лестницы, длинные коридоры в образовательных учреждениях, узкие двери).

Кроме того, результаты успешных реформ российской образования (включая подушевое финансирование, профильное обучение, ЕГЭ и двухуровневую структуру высшего образования), не получившие положительной оценки в обществе, как по своему содержанию, так и по качеству исполнения, убеждают в том, что коррекционное образование может не устоять под натиском очередных нововведений, тем более, что предлог для его реформирования сливается с тенденцией сокращения социальных функций государства и «сворачивания» социального пакета, предназначенного для инвалидов (Кулагина Е.В., 2004).

Особенностью коррекционного образования является его социально-защитная функция, обеспечивающая государственную поддержку учащимся с тяжелыми ограничениями жизнедеятельности, а также семьям, воспитывающим их. Профессиональный подход к обучению детей проводится с учетом специфики их основного заболевания, поэтому специальные коррекционные учреждения делятся на восемь типов школ. И возникает проблема возможности обучения детей с различными заболеваниями в одном классе.

Особенностью социальной функции интеграционного образования является расширение жизненного и образовательного пространства детей с различными нарушениями, а также изменение дискриминационных стереотипов общества и формирование позитивного мнения о людях с ограниченными возможностями здоровья. Спецификой этой формы обучения в российском варианте является экспериментальный характер развития, отсутствие специальной государственной поддержки, опора на семейный ресурс и сохранный образовательный потенциал детей.

Данные исследования проведенного В.В. Ткачевой (2005) показывают, если энергия и способности родителей являются дополнительным условием обучения детей, то при инклюзивном образовании – основным.

Рассматривая проблемы интегрированного обучения дошкольников со сложными нарушениями в развитии, М.В. Жигорева отмечает, что целенаправленная работа всех участников образовательного процесса в ДОУ существенно влияет на социальное включение ребенка в жизненное пространство и способствует развитию его потенциальных возможностей.

Процесс подбора детей для интеграционных групп является настолько сложным, что даже при массовом числе обращений родителей с проблемными детьми не всегда ПМПК решается на его комплектование.

И еще одна проблема. Данный вид инклюзивного образования предполагает наличие значительных финансовых затрат на его содержание. Выходом из сложившейся проблемы может явиться поддержка государства. Проблемы инклюзивного образования существуют не только в России, в странах Западной Европы и США.

Многие педагоги, работающие в системе включенного обучения, также отмечают немало сложностей: неготовность (незрелость) общества к принятию детей с ограниченными возможностями; комплектование детей с ОВЗ с различным уровнем образовательных потребностей и удовлетворение их образовательных потребностей; проблема поиска высоко квалифицированных педагогов желающих работать в системе инклюзивного образования; наличие значительных финансовых затрат на содержание неработающего родителя, а также на оплату дополнительных медицинских и развивающих услуг; необходимость специальных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях; проблема проведения коррекционно-развивающих мероприятий; отсутствие конкретных наработок в области дифференциальной диагностики и действенных развивающих программ для детей с различными образовательными потребностями и многие другие.

Из краткого обзора становится, очевидно, что в литературе существуют разноречивые мнения относительно влияния общего массового образования и инклюзивного обучения на дружеские отношения детей с ОВЗ и их сверстников, на успешность обучения и становления социальной компетентности.

В настоящее время дошкольные этапы инклюзивного образования все еще менее изучены, чем школьные. Л.М. Шипицина и К. Рейсвекван в своих работах заявили о возможности реализации интеграционных процессов, но система образования не имеет при этом ни экономической поддержки, ни необходимой готовности (кадровой, духовно-нравственной, содержательно-организационной) массового образования к их осуществлению (1998). Более того, насильственное насаждение интеграции, закрытие специальных (коррекционных) образовательных учреждений для ускорения этого процесса и экономии средств дискредитируют идею интеграции, затрудняют процесс освоения обществом ее нравственных основ. Авторы выделяют несколько ключевых вопросов интегрированного обучения: 1) для каких групп детей с ОВЗ интегрированное обучение в массовой школе доступно и благоприятно; каковы организационные формы возможного обучения детей с ОВЗ в массовой школе (в специальном классе общеобразовательной школы, в обычном массовом классе, в реабилитационном центре и т. д.); каково содержание специального образования в условиях интеграции, каковы варианты обучения и возможности гибкого перехода с одного варианта на другой; какие сроки начала интегрированного обучения (в дошкольном, младшем школьном или среднем и старшем школьном возрасте); какова должна быть подготовка учителя массовой школы для работы с ОВЗ, каковы функции специального педагога и специального психолога в общеобразовательной школе [4].

В последние годы растет и число исследований, в которых дошкольные этапы рассматриваются уже в контексте проблемы

реформирования системы дошкольного воспитания и обучения в части инклюзии (Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко). Однако в практическом плане отечественная система дошкольного образования столкнулась с рядом трудностей. Во-первых, при расширении границ инклюзии, если придать данному процессу организованный характер, остается неясным, как обеспечить каждому ребенку с ОВЗ уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции; во-вторых, наличие в массовых дошкольных образовательных учреждениях соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения; в третьих, каким образом максимально приблизить разнообразные виды помощи (медико-социальную и коррекционно-развивающую) к месту жительства ребенка, а также обеспечить родителей необходимой консультативной поддержкой. А главная из них – возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки.

Современные авторы совместного, инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ (Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко, 2008, 2010) рекомендуют определенные модели интеграции применительно к дошкольному возрасту: постоянную полную, постоянную неполную, постоянную частичную, временную частичную и эпизодическую. Авторы отмечают, что в рамках интеграции происходит взаимопроникновение общей и специальной образовательных систем, что способствует социализации дошкольников с ОВЗ, а нормально развивающиеся сверстники, попадая в полисубъектную среду, воспринимают окружающий социальный мир в его многообразии, т.е. «единым сообществом, включающим и сверстников с проблемами».

Проведенные опытно-экспериментальные исследования Учреждения Российской академии образования «Институт коррекционной педагогики» показали, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с ОВЗ располагают комбинированные образовательные учреждения, в состав которых входят обычные и специальные дошкольные группы. В этих условиях становится возможным эффективно осуществлять интеграцию всех детей, учитывая при этом уровень развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную «долю» интеграции.

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко предлагают функционирование моделей интегрированного воспитания и обучения на базе комбинированного образовательного учреждения. Авторы предлагают дифференцировать их по наполняемости, характеру нарушения, степени выраженности отклонения и привлечения специалистов дефектологического профиля.

Как отмечает Н.Н. Малофеев, «Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к таким детям, с признанием их равных прав с другими детьми в различных областях жизни, в том числе в образовании и воспитании» [5].

Исследователи подошли к инклюзивному образованию в логике развития научных исследований об использовании сензи-

тивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ними вторичных отклонений в развитии. Развивая идеи Л.С. Выготского, российские ученые выдвинули положение о необходимости использования сензитивных периодов становления высших психических функций. Начали разрабатываться и экспериментально апробироваться комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и на этой основе как можно более ранней интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, С.Л. Хорош, Л.И. Солнцева и др.).

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах: интеграция через раннюю коррекцию; интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку; интеграция через обособленный отбор детей для интегрированного обучения.

За последнее десятилетие отечественная наука продвинулась в данном направлении и в теоретическом, и в практическом плане: создана концепция эволюции отношений общества и государства к атипичным детям, теоретически подтверждена необходимость ранней интеграции детей с проблемами в развитии в социум, сконструирована модель интеграции детей с сенсорными нарушениями (сниженным слухом и зрением) в общество, осуществляется практическая интеграция детей с ЗПР школьного возраста в общеобразовательные школы (по типу классов КРО), предприняты попытки практической интеграции в среду сверстников дошкольников с патологией в развитии (со сниженным слухом, зрением, умственной отсталостью и двигательными нарушениями). Практических же попыток создания оптимальных условий для успешного образования, социальной адаптации, индивидуализации и в целом социализации любого ребенка, независимо от уровня его психофизического развития и долговременной интеграции дошкольников с ОВЗ в среду их здоровых сверстников в настоящее время недостаточно. При этом приходится констатировать факт отсутствия в современной специальной психологии комплексных теоретико-экспериментальных разработок, раскрывающих особенности психологического сопровождения детей с ОВЗ в массовую образовательную среду.

Так требует особого научного осмысления вопрос интеграции проблемных и нормально развивающихся детей с различными образовательными потребностями, а также владением педагогом особыми психолого-педагогическими, психолого-дидактическими и психолого-технологическими компетенциями [6].

Полагаем, что в условиях, когда, с одной стороны, наблюдается существенное увеличение количества детей с ОВЗ, а с другой, – становится реальностью их интеграция в массовую образовательную среду, особое значение, как с теоретической, так и практической точек зрения, решение всех выше обозначенных проблем приобретает четкое понимание общей картины развития этих детей и остаются не выявленными их компенсаторные возможности в направлении совместного обучения и сотрудничества.

Библиографический список

1. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – №1.
2. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1, № 2.
3. Банч, Г. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование / Г. Банч, Э. Валео // Журнал исследований социальной политики. – Т. 6. – № 1.
4. Шипицына, Л.М. Навстречу друг другу: пути интеграции: специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах / пер. с англ. О.Н. Деряевой. – СПб., 1998.
5. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6.
6. Сорокумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Нижний Новгород, 2011.

Bibliography

1. Nazarova, N.M. Integrirovannoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemih vnedreniya // Socialnaya pedagogika. – 2010. – №1.
2. Shmatko, N.D. Dlya kogo mozhet bihtj effektivnim integriruvannoe obuchenie // Defektologiya. – 1999. – № 1, № 2.
3. Banch, G. Vliyanie special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya na ustanovki sverstnikov: prakticheskoe i teoreticheskoe issledovanie / G. Banch, Eh. Valeo // Zhurnal issledovaniy social'noy politiki. – T. 6. – № 1.
4. Shipichina, L.M. Navstretchu drug drugu: puti integracii: special'noe obrazovanie v massovihkh shkolakh v Rossii i Niderlandakh / per. s angl. O.N. Deryaevoy. – Spb., 1998.
5. Malofeev, N.N. Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoy social'noy politiki // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2009. – № 6.
6. Sorokoumova, S.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya doshkolnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.02.2012

УДК 378.164

Starichenko B.E., Egorov A.N. STUDENTS' EDUCATIONAL WORK ACTIVATION DURING LECTURES INVOLVING THE CLASSROOM RESPONSE SYSTEM. The article is devoted to discussion of contemporary techniques of students' educational work activation during lectures. The necessity for a lecturer to apply classroom response systems (CRS) is substantiated; the methodological principles of CRS functioning are set forth. The emphasis is made on questions connected with lecture designing involving the CRS and its implementation methods.

Key words: feedback, classroom response system, education management, contemporary lecture, lecture designing.

Б.Е. Стариченко, д-р пед. наук, проф. Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: bes@uspu.ru; **А.Н. Егоров**, аспирант Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: tomson@bk.ru

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИТОРНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ*

Статья посвящена обсуждению проблем применения современных технических средств активизации учебной деятельности студентов в процессе лекционной формы учебных занятий. Обосновывается необходимость применения преподавателем автоматизированных систем обратной связи (АСОС), кратко излагаются технологические принципы функционирования АСОС. Основной смысловой акцент статьи делается на вопросы, связанные с проектированием лекции с использованием АСОС и методикой ее проведения.

Ключевые слова: обратная связь, аудиторная система обратной связи, управление обучением, современная лекция, проектирование лекции.

Систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться во второй половине 1960-х и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили труды М.М. Бирштейн, В.Н. Буркова, А.А. Вербицкого, С.Р. Гидрович, В.М. Ефимова, Р.Ф. Жукова, В.Ф. Комарова, В.И. Рабальского, А.М. Смолкина, И.М. Сыроежина, Т.П. Тимофеевского, Б.Н. Христенко и т.д. У истоков проблемного обучения стояли американские педагоги и дидакты Н. Краузи, С. Пресси, Б. Скиннер и др., в отечественной науке этими вопросами занимались Г.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и др.

В частности, А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов обучения во всех видах учебной работы со студентами, ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений [1].

Во ФГОС ВПО отмечается: «Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, результатов работы студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [2; 3, п. 7.3].

Механизм достижения высокого качества видится не в том, что преподаватель будет вынужден затрачивать больше времени непосредственно на изложение и разъяснение учебного материала, а в изменении отношения студентов к осваиваемой информации. Высокая результативность обучения обуславливается высокой активностью студента, которая, в свою очередь, инициируется управляющими воздействиями преподавателя.

Под учебной активностью обучаемого понимаются его индивидуальные действия в рамках учебной деятельности, определяемые желанием и заинтересованностью в решении учебной задачи, которые создаются за счет внутренней мотивации или в результате управляющих воздействий преподавателя. Как отмечается многими исследователями, учебная активность является условием сознательного усвоения знаний [4; 5, с. 173-178].

Педагогические действия преподавателя, направленные на повышение учебной активности обучающихся, называют активизацией учебной деятельности [6]. Активизация – постоянный иницируемый преподавателем процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и сте-

реотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе студента. Главная цель активизации – формирование сознательной индивидуальной учебной активности учащихся, повышение качества учебного процесса. В педагогической практике используются различные пути активизации: разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность обучаемых.

Педагогические приемы и методы, обеспечивающих создание преподавателем активизирующих ситуаций в процессе обучения, получили название *активных методов обучения*. А.М. Смолкин определяет активные методы обучения как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты [7, с. 30].

М.В. Буланова-Топоркова выделяет следующие отличительные особенности активного обучения.

1. Принудительная (со стороны преподавателя) активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.
2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия).
3. Самостоятельная творческая выработка решений студентом, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.
4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателя посредством прямых и обратных связей [8].

В педагогической литературе описаны следующие формы лекций, активизирующих учебную деятельность студентов: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия [8-9]. Анализируя указанные формы и отмечая различие их дидактических целей и организационных форм, можно, вместе с тем, усмотреть некое общее неизбежное обстоятельство. Активизация учебной деятельности обучаемых на лекционных занятиях неизбежно приводит к росту объема информации, циркулирующей в контурах обратной связи «обучаемый-преподаватель» – это уточняющие вопросы, запросы на дополнительные сведения, оперативная проверка результатов действий обучаемого и коррекция его действий, совместное обсуждение результатов и т.п. В виду естественной ограниченности информационных возможностей преподавателя, применение активных форм в работе с большими группами обучаемых (20 и более человек) представляется труднореализуемым, поскольку преподаватель оказывается не в состоянии удовлетворить все

информационные запросы активно работающих студентов. Следовательно, выявляется противоречие между безусловной необходимостью построения учебного процесса на основе активных форм и методов обучения, с одной стороны, и невозможностью реализовать эти методы при стандартной для вузов наполняемости учебных групп и потоков. Очевидно, противоречие это становится тем труднее разрешимым, чем с большим контингентом обучаемых преподавателем осуществляется учебная работа. Наименее реализуемой представляется активизация деятельности студентов на потоковых лекциях, которые читаются для контингента 50-100 человек.

Базируясь на информационном подходе к анализу проблемы, возможно выделение двух направлений, позволяющих разрешить или заметно снизить остроту обозначенного противоречия.

Во-первых, это использование технических устройств, которые могли бы обеспечить одновременную обратную связь с большим количеством обучаемых – параллельное получение информации (опрос аудитории), ее обработку и интегральное представление результатов опроса.

Во-вторых, это использование таких активных методов обучения, при которых уменьшается объем запросов к преподавателю, а они перенаправляются на других студентов или внешние источники информации.

По-видимому, наибольшего эффекта можно ожидать от одновременного продвижения по обоим направлениям.

В настоящее время существуют компьютерные технические средства – *аудиторные системы обратной связи* (АСОС), позволяющие производить параллельный опрос, практически, не ограниченной по количеству слушателей аудитории. Однако в большей степени они используются в решении коммерческих и политических задач. Несмотря на безусловное наличие у них дидактического потенциала, систематического опыта их использования в практике отечественного высшего образования не установлено.

Ряд дидактических и организационных аспектов применения АСОС, а так же результаты практического использования АСОС на лекционных занятиях были описаны в наших предыдущих работах [11-14]. Продолжая данное исследование, мы сосредоточились на аспектах педагогического проектирования подобных лекций и алгоритмизации процесса подготовки к ним.

ТЕХНИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АСОС

Предшественниками систем обеспечения обратной связи в учебных аудиториях можно считать электронные системы опроса, которые появились в середине 20 века. Они представляли собой громоздкие, стационарные проводные системы, использовавшиеся, в основном, для текущего или итогового тестового контроля. В 70-80-е годы прошлого столетия подобные системы существовали во многих вузах, однако, их использование не связывалось с задачей активизации учебной деятельности студентов.

По мере внедрения в вузы персональных компьютеров, электронные системы опроса были заменены системами компьютерного контроля, которые предоставляли преподавателю значительно более широкие дидактические возможности при формировании содержания задания, автоматизации процедуры опроса и оценивания. Системы компьютерного контроля продолжают успешно эксплуатироваться и в настоящее время, но они не предусматривают их использования на лекциях при большом количестве слушателей.

Первые беспроводные устройства, которые можно было применять в больших аудиториях, дистанционно связанные с персональным компьютером, появились в США в 90-х годах прошлого века. Они получили название *response system* (или *distant response system*), что можно было бы перевести как (*дистанционные системы опроса* – это соответствует той задаче, которую, по мнению разработчиков, были призваны решать подобные системы – оперативный опрос аудитории с практически мгновенной обработкой и представлением преподавателю или всем слушателям результатов опроса. Эти системы применялись, в первую очередь, при проведении различных голосований. В конце 90-х годов началось внедрение систем опроса в сферу образования.

С тех пор набор устройств, обеспечивающих дистанционный параллельный опрос слушателей и обработку результатов опроса, принципиально не изменился: система состоит из персональных беспроводных пультов, приемника сигнала и аппаратно-программного комплекса, развернутого на персональном компьютере. В последние годы персональным компьютером в комплексе является ноутбук, что обеспечивает переносимость всей системы (мобильность по отношению к аудитории).

Беспроводной пульт представляет собой устройство с одной или несколькими кнопками для регистрации ответа учащегося и передачи сигнала на приемник, связанный с компьютером. В англоязычной литературе такие устройства получили неофициальное название «*clicker*» – термин не имеет адекватного русского перевода и поэтому нами используется русскоязычная транскрипция оригинала – «*кликер*». Не так давно появились «кликеры» с жидкокристаллическим экраном и независимой памятью, которые позволяют не только передавать ответы в виде цифробуквенных выражений, но и хранить их в памяти для последующего использования.

Прием и передача осуществляется с помощью инфракрасной или радиочастотной связи. Системы, базирующиеся на инфракрасной связи, требуют наличия прямой видимости между приемником и передатчиком, а также имеют проблемы с регистрацией большого числа одномоментных сигналов с передатчиков, поэтому, на наш взгляд, плохо подходят для больших лекционных аудиторий. С точки зрения качества приема-передачи предпочтение должно быть отдано системам, базирующимся на радиосвязи. Связь приемника с компьютером в большинстве случаев осуществляется через шину USB.

Описанная аудиторная система обратной связи, включающая ноутбук, приемник и 30-50 пультов, весьма компактна, легко разворачивается в любой аудитории и не требует от преподавателя значительной технологической подготовки.

Программный комплекс АСОС обычно содержит средства для создания опросов, управления классами, а также предусматривает возможность интеграции с Microsoft PowerPoint, позволяя создавать интерактивные презентации, агрегирующие и отображающие результаты опроса в реальном времени.

С помощью указанного программного комплекса в лекционную презентацию включаются слайды с вопросами, которые могут носить проблемный характер, быть направлены на выявление мнения студентов по обсуждаемой проблеме или на проверку уровня усвоения материала, и при необходимости указываются эталонные ответы на них. Помимо традиционной текстовой формулировки вопрос может содержать изображения, графические объекты, аудио и видео фрагменты. Как правило, программы АСОС допускают использование в презентациях вопросов с единственным или множественным выбором; некоторые системы позволяют применять вопросы открытого типа с короткими цифробуквенными ответами; возможность создавать закрытые вопросы на соответствие встречается редко.

Кроме вариативности форм и типов вопросов может быть предусмотрена и вариативность способов опроса. Традиционные формы опроса могут дополняться опросами с элементами игровой деятельности, статистическими опросами с весовыми коэффициентами или опросами-голосованиями.

Применение АСОС, обеспечивая оперативную (в режиме реального времени) и персонализированную обратную связь преподавателя со студентами, создает технологическую предпосылку реальной активизации их учебной деятельности на лекционных занятиях даже при большом количестве слушателей.

Однако решение проблемы активизации учебной работы студентов во время чтения лекций не сводится только к *технологической* возможности оперативного выявления мнения слушателей. Другими важными ее составляющими оказываются *содержательная* (какие элементы содержания имеет смысл выносить на публичный опрос и какими должны быть вопросы?), *организационно-методическая* (как построить опрос?) и *управленческая* (каковы действия преподавателя по итогам опроса?). При этом реализация перечисленных составляющих должна, с одной стороны, опираться на уже известные и апробированные методы активизации, а, с другой стороны, учитывать технологические возможности АСОС.

Применение АСОС создает технологическую, а использование специфических форм (методов, приемов) активизации – педагогическую предпосылку активизации учебной деятельности студентов на лекциях. В связи с этим актуальным представляется решение вопроса о выявлении особенностей проектирования и реализации подобных лекций.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛЕКЦИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ АСОС

Как показывает наш собственный опыт использования АСОС, а также опыт, описанный в зарубежных источниках, в подготовке соответствующей лекции оказывается целесообразным выделение ряда этапов:

Анализ целей и характера лекции; планирование применения АСОС. На данном этапе преподаватель определяет педаго-

гические цели, задачи, а также характер (вводный, информационный, обзорный, обзорно-повторительный) предстоящей лекции или ее фрагментов. Эти цели соотносятся с дидактическими и организационными возможностями АСОС [11; 14] и тем самым планируются формы ее использования (при этом они не обязательно должны явно выполнять функции активизации).

Выбор приемов активизации. Из приведенных выше приемов, активизирующих учебную деятельность студентов, с использованием АСОС могут быть реализованы следующие:

- создание проблемной ситуации;
- визуализация проблемной ситуации;
- демонстрация нескольких точек зрения по обсуждаемому вопросу (возможно добавление заранее запланированных ошибочных вариантов);
- организация содержательного общения (пресс-конференции, беседы, дискуссии) с целью обоснованного выяснения истины.

Некоторые аудиторские системы обратной связи позволяют добавить к вышеперечисленным методам активизации ряд игровых методов.

Применение АСОС позволяет вовлечь в активизирующую ситуацию каждого студента, однако результат активных действий аудитории должен быть представлен в форме выбора из нескольких предложенных вариантов – только в этом случае можно быстро получить персонализированную обратную связь и автоматически обработать ее.

Подготовка основного презентационного материала. Преподаватель разрабатывает презентацию для лекции в соответствии с ее целями, задачами, характером, содержанием. Основная презентация готовится стандартными средствами пакета PowerPoint (безусловно, с учетом требований к иллюстративным материалам).

Подготовка проблемных вопросов. На данном этапе преподаватель конструирует вопросы проблемного характера, направленные на выявление мнения студентов по обсуждаемой проблеме или на проверку уровня усвоения материала в соответствии со структурой лекции, используемыми материалами и выбранными методами активизации. Естественно, вопросы должны органично вписываться в контекст лекции, быть уместными и раскрывать и дополнять основное содержание. Необходимо коррелировать объем, сложность вопросов и количества предложенных вариантов с необходимым студентам количеством времени для прочтения, осмысления вопроса и поиска ответа на него.

Подготовка проблемных вопросов теснейшим образом должна быть связана с прогнозированием реакции преподавателя на возможные ответы. В этом заключается неопределенность и, следовательно, необходимость осмысления множества вариантов. Неуверенность поведения или нетвердость позиции преподавателя, когда результат голосования оказывается для него неожиданностью, как правило, ведет к потере контроля над аудиторией в краткосрочной перспективе и к неприятию студентами лекций с применением АСОС в долгосрочной.

Активизирующие (проблемные) вопросы подготавливаются в специализированной программной среде АСОС и затем включаются отдельными кадрами в основную презентацию.

Проектирование нелинейного хода лекции. Каждый заданный аудитории вопрос выступает в качестве точки ветвления (точки бифуркации) лекции, поскольку заранее неизвестно, какое

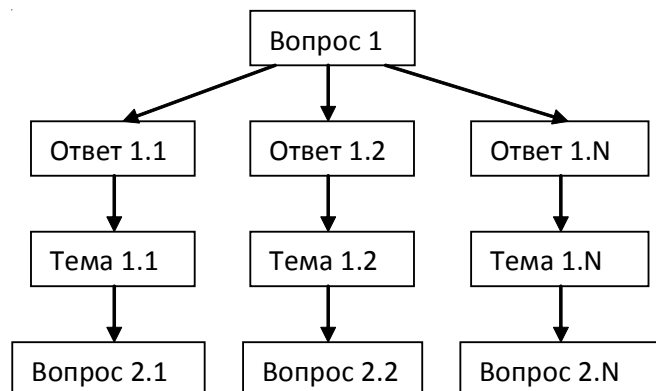


Рис. 1. Древовидная модель лекции

распределение ответов получится в результате опроса аудитории. Преподаватель должен предусмотреть и быть готов к любому исходу голосования. Влияние результатов опроса на структуру лекции может быть представлено с помощью *древовидной* и *возвратной* модели лекции.

Древовидная модель лекции представлена на рис. 1. В рамках данной модели лекция не имеет жесткой структуры, ход лекции может пойти по любому из путей, в зависимости от результатов ответа аудитории на вопрос. Структура подобной лекции может быть представлена в виде дерева, где задаваемые вопросы являются точками бифуркации. Отметим, что данная модель является скорее идеальным конструктом нелинейной лекции, нежели реально осуществимой концепцией: подготовка к такой лекции крайне сложна, кроме того, существенно усложняется выполнение требований федеральных стандартов к предметному содержанию курса дисциплины. Помимо прочего, подобное построение предполагает широкий кругозор, свободное и глубокое владение материалом со стороны преподавателя.

Возвратная модель лекции, представленная на рис. 2, является проекцией идеализированной древовидной модели на реальные временные и физические возможности лектора.

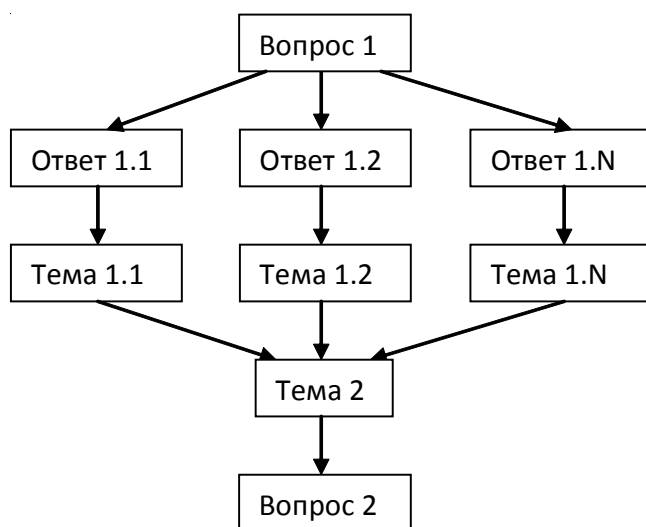


Рис. 2. Возвратная модель лекции

Данная модель лекции предполагает наличие фиксированной тематической структуры («нити») лекции, от которой происходит лишь непродолжительное отклонение в точках бифуркации. При подготовке к лекции преподаватель должен предусмотреть логические пути возврата к центральной теме в случае локальных отклонений от нее по результатам опроса. Полученная таким образом структура позволяет успешным образом сочетать уже наработанный преподавателем педагогический материал и активизацию слушателей.

Заключение. Применение лектором технологических систем, подобной описанной АСОС, безусловно, ведет к кардинальному изменению построения и организации лекции, заставляет отказаться от многих традиционных и привычных схем взаимодействия преподавателя и слушателей, методов управления ходом обучения. Отсюда можно прогнозировать неприятие подобных систем частью преподавательского состава вузов. Вместе с тем, следует сознавать, что без применения АСОС требования ФГОС, касающиеся использования активных методов обучения на всех видах учебных занятий, будут носить лозунговый характер, не реализуемый на практике.

В рамках развития идей данного исследования в настоящее время авторы проводят опытно-поисковую работу с целью выявления оптимальных параметров построения нелинейных лекций с применением АСОС, а также разработки конкретных методов активизации деятельности студентов на лекциях различного типа (естественнонаучные, гуманитарные).

Библиографический список

1. Матюшкин, А.М. Активные проблемы психологии высшей школы. – М., 1977
2. 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-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/files/materials/7200/35-2010.rtf>
4. Гарунов, М.Г. Активность личности в обучении / М.Г. Гарунов, А.А. Вербицкий, Л.П. Алексеева // Вестн. высш. шк. – 1977. – № 4.
5. Психология и педагогика / под ред. К.А. Абульхамовой., Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М., 1998.
6. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М., 2004.
7. Смолкин, А.М. Методы активного обучения. – М., 1991.
8. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2002.
9. Горячова М.В. Технологии организации лекций по математическим и естественно-научным дисциплинам двумя преподавателями / М.В. Горячова, Л.В. Андрухив, И.Ю. Асманова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6.
10. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. – М., 2005.
11. Стариченко, Б.Е. Организация обратной связи между студентами и преподавателем в системе видеоконференц-связи / Б.Е. Стариченко, Е.Б. Стариченко, А.Н. Егоров // Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании: межвуз. сб. науч. работ. – Шадринск, 2010.
12. Стариченко, Б.Е. Аудиторные системы опроса в лекционной работе преподавателя / Б.Е. Стариченко, Е.Б. Стариченко, А.Н. Егоров, Н. Давидович, Р.П. Явич // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы: материалы VII международной научной конференции. – Екатеринбург, 2010. – Ч.1.
13. Стариченко, Б.Е. Теория и практика использования аудиторной системы обратной связи в работе преподавателя вуза / Б.Е. Стариченко, А.Н. Егоров // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4.
14. Boris, E. Starichenko, Artem N. Egorov. Russian High School 'Clickers' Experience / Intercultural ties in higher education and academic teaching // Ariel University Center of Camaria, Israel, 2011.

Bibliography

1. Matyushkin, A.M. Aktivniye problemih psikhologii vihshey shkolih. – M., 1977
2. Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart vihshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen)) «bakalavr» [Eh/r]. – R/d: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf
3. Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart vihshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen)) «magistr» [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/files/materials/7200/35-2010.rtf>
4. Garunov, M.G. Aktivnost' lichnosti v obuchenii / M.G. Garunov, A.A. Verbickiy, L.P. Alekseeva // Vestn. vihshe. shk. – 1977. – № 4.
5. Psikhologiya i pedagogika / pod red. K.A. Abul'khamovoy., N.V. Vasinoy, L.G. Lapteva, V.A. Slastenina. – M., 1998.
6. Podlasiy, I.P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2004.
7. Smolkin, A.M. Metodih aktivnogo obucheniya. – M., 1991.
8. Bulanova-Toporkova, M.V. Pedagogika i psikhologiya vihshey shkolih: uchebnoe posobie. – Rostov-na-Donu, 2002.
9. Goryachova M.V. Tekhnologii organizatsii lektsiy po matematicheskim i estestvenno-nauchnim disciplinam dvumya prepodavatelyami / M.V. Goryachova, L.V. Andrukhiv, I.Yu. Asmanova // Sovremenniye problemih nauki i obrazovaniya. – 2008. – № 6.
10. Novikov, A.M. Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. – M., 2005.
11. Starichenko, B.E. Organizatsiya obratnoy svyazi mezhdu studentami i prepodavatelem v sisteme videokonferenc-svyazi / B.E. Starichenko, E.B. Starichenko, A.N. Egorov // Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii: mezhvuz. sb. nauch. rabot. – Shadrinsk, 2010.
12. Starichenko, B.E. Auditorniye sistemih oprosa v lektsionnoy rabote prepodavatelya / B.E. Starichenko, E.B. Starichenko, A.N. Egorov, N. Davidovich, R.P. Yavich // Innovatsionnye tekhnologii v obrazovatel'nom processe vihshey shkolih: materialih VII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. – Ekaterinburg, 2010. – Ch.1.
13. Starichenko, B.E. Teoriya i praktika ispol'zovaniya auditornoy sistemih obratnoy svyazi v rabote prepodavatelya vuzov / B.E. Starichenko, A.N. Egorov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 4.
14. Boris, E. Starichenko, Artem N. Egorov. Russian High School 'Clickers' Experience / Intercultural ties in higher education and academic teaching // Ariel University Center of Camaria, Israel, 2011.

Статья поступила в редакцию 09.02.12

УДК 373.6

Starova N.M. PROCESS MODELING OF CULTURE FORMATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE EXPERTS IN ESTABLISHMENT OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION. The model of culture formation of professional activity is represented in work, its main components are determined. The peculiarities of realization of the model are pedagogical conditions which are to increase efficacy of the model.

Key words: professional training of specialists, model, activity of future experts in establishment.

Н.М. Старова, соискатель, ЮУрГТК, г. Челябинск E-mail: starovanm@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описана модель формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в процессе взаимодействия с работодателями, выделены ее основные компоненты. Особенностью реализации данной модели являются педагогические условия, призванные повысить эффективность данной модели.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модель, взаимодействие с работодателями.

Современное состояние российского общества, а именно процессы, проходящие в политической, экономической жизни страны, побуждают по-новому взглянуть на проблему подготовки кадров в образовательных учреждениях. Особенно это относится к системе среднего профессионального образования, поскольку

удовлетворение потребности экономики в кадровом потенциале на сегодняшний день возлагается, прежде всего, на среднее профессиональное образование.

В качестве механизмов решения задачи можно рассматривать как административное регулирование, так и систему орга-

низации учебного процесса. Административное регулирование образовательных процессов направлено на опережающее развитие профессионального образования с целью актуализации содержания, ориентированного на потребности территориального рынка труда. Однако такое реформирование образования больше касается внешней организации, чем внутреннего содержания педагогической системы. Организация учебного процесса в педагогической системе, изменилась недостаточно, хотя учеными и практиками предпринимаются попытки научного обоснования и практической реализации новых моделей обучения.

В частности, становится необходимым усиление культурологического аспекта профессионального образования. В этой связи необходимо еще на этапе профессиональной подготовки формировать у будущих специалистов элементы культуры профессиональной деятельности, которую мы рассматриваем как «комплекс профессиональных и личностных качеств, на основе которых вырабатывается модель профессионального поведения, обеспечивающая выполнение действий на основе принятых норм профессиональной деятельности». [1, с. 10] При этом культура профессиональной деятельности рассматривается как система, в структуре которой выделены следующие компоненты: мотивационный, технологический, аксиологический, рефлексивный.

Формирование культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в учреждении среднего профессионального образования – это сложный, многоэтапный процесс, который необходимо структурировать и представить в виде модели. Сконструированная модель состоит из целеполагающего, организационно-содержательного и диагностико-результативного компонентов. Она характеризуется целостностью, так как все ее компоненты взаимосвязаны и ориентированы на достижение единого результата, а также культурологической и профессиональной направленностью, вариативностью и динамичностью. Охарактеризуем основные структурные компоненты разработанной модели.

Целеполагающий компонент отражает планируемый результат профессиональной подготовки, определяет организацию и направленность образовательного процесса, его цели и задачи. Образовательный стандарт, нормативные документы, а также требования работодателей, определяют социальный заказ на подготовку выпускников соответствующего уровня и выступают отправной точкой в формировании культуры профессиональной деятельности будущих специалистов. Исходя из этого, цель процесса – формирование культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в условиях учреждения среднего профессионального образования. Сформированность указанного вида культуры определяется сформированностью ее компонентов (мотивационного, технологического, аксиологического, рефлексивного). Исходя из этого, в модели определены задачи, через которые может быть достигнута заявленная цель.

Организационно-содержательный компонент модели обеспечивает управление процессом формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов, реализуемое через: учет факторов, принципов, лежащих в основе культурологического, деятельностного и компетентностного подходов; содержание и этапы процесса формирования культуры профессиональной деятельности в учреждении среднего профессионального образования. Факторы – причина актуализации противоречий, лежащих в основе модели. В своем исследовании мы опираемся на взаимодействие четырех основных факторов: социальных, социально-педагогических, педагогических и психолого-педагогических [2].

Процесс формирования культуры профессиональной деятельности функционирует на основе педагогических принципов культурологического, деятельностного и компетентностного подходов. Принципы определяют позиции и установки, с которыми мы подошли к организации исследуемого процесса и к поиску возможностей его оптимизации. В нашем исследовании принципы выполняют методологические, организационные, интегративные и прогностические функции. При реализации культурологического подхода к числу ведущих в нашем исследовании мы относим следующие принципы: принцип антропоцентричности; принцип личностной направленности; принцип приоритета творчества в становлении личности; принцип личностной самооценности [3]. При реализации деятельностного подхода – принципы предметности, активности, учета адаптивных и неадаптивных проявлений личности [1]. При реализации компетентностного подхода мы опирались на: принцип вариативности образования, принцип неустойчивого динамического развития образовательного процес-

са как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии, принцип сочетания автономности с коллективными и групповыми формами образования, принцип соразвития личности, образования и деятельности [4]. Все названные принципы содержательно охарактеризованы в диссертационном исследовании.

Мы уже отмечали, что культура профессиональной деятельности будущих специалистов рассматривается нами как интеграция всех ее компонентов: мотивационный, технологический, регулятивный, рефлексивный. Важно отметить, что связь между ними осуществляется на содержательном уровне, так как в основу содержания каждого компонента мы заложили разные аспекты проблемы формирования культуры профессиональной деятельности. Реализация содержания может осуществляться в ходе изучения инвариантной и вариативной частей профессиональной образовательной программы, самостоятельной работы студентов и их учебно-профессиональной деятельности в процессе учебно-производственной практики. Это позволяет использовать при реализации образовательной программы все основные формы учебно-познавательной деятельности обучающихся. Особая роль в формировании культуры профессиональной деятельности будущих специалистов принадлежит вариативной составляющей образовательного процесса, позволяющей наиболее полно учитывать потребности регионального рынка труда, а также интересы, потребности, возможности студентов.

В процессе освоения обучающимися содержания дисциплин инвариантной и вариативной частей, а также выполнения аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы происходит усвоение знаний и умений, необходимых для формирования у будущих специалистов мотивов, потребностей, установок, ценностных ориентаций, которые являются элементами культуры профессиональной деятельности. Во время прохождения учебно-производственной практики обучающиеся приобретают профессиональные умения, получают начальный опыт практической деятельности, что также способствует формированию и развитию культуры профессиональной деятельности.

В исследуемом процессе мы выделили три этапа формирования культуры профессиональной деятельности: целеполагающий, организационно-содержательный и диагностико-результативный [5]. На каждом этапе осуществляется структурирование и подбор содержательного наполнения, которое определяется целью этапа и спецификой профессиональной деятельности будущих специалистов. Все выделенные этапы взаимосвязаны и взаимозависимы, они образуют замкнутый цикл, направленный на формирование культуры профессиональной деятельности.

Диагностико-результативный компонент включает критерии и уровни сформированности культуры профессиональной деятельности. Анализ подходов к проблеме определения критериев сформированности культуры профессиональной деятельности показал, что все они в той или иной степени отражают ее структуру. Учитывая научные исследования и требования работодателей, мы определили следующие критерии сформированности культуры профессиональной деятельности и их показатели: мотивационный, технологический, аксиологический.

Как показало теоретическое исследование, успешное функционирование модели формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов может быть обеспечено комплексом соответствующих педагогических условий, реализуемым во всех её блоках.

Дадим характеристику *первому условию – организации педагогического процесса на основе интеграционных взаимосвязей в преподавании учебных дисциплин*. В основе данного условия лежит утверждение о том, что внедрение компетентностного подхода в учебный процесс предполагает разработку интегрированных учебных курсов, в которых предметные области соотносятся с различными видами компетентности, расширение в структуре учебных программ дисциплин междисциплинарного компонента (междисциплинарные задачи, которые не могут быть решены средствами одной дисциплины). В своем исследовании мы рассматриваем интеграцию как взаимопроникновение дисциплин, которое обеспечивает формирование у обучающихся качественно новой целостной системы интегративных знаний и умений. Мы учитываем, что высшим уровнем содержания образования является уровень целостности, характеризующийся формированием нового учебного предмета, носящего интегративный характер и имеющего свою область изучения [6]. Осуществление интеграции происходит в рамках интегрированного курса «Техническая

механика» путем выделения инвариантов знаний, необходимых для изучения каждого последующего раздела. Разработка учебного курса осуществлена на основе технологии педагогического проектирования, которая представляет систему действий по отбору и структурированию компонентов содержания учебного материала. В основу положено согласование материалов лекционных и практических занятий, которые определяются как общими целями образования, так и целями профессионального развития личности. Процессуальная и содержательная интеграция предполагает: единство в интерпретации понятий, общих для специальности; систематизацию и обобщение профессиональных умений, выработку алгоритмов действий в определенных условиях; развитие потребности обучающихся в предстоящей социально-профессиональной деятельности. В ходе изучения курса «Техническая механика» они решают междисциплинарные задачи, анализируют различные ситуации, одновременно усваивают способы профессионального мышления. В связи с целями и задачами исследования при организации учебного процесса большое значение приобретает самостоятельная работа обучающихся. Приоритетным направлением при выборе содержания самостоятельной работы является формирование у будущих специалистов способности к саморазвитию, к самостоятельному и осознанному личностному росту в условиях выбора и преодоления проблемных ситуаций. При проектировании деятельности будущих специалистов для нас важным является принцип интеграции теоретического и практического обучения. Вовлечение обучающихся в практическую деятельность может приблизить их подготовку к будущей профессиональной деятельности и оптимизировать у них формирование умений или совокупность знаний и навыков, обеспечивающих выполнение действий в динамично меняющихся условиях.

Использование интеграционных взаимосвязей в преподавании дисциплин и принципов интеграции обучения и производства дает возможность сформировать элементы культуры профессиональной деятельности будущих специалистов.

Второе условие – разработка методики на основе контекстного обучения, позволяющей интегрировать структурные компоненты культуры профессиональной деятельности посредством включения обучающихся в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность. Выделение данных условий обусловлено необходимостью определить закономерности обучения будущих специалистов, при которых возможна интеграция элементов, определяющих содержание культуры их профессиональной деятельности. Концептуальной основой предложенной методики является контекстное обучение, в частности такие ее формы проявления как квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность. В качестве основной категории данной концепции выступает понятие «контекст», который рассматривается как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации [7]. Внутренний контекст в нашем исследовании – индивидуально-психологические особенности, знания и опыт будущего специалиста; внешние – информационные, социокультурные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

В ходе разработки методики решена проблема определения форм организации учебной деятельности. Речь идет о возможности трансформации содержания и форм учебной деятельности в адекватные им содержание и формы профессиональной деятельности. За основу приняты идеи А.А. Вербицкого, который выделяет три базовые формы деятельности: учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная. К учебной деятельности мы отнесли лекции, на которых в основном происходит передача и усвоение информации; к квазипрофессиональной – решение междисциплинарных задач и заданий, в которых моделируются фрагменты предметно-технологического содержания деятельности будущего специалиста; к учебно-профессиональной – производственную практику, в ходе которой обучающиеся совершают действия, соответствующие нормам социальных и профессиональных отношений специалистов.

Анализ влияния социально-культурной среды на процесс подготовки будущих специалистов позволил нам определить его специфику с позиции педагогики и психологии как процесс и результат изменения поведения, установок, намерений обучающихся в соответствии с принятыми нормами и ценностями. Раскрывая основные положения реализации второго условия, мы затрагиваем механизмы стимулирования выхода обучающихся в реф-

лексивную позицию и их стремления к личностным достижениям. В психологии рефлексия определяется как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, что способствует формированию профессионально-значимых качеств. Рефлексию мы рассматриваем не только как условие развития личности, но и как условие саморазвития, самореализации будущего специалиста в профессиональной деятельности.

Третье условие – мониторинг на основе интегративной оценки сформированности культуры профессиональной деятельности в системе критериев, показателей, уровней, соотношенной с требованиями работодателей. Исследование процесса формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в учреждении среднего профессионального образования на этапе констатирующего эксперимента показал недостаточную его эффективность из-за отсутствия научно-обоснованной информации о ходе процесса на всех его этапах. При этом тормозится не только контроль за этим процессом, что приводит к запаздыванию принятия управленческих воздействий, но и анализ со стороны обучающихся достигнутого уровня. Проанализировав ситуацию, нами предложено осуществление педагогического мониторинга, рассматриваемого как форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающую непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Мониторинг на основе интегративной оценки сформированности культуры профессиональной деятельности и соотношение полученных результатов с требованиями работодателей образует образовательную профессионально-образовательную среду по отслеживанию, прогнозированию контролю и определению момента перехода к очередному этапу обучения. Основным механизмом определения состояния исследуемого объекта на этапах педагогического мониторинга выступает диагностика. При этом, не менее важным является самооценка обучающимися достигнутого уровня сформированности собственной культуры профессиональной деятельности, а также оценка мастеров производственного обучения и представителей предприятий в ходе прохождения учебно-производственной практики. Подбор диагностических средств является достаточно важной проблемой. При их подборе мы выделили наименее трудоемкие, но эффективные диагностические методики, адекватные выделенным критериям, уровням и показателям.

Результаты мониторинга должны являться общедоступными, что позволит будущим специалистам не только видеть уровень сформированности собственной культуры профессиональной деятельности, но и самостоятельно определить условия для самодвижения. Результаты мониторинга помогут обучающимся оценивать и прогнозировать результаты своего личностного и профессионального развития; оценивать приобретенный опыт; использовать механизмы саморегуляции.

Четвертое условие – взаимодействие с работодателями, позволяющее привлечь дополнительные интеллектуальные и материально-технические ресурсы.

Особая роль в формировании культуры профессиональной деятельности отводится взаимодействию образовательного учреждения с предприятиями отрасли с целью объединения усилий и привлечения дополнительных интеллектуальных и материально-технических ресурсов для достижения поставленных целей. Взаимодействие осуществляется на всех этапах формирования культуры профессиональной деятельности. Результатом является содержание, отраженное в программах вариативных модулей, отличительными особенностями которых является учет контекста будущей профессиональной деятельности студентов; форма и содержание производственных практик; соотношение результатов процесса с требованиями работодателей в процессе педагогического мониторинга.

Выделенный в результате теоретического осмысления проблемы комплекс педагогических условий реализации модели формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в учреждении среднего профессионального образования был апробирован экспериментально.

Обработка всех полученных данных показала, что реализация разработанной нами модели и комплекса педагогических условий ее функционирования обеспечивают повышение уровня сформированности культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в учреждении среднего профессионального образования.

Мы не склонны рассматривать результаты проведенного исследования в качестве исчерпывающих решений поставленной проблемы. Ее дидактическая значимость и масштабность требуют более глубокого и более детального теоретического исследования и анализа как выявленных организационно-педагогических

основ формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов в учреждении среднего профессионального образования, так и тех, которые остались за рамками данного исследования.

Библиографический список

1. Баскаков, А.М. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусств. — Челябинск, 2007.
2. Кудрявцева, Г.А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ...канд. пед. наук. — Магнитогорск, 1988.
3. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. — Москва. — 1990.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. — М., 2006.
5. Белкин, А.С. Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе // Образование и наука. — 2000. — № 2(4).
6. Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах: теоретический и методологический аспект. — Томск, 1988.
7. Вербицкий, А.А. О контекстном обучении // Вестник высшей школы. — 1985. — № 8.

Bibliography

1. Baskakov, A.M. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov kul'tur i iskusstv. — Chelyabinsk, 2007.
2. Kudryavtseva, G.A. Razvitie kommunikativnoy kompetentnosti social'nogo pedagoga v processe professional'noy podgotovki: dis. ...kand. ped. nauk. — Magnitogorsk, 1988.
3. Krihlova, N.B. Formirovaniye kul'turii buduthego specialista. — Moskva. — 1990.
4. Zeer, E.F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya: ucheb. posobie dlya vuzov. — M., 2006.
5. Belkin, A.S. Problemii i principii organizatsii vospitatel'noy raboty v pedagogicheskom vuze // Obrazovanie i nauka. — 2000. — № 2(4).
6. Berulava, M.N. Integratsiya sodержaniya obshchego i professional'nogo obrazovaniya v proftekhuchilishakh: teoreticheskiy i metodologicheskiy aspekt. — Tomsk, 1988.
7. Verbickiy, A.A. O kontekstnom obuchenii // Vestnik viyssheiy shkoly. — 1985. — № 8.

Статья поступила в редакцию 03.03.12

УДК 42 : ББК 74.58 + 06

Sukhorukova N.A. IMPLEMENTATION OF GENDER APPROACH IN EDUCATIONAL PRACTICE OF ENGINEERING EDUCATIONAL INSTITUTION. The necessity of implementation of gender approach with the purpose of solving problems in the modern system of education is considered in this article. The degree of elaboration of gender issues in Pedagogics and in the system of education is pointed out as insufficient. Gender strategy is represented by the author as a mechanism of implementation of gender approach in educational practice of engineering educational institution.

Key words: gender approach, gender equality, gender asymmetry, education, gender strategy, gender sensitivity.

Н.А. Сухорукова, аспирант Рост. гос. университета путей сообщения, г. Ростов-на-Дону,
E-mail: soukhoroukova.nataly@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В работе рассмотрена актуальность и необходимость применения гендерного подхода в решении проблем современной системы образования. Отмечена недостаточная степень разработанности гендерной проблематики в педагогике и образовании. Представлена гендерная стратегия в качестве авторской идеи реализации гендерного подхода в образовательной практике технического вуза.

Ключевые слова: гендерный подход, гендерное равенство, гендерная асимметрия, образование, гендерная стратегия, гендерная чувствительность.

Гендерная педагогика, являясь новой отраслью педагогического знания, изучает условия масштабной интеграции гендерного подхода в воспитательное и учебное пространство образовательных учреждений разного уровня для обеспечения гендерной самоидентификации учащихся, оптимальной гендерной социализации и развития личных склонностей индивида, вне ограничений рамками гендера, и, таким образом, реализует идеи гуманистической концепции личностно ориентированного образования посредством модификации компонентов учебно-воспитательного процесса [1; 2; 3].

Анализ литературы позволяет констатировать, что применение методологии гендерного подхода в рассмотрении вопросов образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях, реализующих программы среднего и высшего профессионального образования, остаются недостаточно изученными научным педагогическим сообществом. Так, за последнее десятилетие по обозначенной тематике на основе гендерного подхода были выполнены диссертационные исследования, в которых изу-

чались вопросы адаптации студента к образовательной среде вуза (Ж.Б. Багичева); формирования профессионального самосознания студентов (А.Д. Барсуков); совершенствования системы воспитания и социализации студентов (М.В. Бояркина, М.Д. Гасанова, М.А. Толстых); управления конфликтами в педагогическом процессе вуза (Л.П. Великанова); формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности выпускников педагогических вузов (А.В. Ворожейкина, Горшкова Т.А.); гендерной компетентности педагога (И.А. Загайнов) и его гендерной культуры (И.И. Лысова), а также изменения содержания обучения по отдельным дисциплинам (Т.Е. Овчинникова).

Очевидно, что степень разработанности вопросов, связанных с применением гендерного подхода в образовательном процессе профессиональных учебных заведений, остается на сегодняшний день недостаточной. А если говорить об отдельной отрасли высшего профессионального образования — железнодорожной — то, несмотря на актуальность рассматриваемых вопросов гендерные исследования в этом направлении вообще не проводились.

Профессиональное образование специалистов железнодорожной отрасли имеет уже более чем двухсотлетнюю историю, и за этот период сложились уникальные традиции образования и воспитания молодежи, подготовки востребованных специалистов. Однако, как и во всей системе образования в нашей стране, в образовательной среде учебных заведений данной отрасли имеются противоречия и проблемы, рассматриваемые в гендерном измерении.

Но при этом, гендерные вопросы пока активно не решаются педагогическим научным сообществом. Всё это отражается на качестве и эффективности образовательных проектов и программ. А именно, отсутствие официальной гендерной экспертизы/анализа содержания образовательных стандартов и учебников, проблема интеграции гендерного компонента в дисциплины социально-гуманитарного блока, «гендерная слепота» (незаинтересованность, непризнание факта гендерных проблем) как на уровне государственной образовательной политики, так и на уровне отдельных учебных заведений и т.д. А это означает, что существующая система подготовки специалистов содействует воспроизводству гендерных стереотипов, дальнейшему распространению гендерной асимметрии, ограничивает выбор будущих специалистов, препятствует самореализации и самоактуализации личности в профессии, отрицательно сказывается на формировании их мировоззрения и т.д., что впоследствии скажется на качестве их жизни.

Специалисты по гендерным исследованиям в сфере системы образования в России (О.А. Воронина, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева, Л.П. Шустова и др.) акцентируют внимание на необходимости и актуальности дальнейшей интеграции гендерного подхода в систему отечественного образования. При этом отмечается целесообразность комплексных мер в осуществлении этих действий. Такими потенциальными мерами, которые еще предстоит реализовать, являются: разработка государственных образовательных стандартов с учетом гендерной проблематики, осуществление гендерной экспертизы учебников и методических пособий по блоку дисциплин социально-гуманитарного профиля, разработка гендерной составляющей практического компонента профессионального образования по различным специальностям, повышение гендерной культуры преподавателей разных уровней, разработка комплексных мер по реализации идей и принципов гендерного подхода в практике образования и пр. [4; 5; 6; 7; 8].

Необходимость данных мер неоспорима в связи с тем, что в самой культуре общества заложено противопоставление по принципу бинарной оппозиции, когда один элемент является доминирующим по отношению к другому. Таким образом, общество и его институты воспроизводят и поддерживают эту культурную традицию, являющуюся изначально гендерно асимметричной.

Образование, являясь одним из наиболее влияющих институтов социума, а также зеркалом культуры общества, имеет огромный потенциал не только воспроизведения устоявшихся гендерных норм и традиций, но и изменения этой системы норм и традиций в заданном гендерно чувствительном направлении с целью построения гармоничного эгалитарного общества через комплексное изменение системы воспитания и обучения.

Таким образом, интеграция гендерного подхода в образовательный процесс может стать одним из важнейших инструментов достижения гендерного равенства, что позволит создать условия развития гармоничной, гендерно чувствительной личности в единстве когнитивного, ценностно-смыслового и поведенческого аспектов. Причем гендерное равенство подразумевает не только юридическое равенство прав на получение образования, но понимается и как равенство возможностей и результата. Под равенством результата подразумевают интеграцию и взаимодействие принципов равного доступа и равного отношения в процессе социального взаимодействия гендеров в различных сферах и институтах [4; 7; 9; 10].

Принцип гендерного равенства или эгалитаризма подразумевает право и возможность быть самим собой, т.е. быть похожим или отличаться от представителей другого или своего гендера и при этом быть равным другим. Примечательно, что гендерное равенство не отрицает и не противоречит разнообразию гендерных ролей, но лишь расширяет рамки границ, устанавливаемых биологическим полом человека, делая их более гибкими. Принцип гендерного равенства в обществе, по сути своей, означает гендерный паритет, когда субъекты разные, но при этом равные.

Согласно мнению экспертов по гендерной проблематике, выполняющих исследования для авторитетных международных организаций, таких как Всемирный Банк (ВБ), Международная организация труда (МОТ), ООН, гендерное неравенство наносит ущерб социальному благополучию граждан, отрицательно сказывается на возможности личности улучшить качество жизни и самореализоваться, в целом сдерживая развитие общества [11].

На сегодняшний день вопрос о преодолении гендерного неравенства является актуальным и достаточно трудно преодолимым в связи с тем, что российское общество пронизано гендерной асимметрией, подразумевающей неравную представленность и распределение социальных ролей между женщинами и мужчинами в различных сферах жизни [7; 10; 12].

Когда речь идет о системе высшего профессионального образования, то, на наш взгляд, проблема заключается далеко не только в количественных характеристиках состава контингента студентов и студенток. Проявления гендерной асимметрии прослеживаются в различных аспектах образовательного процесса, что признано и отражено в работах исследователей на национальном уровне [1; 13]. Понятие гендерной асимметрии применимо в отношении таких составляющих учебного процесса как: организация самого учебного заведения, содержание, методы, форма, средства обучения, стиль построения взаимоотношений между субъектами процесса воспитания и обучения.

Мы считаем, что гендерная асимметрия образовательного процесса негативно сказывается на создании условий полноценного развития гармоничной личности учащегося/учащейся на всех уровнях системы образования, в том числе и профессионального, кроме того, препятствуя установлению гендерного равенства.

Очевидно, что сложившаяся гендерно асимметричная ситуация в системе профессионального образования, подчеркнем, что имеются в виду все составляющие учебного процесса, а не только состав контингента студентов, вступает в противоречие с парадигмой современного образования, т.е. ориентацией на личность. Очень важно, в данном случае осознавать насколько ущемлены возможности и права личности на свободу саморазвития и самореализации, а также ограничен выбор вероятных жизненных сценариев, когда игнорируется гендерный фактор процесса образования.

Поэтому, мы полагаем, что существует объективная необходимость разработки способов и механизмов дальнейшей интеграции гендерного подхода в образовательный процесс учебных заведений разного уровня, в том числе и профессионального.

Принимая во внимание все достижения, полученные педагогическим научным сообществом по интеграции гендерного подхода в систему образования, а также проблемы, рассматриваемые в гендерном измерении и тот факт, что гендерный подход в педагогической науке и практике образования переживает стадию институционализации, мы хотели бы отметить следующее: 1) недостаточно разработаны комплексные механизмы реализации концепции гендерного подхода в современном образовательном процессе профессиональных учебных заведений; 2) мало учтены педагогами потенциальные возможности гендерного подхода для повышения качества образования и создания условий для самореализации и самоактуализации личности; 3) на данный момент практически не разработаны технологии, модели, стратегии и условия реализации гендерного подхода в профессиональном образовании.

Как показывает анализ работ по гендерной проблематике, основанных на теоретических изысканиях и на эмпирических данных, гендерный подход применяется исследователями на разных уровнях в зависимости от масштаба и содержания решаемой задачи. Так, Л.В. Штылева указывает следующие уровни и сферы применения гендерного подхода: национальный, региональный, местный, уровень конкретного учреждения или проекта, уровень групп индивидов [7].

В связи с этим, мы считаем целесообразным и обоснованным интегрировать гендерный подход в образовательный процесс технического вуза посредством разработки и апробации **гендерной стратегии**.

Под **гендерной стратегией** высшего профессионального учебного заведения мы понимаем согласованный курс действий, направленных на достижение фактического гендерного равенства и определяющих как гендерно чувствительные цели, задачи, принципы, приоритеты образовательной и воспитательной политики учебного заведения на средне- и долгосрочный период.

Внедрение гендерной стратегии станет одним из шагов по преодолению гендерной асимметрии и «слепоты» в образовательном процессе технического вуза, а также внесет определенный вклад в формирование гендерно чувствительного образования.

Для более точного описания исследований на основе гендерного подхода в науке используется определенный понятийно-терминологический аппарат, который постоянно пополняется и развивается. С целью выполнения нашего исследования сопряжена необходимость применения термина «гендерно ориентированный / чувствительный». Термин «гендерно ориентированной / чувствительной» политики, стратегии, отношения, анализа и т.д. используется исследователями в случае применения концепции гендерного подхода при решении определенных задач в ходе реализации социальных, экономических и пр. программ, а также исследовательских проектов.

Так, образовательный проект, программу и пр. можно считать гендерно чувствительной, если в процессе подготовки и реализации учтены психофизиологические и социокультурные различия между женщинами и мужчинами, а также различное воздействие и, соответственно, результат этого проекта для женщин и мужчин. Т.е., иначе говоря, признается наличие и важность фактора гендерной принадлежности личности.

В работах таких педагогов-исследователей как: О.В. Шнырова, Л.В. Штылева, Л.П. Шустова и др., затронуты вопросы необходимости развития гендерной чувствительности образовательных программ, курсов и системы образования в целом. По мнению этих исследователей, гендерно чувствительным образованием станет тогда, когда гендер/гендерный фактор будет признан и учтен как интегральный, постоянный компонент процесса образования на всех его уровнях и будет учитываться при разработке и реализации учебно-воспитательного процесса [7; 8; 14].

Придерживаясь позиции выше обозначенных авторов, мы определяем гендерно чувствительное образование как специально организованную, целенаправленную учебно-воспитательную деятельность учебных заведений разного уровня, неотъемлемой характеристикой которой является учет гендерного фактора и ориентация на наполняемость гендерными смыслами всех составляющих образовательного процесса.

Необходимо акцентировать внимание на том, что для проектов и программ, а также для практики функционирования подавляющего большинства социальных институтов в России характерна, напротив, «гендерная слепота/нечувствительность». Под термином «гендерная слепота» понимают форму предубеждений, носители которых не признают важность гендерной принадлежности, даже если она играет очевидную решающую роль в какой-либо ситуации [10].

Цель разработки гендерной стратегии технического вуза можно сформулировать следующим образом: закрепить гендерную чувствительность как неотъемлемый компонент всей совокупности учебно-воспитательных усилий в вузе, способствовать созданию условий комфортного образовательного пространства для формирования индивидуальности и развития личности каждого студента и каждой студентки, способных к самореализации и самоактуализации, на основе принципа эгалитаризма и партнерства женщин и мужчин в социуме.

К наиболее важным **компонентам** гендерной стратегии образовательных учреждений мы относим:

- отношение педагогов и руководителей образовательных учреждений к студентам обоих полов;
- гендерный состав студенческого коллектива;
- гендерные аспекты содержания учебных программ и учебно-методических комплексов, используемых учебным заведением;
- систему внеаудиторных воспитательных мероприятий;
- научно-исследовательские интересы студенческой молодежи;
- комплексную организационную среду образовательного учреждения.

Задачи гендерной стратегии: 1) создать равные условия и обеспечить равные возможности для гармоничного становления и развития личности, как студентов, так и студенток; 2) устранить гендерные барьеры и дискриминационные практики в процессе обучения; 3) повысить качество и эффективность подготовки молодых специалистов посредством формирования гендерных ценностно-смысловых ориентаций, а также гендерной чувствительности у студенческой молодежи 4) обеспечить возможность наиболее полной реализации прав и потенциалов молодого специалиста в выбранной профессиональной сфере без ограничений рамками пола; 5) корректировать воздействие гендерных стереотипов на ценностно-смысловые установки учащейся молодежи и мировоззрение личности; 6) предоставить информационные ресурсы о мире и обществе с учетом гендерной составляющей.

При этом необходимо реализовать следующие **этапы** по внедрению гендерной стратегии в образовательную политику вуза: 1) изучить и проанализировать существующую гендерную ситуацию в вузе и выявить имеющиеся гендерные проблемы; 2) разработать и апробировать возможные варианты решения проблем; 3) осуществлять мониторинг динамики реализации проекта; 4) выработать рекомендации, выводы и итоги проекта.

Резюмируя, скажем, что реализация гендерного подхода в образовательной практике учебных заведений на сегодняшний день является актуальной, малоизученной сферой интересов научно-педагогического сообщества. Необходима разработка и апробация проектов, которые можно назвать как гендерно чувствительные и соответствующие современной парадигме личностно-ориентированного образования и принципам гендерного подхода в педагогике.

В качестве такого проекта мы предлагаем гендерную стратегию учебного заведения. Мы дали авторское определение понятию «гендерная стратегия учебного заведения», обозначили ее основные компоненты, разработали цели, задачи и этапы реализации гендерной стратегии. При этом мы находим, что гендерная стратегия учебного заведения является одним из основных механизмов реализации гендерного подхода в практике образования. Применение гендерной стратегии будет способствовать развитию гендерной чувствительности учебного заведения, созданию условий для формирования личности с эгалитарными ценностно-смысловыми ориентациями и расширит спектр возможностей самореализации и самоактуализации личности в процессе получения профессионального образования и в дальнейшей жизни. Т.е., реализация гендерной стратегии позволит ощутить как непосредственные результаты применения гендерного подхода в образовании, так и отсроченные, например, в семейной жизни, в профессиональной деятельности, в культурно-бытовой сфере и т.д.

Библиографический список

1. Багичева, Ж.Б. Гендерный подход как условие адаптации студента к образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2009.
2. Горшкова, Т.А. Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010.
3. Лысова, И.И. Формирование гендерной культуры будущего специалиста в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2009.
4. Баллаева, Е.А. Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России: сборник материалов / Е.А. Баллаева, О.А. Воронина, Л.Г. Луныкова. – М., 2008.
5. Ключко, О.И. Интегративная стратегия гендерного подхода в социальном познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Саранск, 2009.
6. Столярчук, Л.И. Методология гендерного подхода в педагогическом исследовании // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методол. конф.-сем. / гл. ред. В.В. Краевский. – Волгоград; Краснодар; М., 2008.
7. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М., 2008.
8. Шустова, Л.П. Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей // Современные проблемы науки и образования [Э/р]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/29-1099>
9. Хасбулатова, О.А. Российская гендерная политика в XX столетии: мифы и реалии. – Иваново, 2005.
10. Шведова, Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение [Э/р]. – Р/д: http://www.owl.ru/win/books/easygender/part1_2.html
11. Гендерные проблемы и развитие. Стимулирование развития через гендерное равенство в правах, в доступности ресурсов и возможности выражать свои интересы / пер. с англ. – М., 2001.

12. Глоссарий гендерных терминов МЦГИ [Э/р]. – Р/д: <http://www.gender.ru/index.php?id=2&subid=3#H0412>
13. Гендерная стратегия РФ [Э/р]. – Р/д: <http://un.by/pdf/-26771.pdf>
14. Шнырова, О.В. Гендерное образование в средней школе: российский и канадский опыт: учебно-методич. материалы. – Иваново, 2002.

Bibliography

1. Bagicheva, Zh.B. Genderniy podkhod kak uslovie adaptatsii studenta k obrazovatel'noy srede pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Makhachkala, 2009.
2. Gorshkova, T.A. Formirovanie gotovnosti buduthego uchitelya tekhnologii k realizatsii gendernogo podkhoda v obuchenii shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. ? Ulyanovsk, 2010.
3. Lihsova, I.I. Formirovanie gendernoy kul'tur' buduthego specialista v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Belgorod, 2009.
4. Ballaeva, E.A. Ravnih prava i ravnih vozmozhnosti zhenthin i muzhchin v sfere vihshego obrazovaniya. Gendernoe obrazovanie v Rossii: sbornik materialov / E.A. Ballaeva, O.A. Voronina, L.G. Lunyakova. – M., 2008.
5. Klyuchko, O.I. Integrativnaya strategiya gendernogo podkhoda v social'nom poznanii: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. – Saransk, 2009.
6. Stolyarchuk, L.I. Metodologiya gendernogo podkhoda v pedagogicheskom issledovanii // Yazhik pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: materialy Vseros. metodol. konf.-sem. / gl. red. V.V. Kraevskiy. – Volgograd; Krasnodar; M., 2008.
7. Shtihleva, L.V. Faktor pola v obrazovanii: genderniy podkhod i analiz. – M., 2008.
8. Shustova, L.P. Podgotovka pedagogov k gendernomu obrazovaniyu i vospitaniyu detey // Sovremennih problem nauki i obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/29-1099>
9. Khasbulatova, O.A. Rossiyskaya gendernaya politika v XX stoletii: mifi i realii. – Ivanovo, 2005.
10. Shvedova, N.A. Prosto o slozhnom: gendernoe prosveteniye [Eh/r]. – R/d: http://www.owl.ru/win/books/easygender/part1_2.html
11. Gendernih problem i razvitiye. Stimulirovanie razvitiya cherez gendernoe ravenstvo v pravakh, v dostupnosti resursov i vozmozhnosti vkhazhat' svoi interesy / per. s angl. – M., 2001.
12. Glossariy gendernikh terminov MCGI [Eh/r]. – R/d: <http://www.gender.ru/index.php?id=2&subid=3#H0412>
13. Gendernaya strategiya RF [Eh/r]. – R/d: <http://un.by/pdf/-26771.pdf>
14. Shnihrova, O.V. Gendernoe obrazovanie v sredney shkole: rossiyskiy i kanadskiy opit: uchebno-metodich. materialy. – Ivanovo, 2002.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 378.22

Assanova S.Zh., Taipova M.K., Seitova N.Zh. **DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS MASTER'S CREATIVE SPECIALTIES UNDER THE DUBLIN DESCRIPTORS.** In the work described the conditions of developing educational programs for graduate creative professions. The concepts of the Dublin descriptors, methodology development, implementation and evaluation of educational programs and adapting them to the credit technology in Kazakhstan.

Key words: competence, professional and specialized competence, Dublin descriptors, credit technology, educational and methodical complex specialty.

С.Ж. Асанова, д-р тех. наук, ректор Академии дизайна и технологии «Сымбат», г. Алматы;
М.К. Таипова, канд. пед. наук, проректор по УМР Академии дизайна и технологии «Сымбат», г. Алматы;
Н.Ж. Сеитова, канд. тех. наук, проректор по науке Академии дизайна и технологии «Сымбат», г. Алматы,
E-mail: taipova.m@mail.ru

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ПО ТВОРЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В СООТВЕТСТВИИ С ДУБЛИНСКИМИ ДЕСКРИПТОРАМИ

В работе описаны условия разработки образовательных программ магистратуры по творческим специальностям. Рассмотрены понятия дублинских дескрипторов, методология разработки, реализации и оценки образовательных программ в условиях кредитной технологии в Казахстане.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные и специальные компетенции, дублинские дескрипторы, кредитная технология, учебно-методический комплекс специальности.

Первоочередная задача современного образования – подготовка людей, характеризующихся социальной, профессиональной и культурной мобильностью, способных постоянно быть на уровне требований, предъявляемых обществом. Для этого необходима реализация компетентностного подхода в образовании, формирование и развитие у выпускника вуза профессиональной компетенции [1].

Результаты обучения и компетенции являются ведущими инструментами Болонского процесса. Казахстан имеет успешный опыт реализации принципов Болонского процесса. Так, разработанная система мероприятий по реализации принципов Болонского процесса в Казахстане, описана казахстанская модель перезачета кредитов по системе ECTS, осуществлен переход на модульные образовательные программы, большое внимание уделяется развитию программы академической мобильности студентов и преподавателей. Но при этом, одним из не решенных вопросов остается разработка многоуровневых образовательных программ в соответствии с Дублинскими дескрипторами и требованиями казахстанского рынка труда.

Дублинские дескрипторы (от англ. *Descriptor* – дослов. описатель, описательный элемент) представляют собой описание того, что должен знать, понимать и/или уметь обучаемый по завершению цикла. Дескрипторы описывают минимальные стандарты, они имеют общий характер и предлагают относительно каждого цикла (короткий/сокращенный цикл, бакалавриат, магистратура, докторантура) *пять категорий* (критериев) для описания результатов обучения, которые должны быть достигнуты учащимися того или иного цикла: **1)** знание и понимание; **2)** применение знаний и понимания; **3)** выражение суждений; **4)** коммуникативные способности; **5)** способности к учебе. Дескрипторы конкретизируются относительно каждого цикла обучения в терминах результатов обучения и компетенции.

Дублинские дескрипторы представляют согласованные требования к оценке результатов обучения на каждом цикле высшего образования и могут применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации.

Деятельность по разработке образовательных программ обусловлена необходимостью модернизации действующих образовательных программ, приведения их в соответствие с требованиями

ми рыночной экономики и рынка труда, формирования европейского пространства высшего образования. Приведение образовательных программ казахстанских вузов в соответствие с образовательными программами европейских вузов является эффективным инструментом обновления действующих учебных программ и получения их международной аккредитации. Разработка образовательных программ в соответствии с Дублинскими дескрипторами имеет большое значение как для использования их при организации двухдипломного образования, получения совместных степеней, так и для модернизации казахстанской системы высшего образования в целом, поскольку они отражают все необходимые параметры получения соответствующих квалификаций.

Нас, в первую очередь, интересует вопрос разработки образовательных программ с учетом Дублинских дескрипторов для реализации их в казахстанских вузах. При рассмотрении данного вопроса важно подчеркнуть, что вузы должны стремиться не к единообразию программ или к установленным, «предписанным» учебным планам, а к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию программ. Именно это условие позволит, с одной стороны, успешно сопоставлять учебные программы и содействовать процессу академической мобильности, с другой – сохранить уникальность и самостоятельность образовательных программ конкретного вуза, не потерять вузу своей автономности и возможностей для инновационной деятельности.

Методология разработки, реализации и оценки образовательных программ для каждого из уровней обучения основана на компетентностном подходе и на наборе критериев, характеризующих различные уровни образования, известные как Дублинские дескрипторы. В процессе разработки образовательных программ согласно Дублинским дескрипторам необходимо четко проследить связь результатов обучения, компетенций и системы перезачета кредитов по системе ECTS [2, с. 8].

Учет дескрипторов необходим для достижения центральной цели болонских реформ – описывать предлагаемые образовательные программы, ориентируясь на **результаты обучения**. В системе европейского высшего образования результаты обучения понимаются как:

- обозначающие, что выпускник в соответствии с ожиданиями должен знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать;
- имеющие отношение к отдельному модулю или всей образовательной программе в целом;
- измеряемые в кредитах, отражающих в количественных показателях время, необходимое для их достижения;
- находящиеся в организационной связи с преподаванием, обучением и аттестационными процедурами;
- выраженные в компетенциях;
- относящиеся к дескрипторам и /или системам квалификаций [3, с. 80].

При описании ожидаемых результатов обучения важно четко сформулировать компетенции. Именно результаты обучения, обеспечивающие сопоставимость образовательных программ, позволяющая определить академическую роль и значимость образовательных программ для внешних потребителей – работодателей и студентов. В этой связи определение результатов обучения должно основываться не только на мнении представителей академического сообщества, но, прежде всего, ведущая роль в формировании квалификационных требований принадлежит профессиональному сообществу. При разработке программ следует учитывать изменяющиеся потребности общества, а также текущие и перспективные потребности сферы труда. Тесное сотрудничество с работодателями оказало ощутимую помощь в формулировании ключевых компетенций выпускника, в организации учебного процесса в целом.

Так, в Академии дизайна и технологии «Сымбат» ежегодно осуществляется мониторинг востребованности специалистов на рынках труда, выявляется потребность в программе тех или иных специальностей и специализаций на республиканском и региональном уровне путем анкетирования, опроса социальных партнеров, работодателей, профессиональных объединений.

В результате работы кафедр и представителей профессионального сообщества были описаны результаты обучения и сформулированы компетенции, которыми, по мнению потенциального работодателя, должен обладать студент, проведена оптимизация специализаций. Предложения потенциальных работодателей обсуждались на заседаниях кафедр, учебно-методических советов и были предложены новые образовательные траектории, новые

элективные курсы. Ориентация на результаты обучения позволяет проводить сравнение достижений студентов, а сравнимые результаты легче поддаются учету в других программах и могут стать основанием для зачисления на программу следующего цикла. Таким образом, важной составляющей успешной образовательной программы является участие в ее проектировании работодателей.

При разработке образовательных программ необходимо строго соблюдать «принцип цикличности», т.е. учитывать, что каждый цикл представляет собой автономную единицу – по завершении первого или второго цикла обучения выпускник может либо перейти на следующий цикл, либо искать работу на рынке труда. Освоив комплекс компетенций определенного цикла (бакалавриат/магистратура) и переходя на следующий цикл, обучающийся должен иметь все необходимые пререквизиты. Следовательно, образовательная программа следующего цикла должна содержать дисциплины углубленного/продвинутого уровня и ни в коем случае не дублировать содержание дисциплин предыдущего цикла.

Организуя принцип образовательных программ, ориентированных на результат, является *профиль получаемой квалификации и возможные сферы трудоустройства*. Профиль программы служит своего рода ответом на определенную потребность, которую общество осознает как актуальную. На практике выразителями общественных потребностей выступают внутренние заинтересованные стороны, то есть само академическое сообщество, и внешние заинтересованные стороны – работодатели, выпускники и профессиональные организации. Каждая заинтересованная сторона вносит свой вклад в определение того, какие компетенции должна формировать программа, и в какой степени. Хотя каждая программа имеет уникальный профиль и отражает взгляды и решения конкретного коллектива преподавателей, при ее создании преподаватели должны, тем не менее, учитывать специфику соответствующей предметной области, например, специфические особенности программы обучения в области искусства.

Дублинские дескрипторы обеспечили *ориентацию образовательных программ на личность обучающегося*. Результаты обучения и компетенции, с одной стороны, определяют содержание образовательных программ, с другой – они устанавливаются, исходя из требований конкретной учебной дисциплины, а также из социальных задач по формированию у выпускников гражданской зрелости и способности к трудоустройству. Одним из сдерживающих факторов при разработке образовательных программ является то, что до сих пор многие учебные программы ориентированы, прежде всего, на личность преподавателя. Такая учебная программа зачастую отражает интересы и опыт конкретных преподавателей, состоит из элементов, которые весьма слабо связаны между собой, недостаточно сбалансированы и не помогают наиболее эффективно достигать результатов. Максимальное использование опыта и знаний преподавателей – важный принцип реализации содержания обучения, однако он не должен становиться ведущим.

При подходе, ориентированном на студента, большое значение придается структуре учебного плана и правильному распределению кредитов по курсам. При определении количества кредитов, необходимых для получения конкретной совокупности результатов обучения и определенной квалификации, следует принимать во внимание различия в знаниях, навыках и компетенциях, приобретенных учащимися до поступления в вуз. Важно определить, сколько времени необходимо для достижения ожидаемых результатов обучения. Подсчеты основываются на оценке того, что может сделать среднестатистический студент за определенный период времени, при этом важно учесть соотношение уровня знаний и навыков учащегося и реально имеющегося объема времени. При этом возможна корректировка результатов обучения. Если все сделано корректно, то можно будет видеть, сколько времени отводится для разных видов учебной деятельности в рамках данной программы обучения (например, прохождение блока или модуля или курсовой единицы, квалификационная работа, полевая работа, стажировки, экзамены и т.д.).

При разработке образовательной программы магистратуры по творческим специальностям, мы использовали алгоритм, предложенный в проекте «Настройка образовательных структур в Европе» [2]:

1. Определение «социального заказа» – востребованности программы в современных условиях федеральных и региональных требований экономического развития, рынка труда, характе-

ристика профиля программы (к какому направлению подготовки послевузовского образования она принадлежит, ее специализации и т. п.).

2. Определение целей и задач программы; описание результатов обучения по данной программе в формате компетенций (что именно и как именно – на каком уровне – будет способен продемонстрировать студент, завершивший обучение по данной программе).

3. Определение универсальных (общих) и профессиональных (специальных) компетенций, которые будут сформированы у студентов в рамках программы.

4. Формирование и описание структуры и содержания программы (перечня учебных модулей и их объем в кредитах ECTS).

5. Взаимное соотнесение и приведение в соответствие структуры программы, результатов обучения и формулировок компетенций.

6. Определение образовательных технологий и форм оценки приобретаемых компетенций, подготовка учебно-методических материалов, необходимых для реализации программы.

7. Создание системы обеспечения, оценки и повышения качества реализации программы.

Особое внимание при разработке образовательных программ уделяется планированию и организации практики. Согласно Дублинским дескрипторам практика требует владения навыками практической работы в сфере своей профилизации. В связи с этим выпускники образовательной программы должны демонстрировать способность интегрировать знания из различных областей и решать сложные задачи, всесторонне понимать применяемые методики, методы и их ограничения, осознавать непрямые (этические, экологические, экономические, социальные, технические) последствия практики, быть способны применять свои знания и понимание для развития практических навыков решения профессиональных задач, проведения исследований и проектирования. Таким образом, необходимо постепенно отходить от традиционных форм организации профессиональной и педагогической практики, увеличивая сроки их прохождения. Мы считаем, что от количества времени, проведенного студентом в дизайн студиях, музеях и др. местах практики напрямую зависит, насколько квалифицированным специалистом он выйдет из вуза.

Особая роль в разработке образовательных программ отводится методической обеспеченности учебного процесса, методическая работа в соответствии с Дублинскими дескрипторами имеет свои особенности.

Одним из основных документов образовательного процесса обеспечивающих реализацию модели подготовки специалиста является учебно-методический комплекс специальности (УМКС). УМКС определяет концепцию подготовки специалистов, т.е. цели, содержание и методы обучения будущих специалистов в разрезе специальности.

Кроме стандартных элементов учебно-методического комплекса специальности, таких как государственный общеобязательный стандарт образования, типовой учебный план, типовая учебная программа дисциплины, на опыте Академии дизайна и технологии «Сымбат» при подготовке специалистов творческого направления, мы предлагаем еще один не маловажный элемент учебно-методического комплекса – структурно-логическую последовательность изучения специальности.

Что представляет собой структурно-логическая последовательность изучения специальности?

Это не только последовательность изучения дисциплин, отражающая взаимосвязь учебных дисциплин по овладению требуемыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями, но и краткое содержание дисциплин, требования предъявляемые к студентам на всех этапах контроля. При составлении структурно-логической последовательности изучения специальности был использован системный подход с учетом пререквизитов и постреквизитов дисциплины. Структурно-логическая последовательность изучения специальности исключает возможность дублирования учебного материала в процессе изучения смежных дисциплин специальности.

При подготовке специалистов творческого направления, а в частности дизайнеров необходимо учитывать, что одним из видов деятельности специалиста будет проектно-конструкторская деятельность. Проектно-конструкторская деятельность предполагает наличие в развитой форме творческого потенциала специалиста. Для развития творческого потенциала магистрантов по специальности «Дизайн» предусмотрены дисциплины проектно-

конструкторского направления, по которым требования к знаниям студентов в основном предъявляются в формате творческих выставлений и проектов. В компонент по выбору включены дисциплины, которые можно оценить по конечному результату в виде определенного продукта, такого как готовое изделие, конструкторской документации к изделию, технического задания проектируемого изделия и т.д.

В структурно-логической последовательности изучения специальности конкретно расписаны требования ко всем видам контроля знаний магистрантов. На первом занятии преподаватель определяет и сообщает минимум знаний и умений по дисциплине, по шкале оценок по кредитной технологии (А, А- и т.д.), продуктивный способ работы с предложенным материалом. По каждой дисциплине указывается какие задания студент должен выполнить к рейтинговому контролю, что подготовить на итоговый контроль, который может проходить в форме выставления или контрольного задания. Задания на все виды контроля предусмотрены с учетом разных уровней сложности и возможностью индивидуального подхода в обучении.

Преимущества введения структурно-логической последовательности изучения специальности были видны после принятия первого рубежного контроля, а это мобилизация преподавательского состава и контингента обучающихся. Требования которые предъявляет преподаватель по структурно-логической последовательности специальности дают ему возможность дифференцированного подхода в работе с разноуровневой группой в контексте базовых знаний, повышение учебной мотивации обучающихся и создание для них ситуации успеха, за счет использования продуктивных приемов работы с информацией, упорядочение учебной деятельности по своей дисциплине (каждый магистрант знает, к какой теме нужно готовиться, даже если он пропустил предыдущее занятие), структуризация собственной деятельности.

Так преподаватель на творческих выставлениях магистрантов несет персональную ответственность за их успеваемость, качество преподавания. Преподаватели кафедры работают как одна команда, так как объединены одной целью, проявляют уважение к выбору методов и способов обучения преподавателей.

Пока контроль знаний обучающихся осуществлялся на основе субъективного мнения преподавателя, говорить о совершенствовании подготовки специалистов было практически бесполезно. В связи, с чем была внедрена независимая комиссия по приему всех видов контроля. Обучающийся видя, что экзамен принимает независимая комиссия, не может жаловаться на субъективность оценки его выставления. Также выявлена закономерность, если на рейтинговом контроле требовать не только аудиторные работы, но и задания по самостоятельной работе магистрантов, то на экзаменационной сессии итоговая оценка обязательно повышается. Таким образом, нам удалось повысить качественную успеваемость обучающихся. Прием итогового контроля знаний магистрантов в форме выставления и независимой комиссией повышает их мотивацию за счет систематических «хит-парадов» по каждой группе и потоку, т.к. имеет место соревновательность.

Еще одним преимуществом структурно-логической последовательности изучения специальности явилось актуальность разработки учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД). Структурно-логическая последовательность изучения специальности это сквозная программа специальности, которая в свою очередь оказывает конструктивное влияние на совершенствование рабочих учебных программ дисциплины. Опыт внедрения кредитной технологии обучения показал, как существенно меняется работа преподавателей. Учебно-методическим советом академии были определены критерии оценки качества и эффективности использования УМКД: соответствие УМКД рабочей учебной программе по дисциплине; полнота учебно-методической обеспеченности занятий, предусмотренных рабочей учебной программой; наличие и качество обучающих учебно-методических материалов; наличие и качество контролирующих учебно-методических материалов; уровень утверждения учебно-методических материалов; соответствие представленных учебно-методических материалов требованиям к оформлению учебно-методических изданий; степень новизны (соответствие последним достижениям науки и практики); использование инновационных технологий.

Преподаватель стоит перед необходимостью постоянного самосовершенствования и самообучения, создания нового учеб-

но-методического обеспечения учебного процесса, где ставится более высокая качественная значимость самостоятельной работы студентов. Требуется систематическая и кропотливая работа преподавателей, направленная на создание полноценного учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Опыт введения в организацию учебного процесса структурно-логической последовательности изучения специальности кроме выше перечисленных преимуществ дает также возможность установления горизонтальных связей между преподавателями и получение интегративного эффекта по повышению качества обучения.

Совершенствование методического обеспечения учебного процесса с учетом особенностей подготовки специалистов – это не разовое мероприятие, а постоянная деятельность всего педагогического коллектива, где практический опыт является естественной базой по проверке эффективности имеющихся учебно-методических комплексов специальности и дисциплины.

Так при проектировании образовательной программы магистерской подготовки творческих специальностей, мы предлагаем следующий алгоритм.

1. Определение профиля программы (вид профессиональной деятельности): производственно-технологическая, проектно-конструкторская, организационно-управленческая, научно-исследовательская, педагогическая и др.

2. Структура учебного плана (распределение циклов дисциплин по семестрам). Пререквизиты. Структура УМКД.

3. Результаты обучения (расшифровка Дублинских дескрипторов, согласно профилю программы).

4. Общие и специальные компетенции. Развернутый список профессиональных компетенций, содержание компетенций (указать, какие знания необходимы для их формирования, а также с какими другими компетенциями она имеет точки пересечения. При проектировании образовательной программы магистерской

подготовки необходимо совместить накопленную базу (объема и содержания) образования предыдущего уровня (бакалавров) с новизной следующего уровня.

5. Формы обучения и преподавания: лекции, семинары, консультации, исследовательские семинары, практические занятия, сессии по поиску решений проблем, мастер-классы, лабораторные занятия, стажировки, групповая проектная работа, включение в исследования, и др.

6. Формы контроля успеваемости (тесты, экзамены, презентации, отчеты о лабораторных и других исследованиях, анализ текстов и других данных, эссе, обзор материалов, критический анализ исследовательских работ, диссертационное исследование, защита результатов работ и др.

7. Критерии реализации магистерской программы.

8. Методы преподавания.

9. Методы оценивания.

Таким образом, вопрос разработки образовательных программ в соответствии с Дублинскими дескрипторами является одним из актуальных на пути реформирования казахстанской системы высшего образования и присоединения Казахстана к Болонскому процессу. Важными составляющими в разработке образовательных программ магистратуры по творческим специальностям являются: участие в проектировании работодателей; учет «принципа цикличности», профиля получаемой квалификации и возможные сферы трудоустройства; ориентация образовательной программы на личность обучаемого; подготовка учебно-методических материалов, необходимых для реализации программы, формирование и описание структуры и содержания программы с учетом дублинских дескрипторов. Перечисленные выше инструменты, позволяют обеспечить признаваемость казахстанских образовательных программ, учебных планов в европейском образовательном пространстве и право выпускников на трудоустройство в любой стране.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.
2. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Э/р]. – Р/д: iori.hse.ru/tuning/materials/Introduction_
3. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М., 2006.
4. Проблемы и тенденции в области разработки и реализации совместных программ трех циклов высшего образования [Э/р]. – Р/д: http://www.acur.msu.ru/useful/joint_program_2007.pdf

Bibliography

1. Zeer, E.F. Psikhologiya lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya. – Ekaterinburg, 2000.
2. Nastroyka obrazovatel'nykh struktur v Evrope. Vklad universitetov v Bolonskiy process [Eh/r]. – R/d: iori.hse.ru/tuning/materials/Introduction_
3. Bayidenko, V.I. Bolonskiy process: problemih, opyt, resheniya. – M., 2006.
4. Problemih i tendencii v oblasti razrabotki i realizacii sovместnykh program trekh ciklov viysshego obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: http://www.acur.msu.ru/useful/joint_program_2007.pdf

Статья поступила в редакцию 04.03.12

УДК 811.161.1 (072)

Tayanovskaya I.V. THE METHODS OF DEVELOPING OF SPEECH SKILLS OF PROBLEM-INVESTIGATIVE CHARACTER OF THE LEARNERS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN BELARUS.

Description of specific character of the report on the basis of research task and producing of similar texts on the lessons of Russian in 10 classes of institutions of general education of the Republic of Belarus is given. The data of the experiment are generalized and speech deficiencies are noted for their prevention in the educational work.

Key words: speech skills of the learners, speech knowing knowledge, research tasks, school scientific report, a pedagogical experiment in the field of the developing of speech.

И.В. Таяновская, зав. каф. БГУ, г. Минск, E-mail: tayanov@tut.by

ПУТИ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БЕЛАРУСИ

Дается характеристика специфики доклада на основе исследовательского задания и освоения подобных текстов на уроках русского языка в 10 кл. учреждений общего образования Республики Беларусь. Приведены данные эксперимента, выделены речевые недочеты, на профилактику которых направлено обучение.

Ключевые слова: речевые умения учащихся, речеведческие знания, исследовательские задания, школьный научный доклад, педагогический эксперимент в области развития речи.

Актуальность тематики работы определяется значимостью развития коммуникативных умений личности в единстве с совершенствованием ее интеллектуально-познавательных способностей, когнитивной культуры. Процесс формирования коммуникативной компетенции, выдвигаемый как один из стратегических целевых ориентиров в преподавании русского языка, может быть дополнительно осмыслен и оптимизирован с точки зрения внутренней дифференциации своего содержания, применительно к различным типологическим группам высказываний. В отмеченном ракурсе заявленная тема применительно к обучению русскому языку в Беларуси обладает новизной постановки; в свою очередь, в настоящий период прогрессирующий ход информационного развития общества, динамика информационных процессов усиливают своевременность обращения к вопросам становления учебно-научной речи школьников как средства систематизации, логической обработки и передачи поступающих сведений.

Педагогическая теория проблемного обучения плодотворно разрабатывалась в широко известных дидактических трудах И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова [1] и мн. др. В указанных источниках в качестве составных элементов в проблемной организации обучения выделяются: моделирование ситуации познавательного затруднения, противоречия; постановка познавательных задач; выдвижение гипотез и проверка предположений; повышенная творческая активность самих учащихся; субъективное открытие и «проживание» ими новых знаний, создание ситуации успеха; построение обсуждения в дискуссионной форме и т. п. Вместе с тем, в отношении преподавания русского языка и неотъемлемых от этого задач развития речи в меньшей степени рассматривались аспекты, связанные с содержательным, структурным и речевым развертыванием проблемно-исследовательских текстов.

Новизна данного исследования для теории и практики преподавания русского языка обусловлена тем, что в работе на основе изучения корпуса конкретных речевых произведений, созданных учащимися, дается обобщенная характеристика специфики текстов проблемно-исследовательского характера с целью отбора речеведческого содержания, которое открывает возможности для установления взаимосвязей с лингвистической частью курса русского языка и перспективы совершенствования учебно-коммуникативных умений школьников. Типологические особенности высказываний проблемно-исследовательской направленности представлены на смысловом, композиционном, вербальном и технико-реализационном уровнях. Выделены основные виды заданий, направленных на формирование умений текстообразования в проблемно-исследовательских по своему содержанию высказываниях. Описаны характерные недочеты, присущие исследовательским текстам учащихся, что позволяет сделать более последовательной и рационально организованной профилактику разнообразных потенциально имеющих вероятность речевых изъянов. Перспективность реализованного исследования находит свое проявление в том, что его материалы в дальнейшем могут быть использованы для решения задач в области повышения интеллектуально-коммуникативной культуры школьников как на основных, так и на факультативных занятиях по русскому языку. Уверенное владение умениями составления проблемно-исследовательских высказываний позволит учащимся-старшеклассникам более успешно продолжить свое образование и самообразование – движение «по образовательной вертикали», вместе с тем обладая и общеучебным потенциалом значимости на занятиях по различным усваиваемым предметам, «по горизонтали образования».

Личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы нашел свое выражение, прежде всего, в комплексном анализе выполненных старшеклассниками исследовательских текстов, послуживших основой для моделирования обогащенного речеведческими компонентами содержания обучения школьному научному докладу. Материалом для анализа архитектурно-технических и речевых особенностей образцов докладов на основе исследовательской работы послужили 110 текстов из числа выступлений, отобранных для участия в финальном II туре городских научно-практических конференций учащихся г. Минска начиная с 2001 г., и лучших образцов выступлений школьников г. Минска и Челябинска, опубликованных в различных выпусках сборников «Юный исследователь»; отдельные речевые примеры далее приводятся в сокращении. При проведении констатирующего среза было проанализировано 343 доклада, созданных учащимися 10–11 кл. СШ № 113 и 171 г. Минска, СШ № 29 г. Гомеля,

СШ № 5 г. Жодино, а также Лужковской СШ Шарковщинского района Витебской обл. и посвященных языковому анализу художественных произведений; на этапе контрольного эксперимента – 348 аналогичных высказываний учащихся тех же учреждений образования. Личное участие автора в раскрытии предложенной темы выразилось и в подготовке раздела «Доклад» в учебных пособиях для 9–10 кл. в общеобразовательных учреждениях Беларуси (названный раздел был опубликован в 1999 г. и переиздавался в 2004, 2006, 2009 гг.), а также соответствующей структурной части методических рекомендаций к учебному пособию «Русский язык в 10 классе». Сложность и неоднозначность в разработке выдвинутой темы представляли: • целенаправленный отбор важнейшего учебного материала; • актуализация взаимодействия с лингвистическим содержанием обучения, преемственных и перспективных связей с речеведческими темами; • выбор смысловой основы для подготовки докладов, плодотворной в учебно-исследовательском отношении, и т. п.

При отборе содержания обучения, оптимизирующего создание высказываний проблемно-исследовательской направленности, во внимание принимались итоги анализа образцовых примеров подобных текстов, подготовленных учащимися. Воплощение *содержательно-коммуникативных и структурно-коммуникативных* умений работы над учебными текстами проблемно-исследовательского характера, ориентированное на получение нового знания или новую трактовку существующего, требует: 1) выраженной самостоятельности мышления и планомерного развития обучающимися исследовательской деятельности, учета его собственных познавательных интересов; 2) осмысления актуальности, теоретической и практической значимости темы, ее интеграции в более широкий проблемный фон (*Чем же вызвано это явление? Как влияют на его характер различные условия? Каким образом его можно использовать с наибольшей пользой?*), наличия исходного предположения, выбора соответствующих способов выполнения исследовательского задания; 3) многоаспектности анализа, сопоставлений полученных данных с уже имеющимися, установления причинно-следственных связей между явлениями, нередко – ссылок на достаточно широко используемые дополнительные источники; 4) в завершении высказывания – соотнесения выводов с первоначальными предположениями, постановки новых проблемных вопросов. Композиция подобных текстов отражает этапы и содержание исследовательской деятельности.

На *вербально-коммуникативном* уровне реализации умений в области создания высказываний проблемно-исследовательского характера приобретает особое значение готовность употреблять языковые средства, способствующие актуализации значения рассматриваемой темы и постановке проблемных вопросов: *Почему же это небольшое по объему произведение, описывающее грозу (что не раз делалось и до Тютчева, и после него), оставляет впечатление драгоценного камня поэзии, удивительного по мастерству огранки? Как возникает у читателя ощущение, что стихотворение (несмотря на имевшие место правки) создано на одном дыхании?*; речемыслительные глаголы, лексику с семантикой допустимости, возможности и грамматические средства, выражающие условные отношения, – при выдвижении исходного предположения (*Можно предположить, что если использовать такой подход к анализу текста, то удастся добиться лучшего понимания не только «слагаемых» художественного произведения, но и его глубинного смысла*), глаголы и их формы, отражающие фиксацию фактов (*В непринужденной речи наблюдается выпадение согласных. Выпадение согласных было отмечено мною в конце слов и в безударных слогах*), числительные и местоимения, передающие количественные характеристики явлений, а также средства подчеркнутой логичности речи, речевой ретроспекции и проспекции (в силу достаточно объемной протяженности подобных текстов: *Эта искрометная, умная концовка, как отмечалось ранее, опирается на древнюю культурную традицию*) и др.; на *технико-коммуникативном*, благодаря задачам обогащения арсенала средств презентации учебного высказывания, более развернутого и сложного в понятийно-смысловом отношении, – интонационные средства, выделяющие новые и сопоставляемые понятия (*Это во многом относится / к выбору размера стихотворения /; Исследователи поэтической речи подчеркивают, / что практически любой элемент / формы стихотворного текста / одновременно отражает и его содержание /*); пластические сигналы акцентирующего и символического типа, последние из которых содействуют передаче отвлеченно-обобщенных смыслов.

При создании учащимися высказываний проблемно-исследовательской направленности в ходе констатирующего педагогического эксперимента в *содержательно-коммуникативном* и *структурно-коммуникативном* плане наблюдалось неумение

- привлекать дополнительные источники и пути для подбора материала (в лучшем случае назывались 1–2 автора или работы, причем иногда без мотивированной хронологической либо алфавитной упорядоченности: *О Пушкине и его произведениях есть очень много литературы, о нем писал Николай Скотов, С. Бонди. Одно из его [нарушена оптимальная местоименная соотносительности] стихотворений – «Узник»*; богатые традиции пушкинистики желательнее было представить более упорядоченно и в большей приближенности к аспекту исследования);
- обеспечивать самостоятельный и творческий характер освещения темы;
- проектировать и отражать поэтапный ход исследования;
- устанавливать смысловую целостность различных компонентов в характеристике проделанной работы; • *в начальной части* – неумение подчеркивать значимость темы, намечать ее связь с более общей проблемой и цель выполнения исследовательского задания;
- предупреждать неопределенность, излишнюю широту в формулировке темы (*Поэзия А. С. Пушкина*), ее растянутость;
- опираться на существующую традицию в изучении вопроса;
- выдвигать исходное предположение; • конкретизировать способы и материал выполнения работы; • *в основной части* – неумение достигать многоаспектности в отражении проблемы (число отражаемых аспектов при языковом анализе художественного текста в большинстве работ не достигало 3-х), соответствия материала намеченному регламенту; • делать промежуточные обобщения; • *в заключительной части* – неумение формулировать развернутые выводные суждения; • удостоверять степень истинности первоначального предположения, сопоставлять с ним полученные результаты; • намечать перспективы дальнейшего изучения темы и др.

Оценка степени сформированности *вербально-коммуникативных* умений, направленных на создание высказываний проблемно-исследовательского характера, выявила такие недочеты, как: % невыраженность или однообразие употребления речевых средств, передающих динамику исследования (вопросительных конструкций – для выдвижения проблемы, языковых средств со значением подчеркивания – для акцентирования важности темы: *Изучение художественной литературы имеет очень большое значение, чтобы люди в будущем не разучились внимательно читать. Ознакомление с классической литературой имеет значение для повышения человека его уровня культуры*; различных глаголов с речемыслительным значением – для постановки цели текста: *Была определена такая цель, как определить особенности этого стихотворения*; оценочной лексики – для анализа истории изучения темы, глаголов со значением обнаружения фактов: *В стихотворении используется художественный эпитет «слава зарекая». Также используется обращение. Используются однородные члены предложения, слов с количественной семантикой – для характеристики отмеченных явлений и степени их распространенности, и т. п.); • отсутствие отсылки к предыдущему и последующему тексту, способствующей связности изложения, развернутого по своей смысловой структуре (*вербально-коммуникативные умения*).*

В качестве недочетов *технично-коммуникативного* плана при анализе высказываний данной функционально-смысловой группы выступали: • неумение давать ссылки на использованные источники в соответствии с общими требованиями к культуре подготовки научного текста; • корректно оформлять перечни при формулировании задач работы и выводов, сделанных автором: *В своей работе я попыталась показать: 1. особенности произведения связаны с устным народным творчеством; 2. использование многочисленных изобразительно-выразительных средств, и т. п.* Суммарный показатель выраженности речевых недочетов по материалам констатирующего среза составил 45,7 % докладов, в среднем охваченных каким-либо из недочетов, от общего количества текстов. Наиболее выраженными были неумение осуществлять постановку проблемы, цели и задач исследования, формулировать его исходное предположение, характеризовать научную традицию в исследовании вопроса и перспективы дальнейшего изучения темы, давать мотивированные ретроспективные и проспективные ссылки, указывать данные об источниках подготовки и др.

При построении обучающего эксперимента в тех же учебных заведениях, где проводился констатирующий срез, в области *структурно-содержательного развертывания* высказываний проблемно-исследовательской направленности использовались задания, состоящие в выявлении в составе тематических пар тех номинаций, которые отличаются большей широтой и соответствуют задачам подготовки проблемно-исследовательского текста (образец рассуждения: *тема «Способы обработки текста при конспектировании» – более широкая, чем «Композиция конспекта»*. Следовательно, первая из них в большей степени соответствует задачам подготовки доклада); • корректировке таких примеров тем проблемно-исследовательских высказываний, которым свойственна излишняя широта, усложненность и развернутость формулировок (*Об истории языка; Адъективный атрибут в поэтической речи и т. п.*); • семантизации ряда общенаучных понятий (*тема, проблема, гипотеза, метод*), значимых для качественной подготовки высказываний проблемно-исследовательской направленности; • реконструкции правильной последовательности действий на различных этапах выполнения исследовательского задания (напр.: обдумать значение темы ⇒ определить, с какой более общей проблемой связана данная тема ⇒ познакомиться с историей возникновения и изучения проблемы и т. д.); • соотношении принадлежащих известным деятелям науки афористических высказываний с отраженными в них универсальными этапами выполнения исследовательских задач (напр.: *Хорошо поставить вопрос – значит уже наполовину решить его* (Д. Менделеев ⇒ постановка проблемы); • квалификации начального и заключительного фрагментов текста проблемно-исследовательской направленности с точки зрения зафиксированных этапов выполнения исследовательского задания и актуализированных смысловых элементов; • прогнозирования содержания основной части исследовательского текста по приведенным вступительным и заключительным компонентам, установлении отраженного в ней этапа выполнения исследования; • написании исторического либо научно-фантастического этюда-повествования («История одного открытия»), в образной форме раскрывающего этапы осуществления исследовательской деятельности.

В ходе работы над *речевым оформлением* текстов проблемно-исследовательского характера применялись задания, предполагающие квалификацию смыслового элемента исследовательского текста и выявление использованного в нем вида конструкций по цели высказывания, который служит для постановки обобщаемой проблемы; • построение рассуждения о значимости постановки вопросов в научном познании; формулирование основной мысли стихотворения – лирической эпиграммы С. Маршака «Он взрослых изводил вопросом “Почему?”...», утверждающего важность постановки вопросов для развития самостоятельности мышления и совершенствования личности; • лингвистический эксперимент на основе сопоставления вопросительных конструкций и придаточных изъяснительных компонентов, выражающих постановку проблемы в исследовательском высказывании; • подбор синонимов к лексическим единицам-акцентуаторам (*важный – значимый, существенный; злободневный – актуальный, животрепещущий; главный – основной, стержневой, узловый, центральный и т. д.*); • определение глаголов речемыслительной деятельности и образованных от них существительных, указывающих на выдвижение целей и задач исследования, средств формулировки исходного предположения, подчеркнутой логичности речи; % синонимическое преобразование речевого фрагмента, выражающего гипотетическое допущение, с использованием характерных для него языковых средств представления гипотезы; • конструирование атрибутивных сочетаний, которые характеризуют предшествующие работы в данной области, историю изучения поставленной проблемы (*значительный вклад, содержательный труд, удачное решение и пр.*), а также контекстуализацию одного из составленных словосочетаний в воспроизводимом фрагменте исследовательского текста; • трансформацию личной манеры изложения в предложенных примерах из исследовательских текстов в безличную (*Мы предостерегаем от поверхностного взгляда на эту проблему! Следует предостеречь от поверхностного взгляда на эту проблему*); • категоризацию средств подчеркнутой логичности речи – их распределение по группам в зависимости от функционально-смысловой специфики; • квалификацию ретроспективных и проспективных средств ориента-

ции адресата в проблемно-исследовательском изложении (*Используя короткие предложения, Тютчев как бы наносит лёгкие, быстрые – под воздействием всё того же непосредственного впечатления – детали-мазки единой пейзажной картины; О том, как отражается в стихотворении эта светлая, радостная окраска восприятия Тютчевым весенней грозы, речь ещё впереди*), сопоставление степени обоснованности их использования, наряду с речевыми повторами, и применения речевых повторов в докладах и сообщениях; • коррекцию нарушений точности речи в отсылочных формулах с функциями ретроспекции или проспекции (как уже говорилось *выше*, об этом я скажу *ниже*); • создание части доклада, посвященной углубленному исследованию на каком-либо уровне анализа особенностей стихотворного произведения, с использованием различных языковых средств, характерных для исследовательских текстов.

Совершенствование *техничко-реализационных* умений в сфере материального воплощения высказываний проблемно-исследовательской направленности опиралось на определение и произносительное акцентирование слов в исследовательском тексте, которые должны быть выделены логическим ударением с учетом правил о новом понятии и сопоставлении, их обозначение в исполнительской партитуре отрывка и озвучивание отрывка согласно составленной партитуре; корректировку перечней при указании задач и выводов исследования и др.

На этапе контрольной верификации результатов экспериментального обучения в области работы над высказываниями проблемно-исследовательского характера по технологии, аналогичной проведению констатирующего среза, обнаружилось продвижение в реализации умений: • привлечения дополнительных источников и путей для поиска информации; • проявления авторского вклада в оригинальную, творческую разработку темы; • отражения в содержании и композиции текста структуры, логики и динамики проведенной исследовательской работы; • построения характеризующе-описательного *вступления* к проблемно-исследовательскому тексту (путем формулирования темы и обоснования ее выбора, постановки проблемы, выдвижения первоначального предположения, анализа материала для исследования и истории изучения темы); • в *основной части* – сочетания теоретико-абстрагированных и иллюстративно-аргументативных фрагментов, обозначения порядка перехода между отдельными аспектами рассмотрения темы, введения промежуточных обобщений; • в *заключении* – формулирования обобщающих выводов, воссоздания совокупности рассмотренных аспектов; аргументации суждений о правильности исходного предположения, при не-

обходимости – его обоснованного изменения; указания на перспективы дальнейшего изучения темы и решения аналоговых исследовательских задач (*содержательно-коммуникативные и структурно-коммуникативные умения*); • подбора и использования уместных речевых средств, отражающих развертывание исследования (вопросительных предложений – при указании на проблему: *Отчего же это стихотворение через века останавливает, удивляет, завораживает читателя?*; лексико-грамматических средств со значением акцентирования – при подчеркивании значимости темы: *Эта тема особенно важна и актуальна именно сейчас*; глаголов с речемыслительной семантикой – при формулировании цели текста и т. п.) (*вербально-коммуникативные умения*); • продуманного приведения ссылок на использованные источники, • грамотного оформления перечней при постановке задач и обобщении выводов исследования (*техничко-коммуникативные умения*) и др. Итоговый суммарный индекс развития учебно-коммуникативных умений проблемно-исследовательской направленности имел значение 94,2 % (отмечалось снижение речевых недочетов почти в 8 раз). Таким образом, качественный и количественный анализ показателей эксперимента подтверждает возможность использования методики формирования у учащихся старшего звена школы учебно-коммуникативных умений проблемно-исследовательского характера, опирающейся на компонентно-операциональное рассмотрение и поэтапное совершенствование элементов ее внутренней структуры.

Выводы и предложения автора соответствуют современным научным концепциям, формируемым в рамках так называемого метаметодического направления (Т.К. Донская, Е.П. Суворова, И.М. Титова и др. [2]), призванного обеспечить интеграцию частных методических положений для формирования готовности к различным видам деятельности междисциплинарного, общеучебного характера. В разработанном тренинговом комплексе учебных заданий для освоения особенностей текстов проблемно-исследовательского содержания обретают свое воплощение систематизированные нами единые концептуальные основания развития коммуникативных умений личности: синтезированная, многоплановая понятийно-концептуальная опора на речеведческую теорию; интеграция различных дисциплинарных подходов (лингвостилистического, риторического, логико-гносеологического) для формирования теоретической базы развития умений; системно-сопоставительная презентация теоретических сведений о научных текстах (в частности, докладе и сообщении); установление взаимосвязи между важнейшими аспектами порождения текста и др.

Библиографический список

1. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.; Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972; Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.
2. Донская, Т.К. Метаметодическая природа жанров учебно-научного стиля // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 1–2 дек. 2004 г. / НИИ общ. образования РГПУ им. А.И. Герцена; науч. ред. Е.П. Суворова. – СПб., 2005; Суворова, Е.П. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход / Е.П. Суворова, М.П. Воюшина, Е.А. Купирова. – СПб., 2008; Титова, И.М. Метаметодический подход к модернизации обучения в общеобразовательной школе // Академические чтения. – СПб., 2002. – Вып. 3.

Bibliography

1. Lerner, I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. – M., 1981.; Matyushkin, A.M. Problemniihe situacii v mihshlenii i obuchenii. – M., 1972; Makhmutov, M.I. Organizaciya problemnogo obucheniya v shkole. – M., 1977.
2. Donskaya, T.K. Metametodicheskaya priroda zhanrov uchebno-nauchnogo stilya // Metametodika kak perspektivnoye napravleniye razvitiya chastnykh metodik: materialih II Vseros. nauch.-prakt. konf., 1–2 dek. 2004 g. / NII obth. obrazovaniya RGPU im. A.I. Gercena; nauch. red. E.P. Suvorova. – SPb., 2005; Suvorova, E.P. Formirovaniye intellektualno-rechevoy i chitatel'skoy kul'turhi shkol'nikov: mezhdisciplinarniy podkhod / E.P. Suvorova, M.P. Voyushina, E.A. Kupirova. – SPb., 2008; Titova, I.M. Metametodicheskiiy podkhod k modernizacii obucheniya v obtheobrazovatel'noy shkole // Akademicheskie chteniya. – SPb., 2002. – Vihp. 3.

Статья поступила в редакцию 04.03.11

УДК 378.147.88

Temerbekova A.A., Baygonakova G.A. DESIGN COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE MANUFACTURING PRACTICE. We justify the substantive provisions of the communicative activities of the students in industrial practice, let us consider Rena types of production practices in different production systems and complexes, including teachers, conducted comparative analysis of the quantitative characteristics.

Key words: activities, communication, competence, manufacturing, information processes, information, and practice.

А.А. Темербекова, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru;

Г.А. Байгонакова, ассистент, аспирант, г. Горно-Алтайск, E-mail: galyaab@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

В работе обоснованы основные положения коммуникативной деятельности студентов в условиях производственной практики, рассмотрены виды производственной практики в различных производственных системах и комплексах, в том числе и педагогических, проведен сравнительный анализ количественных характеристик.

Ключевые слова: деятельность, коммуникация, компетентность, производство, информационные процессы, информация, практика.

Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и рабочим учебным планом по направлению бакалавриата 010100 «Математика» предусматривается прохождение студентами производственной практики, которая обеспечивает: реализацию требований ГОС к квалификационной характеристике выпускника вуза; преемственность между теоретической и практической подготовкой; углубление знаний студентов по специальным дисциплинам; выработку учебных и первоначальных профессиональных умений и навыков; выработку учебно-исследовательских навыков; знакомство с научной организацией труда во внеаудиторных условиях; формирование профессиональной направленности; развитие коммуникативных умений; формирование информационной компетентности студента; развитие самостоятельной деятельности в сфере будущей профессии.

Целью производственной практики как важнейшей составляющей учебного процесса по подготовке высококвалифицированных специалистов является закрепление, расширение и углубление теоретических и практических знаний, полученных студентами в процессе теоретического обучения, приобретение необходимых умений, навыков и опыта коммуникативной деятельности по изучаемым дисциплинам соответствующей специальности.

Характеристика коммуникативной деятельности студентов в период производственной практики показала, что в процессе ее прохождения решается ряд специфических задач, таких как адаптация студента к реальным условиям работы в различных учреждениях и организациях, приобретение опыта работы в трудовых коллективах, планирование работы в организации, коммуникация и общения в сфере будущей профессиональной деятельности, создание условий для практического применения знаний в области общепрофессиональных, специализированных компьютерных и математических дисциплин, формирование и совершенствование базовых профессиональных навыков и умений в области применения современных информационных технологий, выполнение обязанностей на первичных должностях в области применения современных математических методов и информационных технологий, диагностика профессиональной пригодности студента к профессиональной деятельности, формирование информационной компетентности с целью успешной работы в профессиональной сфере деятельности, обеспечение успеха дальнейшей профессиональной карьеры.

Содержание коммуникативной деятельности студента в период прохождения производственной практики включает в себя: знакомство с правовыми нормативными и законодательными актами, регулирующими деятельность конкретного учреждения, предприятия; характеристику организационной структуры, новых форм работы, основных направлений деятельности предприятия, организации; общую оценку информационного обеспечения предприятия, фирмы; консультации со специалистами по теме дипломной работы в соответствии с будущей деятельностью по направлениям; организацию и проведение научно-исследовательской работы по теме дипломного проекта; анализ информационных источников предметной области обучения, содержащий выводы, результаты и предложения; классификацию учебно-методического обеспечения по предметной области знания; исследование различных моделей обучения и апробация их в образовательной практике; проведение педагогического эксперимента с целью апробации различных методик и проверки их эффективности; работу с электронными ресурсами; формирование библиографического списка исследуемой области; статистическую обработку данных научного исследования; подготовку учебно-мето-

дических материалов; участие в научно-практических семинарах, конференциях, круглых столах регионального уровня по актуальным проблемам образования; организацию научно-методических разработок по предметной области; систематизацию научных источников и их классификацию по областям знаний; формирование базы данных по исследуемой области знаний; составление учебно-методических комплексов для проведения опытно-экспериментальной работы [1, с. 8].

Формирование коммуникативных основ производственной деятельности студента происходит в соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- проектно-конструкторская деятельность: определение целей проектирования, критериев эффективности, ограничений применимости; системный анализ объекта проектирования, предметной области, их взаимосвязей; выбор исходных данных для проектирования; разработка обобщенных вариантов решения проблемы, анализ этих вариантов и др.;

- технологическая деятельность: технология разработки объектов профессиональной деятельности, составление технологических программ и алгоритмов, технологическое обеспечение производственных процессов на предприятии, организации;

- организационно-управленческая деятельность: организация взаимодействия коллективов разработчика и заказчика, принятие управленческих решений в условиях различных мнений; нахождение компромисса между различными требованиями (стоимости, качества, сроков исполнения) как при долгосрочном, так и при краткосрочном планировании; оценка производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества объекта проектирования;

- научно-исследовательская деятельность: разработка и исследование теоретических и экспериментальных моделей объектов профессиональной деятельности, разработка и исследование методик анализа, синтеза, оптимизации и прогнозирования качества процессов функционирования этих объектов; проведение научно-исследовательской работы;

- эксплуатационная деятельность: организация внедрения объекта проектирования (программы, электронного ресурса и др.) в опытную эксплуатацию; организация внедрения объекта проектирования в промышленную эксплуатацию.

Характеристика видов профессиональной деятельности студентов физико-математического факультета ГАГУ, проходившая в учреждениях (организациях, предприятиях) согласно заключенным договорам о научно-методическом сотрудничестве между учреждением (организацией, предприятием) и Горно-Алтайским государственным университетом, позволила разделить базы практики на три класса [2, с. 54]. Таким образом, предусмотрено проведение производственной практики:

- а) в научных лабораториях, лабораториях НИИ, заводов, учреждений, организаций, предприятий;

- б) при кафедрах и в научных лабораториях вуза, оснащенных информационными системами, или занимающихся разработкой информационных систем, в том числе на кафедрах (информатики; алгебры, геометрии и методики преподавания математики; математического анализа; физики и методики преподавания физики) Горно-Алтайского государственного университета;

- в) практика в организациях, на предприятиях на рабочем месте (для студентов, которые учатся и уже работают).

Следует отметить, что за время прохождения практики каждый студент выполняет индивидуальное задание, содержание которого может предусматривать выполнение совокупности конкретных работ (знакомство с компьютерным парком предприятия,

освоение компьютерных программ, работа по дипломному проекту и др.), предусмотренных Положением и программой производственной практики.

Результатом работы студенческого и преподавательского коллективов физико-математического факультета по организации и проведению производственной практики студентов явилась итоговая конференция. Наряду с широкой сферой производственных объектов, включающих образовательные учреждения (школа, вуз) и производство (фирмы, завод и др.), студенты показали практическую направленность своей будущей профессиональной деятельности. На защите были представлены отчеты студентов

на бумажных носителях и в презентационном виде, отражающие мероприятия, выполненные за период производственной практики, а также возникшие в ходе практики проблемы, причины их возникновения и способы их устранения в будущем.

Психолого-педагогическое наблюдение за коммуникативной деятельностью студентов показало, что на основе компетентностного подхода в реальной производственной среде ими приобретен практический опыт будущей профессиональной деятельности. Подведение итогов производственной деятельности студентов реализовывалось в ответах на вопросы методистов, представлении интереснейших и уникальных материалов производственного и методического характера. Студенты, приобретая навыки решения комплексных задач в системе образования и производства, освоили различные виды производственных работ и научились решать следующие задачи:

- закрепление и углубление теоретических знаний по прослушанным за время обучения в университете дисциплинам и спецкурсам;

- создание прикладного программного обеспечения, включая диагностические и информационные системы, а также базы данных различного назначения на основе современных технологий, анализа данных;

- сбор конкретного предметного материала для выполнения итоговой квалификационной работы; установка, сопровождение и настройка программного обеспечения общего назначения и специализированных программ; проведение экспертизы и консультаций в области информационных технологий;

- изготовление информационной базы предметных приложений с использованием компьютерных технологий.

В качестве баз производственной практики были обозначены:

- образовательные учреждения (школы, техникумы, училища, центры): МБОУ «Ортолыкская СОШ им. М.И. Лапшина»; МОУ «Кокоринская СОШ»; МОУ СОШ №1 г. Горно-Алтайска; ГУ Республиканский центр оценки качества образования; Кош-Агачская СОШ им. В.И. Чаптынова; Лицей №6 им. И.З. Шуклина; ГОУ СПО «Горно-Алтайское медицинское училище»; Горно-Алтайский техникум строительной индустрии и сервиса; Горно-Алтайский государственный университет (кафедра алгебры, геометрии и МПМ, кафедра математического анализа, Управление информатизации университета, Научная государственная библиотека ГАГУ);

- широкий спектр производственных организаций: Майминский завод ЖБИ «Магис»; АУ «Автобаза «Медавтотранс»; ГУ РРЦ для детей и подростков с ограниченными возможностями; МУЗ «Усть-Канская ЦРБ»; БУЗ РА «Перинатальный центр»; ООО «Радио Сибирь-Алтай»; Администрация Улаганского района; Главное управление МЧС РФ по РА; ООО «Республиканский Арт-Микс».

Сравнительная характеристика баз практики показала, что на производство в 2011 году ушли 42% студентов V курса, 30% – в вуз и 27% – в образовательные учреждения Республики Алтай (рис. 1).

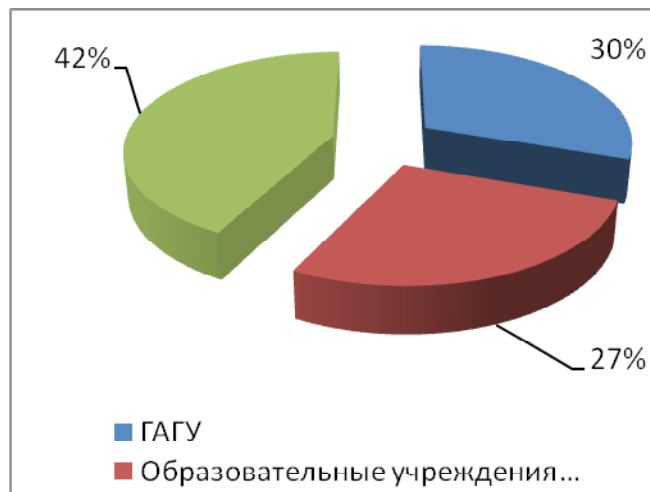


Рис. 1. Распределение студентов по базам

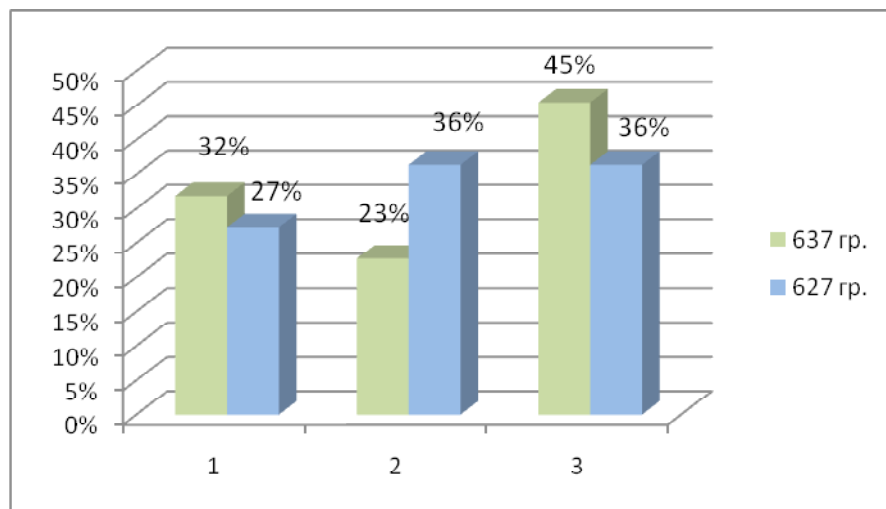


Рис. 2. Сравнительная характеристика распределения по группам обучения

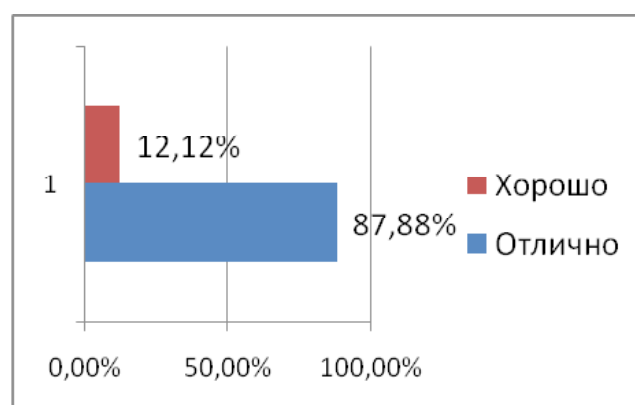
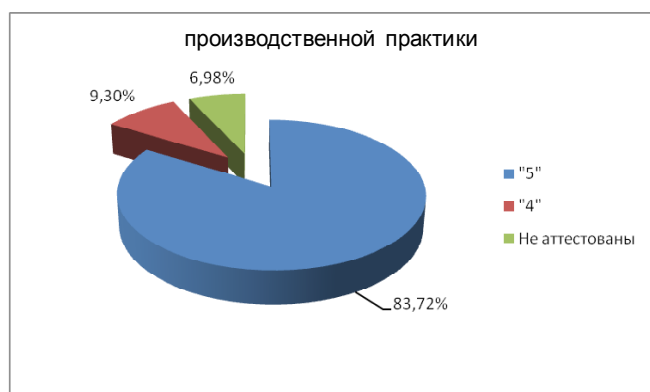


Рис. 3. Качество образования по производственной практике в 2009 г. и 2011 г.

Анализ сравнения баз производственной практики показал, что студенты 627 группы одинаково ориентированы на образовательные учреждения республики Алтай и на производство, в то время как студенты 637 группы почти половина (45%) ориентируются в будущей профессиональной деятельности на сферу производства (рис. 2).

Результат коммуникативной деятельности студентов во время прохождения производственной практики студентов физико-математического факультета был представлен на итоговой конференции. На защите студенты показали реализацию целей и задач производственной практики, возникшие проблемы, представили результаты выполнения индивидуального задания; подвели общий итог своей деятельности за период производственной практики. В отчетах приводились описания приближенных методов и стандартного программного обеспечения для решения прикладных задач, пакетов прикладных программ и баз данных, средств машинной графики, экспертных систем и баз данных, применяемых в организации.

Сравнительный анализ, проведенный нами по итогам производственных практик в 2009 и в 2011 годах показал, что профес-

сиональная направленность студентов различается. Так, если в 2009 г. полезность прохождения производственной практики в оценке планирования будущей профессиональной деятельности показали 90% респондентов, то в 2011 г. все без исключения студенты оценили необходимость и ценность данного вида деятельности в образовательном процессе вуза. Кроме того, в 2009 г. 40 % студентов-практикантов намерены были пойти работать туда, где проходили производственную практику, а в 2011 г. этот процесс возрос до 70 % опрошенных.

Об эффективности производственной практики студентов физико-математического факультета в 2011 г. говорят и представленные ниже показатели качества образования производственной практики (рис. 3).

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что производственная практика является важнейшим элементом учебного процесса в вузе. В плане учебно-методической деятельности преподавателя вуза она должна занимать одно из главнейших мест, так как является итоговым показателем его профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Темербекова, А.А. Программа производственной практики и методические рекомендации для студентов 4, 5 курсов физико-математического факультета. – Горно-Алтайск, 2010.
2. Темербекова, А.А. Формирование профессиональной направленности студента посредством производственной практики // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: мат-лы междунар. науч.-практич. конф. 16-17 февр. 2011 г. – Новокузнецк, 2011.

Bibliography

1. Temerbekova, A.A. Programma proizvodstvennoy praktiki i metodicheskie rekomendacii dlya studentov 4, 5 kursov fiziko-matematicheskogo fakul'teta. – Gorno-Altaysk, 2010.
2. Temerbekova, A.A. Formirovanie professional'noy napravlenosti studenta posredstvom proizvodstvennoy praktiki // Teoriya i praktika pedagogicheskoy nauki v sovremennom mire: tradicii, problemih, innovacii: mat-lih mezhdunar. nauch.-praktich. konf. 16-17 fevr. 2011 g. – Novokuzneck, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 378.62

Torosjan V.F., Torosjan E.S., Polizinski E.V., Polizinskaj E.V. CRITERIA AND THE INDICES OF THE ESTIMATION OF THE COGNITIVE INDEPENDENCE OF THE STUDENTS OF THE TECHNICAL DIRECTIONS. In the article the discussion deals with criteria and indices of the estimation of the cognitive independence of the students of technical directions. This work can be used in the educational- educational process of technical VUZ (Institute of Higher Education), directed toward the independent acquisition of key and professional scopes, an increase in the activity, the development of the creative abilities of students.

Key words: informative independence, levels, criteria, indicators, reproductive, reconstructively-variativnyj, partially-search, creative.

В.Ф. Торосян, канд. пед. наук, доц. каф. ЕНО ЮТИ (филиал) НИ ТПУ, г. Юрга, E-mail: torosjaneno@mail.ru.; **Е.С. Торосян**, соискатель НИ ТПУ, г. Юрга, E-mail:eltrosjan@mail.ru.; **Е.В. Полицинский**, канд. пед. наук, зав. каф. ЕНО ЮТИ (филиал) НИ ТПУ, г. Юрга; E-mail:ewpeno@mail.ru.; **Е.В. Полицинская**, соискатель ТГПУ, г. Юрга, E-mail:ewpeno@mail.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В статье речь идет о критериях и показателях оценки познавательной самостоятельности студентов технических направлений. Данная работа может быть использована в воспитательно-образовательном процессе технического вуза, направленном на самостоятельное приобретение ключевых и профессиональных компетенций, повышение активности, развитие творческих способностей студентов.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, уровни, критерии, показатели, репродуктивный, реконструктивно-вариативный, частично-поисковый, творческий.

«Профпригодность» выпускника в мировой системе оценки качества – один из главнейших результатов деятельности вуза. Следовательно, главным критерием оценки образовательного процесса являются выпускники: насколько они успешны в своей карьере после окончания обучения, насколько востребованы, умеют ли работать в команде и соответствуют ли тем требованиям, которые предъявляют работодатели. К сожалению, Российские реалии таковы, что нашему выпускнику достаточно закончить соответствующий технический вуз, чтобы именоваться «инжене-

ром» и при этом даже ни дня не проработать по специальности. Поэтому в настоящее время проблемы качества высшего профессионального образования волнуют как научно-педагогическую общественность и работодателей, так и студентов вузов.

Острота данной проблемы обусловлена тем, что значительная часть выпускников технических вузов оказываются неспособными к самостоятельной творческой, инновационной деятельности. На наш взгляд, подготовка таких специалистов должна осуществляться при использовании воспитательно-образовательного

процесса вуза, направленного на организацию самостоятельного овладения студентами знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности, повышение активности, самостоятельности и развитие творческих способностей студентов. При этом воспитательно-образовательный процесс в техническом вузе решает такие важнейшие задачи качества образования, как повышение профессиональной подготовки студентов, приобретение ими, наряду с теоретическими знаниями, прочных практических навыков (знать, уметь, владеть), включая освоение и применение творческого подхода к выполнению производственных обязанностей, подготовка специалистов высокой квалификации.

Познавательная самостоятельность при этом – это качественная характеристика интеллектуальных способностей студента к учению, обеспечивающая в дальнейшем его деятельное желание постоянно овладевать знаниями и применять их на практике. Подходя к процессу формирования познавательной самостоятельности с диалектической позиции как к развивающемуся качеству, мы считаем, что в процессе познавательной деятельности студентов вуза должны проявляться и оптимально сочетаться различные уровни познавательной самостоятельности. А потому необходимо определить уровни познавательной самостоятельности студентов.

В педагогической литературе определены два уровня сформированности познавательной самостоятельности: репродуктивный и творческий (продуктивный). В реальном же учебном процессе с учетом современного развития педагогической науки и практики обучения при формировании познавательной самостоятельности как качественной характеристики студента оказалось возможным выделить четыре уровня сформированности познавательной самостоятельности:

– первый уровень – воспроизводящая самостоятельность – характеризуется наличием опорных знаний по предмету, соответствующих низкой степени усвоения, когда студент не может самостоятельно

воспроизвести усвоенные знания; умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в аналогичные условия;

– второй уровень – реконструктивно-вариативная самостоятельность – характеризуется наличием опорных знаний, которые студент может воспроизвести с помощью наводящих вопросов; умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в ситуации с изменением 2–3-х параметров;

– третий уровень – частично-поисковая самостоятельность – характеризуется наличием опорных знаний, которые студент может самостоятельно воспроизвести; умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия;

– четвертый уровень – творческая самостоятельность – характеризуется наличием более широкого и углубленного круга опорных знаний, которые студент может избирательно актуализировать; умением найти новый подход в решении задачи и осуществить его.

По мере накопления знаний, «овладения умениями и навыками познания реальной действительности и применения знаний на практике, самостоятельность становится чертой личности. Непосредственное руководство со стороны педагога замещается опосредованным, косвенным. Конечным результатом этого процесса, а значит высшей ступенью самостоятельности студента, является творческая деятельность» [1].

Познавательная самостоятельность – это развивающийся многокомпонентный феномен, и поэтому единственного наилучшего способа для количественного оп-

ределения уровня сформированности этого качества у студентов не существует. Известно, что каждый человек реализует в жизни свою траекторию образования, и поэтому в нашем эксперименте мы стремились создать благоприятные условия подготовки инженера, то есть оптимально приближали учебный процесс к студенту, обеспечивая ему возможность максимального раскрытия творческих способностей. Поэтому оценку формирования познавательной самостоятельности студентов мы определяли по комплексному признаку, включающему взаимосвязанные компоненты познавательной самостоятельности студентов (рис. 1):

– **мотивационный критерий** – характеризует внутреннюю побуждения, обуславливающие целенаправленную деятельность по овладению знаниями и способами действий.

Показателями являются:

- потребность в знаниях;
- работоспособность;
- организованность;
- настойчивость, ответственность, трудолюбие;
- самостоятельность, творческий подход к делу, инициативность.

Мотивационный критерий сформированности познавательной самостоятельности студента мы определяли, используя методику В.А. Ядова [2, с. 54].

– **содержательно – операционный критерий** характеризует объем и качество знаний, владение методами анализа, синтеза, сравнения, общие учебные умения, интеллектуальные умения, а также практические умения и навыки, приемы деятельнос-



Рис. 1. Критерии познавательной самостоятельности студентов технических направлений

Таблица 1

уровни	задания	баллы	максимальное кол-во баллов	баллы уровня
I уровень	8 заданий	1 – 3	24	24 – 48
II уровень	6 заданий	4 – 6	36	49 – 64
III уровень	4 задания	7 – 9	36	65 – 92
IV уровень	2 задания	10 – 12	24	93 – 120
Всего	20		120	

Таблица 2

Критерии и поуровневые показатели познавательной самостоятельности студентов технических направлений

Критерии познавательной самостоятельности	Уровни сформированности познавательной самостоятельности			
	Репродуктивный	Реконструктивно – вариативный	Частично – поисковый	Творческий
Показатели сформированности уровней познавательной самостоятельности				
1. <i>Мотивационный критерий</i> – инструментальные учебные ценности	Во время выбора заданий и самостоятельного их выполнения наиболее характерны: просто исполнительность, усидчивость, попытки оперативности, неактивная позиция; отсутствие навыков самост. работы, решение заданий не выходит за рамки учебно – необход. знаний, т. е. наиболее значительна. исполнительность.	Потребность в знаниях, стремление к преодолению простых познавательных затруднений, проявление работоспособности – преобладания исполнительно – организационных умений.	Студенты ценят старательность, аккуратность, организованность, настойчивость, ответственность, проявляют инициативность, трудолюбие, т. е. главными инструментальными учебными ценностями являются организованность.	Ценностными качествами являются инициативность, умственные способности, знания, творческий подход к делу.
2. <i>Содержательно-операционный критерий</i> – сформированность общеинтеллектуальных умений [ОИУ], степень овладения законами, теориями и способами познавательной деятельности.	Усвоены общие представления об объекте, образцы основных форм познавательной деятельности, выполняются простейшие переносы на аналогичный материал, недостаточно сформированы гностические умения: выделять главное в тексте и выступлениях однокурсников и преподавателей. Обучающийся способен самостоятельно воспроизводить усвоенную информацию или применить её в разнообразных типовых ситуациях, не требующих никакой новой информации. Обучающийся владеет умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в аналогичные условия.	Развиваются гностические умения. Усвоены опорные знания, которые студент может воспроизвести с помощью наводящих вопросов, владение простейшими мыслительными операциями: анализа, синтеза, сравнения и др. Обучающийся совершенствует коммуникативные и конструктивные умения. Обучающийся способен самостоятельно воспроизвести и преобразовать усвоенную информацию для обсуждения известных объектов изучения и выработки новой для него информации. Обучающийся владеет умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в ситуации с изменением 2 – 3 параметров.	Сформированы: гностические умения: выделять главное, определять связи между рассматриваемыми явлениями, умения пользоваться справочниками; конструктивные: составлять тезисы, кратко конспектировать, составлять план выступления; коммуникативные: активность на семинарах, обсуждение с товарищами изученного материала, формулирование вопросов преподавателю. Проектировочные: опр. объем самост. работы, уверенность в ответах, ритмичность познав. деят., стремление заниматься в течение семестра. Обучающийся способен преобразовывать усвоенную информацию для применения в нетиповых ситуациях, требующих создания новых для него методов действия. Умение переноса усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия.	Обучающиеся формулируют гипотезы и намекают пути их проверки, проводят анализ, синтез и перенос центральных идей в изучаемом тексте; формируют задачи и темп работы на ближайшее время; самостоятельно создают схемы, таблицы, аргументируют их построение и применение; в сообщениях используют наглядные пособия, организуют свою общественную деятельность, совершенствуя организационные умения. Студент способен использовать усвоенную информацию для нахождения и обсуждения новых свойств известных объектов, а также для нахождения новых методов деятельности и новых объектов. Умение найти новый подход в решении задачи и осуществить его.
3. <i>Волевой критерий</i> – стиль познавательной деятельности,	Неустойчивый познавательный интерес, нерегулярность самостоятельной познавательной деятельности, неуверенность, быстрая утомляемость.	Появление познавательного интереса, уверенности на семинарах, использование дополнительной литературы, стремление работать самостоятельно.	Регулярность выполнения самостоятельных работ, уверенность в ответах, ритмичность познавательной деятельности, стремление заниматься в течение семестра.	Регулярность и систематичность самостоятельной работы, стремление к творчеству, осознанное отношение к познав. деятельности.

ти соответствующего уровня познавательной самостоятельности студентов.

Показателями являются:

- общеинтеллектуальные умения: гностические, конструктивные, коммуникативные, проектировочные;
- степень овладения законами и теориями;
- степень овладения способами познавательной деятельности.

Сформированность общеинтеллектуальных умений, согласно методике Н.В. Кузьминой, [3] на наш взгляд, может быть соотнесена с уровнями познавательной самостоятельности студентов. Наиболее приспособленным методом контроля, позволяющим измерить уровень знаний студентов, на наш взгляд, является метод тестирования.

Тесты – это задания на выполнение деятельности определенного уровня в сочетании с системой оценки. Такие тесты В.П. Беспалько называет «динамическими тестами – лестницами» [1, с. 18]. Мы считаем, что можно использовать тесты 1, 2, и 3 – его уровня сформированности познавательной самостоятельности, а 4-ый уровень познавательной самостоятельности предполагает творческую работу студентов, поэтому выявление 4-го уровня необходимо проводить с помощью заданий и задач, которые могут иметь несколько вариантов решения.

Всего тест включает 20 заданий разных уровней по изученной теме (таблица 1).

Количество баллов, соответствующих уровню знаний студентов определяется как сумма максимального их количества определенного уровня и минимума последующего уровня. Это значит, что студент правильно выполняет все задания данного уровня и проявляет готовность выполнять задания последующего уровня, решая самостоятельно некоторые из них. В результате степень овладения им законами, теориями и способами деятельности соответствует данному уровню познавательной самостоятельности студентов.

– **волевой критерий** характеризует готовность совершать волевые усилия и реализовать её в познавательной деятельности, самостоятельно ставить цели познавательной деятельности.

Показателями являются:

- познавательный интерес
- стремление выполнить самостоятельно
- регулярность, ритмичность познавательной деятельности
- стремление к творчеству.

Показателем волевого критерия познавательной самостоятельности является стиль познавательной деятельности согласно методике Н.С. Копейной [4, с. 67].

Показатели сформированности познавательной самостоятельности, соответствующие указанным критериям приведены в таблице 2.

По утверждению О.В. Петунина «...перенос усвоенных знаний и способов деятельности в различных ситуациях предпола-

гает владение не только методами познавательной деятельности, но и знаниями. Умение переносить усвоенные знания и приемы работы с одного задания на другое говорит о значительной самостоятельности» [5, с. 46]. Познавательная самостоятельность студентов характеризуется исходным уровнем. Правда, последнее понятие шире, поскольку оно включает в себя также возможность студента выполнять самостоятельные познавательные действия и подготовку их условий. На установление исходного уровня познавательной самостоятельности направлена проверка наличия предварительных знаний и умений как показателя сформированности познавательной самостоятельности на начальном этапе. Анализируя требования теории планомерного формирования умственных действий, Н.Ф. Талызина пишет: «С позиций рассматриваемой теории проверка наличного уровня знаний и умений должна идти в 2-х направлениях. Во-первых, со стороны наличия тех предметных знаний, которые логически предшествуют новым, являются для них предварительными. Второе, что необходимо установить до начала составления программы – это сформированность познавательных действий, без которых программа обучения не может быть реализована» [6, с. 16-17]. Познавательная самостоятельность направлена на применение знаний и соответствующих умений на практике. Студент осознает цель и способ целостного ее достижения и на этой основе выполняет осознаваемое действие. Это ставит студента на следующий качественно новый уровень познавательной самостоятельности.

Оптимальное сочетание познавательных умений с операционными знаниями, способность изменять приемы и способы познавательной деятельности позволяют, построить обучение так, чтобы познавательная самостоятельность имела тенденцию развития и роста с фиксированных уровней на более высокие.

Поуровневое формирование познавательной самостоятельности дает возможность анализировать процесс обучения, вносить коррективы в познавательную деятельность студентов, сравнивать достигнутые результаты с первоначальными. Ведущими принципами при этом являются: связь теории с практикой, использование индивидуального и дифференцированного подхода. В систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельности развивается готовность студентов преодолевать познавательные затруднения. [7]. Организация систематической самостоятельной познавательной деятельности определяет для студента волевые установки путем постановки реально достижимых для него целей, инструктирует о приемах самостимуляции волевых усилий, осуществляет постепенный переход от контроля преподавателя к самоконтролю.

Таким образом, все уровни формирования познавательной самостоятельности студента взаимосвязаны. Обучение, ориентированное на овладение способами познавательной деятельности, позволяет успешно формировать у студентов такое важное качество как самоуправление собственной познавательной деятельностью, развивать умение учиться.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Самара, 1995.
3. Кузьмина, Н.В. Методы комплексного исследования педагогических факторов академической успеваемости студентов // Пути повышения эффективности обучения в ВУЗе. Дидактические основы частных методик. – Горький, 1980.
4. Копейна, Н.С. Стиль учебной деятельности как средство обеспечения учебной успешности студентов // Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов. – Л., 1983.
5. Петунин, О.В. Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе углубленного изучения предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2001.
6. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
7. Кулагина, Г.Н. Формирование у студентов вечернего отделения познавательной самостоятельности и активности: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980.

Bibliography

1. Bespal'ko, V.P. Slogaemihe pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
2. Yadv, V.A. Sociologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metodih. – Samara, 1995.
3. Kuz'mina, N.V. Metodih kompleksnogo issledovaniya pedagogicheskikh faktorov akademicheskoy uspevaemosti studentov // Puti povisheniya ehffektivnosti obucheniya v VUZe. Didakticheskie osnovih chastnihkh metodik. – Gor'kiy, 1980.
4. Kopeina, N.S. Stil' uchebnoy deyatel'nosti kak sredstvo obespecheniya uchebnoy uspehnosti studentov // Problemih povisheniya uspevaemosti i snizheniya otseva studentov. – L., 1983.
5. Petunin, O.V. Formirovanie poznavatel'noy samostoyatel'nosti shkol'nikov v processe uglublennogo izucheniya predmetov estestvennonauchnogo cikla: dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2001.
6. Talizina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M., 1975.
7. Kulagina, G.N. Formirovanie u studentov vechernego otdeleniya poznavatel'noy samostoyatel'nosti i aktivnosti: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1980.

Статья поступила в редакцию 26.11.11

УДК 338.28

Tumma L.A., Kizesova I.V. MODELLING OF INTERACTION OF PARTICIPANTS EDUCATIONAL КЛАСТЕРА IN ESTABLISHMENT OF INITIAL VOCATIONAL TRAINING. The work describes the problem of modernization approach to the development of institutions of initial vocational training on the basis of the education cluster. Proposed model it was created on the basis of richly targeted, content-debtel2nostnogo, evaluative efficient components. Some examples of proposed mechanism of interaction of participants of the education cluster, the most attention when modeling the cluster should be given discreetly-target component.

Key words: model, modeling, cluster interaction mechanism, education cluster.

Л.А. Тумма, ст. преп. каф. информационных и технических систем Лесосибирского филиала ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»; **И.В. Кизесова**, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», г. Красноярск, E-mail: kpp@sibstu.kts.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА В УЧРЕЖДЕНИИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны проблемы модернизационного подхода к развитию учреждения начального профессионального образования на основе образовательного кластера. Предложена модель его создания на основе содержательно-целевого, содержательно-деятельностного, оценочно-результативного компонентов. Предложены некоторые примеры механизма взаимодействия участников образовательного кластера, при этом наибольшее внимание при моделировании кластера следует уделить содержательно-целевому компоненту.

Ключевые слова: модель, моделирование, механизм, взаимодействие, кластер, образовательный кластер.

Появление новых требований к персоналу со стороны работодателей произошло вследствие посткризисного стремления многих из них к оснащению производственного процесса оборудованием и инструментарием, завезенным из-за рубежа, поддержке производителей со стороны государства на условиях лизинговых схем, инвестирования в инновационную технику и механизмы. Трансформации, связанные с обозначенными выше и иными причинами, обозначили изменения в структуре и содержании подготовки специалистов рабочих профессий. От учреждений профессионального образования необходимо гибкое реагирование на ситуацию, расчет на подготовку квалифицированных кадров с опережением за счет непосредственного взаимодействия образовательной и производственной сфер [1]. В той мере, насколько решение данной проблемы зависит от учреждений образования, существует необходимость учитывать в прогностической деятельности достаточно хрупкий баланс спроса и предложения на рынке труда, особенно в отдаленных, депривационных местностях, ориентированных на одного или нескольких относительно крупных работодателей.

Стоит заметить, что ранее образовательная система работала на опережение и вела за собой инновационные преобразования в обществе. За последние десятилетия сказать, что данное утверждение по-прежнему справедливо, — нельзя. Поэтому возникает необходимость создания на уровне образовательного учреждения механизмов, которые позволяют гибко реагировать на социально-экономические, информационные и иные изменения, соответствуют инновационным тенденциям. Наличие подобных механизмов в структуре деятельности образовательного учреждения позволит ему быть в авангарде необходимых преобразований, ориентируя весь круг потребителей образовательных услуг на сотрудничество и взаимодействие, перспективное развитие.

Поскольку известен размах нации в нововведениях: «всё разрушить, а потом...», чтобы не довести ситуацию в системе начального профессионального образования до неблагоприятных последствий, необходимо создавать подобного рода структуры на уровне учреждений данной системы. Организация образовательного кластера позволит координировать деятельность учреждения, основных потенциальных работодателей, органов власти на местах в интересах потребителей образовательных услуг на основе научной организации труда, компетентностного подхода к подготовке будущих рабочих и оптимальной схемы взаимодействия между партнерами, взаимодействующими в рамках образовательного кластера.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» [2] и Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [3] и рядом иных нормативно-правовых доку-

ментов [4] утверждены обязательные процедуры участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования. Данными процедурами регламентировано обязательное участие представителей работодателя на различных этапах реализации образовательного процесса в учреждениях образования. Объединения работодателей привлекаются к разработке федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований к дополнительным профессиональным образовательным программам, формированию перечней направлений подготовки (специальностей) профессионального образования, государственной аккредитации образовательных учреждений профессионального образования различного уровня.

Такое участие позволяет объединениям работодателей реализовать следующие процедуры: мониторинг и прогнозирование потребности экономики в квалифицированных кадрах; независимую экспертизу качества на основе анализа учебных пособий, используемых в образовательном процессе по дисциплинам, формирующим профессиональные компетенции выпускника; включение их в состав комиссии по государственной (итоговой) аттестации выпускников образовательных учреждений [1]. Результатом участия работодателей в деятельности образовательного учреждения начального профессионального образования является реализации самой цели внедрения таких структур в учебный процесс: разработка и реализация элементов социально-экономической и трудовой политики, основанной на сбалансированности интересов общества, наемных работников и работодателей. Основными составляющими совместной деятельности учреждений образования и работодателей в рамках начального профессионального образования выступают: формирование механизма коллективно-договорного регулирования социально-трудовых отношений между образовательным учреждением начального профессионального образования и предприятием; обеспечение профессионального обучения работников обеих структур; повышение эффективности учебного и производственного процессов. Такие составляющие совместной деятельности взаимообусловлены, взаимосвязаны, взаимозависимы при реализации партнерских связей между предприятием и образовательным учреждением и служат основой для создания образовательного кластера на базе образовательного учреждения.

Примечательно, что известные с советских времен формы существования профессионального образования на крупных предприятиях (заводах, фабриках), такие как учебно-курсовой комбинат, учебно-производственный центр, техническая школа, в современных условиях существовать вряд ли могут — это значительная экономическая нагрузка на предприятие, (что несовместимо с его рентабельностью). Кроме достаточно серьезных материальных (не-

производственных) затрат с одной стороны, препятствием является и тот фактор, что для предприятий малого и среднего бизнеса не требуется большого числа подготовленных специалистов для нужд производства. Крупный бизнес, как правило, дислоцируется в краевых (областных) центрах, где достаточное количество образовательных учреждений. Поэтому инвестирование всех заинтересованных сторон определенными вкладами в образовательный кластер, представляется наиболее оптимальным процессом в современных условиях.

Вышеизложенные соображения приводят к мысли о необходимости объединения различных хозяйствующих субъектов на основе образовательного кластера. В рамках публикации остановимся лишь на моделировании такового взаимодействия, с отдельными примерами реализации механизма взаимодействия между участниками образовательного кластера на основе его модели в рамках учреждения начального профессионального образования на примере конкретного учебного заведения.

Известно множество синонимов и существенных, конститутивных признаков понятия модели. При этом объект, отражаемый в той или иной модели, представляет собой сложную систему структурных компонентов и их функциональных связей. Термин «модель» заимствован из французского языка, в контексте статьи употребляется нами в значении искусственно созданного объекта в прикладном смысле. Основной контекст, в котором мы используем словосочетание «модель образовательного кластера» сходен с термином «образец», выступающий в дихотомии как объект и средство познания. Конечной целью создания модели образовательного кластера в рамках взаимодействия его участников, становится некий образец, в основе замысла которого продуман механизм, позволяющий последующую реализацию смоделированного. В данной процедуре, по мнению Г. В. Мухаметзяновой, Н. Б. Пугачевой, разрешаются задачи по воплощению в жизнь образовательных потребностей, обусловленных процессом непрерывного образования, что способствует опережающему развитию учебно-воспитательного процесса, ориентированного на перспективу [5].

Основная идея, которую разрешает создание и внедрение образовательного кластера в рамках конкретного образовательного учреждения, как союза взаимосвязанных организаций и социальных институтов, объединенных единством потребностей и способностью эффективно использовать внутренние ресурсы, такова, что обозначенный конгломерат позволяет успешно позиционировать учебное заведение на рынке образовательных услуг на основе модернизационного подхода.

Объединение на основе образовательного кластера не приводит к смене форм хозяйствующих субъектов, статус, тип и вид образовательного учреждения остаются неизменными – учреждение начального профессионального образования (профессиональное училище, лицей, колледж), равно как не изменяется статус организации работодателя. Между этими юридическими лицами появляются договорные правоотношения с той или иной степенью их детализации на основе научного руководства со стороны образовательного учреждения при поддержке органа исполнительной власти субъекта федерации (муниципального органа власти). Роль органов государственной и (или) муниципальной власти состоит в регуляции, поддержке и поощрении таких отношений, образующихся по поводу создания образовательного кластера, придания им нормативного характера в тех рамках полномочий, каковыми они наделены государством.

В основе содержательно-целевого компонента заложено основное направление модернизации учреждений профессионального образования на современном этапе: реализация образовательных услуг на основе компетентностного подхода в подготовке обучающихся для их дальнейшего гарантированного трудоустройства в рамках полученной специальности и квалификации. Это простое и понятное направление естественного развития рынка образовательных услуг подвергается серьезному испытанию жизненными реалиями. Учреждениями начального профессионального образования особенно непросто справляться с последствиями демографического кризиса 90-х, непопулярностью рабочих профессий, последствиями образовательных реформ, иными социально-экономическими проблемами.

Тем более, при моделировании такого новообразования, как образовательный кластер, в содержательно-целевом компоненте необходимо выделить направления: стратегию и тактику создания, запуска и деятельности его механизма.

Конкретизируя описанные выше положения, опишем некоторые элементы моделирования и реализации образовательного

кластера на примере краевого государственного бюджетного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище – № 14» г. Лесосибирска (далее КГБ ОУ НПО «ПУ-14»). К рамках выработки стратегии мы предусмотрели следующие направления: повышение роли учреждения в социально-экономическом, технологическом, образовательном и культурном развитии региона; оптимизация деятельности учреждения за счет внедрения системы менеджмента качества; модернизация системы непрерывного образования на основе ФГОС НПО; создание педагогических условий для профессиональной подготовки конкурентоспособных, мобильных специалистов, достигших необходимого и достаточного для успешной и уверенной деятельности на предприятиях региона уровня профессиональной компетентности; расширение и обновление спектра профессий в учреждении.

Тактической задачей при создании модели образовательного кластера выступила разработка конкретных документов, их согласование на различных уровнях по взаимодействию его участников и реализации созданной модели в рамках стратегии. В соответствии с обозначенной тактикой, нами выстроена транзакционная модель многоуровневого взаимодействия КГБ ОУ НПО «ПУ-14» г. Лесосибирска с участниками образовательного кластера, в которой каждый получает определенные выгоды, «вкладывая» в кластер уже имеющиеся собственные сильные стороны. Такое взаимодействие было выстроено посредством переговоров на различных уровнях сотрудничества, разработке бизнес-планов (бизнес-стратегий), подписанию договоров о намерениях (договоров о сотрудничестве) и иных мероприятий на этапе моделирования и корректировки модели образовательного кластера. Не будем более подробно останавливаться на данном компоненте модели, поскольку основные цели в разрезе стратегии и тактики нами обозначены, но конкретные характерные черты модели и механизма значительно зависят от субъектов – участников образовательного кластера.

В рамках содержательно-деятельностного компонента различают интрауровень и экзоуровень образовательного кластера. К интрауровню относят внутриучилищный (администрация «ПУ-14», педагогический коллектив, обучающиеся, совет самоуправления, родительский комитет) и внутрипроизводственный (администрация организации-участника, производственный участок с работниками организации и оборудованием, используемым в процессе обучения будущих специалистов, работники-наставники). К экзоуровню относят полномочия органов власти, учредителей организаций по вопросам текущей деятельности, а также те внешние условия, которые способствуют развитию или напротив, тормозят развитие образовательного кластера (налоговые, социально-экономические отношения, возможности принятия решений на уровне депутатского корпуса либо высших должностных лиц региона (муниципалитета) и иные). Результат взаимодействия на интрауровне – качество в принятии и внедрении управленческих решений на уровне участников, активизация интеллектуального потенциала педагогов и обучающихся. А также согласование и расширение заказа на подготовку конкурентоспособного выпускника, подготовленного к местным условиям на конкретные рабочие места. Повышение квалификации педагогов, ресурсное и учебно-методическое обеспечение. Результатом взаимодействия на экзоуровне служит выход учреждения и его достойное представление как реализатора образовательного кластера на муниципальном уровне (уровень администрации г. Лесосибирска), включение в деятельность городского центра занятости населения (далее ГЦЗН), городского комитета по делам молодежи, молодежного центра. Одновременное позиционирование на региональном уровне (Министерство образования и науки Красноярского края отдел начального профессионального образования): обобщение и передача опыта иным образовательным учреждениям, потребителям образовательных услуг, подключение средств массовой информации. В результате меняется в лучшую сторону инновационная составляющая, финансирование учреждения, привлекательность учреждения (его имидж). Показатели, необходимые для лицензирования и аккредитации образовательной деятельности в большей степени соответствуют заявленным требованиям, процедуры, связанные с обозначенными действиями, проходят гораздо легче и с меньшим количеством проблем для всех сторон процесса. Основными направлениями совместной деятельности участников образовательного кластера выступают: реализация профессиональных образовательных программ для выпускников школ, безработных, по договорам

с гражданами; реализация дополнительных профессиональных программ в виде курсов, экстерната, индивидуального обучения; повышение квалификации, переподготовка специалистов строительных и автотранспортных профессий; повышение квалификации педагогов учреждений НПО; профконсультирование, реализация профессиональных программ в рамках предпрофильной и профильной подготовки учащихся школ; разработка и внедрение системы оценивания качества образования с участием работодателя; разработка совместно с работодателями профессиональных стандартов и компетенций специалистов; продвижение образовательных услуг на рынке труда.

Таким образом, механизм взаимодействия участников образовательного кластера направлен на реализацию двух блоков стратегических и тактических задач: расширение и обновление спектра профессий; освоение методологии перевода квалификационных компетентностных запросов участников образовательного кластера на язык образовательных программ. Реализация смоделированных задач выступает оценочно-результативным компонентом образовательного кластера. Если они разрешены, – механизм смоделирован и запущен в соответствии с содержательно-целевым компонентом. Если задачи не привели к реализации вышеописанных блоков задач, значит необходимо искать ошибки, повлиявшие на работу механизма деятельности образовательного кластера в учреждении (возможно, необходимо вернуться к моделированию).

Остановимся более подробно на первом блоке механизма взаимодействия участников образовательного кластера, так как считаем что совершенствование механизма по расширению и обновлению спектра профессий – один из путей профессиональной адаптации и профессиональной идентификации обучающихся. Повышение профессиональных и личностных компетенций выпускника мы связываем с получением смежной (или новой) профессии, содержательно близкой к предыдущей, равно как и повышение квалификации по приобретенной специальности. Например, обучающийся на дневном отделении по профессии «Машинист крана автомобильного» может получить профессии «Машинист автовышки и автогидроподъемника категории «С», «Стропальщик»; обучающийся по профессии «Слесарь по ремонту автомобилей (моторист)» может получить профессии «Машинист тракторист категории «А, В, С, Д», «Водитель транспортных средств категории «В, С, Е», «Машинист бульдозера». Обучающийся по профессии «Мастер общестроительных работ» че-

рез получение новой профессии «Электромонтажник по вторичным цепям» может работать «Дизайнером интерьера». Таким образом, увеличение количества выпускников, получивших две или более специальностей (и продолжающих работать по полученной профессии через год после окончания образовательного учреждения) – тоже показатель конкурентоспособности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг и рынке труда.

Для реализации второго блока одним из важнейших условий является совершенствование форм и содержания сотрудничества между участниками образовательного кластера: например, образовательным учреждением – центром занятости – работодателем. Договорное сотрудничество КГБ ОУ НПО «ПУ-14» и ГЦЗН г. Лесосибирск основано на: организации мониторинга и прогнозировании развития рынков труда и образовательных услуг; создании единой информационной базы данных о состоянии выделенных рынков; совершенствовании форм, содержания работы по профориентации и профадаптации; увеличении доли участия «ПУ-14» в подготовке безработных граждан. Реализация этого взаимодействия осуществляется, в том числе, через организацию совместных мероприятий, например, «Конкурс вакансий рабочих мест на РОУ», «Конкурс профмастерства», «Заседания клуба работодателей», «Ярмарка – выставка товаров народного потребления».

В рамках публикации, мы не ставили цели подробно описать сам механизм реализации деятельности образовательного кластера в учреждении НПО. Достаточно описать моделирование данного процесса, выделив его неотъемлемые компоненты: содержательно-целевой (выделены направления стратегии и тактики), содержательно-деятельностный, оценочно-результативный. Моделирование образовательного кластера на уровне учреждения начального профессионального образования связано с определением состава кластера, концепции его функционирования, управленческими подходами, результатами внедрения, оцениванием участниками и потребителями.

Таким образом, моделирование образовательного кластера и разработка механизма взаимодействия его участников предполагают не просто союз участников кластера, а систему распространения новых знаний, ориентированную на создание условий для эффективного взаимодействия различных хозяйствующих субъектов, и стимулирование новых социокультурных образований.

Библиографический список

1. Голодова, А.А. Внедрение методов проектного управления в программах образовательного кластера региона: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Белгород, 2010.
2. Закон «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 [Э/р]. – Р/д: <http://www.consultant.ru/online/>
3. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ [Э/р]. – Р/д: <http://www.consultant.ru/online/>
4. Постановление правительства РФ от 24 декабря 2008 г. N 1015 «Об утверждении правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [Э/р]. – Р/д: <http://www.consultant.ru/online/>
5. Мухаметзянова, Г.В. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г. В. Мухаметзянова, Н. Б. Пугачева. – Казань, 2007.

Bibliography

1. Golodova, A.A. Vnedrenie metodov proektnogo upravleniya v programmakh obrazovatel'nogo klastera regiona: avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. – Belgorod, 2010.
2. Zakon «Ob obrazovanii» ot 10 iyulya 1992 g. № 3266-1 [Eh/r]. – R/d: <http://www.consultant.ru/online/>
3. Federal'niy zakon «O visshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii» ot 22 avgusta 1996 g. № 125-FZ [Eh/r]. – R/d: <http://www.consultant.ru/online/>
4. Postanovlenie pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2008 g. N 1015 «Ob utverzhdenii pravil uchastiya obhedineniy rabotodateley v razrabotke i realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti professional'nogo obrazovaniya» [Eh/r]. – R/d: <http://www.consultant.ru/online/>
5. Mukhametzyanova, G.V. Klasterniy podkhod k upravleniyu professional'nym obrazovaniem / G. V. Mukhametzyanova, N. B. Pugacheva. – Kazanj, 2007.

Статья поступила в редакцию 24.02.2012

УДК 378 (075.8)

Shibaev V.P. APPROACHES TO IMPLEMENTING THE IDEAS OF THE NEW EDUCATIONAL PARADIGM IN TERMS OF INNOVATION. Describes approaches to implementing the ideas of the new educational paradigm in terms of innovation. The author convincingly argues that changing educational paradigms in our country led to the transformation of pedagogical relationships in all structural components of the educational system

Key words: paradigm, innovation, personality-oriented approach to learning.

В.П. Шубаев, доц. каф. математики Ставропольского гос. аграрного университета,
E-mail: stgau@stgau.ru

ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ВУЗА

В статье рассмотрены подходы к реализации идей новой образовательной парадигмы в условиях инновационного вуза. Автор убедительно доказывает, что смена образовательной парадигмы в нашей стране повлекла за собой трансформацию педагогических отношений во всех структурных компонентах системы образования.

Ключевые слова: парадигма, преподаватель высшей школы, инновационный вуз, личностно-ориентированный подход к обучению.

В начале 90-х годов XX в., педагогической общественностью нашей страны был взят курс на формирование идей новой образовательной парадигмы, в которой были определены ведущие принципы развития всей системы образования обновлённой России.

Термин «парадигма» этимологически восходит к греческому «paradeigma» в значении «пример, образец». Понятие изначально употреблялось в логике, нашло широкое толкование в педагогике. Перенос употребления термина «парадигма» в сферу педагогики произошёл в семидесятые годы XX в., способствуя сближению теории и практики педагогического образования. Это понятие очень быстро завоевало признание в науке, что не случайно, ибо парадигма – это исходная теория или совокупность теоретических положений, идей или убеждений, принятых основной массой ученых и практиков и используемых для дальнейшего развития той же теории и практики.

Парадигма господствует в течение определенного исторического периода. Отсюда видно, что концептуальными положениями, определёнными парадигмой, мы руководствуемся достаточно долго, они меняются редко. Каждая новая парадигма – это результат длительных теоретических изысканий и ещё более длительного периода их практического воплощения.

Любая образовательная практика, реализованная в рамках новой образовательной парадигмы, всегда даёт более высокие образовательные результаты, а потому – более высокое качество образования.

Смена образовательной парадигмы в нашей стране повлекла за собой трансформацию педагогических отношений во всех структурных компонентах системы образования. При этом постепенно стали изменяться отношения руководителя и руководимого, педагога и обучаемого, производства и образовательного учреждения в целом. Новые отношения постепенно становятся отношениями партнерства и сотрудничества, активных субъектов образовательного процесса.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (М.Н. Берулава, Н.В. Бордовская и А.А. Реан, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Т.Ю. Ломакина, В.А. Сластёнин; Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова, В.Е. Шукшун, В.Ф. Взятых, Л.И. Романкова и др.) основными принципами функционирования отечественной образовательной системы в соответствии с общими тенденциями современного социально-экономического и общественного развития страны являются: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, вариативность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность, профессионализация.

В соответствии с вышеизложенными принципами функционирования образовательной системы определена общая цель профессиональной подготовки – реализация личностно-ориентированного подхода к обучению, оптимизации учебно-воспитательного процесса, подготовка конкурентно-способного специалиста. Как отмечают исследователи, современная образовательная парадигма представляет собой многоаспектный комплексный феномен, в котором традиционное образование, взаимодействует с инновационным. При этом, взаимодействие осуществляется через развитие аксиологического потенциала личности, ориентированного на гуманистическую доминанту. Взаимодействие традиций и инноватики в образовании представляет новый уровень гуманизации, на котором обе формы образования находятся в условиях паритетной **комплиментарной оппозиции, не вступающей в противоречие друг с другом, а лишь** взаимодополняя и обогащая идею эффективной социализации личности. Функции традиционного и инновационного образования распределяются следующим образом:

- традиционное образование – реализация абстрактно-теоретических знаний личности;

- инновационное образование – реализация творческих способностей и познавательных интересов личности [1].

Ряд исследователей отмечают переход от гуманистической парадигмы к парадигме компетентностного образования (что, впрочем, не делает её менее гуманистической, скорее компетентностный формат – результат современного развития гуманистической парадигмы), а так же заостряют внимание на трансформацию парадигмы обучения «teaching» в парадигму образования «learning» [2]. В этой связи объективность и обоснованность моделирования процесса подготовки современных специалистов определяется «сопряжением» методологических подходов как исходных теоретических положений.

На основе анализа современных подходов, реализуемых в различных вузах страны, необходимо, что бы вуз осуществлял следующие виды инновационной деятельности:

- подготовка научно-педагогических кадров, способных реализовать инновационную модель образования;

- повышение квалификации и подготовка инновационно-активных специалистов, которые востребованы на рынке труда;

- генерация инновационных идей;

- распространение знаний о современных образовательных инновациях при чтении лекций и проведении практических занятий, что стимулирует конкурентоспособность на рынке образовательных услуг;

- нововведение методического обеспечения учебного процесса, технологии процесса обучения, оказание инновационных образовательных услуг и др.;

- осуществление совместной работы по созданию инноваций с инновационными фирмами (научно-исследовательская деятельность, экспертиза проектов, консалтинговые услуги) в составе интегрированных структур, которые формируются на основе национальной инновационной системы;

- формирование имиджа преподавателя высшей школы, способного осуществлять инновационную деятельность [3].

При этом вузам, вставшим на инновационный путь развития, отводится функция **тренировочной площадки, на которой апробируются инновационные технологии**, а преподавателям – функция тренеров, апробирующих эти технологии на практике.

В Ставропольском государственном аграрном университете динамично развивается технопарк «Универ Агро», который является формой территориальной интеграции науки, образования и производства в виде объединения научно-исследовательских коллективов и учебных центров, объектов агропромышленной индустрии, демонстрационных центров, выставочных площадок, а также обслуживающих объектов. Структурные подразделения технопарка стимулируют процесс коммерческого использования результатов проводимых исследований, способствуют появлению новых рабочих мест для студентов, аспирантов, научных сотрудников.

Основной компонентой технопарка является бизнес-инкубатор, который создаёт наиболее благоприятные условия для стартового развития малых предприятий, в том числе «стартап-компаний», путём предоставления комплекса услуг и ресурсов: площади на льготных условиях, средства связи, оргтехника, специализированное оборудование, обучение персонала, консалтинг и маркетинговые исследования на базе Учебно-научно-консалтингового агентства.

С созданием технопарка и бизнес-инкубатора в университете открылись новые возможности более эффективного использования человеческого потенциала и объектов интеллектуальной собственности применительно к новым условиям рынка, матери-

альной заинтересованности и социальной защищенности каждого, кто будет достойно участвовать в формировании национальной инновационной системы России. В процессе работы данных предприятий осуществляется синергия усилий по линии студент – аспирант – преподаватель. При этом студенты, имеющие склонность к научной деятельности, в процессе сотрудничества со структурами в рамках университетских бизнес-инкубаторов на протяжении всего обучения вузе активно реализуют свой потенциал и к моменту выпуска имеют неплохие перспективы карьерного роста.

Как показало изучение опыта подготовки специалистов в современных вузах, а также личностный опыт позволили выделить следующие позиции, которые реализуются в процессе практической реализации идей новой образовательной парадигмы:

- использование личностного потенциала профессорско-преподавательского состава для актуализации мотивационной сферы студентов, развития профессиональной рефлексии личности;
- учёт и приоритет интересов студентов, их субъектного опыта при разработке методик обучения, формировании содержания образовательных программ, творческих проектов учебной и социальной направленности;
- взаимоуважение преподавателей и студентов, построение взаимоотношений на коллегиальной основе единомышленников,
- конгруэнтная направленность мыслей, чувств и стремлений преподавателей и студентов, безусловное позитивное принятие каждого студента;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки интеллектуального развития и личностной зрелости каждого студента;
- обеспечение сотрудничества в процессе освоения инновационных технологий, в совместной познавательной деятельности, в организации совместных проектов, принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса [4];
- формирование ответственности студентов за отношение к учебе, за собственный вклад в процесс обучения, развитие на-

выков критической оценки сформированности собственных компетенций;

- развитие «Я-профессиональное» у будущих специалистов на основе достижений в различных видах деятельности в вузе (учебной, научно-исследовательской, социально-значимой).

Тем самым можно выделить новые принципы организации образовательного процесса в высшей школе с учётом положений новой парадигмы:

- паритетности, проявляющийся в субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и студентов и выступающего в виде регулирующего, управляющего фактора, определяющего направления профессионально – личностного развития будущих специалистов;
- мультикультурности, сотворчества преподавателей и студентов;
- самостоятельности, проявляющийся в обеспечении условий для самостоятельной работы будущих специалистов;
- осознанной перспективы, направленный на формирование у студентов видения новых перспектив собственного развития (как личностного, так и профессионального);
- коадаптации, проявляющийся в трансформации парадигмальных идей к практике образования в условиях данного вуза.

Таким образом, современная образовательная парадигма, применительно к вузовскому этапу образования, направлена на обеспечение синергетического эффекта от единства согласованной учебной и внеучебной работы со студентами. Вследствие чего, организаторам образовательного процесса необходимо добиваться того, чтобы внеучебные средства являлись системно организованными, комплексными, восполняющими дефицит учебного времени для апробации учебно-воспитательных инновационных технологий, способствующей накоплению у студентов опыта социально полезного поведения, формированию необходимых навыков в управлении своими эмоциями, конкретными чувствами, развитию инициативы, уверенности в своих силах, настойчивости, умению преодолевать трудности, выдержке и самообладанию.

Библиографический список

1. Сахарова, Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Вестник ОГУ. – 1999. – № 3.
2. Насс, О.В. Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов в контексте обновления общего среднего и высшего образования: монография. – М., 2010.
3. Шibaев, В.П. Профессионально-значимые личностные качества – основа имиджа преподавателя высшей школы / В.П. Шibaев, Л.М. Шibaева // Мир образования – образование в мире. – 2011. – №4 (40).
4. Шibaев, В.П. Требования к преподавателю высшей школы в контексте реализации инновационной модели образования // Вестник университета (ГУУ). – 2011. – № 16

Bibliography

1. Sakharova, N.S. Kategorii «kompetentnostj» i «kompetenciya» v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme // Vestnik OGU. – 1999. – № 3.
2. Nass, O.V. Formirovanie kompetentnosti pedagogov v proektirovanii ehlektronnykh obrazovatel'nykh resursov v kontekste obnove-niya obshhego srednego i vihshego obrazovaniya: monografiya. – M., 2010.
3. Shibaev, V.P. Professional'no-znachimihe lichnostnihe kachestva – osnova imidzha prepodavatela vihshey shkolih / V.P. Shibaev, L.M. Shibaeva // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2011. – №4 (40).
4. Shibaev, V.P. Trebovaniya k prepodavatelyu vihshey shkolih v kontekste realizacii innovacionnoj modeli obrazovaniya // Vestnik universiteta (GUU). – 2011. – № 16

Статья поступила в редакцию 18.02.12

УДК 371.011

Shchepetkina I.V. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF PRIORITY PROBLEMS OF EKOLOGO-LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL.

In work the importance of ekologo-legal education of students in educational process of high school is staticized; priority problems of ekologo-legal education of students are considered; the organizational-pedagogical conditions providing formation of ekologo-legal good breeding of graduates of the higher school are presented.

Key words: Ekologo-legal education of students; priority problems of ekologo-legal education; organizational-pedagogical conditions; ekologo-legal problems; ekologo-legal responsibility.

И.В. Щепеткина, ассистент каф. менеджмента и внешнеэкономической деятельности предприятия Уральского гос. лесотехнического университета, аспирантка УрГПУ, г. Екатеринбург,
E-mail: inna4050@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В работе актуализируется значимость эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза; рассматриваются приоритетные задачи эколого-правового воспитания студентов; представлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование эколого-правовой воспитанности выпускников высшей школы.

Ключевые слова: эколого-правовое воспитание студентов; приоритетные задачи эколого-правового воспитания; организационно-педагогические условия; эколого-правовые проблемы; эколого-правовая ответственность.

Поиск наиболее оптимальной модели организации развития общества в условиях экологического кризиса и других современных реалий является актуальной проблемой для России так же, как для мирового сообщества в целом. С ростом численности населения Земли, повышением мощности производственных сил, увеличением количества потребляемых природных ресурсов и производимых отходов различных видов, нагрузка на биосферу со стороны общества постоянно возрастает. В этой ситуации необходимым условием сохранения устойчивости естественной среды является внедрение и широкое использование принципов рационального природопользования, различных подходов к решению экологических проблем, а также улучшение понимания людьми возможных последствий их действий и решений.

Экологический кризис не преодолеть одними технологическими и экономическими мерами, надо изменить всю ту систему ценностей и жизненных ориентиров, которая руководит поступками и действиями каждого из нас в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Модернизация системы образования России одним из приоритетных направлений предполагает становление новой культуры, в которой ценностями являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ценностью солидарной ответственности за общественное благосостояние и устойчивое взаимодействие общества и природы.

По мнению А.И. Бахтина, можно лечить человеческий организм, пользуясь методами и средствами современной медицины; можно охранять и восстанавливать природную среду, опираясь на возможности и средства некоторой, сознательной части населения, но нельзя искоренить зло, именуемое, как отсутствие всеобщей экологической культуры и грозящее нам мировой катастрофой, не создавая условий для культурного развития человека, присвоения им нового экологически полноценного способа жизни. Человек, несущий в себе противоречия собственного мира, сам может остановить процесс разрушения, если эта задача совпадает с его целевой жизненной установкой, с содержанием действительного общественного идеала, к которому он исторически устремлен [1]. Надо сказать, что современные люди, в своей совокупности лишены элементарных экологических и правовых знаний. Они не знают чувства ответственности и не умеют заботиться о природе, а лишь безрассудно потребляют ее ресурсы. И если они не научатся беречь природу, не откажутся от чисто потребительского к ней отношения, не обретут надлежащих эколого-правовых знаний и умений, не подчинят свою жизнедеятельность экологическим и правовым критериям, то они попросту будут вычеркнуты из биосферы, как ненужный и вредный для нее элемент, обычным механизмом естественного отбора.

Основным регулятором правомерного поведения личности в сфере экологических отношений выступает эколого-правовое сознание. Под эколого-правовым сознанием следует понимать осознание субъектом совокупности знаний эколого-правовых законов и последствий их нарушения, представление об эколого-правовом благополучии, отношение к природе как к ценности, формирующей стратегии его поведения в эколого-правовых ситуациях. Развитое эколого-правовое сознание обеспечивает признание природы наивысшей ценностью. Неразвитое эколого-правовое сознание определяет потребительское отношение к природе.

Таким образом, нарастающие масштабы влияния различных форм деятельности современного человечества на биосферу вызывают к жизни не только научные и научно-прикладные проблемы, но и необходимость направленного внедрения эколого-правовых знаний в сознании людей и профессиональную деятельность специалистов разных профилей.

Понятие «эколого-правовое воспитание» пока является новым, и в науке еще не сложилось общепринятого его определения. Эколого-правовое воспитание трактуется нами, как целенаправленный психолого-педагогический процесс, целью которого является формирование у индивида не только научных эколого-правовых знаний, но и определенных эколого-правовых ценностей, убеждений и моральных принципов, которые будут определять его жизненную позицию и поведение во взаимодействии с окружающей средой, и побуждать его к решению проблемы глобального экологического кризиса.

Необходимость изучения данной категории обусловлено ее влиянием на обеспечение безопасности жизни, в том числе и экологической. Через распространение эколого-правовых знаний, выработку положительного отношения к экологическим и правовым требованиям, а на основе этого и к формированию позитивных эколого-правовых убеждений, ценностей и готовности действовать в направлении соблюдения эколого-правовых норм — это один из верных путей к сохранению «себя» в биосфере.

Проблема взаимодействия человека и окружающей среды с различных точек зрения рассматривалась на протяжении всей истории педагогической мысли. Но, к сожалению, в исследованиях, посвященных экологическому и правовому образованию и воспитанию, на наш взгляд, необоснованно мало уделяется внимание интеграции правового и экологического воспитания. Только некоторые авторы (Р.Г. Бескоровая, Р.Я. Яковлев, Ю.М. Богданова, Е.М. Зорина и некоторые др.) в вопросах правового воспитания отдельно выделяют проблемы бережного отношения к природе и объектам мира природы. Ряд ученых предлагают раскрыть термин «экологическая воспитанность» через понятие «готовность» к экологически правомерному поведению и ответственному отношению к природе (Н.Ф. Виноградова, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверева, И.Т. Суровегина, П.П. Костенков, С.Н. Николаева и др.).

Эколого-правовое воспитание — это органичная и приоритетная часть всей системы воспитания, придающая ему новое качество, формирующая иное отношение не только к природе, но и к обществу, к человеку (экогуманизм).

Анализ нормативно-правовых актов, отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, научных публикаций и практики работы учреждений высшего образования убеждает, что именно возможности образовательных ресурсов вуза создают условия для развития инновационных методов эколого-правового образования и воспитания будущих специалистов. Но позитивно оценивая теоретический и практический опыт в области эколого-правового воспитания личности в образовательном процессе вуза, можно отметить, что проблема выявления и реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное решение проблемы эколого-правового воспитания студентов, не получила теоретической и практической завершенности в современных условиях. Проведенный анализ проблемы показывает, что реализация эколого-правового потенциала образовательной среды вуза скорее носит иллюстративно-эпизодический, а не систематический и целенаправленный характер, а положительный результат при этом чаще всего зависит от заинтересованности и интуиции педагога, а не каких-либо научно-обоснованных педагогических подходов. Все вышесказанное позволяет констатировать наличие ряда противоречий:

— на *социально-педагогическом уровне* — между наметившимся глобальным экологическим кризисом, вызванным воздействием человека на биосферу, и требованиями мирового сообщества по реализации идей и принципов устойчивого развития, организации на их основе деятельности образовательных систем, процесса обучения и эколого-правового воспитания личности;

— на *научно-теоретическом уровне* — между потребностью педагогической теории в научно обоснованных подходах по организации процесса эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза и недостаточной их разработанностью;

— на *научно-практическом уровне* — между необходимостью реализации эколого-правового потенциала образовательного процесса вуза и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий его использования в эколого-правовом воспитании будущих специалистов.

Выявленные противоречия, анализ психолого-педагогической и юридической литературы и опыта образовательно-воспитательной деятельности учебных заведений высшего профессионального образования позволили выявить организационно-педагогические условия реализации приоритетных задач эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза.

Приоритетными задачами эколого-правового воспитания студентов на сегодняшний день являются: получение студентами научных знаний о природе, необходимых для оптимизации природопользования, сохранения и улучшения качества окружающей

природной среды; формирование у них представления об основных проблемах взаимодействия общества и природы; формирование эколого-правового мышления будущих российских специалистов, включающего представление о единстве мира и взаимосвязанности всех протекающих в нем процессов, о необходимости соизмерения деятельности человека с интересами сохранения экологии природной среды; закрепление эколого-правовых навыков для решения региональных проблем в области природопользования и охраны окружающей среды; подготовка к работе с действующим российским законодательством, регулирующим природопользование и охрану окружающей среды; подготовка к правовой оценке экологического риска, *которая представляет собой совокупность приобретенных знаний, освоенных умений и принятых отношений, определяющих возможность проведения объективной, профессиональной, сознательной и результативной деятельности по установлению степени, уровня и источника экологического риска, его виновников, а также вида и меры ответственности за его возникновение*; изучение международно-правовых аспектов охраны окружающей природной среды, международного сотрудничества в решении экологических проблем современности.

Реализация этих задач во многом будет зависеть от выполнения комплекса организационно-педагогических условий, среди которых мы выделяем:

1. *Использование интерактивных методов*, способствующих более эффективному обучению студентов и активизирующие эколого-правовой воспитательный процесс. Такие методы внесли в процесс обучения новизну, обусловленную особенностями динамики развития жизни и деятельности, потребностями личности, общества и государства в выработке у будущих специалистов социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения. Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе преподавателя высшей школы должно отдаваться приемам опосредованного педагогического воздействия, т.е. целесообразно отказаться от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержаться от излишнего дидактизма, назидательности, а вместо этого выдвигать на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций и разнообразную творческую деятельность [2]. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения.

Организация интерактивного обучения в реализации процесса эколого-правового воспитания студентов предполагает моделирование экологических и эколого-правовых ситуаций, использование ролевых, деловых и имитационных игр (например, использование таких игр, как «Всемирное рыболовство», «У озера», «Экологический суд», «Оперативное совещание в прокуратуре свердловской области по вопросам нарушения экологической обстановки» и т.п.), общее решение вопросов на основании анализа обстоятельности и ситуаций (анализ конкретных учебных ситуаций (case study) (например, кейс-ситуации: «Бытовые отходы», «Смог» «Земельный вопрос» и др.), круглые столы (например, в рамках нашего исследования был проведен круглый стол на тему «Экология города Екатеринбург»), мозговой штурм, дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу, дебаты, симпозиумы, видеоконференции и т.д.). Большое значение в процессе эколого-правового воспитания имеет осуществление телекоммуникационного проекта, в рамках которого наиболее распространено применение метода web-квестов. Применение новых информационных технологий раскрывает неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, обеспечивая интеллектуальное развитие каждого студента. Образовательный процесс при этом направляется на развитие мышления и воображения, которые обеспечивают эффективную организацию познавательной деятельности студентов. В процессе формирования эколого-правовой воспитанности студентов были использованы такие web-квесты, как «Озоновый слой земли», «Проблемы экологии: кислотные дожди», «Бытовые отходы», «Природоохранное законодательство Российской Федерации и Свердловской области» и др.

Данные методы позволяют наиболее эффективно организовать процесс эколого-правового воспитания студентов с учетом специфики его целевой направленности.

2. Наряду с интерактивными методами мы подчеркиваем особую значимость в эколого-правовом воспитании студентов *проектных технологий*.

Учитывая расширение сферы применения метода проектов от процесса обучения до воспитательного процесса, нам представляется возможным предложить расширенную трактовку сущности метода проектов как способа организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и воспитанника между собой и окружающей средой в ходе реализации проекта – поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

Специфика метода проектов в образовательном процессе вуза, соответственно, заключается в том, что педагогический процесс накладывается на процесс взаимодействия студента с окружающим миром, освоения им окружающей среды (природной и социальной); педагогическое воздействие осуществляется в совместной со студентом деятельности, опирается на его собственный опыт (в нашем случае эколого-правовой). Метод проектов возможно, на наш взгляд, рассматривать как метод педагогизации (используем термин 20-х годов) процесса взаимодействия студента с окружающей природной средой. Работая по методу проектов, преподаватель осуществляет педагогическое сопровождение студента в будущей профессиональной деятельности по решению возникающих экологических ситуаций.

Внедрение в учебный процесс метода экологических проектов создает инновационно-развивающую среду, что подразумевает экологическую мотивацию учебной деятельности и проблемно-креативную направленность, обретение студентами экологических и правовых знаний и навыков самостоятельной работы, нового опыта экологического поиска, ориентацию на благополучие экологической среды.

В основе проектной технологии лежит развитие познавательной и исследовательской деятельности студентов, умение так конструировать свои знания, чтобы ориентироваться в экологическом и эколого-правовом пространстве. На передний план выступает опережающее развитие самого человека как частицы окружающей среды. Традиционная связь «преподаватель – студент» меняется на связь «студент – преподаватель». Это именно тот исключительный случай, когда от перестановки слагаемых меняется сумма (учебно-воспитательный результат). Особое значение приобретает привлечение студента к процессу экологического поиска, в котором важным является не столько сам результат, сколько процесс достижения результата.

Таким образом, метод проектов имеет большие психологически-педагогические возможности для эколого-правового обучения и воспитания, а также развития экологического мировоззрения. Во время выполнения проектов решаются образовательные, развивающие и воспитательные задачи:

- создание образа целостных эколого-правовых знаний для понимания закономерностей взаимодействия людей с окружающей средой;
- повышение мотивации в получении дополнительных экологических знаний с целью превращения экологического знания, мышления и идей в материальную силу прогресса общества;
- изучение методов научного познания применительно к окружающей среде;
- выработка способности к рефлексии и интерпретации полученных результатов;
- развитие исследовательских и экологических качеств личности и совершенствование экологического образа мышления;
- формирование эколого-правовых компетенций;
- организация базового алгоритма социального поведения на основе экологизации сфер общественной и производственной деятельности.

Выполняя индивидуальный экологический проект, студент может реализовать личностное видение предлагаемой преподавателем экологической ситуации или проблемы. Технология внедрения такого типа учебной деятельности предусматривает особое построение занятий, потому что проект может быть реализован лишь при условии наличия значащей в экологическом и исследовательском плане проблемы, решение которой требует от студентов интегрированных знаний. Важно сформировать мотивационный аспект к получению всей полноты информации по выбранной экологической проблеме. С этой целью можно использовать сравнительный экспресс-анализ важности той или иной экологической проблемы или ситуации, предлагаемой преподавателем для решения, возможных её модификаций; обсуждение вероятных вариантов использования проекта в конкретных жизненных экологических ситуациях.

Например, студентами нашего вуза, в рамках реализации процесса эколого-правового воспитания, был выполнен проект «*Экоград: проектируем, моделируем*». Концепция создания экологически эффективного района в городе Екатеринбурге.

Учебные цели проекта: помочь студентам понять сущность пригодных для использования в Екатеринбурге инновационных технологий градостроительства, обеспечивающих людям новое качество жизни, и направленных на энергосбережение и охрану окружающей среды на уровне городского района; организационно-правового механизма рационального природопользования, охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности жителей города; воспринимать и понимать правовую информацию в области охраны окружающей среды, правильно ее оценивать, интерпретировать и использовать; обрести навыки моделирования и прогнозирования развития социозкосистем, принятия экологически обоснованных и выверенных с точки зрения права решений; развить у учащихся умение самостоятельно мыслить, доступно излагать мысли, делать выводы, строить прогнозы; стимулирование интереса студентов к исследованиям; поиск и поддержки талантливых учащихся, способных к научно-исследовательской деятельности;

Воспитательные цели проекта: помочь учащимся самоопределиваться в системе правовых и экологических ценностей жизни человеческого существования, в осознании тесной связи правовых, экологических, экономических и социальных проблем, своей роли в устойчивом развитии государства, региона, родного города или поселка; грамотно оценивать свои действия и поступки, нести ответственность за их последствия.

3. Следующим организационно-педагогическим условием реализации процесса эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза является *научно-исследовательская деятельность студентов по эколого-правовой тематике*.

Именно НИРС позволяет создать в вузе такую среду, когда становятся возможными – актуализация студентами полученных знаний, опыта поведенческих отношений в конкретных ситуациях при решении сложных ситуаций на практике; формирование мотивации психологической и практической готовности к достижению качественных результатов в профессиональной деятельности; осознание в ходе исследовательской деятельности междисциплинарных связей; мобилизация усилий на саморазвитие и самосовершенствование; прохождение индивидуальной траектории обучения [3].

Традиционно российская высшая школа использовала научно-исследовательскую работу студентов для повышения уровня профессиональной подготовки выпускников: студенческий творческий потенциал сравнительно широко применялся при решении актуальных проблем науки и производства.

Опыт включения студентов в научно-исследовательскую работу показывает успешность формирования их будущей профессиональной компетентности, профессиональной готовности и самостоятельности.

Эколого-правовые проблемы являются на сегодняшний день одними из актуальных объектов изучения. Научно-исследовательская деятельность студентов по эколого-правовому направлению – это совокупность действий по овладению экологическими и правовыми знаниями о взаимодействии человека, общества, государства с окружающей средой, и формирование умений творчески решать учебные эколого-правовые ситуации.

Широкое и системное внедрение данной проблематики в научно-исследовательскую работу будущих выпускников вузов поможет в формировании их эколого-правовой воспитанности и грамотности.

С позиции НИРС эколого-правовые проблемы могут рассматриваться и как объект изучения и как педагогическое средство. Организационно-педагогические условия внедрения НИРС предполагают реализацию ее как открытой системы, включающей все возможные субъекты, так или иначе создающие экологическую или эколого-правовую ситуацию и участвующие в ее разрешении.

Научно-исследовательская работа, как неразрывная составляющая учебного, научного и практического процессов органически связана с разнообразными формами деятельности, способствующими формированию эколого-правовой компетентности студента, поскольку предполагает: работу со специальной литературой; подготовку рефератов, выполнение курсовых работ исследовательского плана; участие в олимпиадах, конкурсах, выставках, студенческих семинарах и научных конференциях,

научно-образовательных форумах, научных экспедициях; организацию научно-исследовательской практики; выполнение выпускной квалификационной работы исследовательского плана; подготовку научных публикаций; участие в выполнении научно-исследовательских проектов (договоры с предприятиями, научные гранты); проведение исследовательской и проектной работы в рамках учебно-научных и учебно-производственных центров.

Одной из форм научно-исследовательской работы студентов по эколого-правовой направленности также может быть организация проблемного кружка, который может объединять студентов разных факультетов и курсов. Большим достоинством данной формы НИРС является возможность рассмотрения выбранной проблемы наиболее глубоко и с разных ракурсов. Так, например, тема «Экологические проблемы современности» может быть рассмотрена с экономической (образование обширных по территории зон экологического бедствия; истощение невозобновляемых природных ресурсов), социальной (увеличение заболеваемости, смертности, ухудшение генофонда населения), правовой (нарушение права человека на благоприятную окружающую среду) и даже литературной (экологические проблемы современности в произведениях российских и зарубежных писателей) точек зрения. Это придаст заседаниям кружка большую разносторонность и привлечет в него большое количество студентов. Кроме того, что немаловажно, это способствует укреплению связей между студентами разных возрастов и специальностей.

Научно-исследовательская работа, знакомя студента с реальными научными и производственными проблемами, в том числе и эколого-правовыми, также может сыграть важную роль в его профориентации, пробуждая мотивацию к дальнейшей специализации, выбору направления научной деятельности, как возможного вида будущей профессиональной деятельности.

4. Для студентов, интересующихся эколого-правовой проблематикой, можно и необходимо включить в расписание занятий в рамках регионального и вузовского компонентов специальные *обобщающие интегративные поддерживающие курсы эколого-правовой направленности*. Это будет следующее организационно-педагогическое условие реализации процесса эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза.

Актуальность интеграции в образовании определена тем, что одна из ключевых задач образования состоит в формировании у учащихся целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе.

О необходимости создания интегративных курсов свидетельствуют многочисленные публикации. Существует несколько интерпретаций понятия «интеграция». В первом случае, под интеграцией понимается любого рода содержательное объединение двух или более предметов в один или явно выраженная реализация межпредметных связей за счет пересекающихся тем, понятий, проблем и т.п. [4]. Во втором случае акцент смещается не на готовый объединенный курс, а на некое внутреннее стремление, при решении частных задач, к объединению предметных перспектив, картин мира, речевых умений (используемых при работе с любой учебной дисциплиной), а также к расширению ассоциативного поля обучающихся за счет интеграции предметных и внепредметных знаний [5].

При разработке содержательных моделей интегративных поддерживающих курсов, отборе и структурировании учебного материала целесообразно использовать следующие критерии его значимости:

- эколого-правовой, познавательный и практический;
- развивающий (возможность гармоничного развития всех сфер личности студента);
- воспитательный (возможность создания условий для более полной реализации воспитательной функции обучения);
- моделирующий (возможность моделирования социальных, экономических, экологических процессов и прогнозирования их дальнейшего развития).

С целью обеспечения благоприятных условий для формирования у студентов эколого-правовой воспитанности нами были разработаны три интегративных поддерживающих курса: «Социальная экология» и «Законодательное регулирование природопользования» и Эколого-правовые проблемы региона (на примере Свердловской области).

Основные цели таких курсов: познакомить студентов с правовыми аспектами природопользования и охраны окружающей среды, обеспечивающими экологическую безопасность государ-

ства, хозяйствующих субъектов и отдельных людей; показать взаимосвязь прав и обязанностей гражданина российской Федерации в сохранении качества среды своего обитания; помочь обрести начальные навыки применения нормативно-правовых актов.

Целевая направленность таких курсов – формирование эколого-правовой воспитанности студентов.

Ведущий компонент – обобщенные научные знания: правовые, экологические, естественнонаучные, экономические, общепрофессиональные.

Функции в учебно-воспитательном процессе вуза – развивающая диалектическое мышление, расширяющая правовые, углубляющая экологические, экономические, естественнонаучные, общепрофессиональные знания; мировоззренческая, формирующая систему взглядов на процессы устойчивого развития; культурологическая, прививающая толерантность к иным убеждениям, ценностные эколого-правовые установки личности студента.

Содержательное поле – система знаний эколого-правового характера.

Основные содержательные линии – экологическая, правовая, экономическая, культурологическая.

Механизмы интеграции – интегративно-гуманитарный подход, межпредметные связи, законы диалектики, принципы дополненности и региональности.

В итоге изучения предложенных интегративных поддерживающих курсов студенты должны:

Знать:

- взаимосвязь категорий: природопользование, охрана окружающей среды, устойчивое развитие, экологическая безопасность, экологическое право, эколого-правовая ответственность;
- важнейшие экологические проблемы современности, как на государственном, региональном, так и на местном уровне;
- понятийный аппарат социальной экологии: адаптация, антропогенное воздействие на природу, антропоцентризм, экологическое бедствие, болезнь, генофонд, гуманизм, комфортная среда и т.п.

- важнейшие подотрасли (лесное, земельное, водное, фаунистическое, атмосферное право); институты (экологический вред, эколого-правовая ответственность, право собственности на природные объекты, государственное регулирование природопользования, а также институты особенной части экологического права); правовые категории (благоприятная окружающая среда, собственность, охрана земель, недра, водный режим, ленной фонд страны, животный мир и т.д.) экологического права;

- основные принципы экологического права: народовластия, гуманизма, законности, равноправного положения всех форм собственности на природные объекты и всех форм хозяйствования и др.

Понимать:

- необходимость следования эколого-правовым нормам поведения;

- соотношение норм экологического законодательства с нормами и правилами экологических и нравственных императивов;

- нацеленность законодательства на обеспечение благоприятных условий жизни людей;

- свою роль в устойчивом развитии государства, региона, родного города;

- как себя вести в тех или иных эколого-правовых ситуациях;

- свою ответственность за неправомерную экологическую деятельность и принятие неправомерных экологических решений.

Уметь:

- воспринимать и понимать правовую информацию в области охраны окружающей среды, правильно ее оценивать, интерпретировать и использовать;

- моделировать и прогнозировать развитие эколого-правовых ситуаций и принимать экологически-обоснованные и выверенные с правовой точки зрения решения;

- оценивать их последствия, нести ответственность за свои противоправные действия и поступки.

5. Еще одним организационно-педагогическим условием эффективности реализации процесса эколого-правового воспитания студентов является *общение студентов и преподавателей с должностными лицами органов государственной власти (на уровне субъекта), местного самоуправления, представителями правоохранительных органов, общественных движений и организаций, занимающихся защитой окружающей среды, а также с будущими работодателями.*

Такие формы выбраны не случайно, поскольку они в значительной степени затрагивают эмоциональную и поведенческую сферы личности, усиливают мотивацию овладения эколого-правовыми знаниями, помогают студентам сориентироваться как в своих оценках суждений, позиций, отношений, поведения, так и других людей. Главной темой таких встреч, обычно является поиск возможных путей совместного решения проблем, связанных с охраной окружающей среды.

Польза от таких встреч обоюдная: студенты вуза имеют возможность лично познакомиться и получить информацию от специалистов, а представители власти, руководители предприятий имеют возможность напрямую узнать, что интересует и волнует молодежь в сфере сегодняшней и завтрашней экологии нашего города.

6. *Практическая деятельность студентов вуза в природной окружающей среде* также является одним из организационно-педагогическим условий эффективности реализации процесса эколого-правового воспитания студентов

Такая деятельность формирует активную гражданскую позицию студентов, путем включения их в практическое решение актуальных экологических проблем.

Каждую весну и осень студентов можно вовлечь в экологическую акцию «Антимусор». Это уже хорошо всем известные субботники. Но слово «субботник» выглядит старомодно. Поэтому нужно придать креативности этому «действию» и назвать его «Экологическая акция «Антимусор»» или т.п.

Можно проводить конкурс среди студентов «Вторая жизнь вещей». Из пластика, древесины, бумаги, ткани, кожи, меха и прочих «бросовых» материалов студенты могут сделать много полезных и красивых предметов. Фантазия, вкус и умелые руки помогают не только раскрыть творческий потенциал, но и снизить экологическую нагрузку в городе.

Сегодня каждый студент имеет мобильный телефон с встроенным фотоаппаратом. MMS-сообщения помогут выявить множественные нарушения экологии в своем городе, а принятые соответствующими структурами меры административного воздействия позволят значительно сократить расходы на восстановление благоприятной окружающей среды.

Как видим, успехи в формировании эколого-правовой воспитанности зависят от комплекса организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. Бахтин, А.И. Работа по экологическому образованию студентов // Специалист. – 2003. – № 1.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учеб. для вузов. – М., 2001.
3. Балашов, В.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России / В.В. Балашов, Г.В. Лагунов, И.В. Малюгина. – М., – 2002.
4. Педагогическая энциклопедия [Э/п]. – Р/д: <http://pedencyclopaedia.ru/>
5. Педагогический словарь [Э/п]. – Р/д: <http://mirslovari>

Bibliography

1. Bakhtin, A.I. Rabota po ehkologicheskomu obrazovaniyu studentov // Specialist. – 2003. – № 1.
2. Bespal'ko, V.P. Pedagogika i progressivniye tekhnologii obucheniya: ucheb. dlya vuzov. – M., 2001.
3. Balashov, V.V. Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v vuzakh Rossii / V.V. Balashov, G.V. Lagunov, I.V. Malyugina. – M., – 2002.
4. Pedagogicheskaya ehnciklopediya [Eh/r]. – R/d: <http://pedencyclopaedia.ru/>
5. Pedagogicheskiy slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://mirslovari>

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 374

Eydel'man L. PROBLEMS OF HEALTH ACTIVITY ARE IN ESTABLISHMENT ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. In the article the problems of health activity are considered in establishment of additional education and possibility of joint activity of organs of health protection, educator-educational sphere and system of culture and arts, providing the maximally advantageous use of resources of additional education for making healthy of children of preschool and school age.

Key words: health activity, additional education of children, education-culture-health.

Л.Н. Эйдельман, канд. пед. наук, генеральный директор НОУ «Учебный центр фитнеса «Натали», г. Санкт-Петербурга, E-mail: info@Natali-fitness.spb.ru

ПРОБЛЕМЫ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассмотрены проблемы оздоровительной деятельности в учреждении дополнительного образования детей и возможности совместной деятельности органов здравоохранения, воспитательно-образовательной сферы и системы культуры и искусств, обеспечивающих максимально выгодное использование ресурсов дополнительного образования в целях оздоровления детей дошкольного и школьного возраста.

Ключевые слова: оздоровительная деятельность, дополнительное образование детей, образование-культура-здоровье.

В дополнительном образовании детей сложилась уникальная педагогическая ситуация, когда без особых экономических затрат и вложений, но с использованием современных технологий сохранения и укрепления здоровья возможно осуществлять оздоровительную деятельность. Этому способствует многопрофильность учреждений дополнительного образования как социума, где наряду с развитием креативных способностей детей можно проводить и оздоровительные мероприятия.

Существенные изменения в области образования: интенсификация процесса обучения, отсутствие у детей мотивации к двигательной деятельности, значительное увеличение интеллектуальной и психо-эмоциональной нагрузки в учебно-воспитательном процессе, подмена развивающих и оздоровительных задач дошкольного учреждения образовательными задачами отрицательно сказались на здоровье подрастающего поколения.

Сокращение объёма двигательной деятельности приводит к уменьшению защитных сил организма и, как следствие, снижению силы и работоспособности скелетной мускулатуры детей [1]. Включение в учебный план образовательных учреждений третьего урока физической культуры способно несколько ослабить негативную образовательную тенденцию, но не в состоянии изменить её. Детям необходима эмоциональная, психологическая разгрузка, дополнительная двигательная активность помимо занятий физической культурой.

По всей видимости, данные факты являются свидетельством недостаточной решённости проблемы оздоровления детей, в том числе и посредством использования занятий по физической культуре в условиях образовательного учреждения.

Анализ реальной ситуации на сегодняшний день, сложившейся в учреждениях дополнительного образования, показывает, что педагоги стремятся работать по современным технологиям оздоровительной направленности [2]. Многие исследователи дают положительную оценку изменениям, происходящим в области дополнительного образования детей, но, в то же время, отмечают, что не все из преобразований способствуют оптимизации оздоровительной деятельности.

Педагогические исследования по организации, содержанию и проведению занятий оздоровительной направленности, выявили, что большинство используемых программ не имеют научного обоснования, грамотного поставленных педагогических задач, долгосрочного планирования и зачастую определённого подбора средств. Существующие противоречия между многообразием новых технологий и отсутствием достаточно чёткой, научно обработанной информации ставят большой вопрос о возможности их использования в практике дополнительного образования детей [3].

Становится очевидным, что сегодня необходим научный взгляд на оздоровительную деятельность учреждений дополнительного образования с точки зрения задач целенаправленного воспитания здоровья поколения.

Наблюдается любопытный парадокс: в объяснительной записке ряда программ указывается общая цель на сохранение

и укрепление здоровья детей средствами физического воспитания, разработан и принят регламент двигательного режима, и одновременно в последние годы отмечается тенденция к увеличению заболеваемости и снижению состояния здоровья у детей [4].

Данные официальной статистической отчётности показывают, что уровень здоровья детей катастрофически падает. С каждым годом растёт количество детей, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, ожирением, нарушением осанки, снижается сопротивляемость организма к различного рода заболеваниям.

На таком фоне уже не может показаться парадоксальным следующее утверждение: в условиях сложившейся системы дополнительного образования детей фактически отсутствует специальная работа по формированию оздоровительной деятельности. Дети могут быть чем-то «заняты», могут усваивать технику этих занятий и вместе с тем не выполнять какой-либо полноценной деятельности. К сожалению, это обстоятельство не замечается и авторами отдельных программ и технологий.

Приходится констатировать, что в части оздоровления ребёнка происходит трансформация общественного мнения – отказ от здоровья в пользу прямого обучения детей преимущественно двигательным умениям и навыкам, которые в настоящее время (судя по результатам состояния здоровья) теряют свою актуальность и требует глубокого анализа и, возможно, пересмотра некоторых концептуальных положений.

Тот факт, что ребёнок при этом получает несколько больше свободы, чем в рамках обязательных физкультурных занятий, ещё ничего не говорит о развитии его оздоровительного потенциала.

Таким образом, встаёт вопрос о необходимости привлечения педагогических технологий в образовательный процесс детей дошкольного и школьного возраста для получения максимального оздоровительного эффекта в процессе дополнительных занятий.

В настоящее время для всестороннего развития ребёнка, с учётом его склонностей, способностей и интересов, создаются новые альтернативные программы: «Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика», «Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха», «Логомузыкальная пластика», «Танцуй, Кроха!», «Школа танцев для детей», «Санта Лючия» и др.

Эти программы созданы специалистами системы образования, культуры и здравоохранения, как инновационные технологии, способствующие развитию личности. Достоинство этих разработок, с одной стороны, в том, что их авторы ищут пути превращения форм телесного движения в результативную силу, оказывающую положительное воздействие на физический и социальный мир ребенка. С другой стороны, вышеуказанные работы носят исключительно эмпирический характер. Полученные в них данные, к сожалению, не анализируются с позиции возможного их использования в педагогической практике.

В этой связи, авторские воздействия на организм ребенка должны пройти серьезное медико-биологическое и психолого-

педагогическое испытание, намного более серьезное, чем методический совет по принятию авторских программ [5].

Проанализировав мнение разных исследователей [6; 7; 8; 9] по проблеме оздоровления детей мы считаем, что специфика работы с детьми, обязывает взвешенно подходить к определению приоритетных средств и методов в решении сохранения и укрепления здоровья детей на фоне повышенных интеллектуальных и психо-эмоциональных нагрузок. Следует поставить на первое место педагогическую экспертизу новых программ и методик, как с точки зрения потребности в них, так и особенно с позиции здоровьесохранения детей, что определяет возможность их продвижения во все образовательные учреждения.

По результатам наших исследований установлено, что проблемы оздоровления детей, присущие образовательным учреждениям, очень схожи с проблемами учреждений дополнительного образования: 1) использование технологий, оздоровительный эффект которых лишь задекларирован авторами, но не проверен экспериментально, 2) применение оздоровительных технологий, которые не решают конкретных задач, связанных с улучшением состояния здоровья занимающихся, 3) несоответствие уровня подготовки педагогов, организующих проведение оздоровительных занятий, современным требованиям к осуществлению этой деятельности, 4) не разработанность методического сопровождения, 5) отсутствие объективных критериев оценки оздоровительной работы в учреждении дополнительного образования, что способствует формулированию некорректных выводов об её результативности и распространению неэффективных, но модных оздоровительных технологий, 6) большое число совместителей в дополнительном образовании приводит к неудовлетворительным результатам.

Это влечёт за собой необходимость последующего обращения к медицине, что связано с большими материальными затратами государства. Государство и общество заинтересованы в сохранении и укреплении здоровья населения, и в первую очередь – подрастающего поколения, однако в действительности предпринятые меры являются недостаточными. В частности, системой образования одной из основных педагогических задач декларируется сохранение здоровья, но реальная практика демонстрирует ухудшение здоровья детей [10].

И.К. Рапопорт, В.Р. Кучма опираясь на многолетние исследования в области детского здравоохранения, установили, что за каждое десятилетие в 2 раза уменьшается количество здоровых

детей и во столько же раз увеличивается количество детей с хронической патологией [11].

А.А. Баранов, Е.Ю. Лапин особо подчеркивают, что в условиях современной России нарастающая коммерциализация педиатрической помощи вообще снимает проблему здоровья ребёнка как ценности и цели моральной практики общества [12].

Складывается ситуация, когда эти проблемы не решить одними лишь мерами по лечению и профилактике болезней и только за счёт ресурсов системы здравоохранения.

Оздоровление детей перестаёт быть прерогативой государства, так как затрагивает интересы многих людей – учителей, воспитателей, врачей, учёных, да и каждого из нас. Современное, быстро меняющееся общество ставит новые задачи в области проблемы **укрепления здоровья детей**. Пути решения этих задач в физической культуре находятся на стыке наук и деятельности различных специалистов. Только комплексный подход в решении данной проблемы может быть адекватен современному представлению о здоровье ребёнка.

Для успешного решения данной проблемы требуется совместная деятельность органов здравоохранения, воспитательно-образовательной сферы и системы культуры и искусства, обеспечивающих максимально выгодное использование ресурсов дополнительного образования в целях оздоровления.

Образование-культура-здоровье являются фундаментальной основой здоровьесберегающей системы, основной целью которой является формирование и укрепление здоровья ребёнка. Непременным принципом такой интеграции является получение синергетического эффекта за счёт повышения эффективности педагогических воздействий на формирование здоровья детей дошкольного и школьного возраста.

Представляется важным тот факт, что **взгляды мыслящих деятелей** во всем мире концентрируются на анализе взаимосвязи и взаимовлияния образования, культуры и здравоохранения – институтах, в воссоединённом формате которых только и может развиваться гармонично развитый человеческий потенциал. Но такой комплексный подход еще нигде не был реализован в полной мере. Происходит это потому, что образовательная, культурная и здравоохранительная системы, к сожалению, не включены как единое целое в общую стратегию национальной безопасности государств.

Поиск путей решения данной проблемы и составляет предмет наших научных изысканий.

Библиографический список

1. Потапчук, А.А. Диагностика развития ребёнка. – СПб., 2007.
2. Сайкина, Е.Г. Концептуальные основы подготовки специалистов по фитнесу в современных социокультурных условиях: монография. – СПб., 2007.
3. Эйдельман, Л.Н. Методика применения танцевально-хореографических упражнений для формирования осанки детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009.
4. Лукина, Г.Г. Требования к инновационным технологиям с позиции оздоровления детей // Актуальные проблемы развития фитнеса в России: сб. матер. Всерос. н/п. конф. – СПб., 2009.
5. Васильев, О.С. Вопросы коррекции нарушения осанки // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2007. – № 4.
6. Корнева, И.Н. Коррекционно-оздоровительные возможности хореографического и музыкального искусства: монография. – Оренбург, 2007.
7. Филиппова, С.О. Некоторые проблемы организации оздоровления детей в дошкольном учреждении / С.О. Филиппова, А.Е. Митин // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сб. научно-метод. трудов. – СПб., 2009.
8. Козырева, О.В. Оздоровительные технологии в дошкольных и школьных образовательных учреждениях и во внешкольных организациях // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2010. – № 2.
9. Джумок, Г.А. Анализ проблем здоровьесберегающей организации учебного процесса // Здоровье населения – основа процветания России: матер. IV Всерос. научно-практ. конф. с межд. участ., 26-27 апреля 2011 года. – Анапа, 2011.
10. Комков, А.Г. Социально-педагогический мониторинг ресурсов здоровья учащихся образовательных учреждений // Дети России образованны и здоровы: матер. VII Всерос. н/п конф. – М., 2009.
11. Рапопорт, И. К. Здоровье детей дошкольного возраста / И.К. Рапопорт, В.Р. Кучма // Здоровье дошкольника. – 2008. – № 3.
12. Баранов, А.А. Государственная политика в области охраны здоровья детей: вопросы теории и практика / А.А. Баранов, Е.Ю. Лапин. – М., 2009. – Серия «Социальная педиатрия».

Bibliography

1. Potapchuk, A.A. Diagnostika razvitiya rebyonka. – SPb., 2007.
2. Sayjkina, E.G. Konceptualniye osnoviy podgotovki specialistov po fitnessu v sovremennikh sociokulturnykh usloviyakh: monografiya. – SPb., 2007.
3. Ehydeljman, L.N. Metodika primeneniya tancevaljno-khoreograficheskikh uprazhnenij dlya formirovaniya osanki detej doskoljnogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2009.
4. Lukina, G.G. Trebovaniya k innovacionnim tekhnologiyam s pozicii ozdorovleniya detej // Aktualniye problemih razvitiya fitnesa v Rossii: sb. mater. Vseros. n/p. konf. – SPb., 2009.
5. Vasiljev, O.S. Voprosih korrekci narusheniya osanki // Fizikultura v profilaktike, lechenii i reabilitacii. – 2007. – № 4.
6. Korneva, I.N. Korrekcionno-ozdorovitelniye vozmozhnosti khoreograficheskogo i muzhikaljnogo iskusstva: monografiya. – Orenburg, 2007.
7. Filippova, S.O. Nekotoriye problemih organizacii ozdorovleniya detej v doskoljnom uchrezhdenii / S.O. Filippova, A.E. Mitin // Aktualniye problemih fizicheskoy kulturnih i sporta: sb. nauchno-metod. trudov. – SPb., 2009.

8. Kozihreva, O.V. Ozdorovitel'nihe tehnologii v doshkol'nykh i shkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh i vo vneshkol'nykh organizatsiyakh // Fizkultura v profilaktike, lechenii i reabilitacii. – 2010. – № 2.
9. Dzhumok, G.A. Analiz problem zdorovjesberegayuthey organizatsii uchebnogo processa // Zdorovje naseleniya – osnova процветания России: mater. IV Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhd. uchast., 26-27 aprelya 2011 goda. – Anapa, 2011.
10. Komkov, A.G. Socialjno-pedagogicheskiy monitoring resursov zdorovya uchastikhshya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Deti Rossii obrazovaniy i zdoroviy: mater. VII Vseros. n/p konf. – M., 2009.
11. Rapoport, I. K. Zdorovje detey doshkol'nogo vozrasta / I.K. Raport, V.R. Kuchma // Zdorovje doshkol'nika. – 2008. – № 3.
12. Baranov, A.A. Gosudarstvennaya politika v oblasti okhrani zdorovya detey: voprosih teorii i praktika / A.A. Baranov, E.Yu. Lapin. – M., 2009. – Seriya «Social'naya pediatriya».

Статья поступила в редакцию 02.02.2012

УДК 159.922

Koval V.V. DEVELOPMENT OF PARENTS' COMMUNICATIONS IN CHILDREN'S AND PARENTS' RELATIONS BY MEANS OF THE PROGRAM PARENTS' POSITIONS HARMONIZATION. The article presents data on the problem of children's and parents' relations; comments are given to the notions: «parent's relation», «parents' guidelines», «parent's position»; basis and main blocks of composed and realized by the author «Program of parents' position harmonization» are presented which is directed to parents' ability to create constructively-optimal relations with a child in a family.

Key words: parents' relation, parents' guidelines, parents' position, competence of a parent, socially-psychological training, training of sensitivity, project methods.

В.В. Коваль, соискатель ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бульск, E-mail: ksoc @bigpi.biysk.ru

РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ ГАРМОНИЗАЦИИ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ

В статье представлен материал по проблеме детско-родительских отношений, даны комментарии к понятиям «родительское отношение», «родительские установки», «родительская позиция», представлено обоснование и основные блоки разработанной и реализованной автором «Программы гармонизации родительских позиций», направленной на развитие способности родителей строить конструктивно-оптимальные взаимоотношения с ребенком в семье.

Ключевые слова: родительские отношения, родительские установки, родительская позиция, компетентность родителя, социально-психологический тренинг, тренинг чувствительности (сенситивности), проектный метод.

Актуальность проблематики детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследования, посвященные проблеме детско-родительских отношений (ДРО), носят в основном узко прикладной характер и не выходят за рамки психотерапевтического подхода.

Известно, что родительское отношение зависит от того, как родитель воспринимает и понимает ребенка и его поведение. Дж. Брунер подчеркивает важность «форматов», т.е. стандартных ситуаций, в которых происходит инвариантное взаимодействие матери и ребенка (игра, укладывание спать и пр.). Материнское восприятие ребенка (образ ребенка) лучше всего можно исследовать по тому, как родители категоризируют детское поведение, обобщая «материал общения» каждодневной жизни семьи.

Термин «родительские установки» является чрезвычайно широким и включает целый ряд разнообразных понятий, таких как ценности, восприятие ребенка и самих родителей, представления и ожидания, связанные с развитием ребенка. Родительские установки включают оценку того, что ребенок может или не может делать, знание о процессах его когнитивного и социального развития, роли родителей в жизни детей, целях обучения ребенка, предпочитаемые способы его дисциплинирования. Они оказывают большое влияние на родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий. Наконец, они могут обеспечивать родителей средствами для защиты их собственной самооценки, создавая некие стандарты и эталоны, в соответствии с которыми оценивается выполнение родительской роли и устанавливаются ограничения для различных аспектов родительской ответственности. Из этих установок происходят каузальные атрибуции детского поведения [1].

В родительских установках принято выделять три компонента: оценочный, когнитивный и поведенческий [1].

1. **Оценочный компонент** – это оценка родителями объекта или ситуации воспитания.

2. **Когнитивный компонент** состоит в системе знаний или идей, которые рассматриваются как достоверные и используются для построения стратегии и тактики воспитания ребенка.

3. **Поведенческий компонент** родительских установок включает намерения или интенции вести себя определенным образом по отношению к ребенку и проявляется в конкретной практике воспитания.

Родительские установки выполняют две взаимосвязанные функции: интерпретационную и прагматическую. Родители используют установки или представления для интерпретирования и понимания межличностных отношений в семье. Так, воспринимая конкретную ситуацию взаимодействия с ребенком, родитель интерпретирует, категоризирует ее, опираясь на собственные представления. В своей прагматической функции родительские установки необходимы, чтобы планировать свои действия относительно ребенка.

Родитель является носителем общественных норм и правил, оценивает действия ребенка, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены определенными родительскими установками.

Таким образом, родительская позиция включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него.

Развитие эффективных коммуникаций в детско-родительских отношениях возможно посредством составленной нами программы гармонизации родительских позиций, который осуществлялся через анализ теоретического материала, прослушанного родителями на встречах родительского клуба «Время познания мира ребенка» и тренинговых упражнений (тренинг сенситивности, социально-психологический тренинг). Программа опирается на аксиому детско-родительских отношений; через непосредственное взаимодействие родителей и детей можно построить отношения с детьми только при условии развития личностных характеристик (происходит воздействие на Я-концепцию обеих сторон «субъект-субъектных» отношений). Детско-родительское общение выступает как условие познания людьми друг друга (коммуникативная функция), организация взаимодействия (интерактивная функция) и формирование определенного эмоционального и по-

веденческого отклика на действительность в процессе влияния друг на друга (перцептивная функция).

Практика показала, что значительная часть «родительских просчетов» определяется не столько недостаточностью теоретической информированности родителей в вопросах возрастной психологии, сколько общей деформацией сферы детско-родительских отношений, связанной с изменениями характера взаимоотношений посредством различных родительских позиций на основе необъективного восприятия ребенка.

Поэтому основная цель составленной и реализованная нами «Программы гармонизации родительских позиций» – это развитие эффективных коммуникативных умений, как основы способности строить конструктивно-оптимальные детско-родительские отношения в семье.

Начальным этапом работы данной программы стал лекторский курс для родителей (психолого-просветительская работа) – родительский клуб «Время познания мира ребенка», в рамках встреч на родительских собраниях, которые составлены в форме обучающих семинаров по следующей структуре:

Теоретическая часть: мини-семинар или лекция, а также диагностика состояния возрастной нормы и особенностей взаимоотношений родителей с ребенком.

Родительские собрания ориентированы на решение комплексных задач, связанных с психологическим просвещением, а также развитием способности «грамотно наблюдать и понимать» поведение младшего школьника и собственных форм взаимодействия.

Эффективным методом коррекции межличностных отношений признан социально-психологический тренинг, так как, по мнению К. Левина, «...обычно легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности» [1]. Поэтому основой нашей «Программы гармонизации родительских позиций» стали два метода активного социально-психологического обучения: тренинг сенситивности (тренинг для родителей) и социально-психологический тренинг «Вместе с ребенком», с упражнениями проектного характера (совместный тренинг для родителей и детей).

Возможности человека в установлении и поддержании контактов с окружающими во многом зависят от его сенситивной способности. Эта способность проявляется в чувственном восприятии людей, самого себя, а также окружающего мира. Развитая сенситивная способность во многом определяет возможности человека в прогнозировании поведения и деятельности людей. Тренинг чувствительности (сенситивности) – это вид социально-психологического тренинга, который основывается на свободном обсуждении опыта членов группы, использовании ролевых игр и иных приемов, развивающих чуткость в межличностных отношениях и восприимчивость к происходящим в группе процессам [2].

Изначальное единство, глубинной связи матери и ребенка – это материнская любовь как высшее проявление альтруистического, т.е. личностного отношения, поэтому она порождает безусловную любовь или «принятие». С другой стороны, ответственность за будущее ребенка порождает у матери оценочную позицию: контроль действиями ребенка, сравнение его с другими, превращая ребенка в объект воспитания.

Библиографический список

1. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – СПб., 1998.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособ. – М., 2000.
3. Смит, Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности. – М.; СПб., 2001.
4. Марасанов, Г.И. Методы моделирования и анализа ситуации в социально-психологическом тренинге. – Киров, 1995.

Bibliography

1. Ehydemiller, Eh.G. Psihologiya i psixoterapiya semji / Eh.G. Ehydemiller, V.V. Yustickiy. – SPb., 1998.
2. Vachkov, I.V. Osnovih tekhnologii gruppovogo treninga. Psihotekhniki: ucheb. posob. – M., 2000.
3. Smit, G.K. Trening prognozirovaniya povedeniya: trening sensitivnosti. – M.; SPb., 2001.
4. Marasanov, G.I. Metodih modelirovaniya i analiza situacii v socialjno-psihologicheskom treninge. – Kirov, 1995.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 159.22

Zhikhareva E.V., Malikova E.V. MANIFESTATION PECULIARITIES OF PERSONALITY FACTORS OF MEDICAL EMPLOYEES WITH DIFFERENT TYPES OF TREATING PEOPLE. The article presents the results of experimental work directed at studying the peculiar manifestations of personality factors of medical employees with different types of treating people.

Key words: personality factors, treating.

Е.В. Жихарева, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: ktp@bigpi.biysk.ru,
Е.В. Маликова, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: elena-malikowa@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ МЕДИЦИНСКИХ СЛУЖАЩИХ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, направленной на изучение особенностей проявления личностных факторов у сотрудников медицинской службы с различным типом отношения к людям.

Ключевые слова: личностные факторы, отношения.

Проблема построения отношений между людьми во всех сферах их жизнедеятельности является предметом исследования многих областей знания, и каждая наука подходит к её изучению со своих позиций, что обуславливает многообразие представлений о сущности этого феномена. Актуальность данной проблемы не вызывает сомнения, а неподдельный интерес у разных специалистов связан в первую очередь с необходимостью организации специальной работы, направленной на изучение типа отношения к людям и нацеленной на улучшение существующей ситуации, связанной с построением системы межличностных отношений.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам отметить многогранность подходов к рассмотрению феномена отношения к людям. В настоящее время категория «отношения» включает в себя такие аспекты, как психические отношения, психологические отношения, социально-психологические отношения, межличностные отношения, взаимоотношения, личные отношения, самоотношение.

Изучение системы отношений личности являлось одним из самых важных направлений в деятельности В.Н. Мясищева, который подчёркивал, что система общественных отношений, в которую оказывается включённым каждый человек, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. И эта система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой личности.

Ученый считал, что отношения личности являются результатом того, как человеку удаётся взаимодействовать с конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда даёт простор для проявления и развития его индивидуальности – и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми [1].

На наш взгляд, наиболее важным моментом является определение факторов, которые будут определять тип отношения к людям, и тем самым способствовать улучшению взаимоотношений. Причин и факторов, обуславливающих тип отношения к людям достаточно много, их учёт позволяет человеку благополучно войти в новые социальные отношения, которые также многоаспектны.

Чаще всего при характеристике отношений между людьми упоминаются потребности и мотивы, которые определяют специфику выстраивания общей стратегии взаимодействия [2]. Вместе с тем, стратегия отношения к другим, на наш взгляд, определяется не только динамическими факторами (мотивами, потребностями, интересами, ценностями), но и факторами конституционными (Р. Кеттелл), к которым относятся личностные черты [3].

Особую значимость данная проблема приобретает при ее рассмотрении с позиций построения отношений категорией медицинских служащих. Считается, что обязательным условием для медицинского персонала различного уровня является ориентация его деятельности на личность пациентов [4; 5].

На наш взгляд, существует некоторое противоречие между тем как выполнить все требования, предъявляемые профессией, оптимально реализовать себя в ней, и при этом выстроить благоприятные отношения с другими.

На базе МУЗ «Городская больница №4» г. Бийска было проведено исследование особенностей проявления личностных факторов медицинских служащих с различным типом отношения к людям. В исследовании приняли участие 46 работников медицинской службы (20 врачей и 26 медицинских сестры) в возрасте 24-57 лет.

На первом этапе нашего исследования были определены типы отношения к людям у медицинских служащих (методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири).

Как видно из рисунка 1, среди восьми типов отношения к людям наиболее ярко представлены четыре, такие как авторитарный (12 медиков – 27% от общей выборки), дружелюбный (10 медиков – 22% от общей выборки), агрессивный и подчиняемый (по 8 человек – 17% от общей выборки). Остальные типы отношения к людям представлены незначительно: эгоистичный (3 медика – 7%), зависимый и альтруистичный (по 2 медика – 4%), подозрительный (1 медик – 2%).

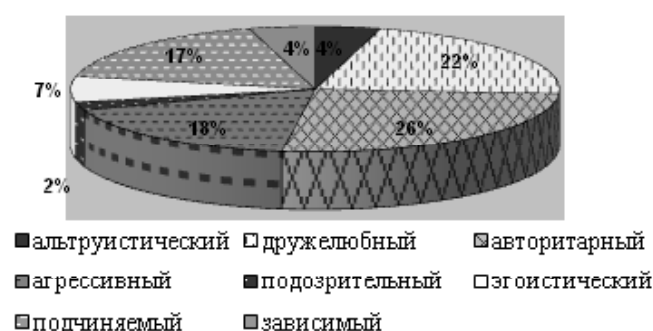


Рис. 1. Диаграмма распределения медицинских служащих в зависимости от типа отношения к людям (N=46)

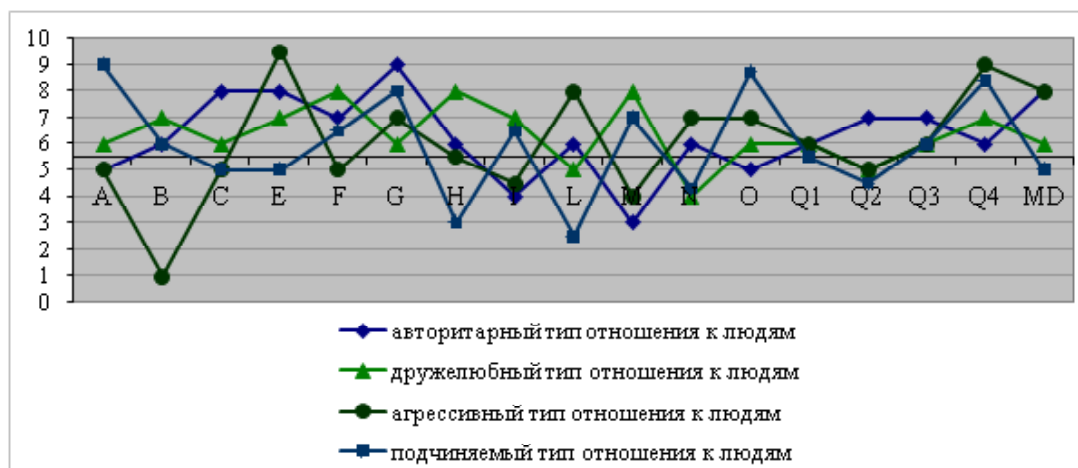
В дальнейшем наше исследование по изучению личностных факторов медицинских служащих (методика «Многофакторный личностный опросник 16PF» Р. Кеттелла) проводилось в группах преобладающих типов отношения к людям, т.е. авторитарном, дружелюбном, агрессивном и подчиняемом.

На рис. 2 графически представлены личностные профили медицинских служащих с различными типами отношения к людям.

Как видно из профиля, для медицинских служащих с *авторитарным типом отношения к людям* характерны наиболее высокие значения личностных факторов G (сила «Сверх-Я»), C (сила «Я»), E (доминантность), указывающие на сильную степень их развитости.

Анализ содержательной стороны данных факторов, указывает на то, что медикам с авторитарным типом отношения к людям характерны настойчивость в достижении поставленных целей, точность и деловая направленность, добросовестность и развитое чувство ответственности (фактор G), которые сочетаются с эмоциональной устойчивостью, т.е. работоспособностью и выдержанностью, спокойствием и позитивным настроем (фактор C). Кроме этого, таким специалистам свойственны активность и энергичность, стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, как суждений, и так и поступков, они готовы отстаивать свои лидерские позиции (фактор E). Данный факт подтверждается низким значением факторов I (харизма) и M (праксерния), указывающими на стойкость, практичность, самоуверенность, расчетливость и здравомыслие в выстраивании своего поведения медицинскими работниками, которые, как правило, не склонны к длительным эмоциональным переживаниям, легко справляются с неудачами и жизненными трудностями, верят в себя и проявляют жизнерадостность, о чем свидетельствуют низкие значения O (гипертимия) и A (сизотимия) факторов.

Можно сказать о взаимодополнительности этих факторов, являющихся действительно важными для врачей и медицинских сестер, которые в рамках реализации своей профессиональной деятельности должны иметь стойкий характер, здравый и холодный рассудок, практичность и настойчивость в решении не всегда простых задач.



Рису. 2. Графическое изображение выраженности средних показателей личностных факторов медицинских служащих с различными типами отношения к людям (N=38)

Примечание: А – сизотимия, В – высокий интеллект, С – сила «Я», Е – доминантность, F – сургенсия, G – сила «Сверх-Я», Н – пармия, I – харрия, L – протенсия, M – праксерния, N – искусственность, O – гипертимия, Q1 – радикализм, Q2 – самодостаточность, Q3 – контроль желаний, Q4 – фрустрированность, MD – адекватность самооценки.

В общем списке личностных черт медицинских служащих с дружелюбным типом отношения к людям наиболее высокие значения имеют факторы F (сургенсия), H (пармия), M (аутия). С содержательной стороны это характеризует медиков с дружелюбным типом отношения к людям как жизнерадостных, эмоционально-веселых, энергичных и искренних в отношении людей, которые верят в удачу, имеют много друзей и часто становятся групповыми энтузиастами (фактор F). Как и свойственно, у них развитое воображение, высокий творческий потенциал и богатый внутренний мир, они проявляют интерес к различным видам искусства, решают философские задачи, зачастую погружены в себя (фактор M). При этом легки в общении, не боятся публичных выступлений, умеют противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при контактах с людьми (фактор H). Высокие показатели перечисленных выше факторов сочетаются с низкими показателями факторов N (безыскусственность), L (алаксия), Q2 (социальность). На основе их анализа медицинские служащие данного профиля характеризуются как чувствительные и сентиментальные, не умеющие холодно и рационально мыслить (фактор N), доверчивые и откровенные, не способные к конкуренции, достаточно уживчивые и благожелательные в отношении к другим (фактор L). Поэтому они зависимы от группы, нуждаются в советах со стороны, предпочитают выполнять работу и принимать решение вместе с другими, ориентируясь при этом на одобрение (фактор Q2).

Иначе говоря, для данной выборки медиков свойственны яркие фантазии, богатая внутренняя составляющая, стремление к общению с окружающими, не в ущерб проявлению собственных способностей.

Рассматривая личностный профиль медицинских служащих с агрессивным типом отношения к людям, видно, что преобладающими личностными факторами этой группы являются доминантность (Е), протенсия (L), фрустрированность (Q4), низкий интеллект (В), харрия (I), праксерния (M).

Ведущие личностные факторы характеризуют данную выборку медицинских работников как склонных к доминированию, властности, самоуверенности, напористости, неуступчивости, их упрямство может доходить до агрессивности, а агрессивность до асоциального поведения.

Медики с доминирующим агрессивным типом отношения к людям конфликтны и очень своенравны, а так же грубы и враждебны, им свойственна подозрительность (фактор L), большое самомнение, эгоцентризм, жесткость. Они очень прямолинейны, откровенны, строги в оценке других, требуют от окружающих нести ответственность за свои ошибки иногда в достаточно резкой форме. Так же им свойственна фрустрированность (фактор Q4),

что проявляется в таких особенностях поведения как напряженность, возбужденность, беспокойство, неумение выстраивать комфортные отношения с другими. Исходя из личностных факторов, можно говорить о том, что таким медикам характерен низкий интеллект (фактор В), им не свойственна мягкосердечность, нежность и мечтательность, их интересы обычно направлены на себя и не каким образом не соотносятся с интересами окружающих их людей.

Для медицинских служащих с подчиняемым типом отношения к людям, характерны наиболее высокие значения таких личностных черт как сизотемия (А), сила «Я» (G), гипертимия (O), фрустрированность (Q4), тректия (H), алаксия (L), безыскусственность (N), социальность (Q2).

Как правило, медики с подчиняемым типом отношения к людям непринужденные, добрые (фактор А), готовые к сотрудничеству, внимательные к другим, для них характерно чувство долга, соблюдение моральных стандартов и правил. Так же они склонны к чувству вины, самобичеванию (фактор L), обеспокоенности. Они полны страха, тревоги, впечатлительности, неуверенности в себе, склонны уступать всем и во всем, всегда ставят себя на последнее место, осуждают себя, приписывают себе вину (фактор O), поэтому они стремятся найти опору в ком-либо более сильном. В поведении им свойственно напряжение, возбужденность, беспокойство, что говорит о фрустрированности (фактор Q4). Зависимость от группы говорит о недостаточной самостоятельности, привязанности к группе. Таким медикам характерна наивность, простота в общении (фактор N), они очень робки и доверчивы, застенчивы, кротки, скромны, уступчивы, легко смущаются. Часто не имеют собственного мнения, всегда послушно и честно выполняют свои обязанности, что не всегда по достоинству оценивается окружающими, поскольку данный тип поведения считается нормой, а безукоризненное выполнение как своих, так и чужих обязанностей принимается за «правило».

Таким образом, при рассмотрении личностных черт медицинских служащих с различным типом отношения к людям, была обнаружена их специфичность, что позволило нам сделать следующие выводы.

1. У медиков с авторитарным типом отношения к людям доминируют такие личностные факторы как сила «Сверх-Я», сила «Я», доминантность, указывающие на настойчивость служащих медицинской сферы в достижении поставленных целей, их эмоциональную устойчивость, активность и энергичность.

2. Наиболее значимыми для медицинских работников с дружелюбным типом отношения к людям являются факторы сургенсия, пармия, аутия, характеризующие данную категорию медиков как жизнерадостных, искренних в отношении людей, с развитым воображением, умеющих противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при контактах с людьми.

3. Медицинским служащим с агрессивным типом отношения к людям присущи самоуверенность, напористость, враждебность, подозрительность, жесткость, возбужденность и беспокойство, на что указывают преобладающие личностные факторы доминант-

ность, протенсия, фрустрированность, низкий интеллект, харрия, праксерния.

4. Для работников медицинской сферы с подчиняемым типом отношения к людям свойственны сизотемия, сила «Я», ги-

пертимия, фрустрированность, тректия, алаксия, безискусственность, социабельность, характеризующие их как добрых, внимательных к другим, обязательных, но вместе с тем робких, обеспокоенных, напряженных и беспокойных.

Библиографический список

1. Мясисев, В.Н. Психология отношений. – Воронеж, 1998.
2. Франси, Б. Отношения между людьми. – СПб., 2003.
3. Хьелл, Л.А. Теории личности / Л.А. Хьелл, Д.Д. Зиглер. – СПб., 2003.
4. Харди, И. Врач, сестра, больной. – Будапешт, 1981.
5. Хетагурова, А.К. Этико-деонтологические аспекты в работе сестринского персонала // Сестринское дело. – Москва, 2003.

Bibliography

1. Myasithev, V.N. Psikhologiya otnosheniy. – Voronezh, 1998.
2. Fransi, B. Otnosheniya mezhdu lyudmi. – SPb., 2003.
3. Khjell, L.A. Teorii lichnosti / L.A. Khjell, D.D. Zigler. – SPb., 2003.
4. Khardi, I. Vrach, sestra, bolnoy. – Budapesht, 1981.
5. Khetagurova, A.K. Etikno-deontologicheskie aspekty v rabote sestrinskogo personala // Sestrinskoe delo. – Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 37.017.924

Vozchikov V.A., Dotsenko T.E. **EDUCATION AS HUMANISM.** The author of this article substantiates the unity of education and philosophy of humanism theoretically. On concrete examples it is states that pedagogic essence is revealed in admonition of humanism and it's initial humanistic base is revealed in spiritually-substantial features of education.

Key words: humanism, pedagogics, an image of man, phenomenology of education, the value of humanism, world-view, educational traditions.

В.А. Возчиков, д-р философ. наук, проф. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск. E-mail: nirs@bigpi.biysk.ru;
Т.Э. Доценко, помощник проректора по научной работе ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: nirs@bigpi.biysk.ru

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГУМАНИЗМ

В статье теоретически обосновывается единство образования и философии гуманизма, на конкретных примерах доказывается, что как в *назидательности* гуманизма проявляется его *педагогичность*, так и в духовно-содержательных особенностях образования – его исходные гуманистические основания.

Ключевые слова: гуманизм, педагогика, образ человека, феноменология образования, ценности гуманизма, мировоззрение, образовательные традиции.

Смысловым центром гуманистического мироощущения является создание образа человека, укорененного в гуманистических ценностях. Гуманизм назидателен, следовательно – педагогичен; гуманистический человек сложен и многогранен, нелинеен и синтетичен, уникален и самодостаточен. В зависимости от особенностей того или иного цивилизационного периода менялась содержательная насыщенность данных характеристик, неизменно исходящих, однако, из единых оснований антропоцентрического мировоззрения. Образовательно-педагогическая природа гуманизма обуславливает его перманентную востребованность, латентную в периоды общественной стабильности и актуализирующуюся в кризисные осложнения социокультурной ситуации.

О педагогическом характере гуманизма свидетельствует весьма интересная попытка описать историю российского образования в терминах гуманистического мировоззрения. По мнению исследователей [1, с. 56-64], о присутствии гуманизма в отечественном образовании можно говорить, начиная со второй половины XVIII в. (имеется в виду деятельность И.И. Бецкого, Ф.И. Янковича де Мириево и других реформаторов образования эпохи Екатерины Великой). Вторая «точка подъема» гуманистической педагогики пришлось на 50-60-е гг. XIX в. (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин и др.), далее «взлет» гуманистического воспитания и образования связывается с педагогическими исканиями В.А. Сухомлинского в 50-60-е гг. XX в. [1, с. 260-263], а также движением «педагогики сотрудничества» в 70-80-х гг. прошлого столетия (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.), становлением «нового педагогического мышления» (А.В. Петровский) в 90-е гг. XX в., «возвращением гуманизма» в настоящее время.

В целом, принимая развивая данную концепцию Е.Н. Шиянова и Н.Б. Ромаевой, следует возразить исследователям вот по

какому поводу. Думается, неправомерно выделение в гуманизме русской педагогики таких течений (в качестве составляющих «практического» гуманизма), как «национальное» (К.Д. Ушинский, Д.Д. Семенов, С.А. Рачинский и др.), «психологическое» (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт), «эволюционное» (В.П. Вахтеров) [1, с. 50-51]. Данная типология представляется искусственной по меньшей мере по двум причинам. Во-первых, ради стройности «схемы» от «национальных» оснований образования отделяются П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, Л.Н. Толстой и другие замечательные мыслители и педагоги. С другой стороны, занимавшийся педагогической антропологией К.Д. Ушинский оказывается вне «психологической» проблематики образования. Во-вторых, обратим внимание на то, что собственно названия гуманистических направлений – всего лишь терминологическое повторение основных идей некоторых педагогических концепций – «эволюционной педагогики» В.П. Вахтерова, «педагогической психологии» П.Ф. Каптерева. Такое механическое заимствование мало что дает, на наш взгляд, для более тонкого понимания того или иного явления в сфере образования.

Наконец, нижнюю границу проявления гуманистических тенденций в российском образовании со второй половины XVIII в., как предлагают Е.Н. Шиянов и Н.Б. Ромаева, следует, полагая, продлить хотя бы до В.Н. Татищева, если не до Епифания Славинецкого, имея в виду, что гуманизм имплицитно присущ образованию, на какой бы стадии развития последнее ни находилось.

Поскольку гуманизм содержательно определяет философию образования, а последняя, соответственно, педагогический характер гуманизма, мировоззрение и практическое его воплощение предстают целостным феноменом, называемым образовательным процессом. Потому в строгом смысле востребованное в настоящее время выражение «гуманизация образования» – пле-

оназм, уместный лишь в смысле восстановления искаженной вследствие тех или иных причин первоначальной картины образования. Пожалуй, самым наглядным подтверждением педагогической сущности гуманизма является то, что гуманизм как новое понимание человека возник в сфере *studia humanitatis* – цикле гуманитарных дисциплин, ставшем тем основанием, на котором утверждались самопознание и самосовершенствование личности.

Как философия гуманизма, так и философия образования утверждают идеал человека и одновременно разрабатывают пути его воплощения. Синтез благонравия и интеллекта, иначе говоря – добродетели и знаний, структурирующий моральную философию гуманистов, является убедительным свидетельством педагогического характера гуманизма. Ведь речь идет о человеке как таковом, человеке, каким он должен быть, а именно такая проекция в будущее и предстает, по К.Д. Ушинскому, целью педагогики [2, с. 230].

П. Браччолини соединял занятия наукой с исканиями добродетели [3, с. 192]; человек предназначен к познанию, утверждал Д. Манетти, а потому должен следовать по пути добродетели [4, с. 61]; благодаря образовательным занятиям, убежден Л. Бруни, человек приближается «к блистательной добродетели» [5, с. 196]. Собственно, таким – синтетичным, гармоничным, многосторонним – более или менее отчетливо виделся человек гуманистам во все времена. Однако имплицитно присущий и образованию античности, и Средневековья гуманизм осознается как духовный принцип человеческого бытия в эпоху Возрождения, когда уже целенаправленно организуется обучение во имя человека идеального, совершенного.

То, что триада гуманизм – человек – образование являл собой единую синтетическую систему, подтверждается принципиальной аналогичностью основных положений современного воспитания и обучения тем, которыми руководствовались, например, итальянские гуманисты XIV-XV вв. Обратимся, в частности, к известной работе [6, с. 90-97], в которой выделены ведущие характеристики гуманно-личностного подхода В.А. Сухомлинского. К основным концептуальным положениям знаменитого педагога отнесены: сочетание индивидуального и коллективного воспитания (1); превращение школы Знания в школу Воспитания (2); постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы (3); новые субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса: сотрудничество, сотворчество, соуправление, сопереживание, сочувствие (5); развитие творческих способностей ребенка, его индивидуальности (6); возрождение русских национальных и культурных традиций (7); постановка трудной цели (8).

Обозначенные в скобках номера позиций преследуют исключительно технические цели, о которых скажем далее; вообще же перечисленные принципы гуманистического воспитания и образования по Сухомлинскому расположены не по степени значимости, а в произвольном порядке.

Обобщив, таким образом, гуманистическое понимание педагогики одним из крупнейших представителей образования XX века, обратимся к интерпретации подходов к указанной проблеме итальянских гуманистов эпохи Возрождения. В современном исследовании [3, с. 70] приоритетные принципы и методы гуманистической системы воспитания в XIV-XV вв. сводятся к следующему: индивидуальный подход в воспитании и образовании юношества, строгий учет возрастных особенностей, различий в типах умственных способностей, в физическом и духовном складе воспитуемых (1; 3; 5); ориентировка на самораскрытие личности (6; 8); воспитание души и воспитание тела (2; 7); значение изучения военного искусства (7); воспитание доблести (8); важность правильного выбора занятий, выбора учителей, выбора книг (3; 4; 7); роль личного примера в воспитании (5); ценность времени в деле образования (4).

В скобках указаны номера позиций описанной выше гуманистической системы В.А. Сухомлинского, которые, на наш взгляд, совпадают по смыслу с перечисленными требованиями итальянских гуманистов. Вполне допускаем, что объединение некоторых пунктов может вызвать возражения, но мы полагаем, что широкие ассоциации в данном случае вполне уместны (так, то, что первые гуманисты называли *воспитанием доблести*, в настоящее время справедливо обозначать как *постановку и достижение трудной цели*; значение изучения военного искусства вполне соответствует русским *национальным и культурным традициям* и т.д.).

Гуманизм – это не желаемое, но возможное для образования, не какое-то искусственно привносимое извне качество пос-

леднего; гуманизм суть онтология образования, и в этом смысле выражения «гуманистическая педагогика», «гуманистическое образование» представляются тавтологичными. Выделим следующие принципы гуманистической системы образования и воспитания: индивидуальный подход в воспитании и образовании юношества, строгий учет возрастных особенностей, различий в типах умственных способностей, в физическом и духовном складе воспитуемых; воспитание души и воспитание тела, доблести и военных умений; важность правильного выбора учителей, видов занятий, учебных книг; приоритет личного примера в воспитательном воздействии; понимание ценности времени в деле воспитания и образования.

Разумеется, предлагаемая систематизация не претендует на исчерпывающую полноту, в данном случае мы ограничиваемся лишь самым общим описанием. Вообще же типология может быть весьма объемной и сложной по структуре, в зависимости от того, на какие факторы образования обращать или не обращать внимания.

Нам представляется принципиальным подчеркнуть, что гуманисты создавали свою систему не с «чистого листа», наоборот, в названных выше принципах отчетливо слышны образовательные заветы античности и Средневековья. Так, значение военного искусства прекрасно понимали в древней Спарте, где в качестве основной рассматривалась «наука побеждать» [4, с. 108-109]; о необходимости правильного воспитания будущих «стражей-воинов», необходимости сочетания мусического и гимнастического воспитания говорили Платон и Аристотель, они же уделяли большое внимание выбору книг для обучения, размышляли о пользе музыки и музыкальных инструментов [7, с. 626], более того, строгие требования Платона к содержанию предназначенных для воспитания и образования текстов позволяют говорить об этом философе как едва ли не первом «цензоре» в истории человечества!...

Подтвердим сказанное требованием Платона: «Разве можем мы так легко допустить, чтобы дети слушали и воспринимали душой какие попало и кем попало выдуманные мифы, большей частью противоречащие тем мнениям, которые, как мы считаем, должны быть у них, когда они повзрослеют? <...> Прежде всего, нам, вероятно, надо смотреть за творцами мифов: если их произведение хорошо, мы допустим его, если же нет – отвергнем» [8, с. 140].

Об индивидуальном подходе к ребенку – «...принорючимся сами к этим детям» – задолго до гуманистов говорил Августин Аврелий [9, с. 166], он же настаивал на широком выборе книг для учения – не только христианских, но и языческих.

О важности не ошибиться при выборе учителя писал Винсент из Бове, выделяя пять качеств истинного педагога, а именно «тапантиливый ум, честную жизнь, смиренные знания, естественное красноречие, опыт преподавания» [10, с. 113].

Такие параллели свидетельствуют о всечеловеческом характере гуманистических принципов образования, гуманистической преемственности в осмыслении мира и обретении человеческого совершенства.

Интенциональность гуманизма, как и образования, – в создании некоего привлекательного образа, в конструировании того, что должно быть, – отличающегося от наличествующего в реальности, но вполне достижимого и в поведенческом, и в духовном, и в знанием аспектах. Рассуждая о том, что должно быть, гуманизм демонстрирует свой, как сказано в одном из современных исследований, *педагогический дух* [11, с. 230], проявляющийся, в частности, в органических связях «добродетели со знанием, морали с культурой и воспитанием» [11, с. 175] – в процессе такого единения и осуществляется становление человека нравственного.

Вот как изящно формулирует Поджо Браччолини одну из любимых идей гуманистов: «Поэтому все те, кто хотят быть великими мужами, превосходящими остальных, и прославить свое имя, пусть соединяют с занятиями литературой и наукой (*litterarum studiis et doctrina*) совершенствования в добродетелях (*exercitia virtutum*) и обращают их на пользу государства и каждого [человека] (*ad Reipubl. et ad singulorum utilitatem*)» [3, с. 191-192]. Основанная на знаниях деятельность есть собственное и особое призвание человека, ибо он «по своей природе рожден и предназначен к познанию». Человек, реализующий свое призвание, при этом «приобретая и осуществляя добродетель», обретет в конечном итоге «блаженство спокойного бессмертия» [4, с. 61; 101]. Добродетель и знание сливаются в счастье блаженства как непримен-

ные составляющие последнего, являя тот образ жизни, который видится гуманистам наиболее адекватным сложившейся в их восприятии картине мира. Потому образование представляется естественной, органической сферой становления личности, обретения человеком самого себя, исполнения смысла человеческого бытования.

Гуманистам недостаточно, что ученость приносит обустройство жизни, известность, прочие материальные блага, обусловленные знаниями. Человек как таковой устремлен к высшим ценностям, обрести которые возможно лишь в образовательном процессе – «благодаря таким занятиям знаменитые люди приближались к блистательной добродетели» [12, с. 196]. Чтобы стать «совершенным», «превосходнейшим человеком», поучает гуманист Леонардо Бруни аристократа Никколо Строцци, «... позаботься о том, чтобы каждый день прибавлять что-либо к своим занятиям, и накапливать знания, считая, что в самых знаниях тебе дается высокая награда и предоставляются возможности для обустройства жизни, достижения известности твоего имени и славы» [5, с. 196]. Превосходство в знании, убежден Бруни, «придает великое благородство» [5, с. 198] или, если говорить языком современного исследования, «благонаравие для нее (т.е. гуманистической педагогики. – *Авт.*) неотделимо от развития ума знаниями» [13, с. 226]. Об этом же говорит Буонакорсо устами своего персонажа Фламиния: «... и так много я упражнялся тогда в науках и добродетельной жизни (*doctrinarum et bene vivendi exercitatio*), что теперь не могу желать ничего бесцельного» [3, с. 203]. И Верджерио утверждает, что свободные науки «упражняют и улучшают добродетель и мудрость», способствуя обретению человеком чести и славы [14, с. 321].

Итак, знание есть добродетель, добродетель же – олицетворение человеческого счастья и совершенства. Нам представляется неправомерным использование метафоры «образовательный сегмент» философии гуманизма, несмотря на ее внешне привлекательную «наглядность», поскольку, полагаем, принципиально ошибочно, даже в целях упрощения и наибольшей «зримости», позиционировать образование как некую «часть», в то время как в действительности оно – если уж обратиться к терминологии конструирования – представляет скорее «решетку», «каркас», структурирующий все гуманистическое мировоззрение. Выражаясь афористично, гуманизм – это образование, и наоборот. Справедливо сказано, что гуманистическая педагогика «... раскроется во всей своей значительности только тогда, когда будет рассматриваться не изолированно, а в тесной связи с коренными проблемами всего гуманистического мировоззрения, как форма и средство реализации нового, высокого идеала человека» [3, с. 73].

Образование в дискурсе гуманизма есть долг человека: обретение знаний – не только и не столько приятное времяпровождение, хотя и это, безусловно, ценно и важно, сколько онтологическая человеческая обязанность. Коли человеку предоставлен сей прекрасный мир, ему просто необходимо быть деятельным, знать и понимать, как реализовывать свое бытие, – словом, уметь праведно жить в созданной для него великолепной действительности. Данное умение может обеспечить только знание, потому гуманистическая философия и утверждает, что «действовать и познавать и составляет по праву собственный долг человека», который, полагает Д. Манетти, в том, чтобы «уметь и быть в состоянии руководить и управлять миром, созданным ради человека, и в особенности всем тем, что видим мы установленным в этом всеобщем земном круге» [4, с. 73].

Гуманистическое образование непременно многогранно, обязательно энциклопедично. В уже цитированном письме к Никколо Строцци Бруни высказывает пожелание: «Пусть при обращении к этому роду занятий (*studia humanitatis* – *Авт.*) твое знание станет безграничным, разносторонним, все умножающимся и почерпнутым отовсюду. Ничто не должно быть упущено из того, что ставит своей целью способствовать организации жизни, ее украшению и прославлению» [5, с. 197].

Пусть гуманистическое образование прекрасно само по себе, пусть доставляет наслаждение по определению, оно – не прежде всего, но в то же время! – всегда социально, иначе говоря – определяет качество повседневного бытия человека, приносит пользу в рациональном смысле. Полезность знаний и навыков – вот целевой компонент всего процесса образования, ориентированно-

го на человека созидającego и пытливого разумом, успешно «встроенного» в повседневную жизнь социума, реализующего себя в ремесле, искусстве и на государственной службе. Вот почему гуманистическими занятиями должно быть охвачено все общество, даже если и не каждому в адекватной мере дано почувствовать всю прелесть таких занятий. В *studia humanitatis* виделись смысл жизни и радость существования; только такие занятия возделывают душу и позволяют стать полезным звеном социума!.. Даже если может показаться, что порой польза от занятий свободными науками неочевидна, в действительности это не так!.. В частности, Верджерио утверждает: «Если же свободные науки не приносят никакой пользы, вполне достаточным должно казаться и то, что когда мы внимательно читаем, мы отвыкаем от многого, о чем не можем думать без стыда или вспоминать без неудовольствия. А если есть что-то в нашей судьбе, что заставляет нас страдать, мы, читая книги, легко утешаемся» [14, с. 322].

Конверсини да Равенна предостерегает от обманчивости первого впечатления, что ученый находится словно в стороне от государственных дел, актуальных общественных проблем: «Ведь в то время как кажется, что они ничего не делают, очень часто они приносят больше пользы, чем многие из тех, кто сильно суетится и считается крайне занятым общественными делами. Ибо ученые изучают важные, полезные и благие вещи, которым суждена долгая жизнь; живя без зависти, без амбиций, без жалоб, они служат добрую службу современникам примером своей жизни и потомкам своими полезными сочинениями» [15, с. 153].

В процессе обучения происходит не механическая трансляция знаний, но строительство образа человека, формирование духовной сущности последнего. Потому педагогика и философия гуманистического образования предполагают не только глубину, но и красоту знаний, не разделяя, но синтезируя данные феномены. Учебный процесс призван не только приносить пользу в житейском смысле, но и доставлять эстетическое удовольствие. В частности, в традиционной грамматике видели не только свод правил, необходимых грамотному человеку, но и науку, раскрывающую всю красоту и изящество речи. Отсюда понятны особые рекомендации гуманистов «... читать тех, кто может оказаться полезен не только глубиной [содержания] своего учения, но и блеском стиля и изяществом речи» [5, с. 197]. Научная деятельность приравнивается гуманистами к божественным занятиям: «... возвращен он на священнейших занятиях наукой», – так пишет о благородном человеке Буонакорсо [3, с. 195].

Как увлекательное, хотя и трудное путешествие мыслит обретение знания Салютати. Нелегко отправляться в путь, но с каждым днем открываются новые краски мира, и они меняют некогда привычный «строй жизни» человека. Таков и процесс образования: непросто тому, кто только «начинает стремиться к овладению знанием и к красноречию, удаляясь от обычных плотских соблазнов и страстей. Но после того, как начинают они чуть-чуть подвигаться, овладевая одной истиной за другой, словно завершая дни один за другим, подобно странникам, находят отдохновение и наслаждаются, счастливые, обретенными знаниями и радуются, и с меньшими трудностями с большим рвением отправляются далее, и чем дальше проследовали, тем смелее и увереннее идут вперед» [16, с. 81].

Человеческая жизнь осмысливается гуманистами как постепенное и непрерывное движение к мудрости через старание и труд. Наука, по Салютати, «облагораживает с каждым днем душу» [16, с. 81], то есть оказывает на человека самое благотворное воздействие. Даже если учебные занятия порой могут казаться тягостными – это заблуждение временное, соблазн отдыха преодолевается более сильной мотивацией: усилия юности в старости обернутся «сладким отдыхом».

Вышеизложенное подводит к заключению, что гуманизм как философский принцип определяет феноменологию образования на протяжении всей истории последнего, формирует как целостность бытия, так и оптимистическую установку закономерного присутствия в общей картине действительности каждого индивида. В *назидательности* гуманизма проявляется его *педагогичность*, как и в духовно-содержательных особенностях образования – его исходные гуманистические основания, таким образом, справедливо констатировать органическое *единство гуманизма и образования*, скрепленное вневременными антрополого-педагогическими традициями.

Библиографический список

1. Шиянов, Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учеб. пособие / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева – М., 2003.
2. Ушинский, К.Д. Родное слово // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1.
3. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: сб. текстов; пер. Н.В. Ревякиной, Н.И. Девятайкиной, Л.М. Лукьяновой. – Саратов, 1984. – Ч. I.
4. Монетти, Джанотто О достоинствах и превосходстве человека // Антология мировой философии: Возрождение. – Мн.; М., 2001.
5. Леонардо Бруни Аретино Письмо к Никколо Строцци // Гуманистическая мысль итальянского Возрождения: сб. ст. – М., 2004.
6. Селевко, Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. – М., 2005.
7. Аристотель Политика // Собр. соч.: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4.
8. Платон. Государство // Собр. соч.: в 4 т. – М., 1994. – Т. 3.
9. Августин, Аврелий Об обучении оглашаемых / Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. – М., 1994. – Т. 1.
10. Винсент из Бове. О наставлении детей знатных граждан / Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. – М., 1994. – Т. 2.
11. Ревякина, Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме второй половины XIV – первой половины XVв. – М., 1977.
12. Корольков, А.А. Образование между культурой и цивилизацией // Духовная антропология. – СПб., 2005.
13. Брагина, Л.М. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: идеалы и практика культуры. – М., 2002.
14. Верджерио, Паоло. О благородных правах и свободных науках // Идеи эстетического воспитания: антология: в 2 т. – М., 1973. – Т. I.
15. Конверсини да Равенна Джованни Утешительное послание профессору грамматики Донату, уроженцу Аленнии, в связи со смертью Петрарки // Гуманистическая мысль итальянского Возрождения XVI в.: сб. ст. – М., 2004.
16. Колуччо Салютати Письмо к Томмазо ди Рига из Перуджи // Гуманистическая мысль итальянского Возрождения XVI в.: сб. ст. – М., 2004.

Bibliography

1. Shiyarov, E.N. Gumanisticheskaya pedagogika Rossii: stanovlenie i razvitie: ucheb. posobie / E.N. Shiyarov, N.B. Romaeva – M., 2003.
2. Ushinskiy, K.D. Rodnoe slovo // Izbr. ped. soch.: v 2 t. – M., 1974. – T. 1.
3. Italijanskiy gumanizm ehpokhi Vozrozhdeniya: sb. tekstov; per. N.V. Revyakinoy, N.I. Devyataykinoy, L.M. Lukyanovoy. – Saratov, 1984. – Ch. I.
4. Monetti, Dzhannotto O dostoinstvakh i prevoskhodstve cheloveka // Antologiya mirovoy filosofii: Vozrozhdenie. – Mn.; M., 2001.
5. Leonardo Bruni Aretino Pismo k Nikkolo Strocchi // Gumanisticheskaya mihsly italijanskogo Vozrozhdeniya: sb. st. – M., 2004.
6. Selevko, G.K. Tradicionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya i ee gumanisticheskaya modernizatsiya. – M., 2005.
7. Aristotelj Politika // Sobr. soch.: v 4 t. – M., 1984. – T. 4.
8. Platon. Gosudarstvo // Sobr. soch.: v 4 t. – M., 1994. – T. 3.
9. Avgustin, Avrelij Ob obuchenii oglashaemihkh / Antologiya pedagogicheskoy mihsli khristianskogo Srednevekovya: v 2 t. – M., 1994. – T. 1.
10. Vinsent iz Bove. O nastavlennii detej znatnihkh grazhdan / Antologiya pedagogicheskoy mihsli khristianskogo Srednevekovya: v 2 t. – M., 1994. – T. 2.
11. Revyakina, N.V. Problemih cheloveka v italijanskom gumanizme vtoroy polovinih XIV – pervoy polovinih XVv. – M., 1977.
12. Koroljkov, A.A. Obrazovanie mezhdru kuljturoj i civilizaciej // Dukhovnaya antropologiya. – SPb., 2005.
13. Bragina, L.M. Italijanskiy gumanizm ehpokhi Vozrozhdeniya: idealih i praktika kuljturih. – M., 2002.
14. Verdzherio, Paolo. O blagorodnihkh pravakh i svobodnihkh naukakh // Idei ehsteticheskogo vospitaniya: antologiya: v 2 t. – M., 1973. – T. I.
15. Konversini da Ravenna Dzhovanni Uteshiteljnoe poslanie professoru grammatiki Donatu, urozhencu Alennii, v svyazi so smertju Petrarki // Gumanisticheskaya mihsly italijanskogo Vozrozhdeniya XVI v.: sb. st. – M., 2004.
16. Kolyuchcho Salyutati Pismo k Tommazo di Riga iz Perudzhi // Gumanisticheskaya mihsly italijanskogo Vozrozhdeniya XVI v.: sb. st. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 378:151.8

Kondratenko O.A. TRAINING OF STUDENT'S LIFEABILITY IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH TO EDUCATION. The article grounds the actuality of problem of training the student's lifeability. The author considers the definition of lifeability of a student. The competence approach to student's lifeability training is suggested.

Key words: lifeability of a student, training of lifeability, competence approach, life competence.

О.А. Кондратенко, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск; E-mail: o_kondr68@list.ru

ВОСПИТАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Обосновывается актуальность проблемы воспитания жизнеспособности студентов. Рассматривается определение жизнеспособности студента. Предложен компетентностный подход к воспитанию жизнеспособности студента вуза.

Ключевые слова: жизнеспособность студента, воспитание жизнеспособности, компетентностный подход, жизненная компетенция.

Жизнеспособность студенческой молодежи особенно актуализируется в современной социокультурной среде. Проблема жизнеспособности молодежи и её антиподов: апатии, иждивенчества, люмпенизации, криминализации, – достаточно явно обозначилась в период системных изменений, затронувших все сферы жизни – экономическую, культурную, социальную. Специально проведенные исследования показали, что в экономических и социальных условиях, не вполне благоприятных для жизни и учебно-профессиональной деятельности, у студентов формируются установки на саморазрушающее поведение. Саморазрушающие стратегии проявляются в различных формах асоциального поведения и умонастроений, таких как мистицизм (А.А. Хвостов), суицид, участие в экстремистских и депрессив-

ных субкультурах (Ф.И. Григорев, И.А. Дяченко, Е.О. Кубякин, В.В. Чернышенко, С.В. Шамкова и др.). Все большее распространение среди молодежных слоев населения получает злоупотребление психоактивными веществами (С.Г. Анисимова, Е.А. Багнетова, И.Н. Дугарова, Я.В. Ушакова, Л.А. Цветкова и др.). Как отмечает Е.А. Рыльская [1], российское общество характеризуется процессами маргинализации. По её мнению, повышение уровня жизнеспособности населения привело бы к укреплению социальной стабильности, безопасности. Таким образом, мы наблюдаем неблагоприятную социальную ситуацию, которую можно, тем не менее, изменить. Преломить тревожную ситуацию можно, воспитывая жизнеспособную российскую молодежь, значительная часть которой – студенты вузов.

Студенчество – важнейший этап становления и развития личности каждого человека. На IV Всероссийском студенческом форуме Президент Российской Федерации Д.А. Медведев подчеркнул, что студенты – это будущее страны, и от того, как они чувствуют себя в нашей стране, зависит социальное самочувствие всего государства [2]. Соглашаясь с данным утверждением, добавим, что от жизнеспособности молодого поколения также зависит судьба государства.

Сегодня жизнеспособность как специфическая человеческая способность представителями научной общественности исследуется на разных уровнях. На уровне глобальной жизнеспособности рассматривается в масштабе гуманитарной проблемы выживания человечества. На концептуальном уровне жизнеспособность человека с позиций антропоцентрированной психологии исследуется как интегральное системное свойство социальной зрелой личности (Б.Г. Ананьев, К. Абульханова-Славская, Е.А. Рыльская). В психологических исследованиях жизнеспособность человека конкретизируется в таких видах, как профессиональная, личностная, семейная и др. В исследованиях, касающихся факторов, влияющих на развитие жизнеспособности подростков и молодежи, основное внимание уделяется возрастным особенностям проявления жизнеспособности (Т.О. Закомолдина, А.И. Лактионова, А.А. Нестерова). В социальной философии, социологии молодежи и педагогике жизнеспособность рассматривается как качество личности, которое необходимо воспитывать. В связи с этим разрабатываются программы и концепции воспитания жизнеспособной личности (И.М. Ильинский, М.П. Гурьянова, Н.Г. Уразов). Учитывая воспитательные возможности различных образовательных учреждений, авторы предлагают:

- социокультурный подход к воспитанию жизнеспособности сельского школьника как единственно возможный в условиях сельского социума (М.П. Гурьянова, Г.Г. Тукумбетова);
- здоровьесберегающий подход в условиях детского дома (Е.А. Байер) и школы (Ю.В. Науменко).
- компетентностный подход к воспитанию жизнеспособности школьника (Е.А. Рыльская).

Несмотря на значительные усилия исследователей, предпринимаемых в данном направлении, все же их недостаточно, чтобы проблему воспитания жизнеспособности развивающейся личности считать решенной. Анализ литературы показал, что внимание педагогов охватывает не все актуальные аспекты указанной проблемы. Так, воспитание жизнеспособности студента вуза представляет сегодня реально существующую проблему, требующую отдельного рассмотрения.

Понятие «жизнеспособность студента» в категориальном аппарате педагогики «обосновалось» относительно недавно. В середине 1990-х гг. в русле социологии молодежи возникло понятие «жизнеспособность молодых поколений». Развиваясь, оно оказало влияние на теорию и практику воспитания жизнеспособной личности. В течение последних двенадцати лет многие исследователи настоятельно указывают на важность воспитания жизнеспособности детей, подростков и молодежи (Т.В. Богущая, В.А. Ситаров, Л.В. Романюк, М.В. Луговой). При этом они опираются на концепцию воспитания жизнеспособных поколений, первенство в разработке которой принадлежит И.М. Ильинскому. Согласно авторскому пониманию, жизнеспособность человека (поколения) это – способность выжить, не деградируя, в «жестких» условиях социальной и природной среды, развиваться и духовно возвыситься, воспроизвести и воспитать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном планах. Задача жизнеспособной личности – стать индивидуальностью, реализовав свои природные задатки и творческие возможности; сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, преобразовать среду обитания, но не разрушать и не уничтожать ее [3]. Итак, как показал теоретический анализ данного определения, жизнеспособность молодого человека – это способность «выживать, не деградируя» в этом неустойчивом, крайне хаотичном социуме. Однако речь идет не о простом биологическом выживании. Оно, по замыслу разработчиков концепции, должно сопровождаться духовным развитием, формированием смыслоценностных установок, творческим преобразованием окружающей среды. Таким образом, авторы отмечают те главные качества, которые помогли бы развивающемуся молодому человеку понять и обрести себя, выбрать адекватный вектор своего личностного развития, прочно «встать на фундамент жизни».

Что же понимать под жизнеспособностью студента вуза? Как известно, ведущий тип деятельности на данном возрастном эта-

пе – учебно-профессиональная деятельность, в условиях которой, преимущественно, происходит развитие личности молодого человека студенческого возраста. Включенность в новую, по сравнению с обучением в школе, деятельность накладывает отпечаток на личность студента. Таким образом, становление личности молодого человека, как и его жизнеспособности, происходит под влиянием особенностей учебно-профессиональной деятельности. Учитывая данное обстоятельство и проанализировав приведенное выше определение, предлагаем собственное определение *жизнеспособности студента* вуза, под которой мы понимаем готовность молодого человека к сохранению личностной целостности в трудных и проблемных ситуациях, обусловленных характером учебно-профессиональной деятельности.

Анализируя научные источники, раскрывающие сущность жизнеспособности, мы нашли описание одного из важнейших свойств жизнеспособности, которое заключается в следующем. Установлено, что жизнеспособность личности проявляется не в любых, а в наиболее трудных жизненных ситуациях. Какие же ситуации следует считать трудными для студента, обучающегося в вузе? В результате специального эмпирического исследования было выяснено, что студенты в возрасте от 17 до 23 лет переживают жизненные ситуации различной степени тяжести. К таковым, по отзывам самих студентов, относятся трудности, находящиеся в сферах: материально-бытовой, учебно-профессиональной, межличностной, внутриличностной, общественной, а также особенный тип ситуаций, связанных с угрозой для жизни. Перечисленные сферы охватывают такой широкий круг событий как экзаменационная сессия, многообразные конфликты с близкими людьми, отношения с противоположным полом, призыв в армию, недостаток времени на здоровье, «на себя», переутомление, трудоустройство, недостаток материальных средств к существованию и другие трудности. Опасность указанных ситуаций заключается в том, что они оказывают влияние на соматическое и психическое здоровье молодых людей [4]. Учебно-профессиональная деятельность обладает своими специфическими особенностями. К ним можно отнести: большой объем учебного материала, интенсивный темп наряду с неравномерностью его освоения, например, усиление умственного напряжения в экзаменационный период и т.д. Юноши и девушки, переживающие студенческую пору, вынуждены выдерживать физические и психологические нагрузки, вызванные указанными особенностями учебно-профессиональной деятельности (М.В. Гамезо, И.Кон, И.Ю. Кулагина, Р.С. Немов). В силу возрастных и психологических особенностей студент не всегда придерживается адаптивных стратегий в преодолении нагрузок. Не умея рационально организовать учебную деятельность, юноша или девушка предпочитают дезадаптивные, деструктивные формы преодоления напряжения, что негативным образом сказывается на развитии жизнеспособности.

Какой же должна быть жизнеспособная личность? Педагогические исследователи жизнеспособности обращаются к главной задаче – выяснить и аргументировано сформулировать качества, которые соответствуют жизнеспособной личности, живущей в сложном мире, полном противоречий. Еще в начале века в рамках прогностической модели воспитания жизнеспособности были выделены черты жизнеспособной личности. В нестабильной социоприродной среде возрастает значение жизнеспособности человека как социального субъекта. Жизнеспособность включает в себя специфические структурные элементы (они же – ресурсы жизнеспособности), в число которых входит психосоматическое здоровье, социально-психологическая устойчивость к воздействиям социоприродной среды, развитие способностей, наличие цели и смысла жизни, сформированного мировоззрения, самоопределения, активности и ответственности. Для становления жизнеспособной личности и устойчивости к деструктивным воздействиям большое значение имеет приобщение молодого человека к выполнению социальных ролей и функций в соответствии с современными требованиями общества. *Жизнеспособность личности* как «интегрированное качество личности, обладающей совокупностью ценностных ориентаций, личностных качеств, разносторонних способностей, умений, базовых знаний о законах бытия, позволяющих ей успешно функционировать и гармонично развиваться в динамично меняющемся социуме» понимает М.П. Гурьянова [5, с. 45]. При этом автор подчеркивает многозначность данного термина, определяя такие черты жизнеспособной личности, как оптимизм, реалистичность, субъектность. Жизнеспособность проявляется в созидательной деятельности по преобразованию самого себя, организации трудовой и профессио-

нальной деятельности. Жизнеспособность рассматривается как свойство личности и как жизненный принцип, основанный на деятельном отношении к собственному существованию в соответствии с нравственными способами поведения.

В психологии подчеркивается, что жизнеспособность обеспечивает индивидуально-неповторимое своеобразие проживания жизни, «жизненное авторство». Как нельзя пережить заново ни одно явление жизни, так и жизнеспособность невозможно скопировать, повторить, воспроизвести. Жизнеспособность уникальна, и у каждого своя. В каждый период жизни человек ищет новые грани своего существования, что зависит от множества индивидуальных особенностей. Жизнеспособность студента рассматривается нами как многоуровневое интегративное качество личности, включающее в себя четыре уровня: индивидуальный, субъектный, личностный и индивидуальный. На индивидуальном уровне жизнеспособность представлена адаптивными свойствами. На субъектном – деятельной, творческой направленностью. Личностный уровень включает духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки взгляды и чувства. На индивидуальном уровне жизнеспособность рассматривается нами как качественно своеобразное проявление потенциальных свойств, присущее каждому молодому человеку как уникальной личности. Самым главным, основополагающим уровнем жизнеспособности студента, на наш взгляд, является субъектный уровень. Еще П.И. Бабочкин указывал на важность субъектных свойств жизнеспособности студента. В социальной философии субъектность личности связывают с проявлением жизнеспособности и жизненных сил во внешней социальной среде. Жизнеспособность рассматривается как потенциал жизненных сил социального субъекта в различных сферах. Жизненные силы человека реализуются в эффективном выполнении социальных ролей и функций в соответствии с требованиями общества. Для того, чтобы создать ресурс жизнеспособности, молодому человеку необходимо осваивать социальные роли путем активного участия в различных видах социальной жизни. Развивая свои задатки, личность формирует соответствующие способности к различным видам социокультурной деятельности [6]. Таким образом, субъектный уровень в уровне организации жизнеспособности, мы рассматриваем как основополагающий, даже более важный, чем, например, личностный. Достигнув именно субъектного уровня развития, личность включает в различные виды деятельности, развивая тем самым свою жизнеспособность.

Какие пути воспитания жизнеспособного студента надлежит выбрать, учитывая новые тенденции в современном российском образовании? Сегодня развитие образования сопровождается процессами модернизации. Одним из требований модернизации является переход к новым образовательным стандартам. В связи с данным обстоятельством широкое распространение получил компетентностный подход, который в настоящее время оценен педагогами-исследователями как наиболее востребованное и перспективное концептуальное положение по обновлению содержания образования (В.А. Дубровин, В.Г. Зарубин, Э. Зеер, И.М. Осмоловская, Э. Сыманюк и др.).

Идеи компетентностного подхода в отечественной педагогике предвосхитили в своих работах В.В. Давыдов, А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, С.Т. Шацкий, Г.П. Щедровицкий, А.В. Усова. Концептуальные основы компетентностного подхода к проблемам образования нашли отражение в трудах А.А. Деркач, Э. Зеера, И.А. Зимней, Н.И. Кондакова, Л.А. Петровской, Э. Сыманюка, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, С.Е. Шишова и др. В начале XXI века компетентностный подход утвердился как естественный этап в развитии отечественного профессионального образования (В.И. Байденко, О.А. Винникова, В.Н. Гуров, З.З. Мусакаева, Н.А. Чикальдина и др.). Безусловное достоинство данного подхода видят в усилении прикладного, практического характера подготовки специалистов (С.А. Анисюткина, Х. Гейвин, Т.М. Ковалева, М.В. Самсонова, Р.М. Петрунева, А.В. Сомов и др.). Реже компетентностный подход применяется к проблемам воспитания (Э.Ф. Вертякова, Г.Я. Гревцева, Е.М. Сафронова, И.С. Якиманская и др.). Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет убедиться в том, что компетентностный подход изучен основательно. Останется лишь на аспектах, касающихся связи данного подхода и воспитания жизнеспособности.

На страницах педагогических источников понятия «воспитание жизнеспособности» и «компетентностный подход» в едином контексте почти не встречаются. Предпринимаются лишь робкие

шаги по воспитанию жизнеспособной личности на основе компетентностного подхода. Так, Е.А. Рыльская [7, с. 26] считает компетентностный подход одним из возможных условий воспитания жизнеспособности молодого поколения. Сравнивая такой подход с распространенным «знаниевым» подходом, она подчеркивает его главное преимущество. Компетентностный подход, по мнению исследователя, позволяет решить типичную для российской школы проблему. Высокий уровень теоретических знаний принято рассматривать как показатель образованности. Однако владение теоретическими знаниями, даже систематическое и полное, само по себе не гарантирует успешное решение задач, выдвигаемых жизнью. Компетентностный подход позволяет определять уровень образованности не объемом знаний, не обладанием информацией, а компетентностью, т.е. готовностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, умений, отношений и опыта (В.Н. Гуров, В.А. Ширяева и др.). Таким образом, понятие «компетентность» трактуется расширительно, так как помимо знаний и умений, компетентность включает личный опыт воспитанника, социальные навыки и др. Замечено – чтобы в современных сложных условиях жизни добиться реальных успехов, недостаточно во время учебной деятельности демонстрировать высокие академические результаты: «Оценки, которые ставят студентам преподаватели, часто не подтверждаются жизнью» [8, с. 23]. Выпускники школ и вузов более успешно вливаются в социум, если обладают социальными навыками, готовы к установлению конструктивных взаимодействий с другими людьми, не опасаются изменений условий профессиональной деятельности, вплоть до смены профессии. Иными словами, если к ним применима характеристика «компетентный».

В обществе, все более усложняющемся, растет интерес к компетенциям. Особенно в тех социальных институтах, задача которых, собственно, эти компетенции формировать, т.е. в сфере профессионального образования. На фоне длительно и прочно существующей «зуновской» модели («знание – умение – навыки» с упором на «знание») компетентностная модель представляется более практико-ориентированной, нацеленной не на повышение информированности человека, а на свободное ориентирование в современном мире и подготовку к самостоятельному решению проблем, с которыми неминуемо в этом мире придется столкнуться.

Воспитательным потенциалом обладает сама образовательная среда (Н.Е. Щуркова). По сравнению с семьей и школой в вузе студент сталкивается со множеством ситуаций, выход из которых требует самостоятельности решений, действий. В.М. Розин, используя понятие «компетенция к жизни» подчеркивает, что более самостоятельная жизнь воспитанника заставляет перестроиться, рассчитывать не на помощь взрослого, а опираться на самого себя. Следовательно, в мире, меняющемся, многообразном, во многом виртуальном, важно не сформировать знания и умения в конкретной области, а ориентировать развивающуюся личность «на самые разные возможные образы и стили жизни, на неопределенность, на творчество, т.е. сформировать компетенцию к жизни» [9, с. 68]. Воспитать жизнеспособность студента с позиции компетентностного подхода в логике данного исследования означает сформировать компетенции, но какие? Предполагаем, что это должны быть особенные, «компетенции к жизни» или жизненные компетенции.

Что понимать под «компетенцией к жизни» на современном этапе развития компетентностного подхода? В важнейших документах, касающихся образования стран за рубежом и в России, определены различные группы компетенций. Среди них выделены как профессиональные компетенции, так и «ключевые», которые относятся, скорее, к «надпрофессиональным», т.е. выходящим за пределы конкретной профессии и применимые в повседневной жизни. Сам термин «жизнеспособность» указывает на то, что студент в ходе воспитания овладевает необходимыми жизненными компетенциями. Как показал теоретический анализ данного понятия, жизненная компетентность – сложная, многоуровневая собирательная категория. Жизненная компетентность приобретает на основе витального опыта личности. Жизненная компетентность как способность и готовность самостоятельно решать проблемы жизнедеятельности включает медико-гигиенические, бытовые, экономические; социально-культурные; правовые и др. компетенции. Критериями оценки сформированности жизненной компетентности воспитанников при этом являются: знание о проблемах и способах их разрешения, элементарные умения по разрешению проблемы; применение знаний, умений

в новых условиях (Н.А. Бреславец, Т.В. Варенова, И.В. Дикун, Н.В. Яковлева и др.). Обращаясь к анализу компетенций, имеющемуся в педагогической литературе, остановимся на классификации компетентностей и компетенций, представленной в работе И.А. Зимней. Автор выделяет ряд компетенций, группируя их следующим образом. Прежде всего, это компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения. К ним относятся: компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморазвития, саморегулирования. К компетенциям социальной сферы отнесены все компетенции социального взаимодействия и общения. Среди компетенций, относящихся к деятельности, выделяются компетенции разных видов деятельности: познавательной, игровой, информационной и др. [10]. Таким образом, анализ компетенций, выделенных И.А. Зимней, позволил соотнести их с особыми компетенциями, «жизненными», которые необходимы для воспитания жизнеспособной личности.

В материалах ЮНЕСКО, имеющих значение для образования во всем мире, в качестве ориентиров сформулированы четыре основные тенденции образования для XXI века. Наряду с такими важнейшими компетенциями, как «научиться добывать знания» и «научиться работать» выделены не менее важные: «научиться жить вместе» и «научиться жить». В XXI веке потребуются «научиться жить» с еще большей самостоятельностью, способностью к оценке, усилением личной ответственности, не оставая невостребованным ни один из талантов, которые, как со-

кровища, спрятаны в каждом человеке. Таким образом, на сегодняшний день определены, по сути, основные всеобъемлющие компетенции. Их определение вызвано глубокими изменениями традиционного образа жизни, новыми требованиями, необходимостью взаимопонимания, мирных обменов, гармонии, т.е. тем, в чем больше всего нуждается наш мир [11]. Таким образом, ЮНЕСКО, формулируя главные жизненные компетенции, привлекает внимание широкой мировой общественности к проблемам жизнеспособности молодежи, которой в прямом смысле слова придется «научиться жить» в современном мире.

Выводы. Современная социокультурная ситуация характеризуется снижением уровня жизнеспособности студенческой молодежи. Под влиянием трудностей, с которыми сталкивается студент в жизни и в учебно-профессиональной деятельности, возникает угроза формирования деструктивных форм поведения. Решение проблемы видится в воспитании жизнеспособности студентов вузов. Под жизнеспособностью студента понимается готовность молодого человека к сохранению личностной целостности в трудных и проблемных ситуациях, обусловленных характером учебно-профессиональной деятельности. В основу жизнеспособности положено формирование особой «жизненной компетентности». Компетентностный подход не получил пока распространения в воспитании жизнеспособности, хотя широко используется в сфере профессионального образования. Компетентностный подход в соответствии с задачами модернизации образования рассматривается как одна из возможных стратегий воспитания жизнеспособности студентов.

Библиографический список

1. Рыльская, Е.А. Воспитание жизнеспособной личности в маргинальном обществе: практика или теория? // Социум и власть. – 2007. – № 3.
2. В Барнауле состоялся IV Всероссийский студенческий форум // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 11.
3. Ильинский, И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений [Э/п]. – Р/д: <http://ilinskiy.ru/publications/sod/kontsvosp-5.php>
4. Битюцкая, Е. Трудные ситуации в жизни студентов // Вестник высшей школы. – 2006. – № 10.
5. Гурьянова, М.П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен // Педагогика. – 2006. – № 6.
6. Бабочкин, П.И. Студент как социальный субъект образовательной деятельности // Философские науки. – 2007. – № 12.
7. Рыльская, Е.А. Воспитание жизнеспособности школьников // Педагогика. – 2008. – № 3.
8. Севостьянов, Д.А. Инверсии учебных целей в образовании // Высшее образование в России. – 2010. – № 4.
9. Розин, М.В. Между детством и школой, игрой и познанием, «прамой» и личностью (заметки философа и культуролога) // Мир психологии. – 2010. – № 1.
10. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Э/п]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
11. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия. Образование для 21 века // Педагогика. – 1998. – № 5.

Bibliography

1. Rihl'skaya, E.A. Vospitanie zhiznesposobnoy lichnosti v marginalnom obshchestve: praktika ili teoriya? // Socium i vlast'. – 2007. – № 3.
2. V Barnaule sostoyalsya IV Vserossiyskiy studencheskiy forum // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2011. – № 11.
3. Iljinskiy, I.M. Osnovih koncepcii vospitaniya zhiznesposobnykh pokoleniy [Eh/r]. – R/d: <http://ilinskiy.ru/publications/sod/kontsvosp-5.php>
4. Bitiuckaya, E. Trudnihe situacii v zhizni studentov // Vestnik vihshey shkoli. – 2006. – № 10.
5. Gur'yanova, M.P. Zhiznesposobnost' lichnosti kak pedagogicheskiy fenomen // Pedagogika. – 2006. – № 6.
6. Babochkin, P.I. Student kak social'niy subjekt obrazovatel'noy deyatel'nosti // Filosofskie nauki. – 2007. – № 12.
7. Rihl'skaya, E.A. Vospitanie zhiznesposobnosti shkolnikov // Pedagogika. – 2008. – № 3.
8. Sevost'yanov, D.A. Inversii uchebnykh tsелей v obrazovanii // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 4.
9. Rozin, M.V. Mezhdut detstvom i shkoloy, igroy i poznaniem, «pramoj» i lichnost'yu (zametki filosofa i kul'turologa) // Mir psikhologii. – 2010. – № 1.
10. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
11. Delor, Zh. Obrazovanie: neobkhodimaya utopiya. Obrazovanie dlya 21 veka // Pedagogika. – 1998. – № 5.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 371

Zhundubaev M.K. PROPHYLAXIS OF TEENAGERS' DEVIANT BEHAVIOR IN THE INNOVATIVE ACTIVITY OF ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS. The article defines the significance of innovative activity of additional education institute on the prophylaxis of teenagers' deviant behavior; reveals the main aspects of complex program of the prophylaxis of teenagers' deviant behavior; deduced conclusions about this direction in modern period of innovations development in Pedagogy.

Key words: deviation, teenagers' deviant behavior, the prophylaxis of deviation, innovative activity of additional education institute for children.

М.К. Жундубаев, соискатель ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определена значимость инновационной деятельности учреждения дополнительного образования по профилактики девиантного поведения подростков; выявлены принципы и задачи профилактики; представлены основные аспекты комплексной программы профилактики девиантного поведения подростков; сделаны выводы о данном направлении в современный период развития инноваций в педагогике.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение подростков, профилактика девиации, инновационная деятельность учреждения дополнительного образования детей.

В последние годы наблюдается рост и жестокость преступлений, совершаемых детьми и подростками. Подростковая преступность является одной из острых проблем современного общества. Девиантное поведение, понимаемое как отклонение от принятых норм, приобретает массовый характер. Существуют различные социально-экономические проблемы (потеря ценностей и рост потребительских запросов; наркомания, алкоголизм, агрессия и безнаказанность; отступление от общепринятых правил поведения), которые требуют незамедлительного решения. Нельзя оставаться равнодушным к судьбе ребенка. Нельзя эту проблему решать только наказанием или переводом его в закрытые типы учебно-воспитательных учреждений, объясняя, что для трудного подростка характерно девиантное поведение.

В этой связи профилактика девиантного поведения подростков занимает ведущее место в системе всех воспитательных учреждений. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г.» предусматривают создание демократической системы образования, для полноценного социально-правового воспитания подростков в образовательных учреждениях всех типов, в том числе и в учреждениях дополнительного образования, где дети имеют право выбора той деятельности, которая соответствует его интересам.

Дополнительное образование детей расширяет воспитательные возможности школы, обладая открытостью, мобильностью и гибкостью. Система дополнительного образования детей способна быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства.

Отметим, что педагогические инновации связаны с пересмотром целей, задач, содержания педагогической деятельности, технологий и т.д. Изучение опыта инновационной деятельности учреждений дополнительного образования детей в целом, показало, что педагогическое содержание в них приобретает принципиально новые черты: профильность, интегративность и вариативность.

Анализ научных источников показал, что отечественные и зарубежные авторы рассматривают понятие «инновационная деятельность учреждения образования» с двух точек зрения: инновационная деятельность как процесс внедрения инноваций в работу учреждения и как базовое звено инновационного цикла. При этом концепция учреждения образования базируется на представлении о тесной интеграции педагогической деятельности и научных исследований, включая использование результатов исследований в практике.

Проблема профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования решается через инновационную деятельность, специфика которой заключается в следующем:

- направленность на успешный результат профилактики девиации подростков в коллективной творческой деятельности, внедрении иных, новых организационных форм на основе четко выстроенной методологической траектории;
- организация деятельности соотносится с самоопределением подростка, как перспективной цели педагогической деятельности;
- определение источников освоения новшества как социокультурной нормы применение методов менеджмента в работе с персоналом;
- диффузии реализуемой программы профилактики и повышение ее качества через кейсирование [1].

Обеспечение данного процесса осуществляется на основе личностно-ориентированного подхода и определенных принципов:

- учет психологических особенностей подростков;
- согласованность мер, принимаемых государством, правоохранительными органами и организациями, занимающиеся вопросами воспитания;
- комплексность эмоционального и содержательно-правового аспектов профилактики;
- включение подростков в активную социально-значимую деятельность.

Личностно ориентированный подход выступает инновационным потенциалом по профилактической деятельности педагогов учреждения дополнительного образования детей, поскольку представляет собой совокупность различных видов ресурсов (методических, принципиально ориентированных, систематизирующих и др.), необходимых для осуществления педагогами данного вида деятельности.

Отсюда вытекают задачи профилактической работы с подростками в учреждениях дополнительного образования, которые проводят педагоги. При выделении задач учитывается не только специфика учреждений дополнительного образования, но и функции, средства осуществления профилактических мероприятий в системе воспитания и образования. Среди воспитательно-образовательных задач главными являются: укрепление физического, нравственного и психического здоровья. Как утверждал специалист в области коррекционной педагогики В.П. Кащенко, нельзя ребенка, склонного к девиациям сразу начинать перевоспитывать. Необходимо пролечить его, привести в порядок нервную систему, а затем, наблюдая за его поведением определить его способности, интересы, склонности [2].

Поэтому, естественно следующей задачей профилактики является формирование жизненно необходимых умений и навыков (культура отношений, общения, уважительное отношение ко всему живому, что окружает ребенка, умение обслужить себя, прийти на помощь людям).

Воспитание нравственно-волевых качеств, которые составляют стержень характера и поступков ребенка, как правильно утверждал К.Д. Ушинский, приводят к формированию у подростков гуманных и нравственно-этических норм отношений [3].

Особый смысл сегодня приобретают и задачи социальной правовой защиты подростка девиантного поведения. В связи с этим, как утверждает Н.Д. Никандров, необходимо, педагогам, работающим с детьми, определить на данном этапе развития общества систему ценностей, т.е. смысл и назначение воспитания и социализации личности, не нарушая при этом творческого самовыражения подростка и предложить средства, с помощью которых может быть решены задачи профилактики девиантного поведения подростков [4].

Современные исследования и практика показывают, что к таким действенным средствам необходимо отнести комплексные программы профилактики девиантного поведения подростков.

Инновационная составляющая при этом будет выражена в тщательной проработке концептуальных основ профилактики, нормативно-регламентирующей документации. Программа строится по результатам исследовательской деятельности педагогов, определяется программно-методическое обеспечение, используется внедрение новых технологий при апробации экспериментальных программ и осуществляется управление инновациями в процессе их внедрения на основе критериально-оценочного инструментария.

Как показало наше исследование, программы должны концентрироваться на основе выделенных нами принципов и включают несколько разделов, предусматривающих работу не только с детьми, но и с их родителями, социальными спонсорами и требуют постоянного повышения мастерства, компетентности и самосовершенствования деятельности педагогов, которые организуют эту работу в учреждениях дополнительного образования совместно с медицинскими работниками, социальными педагогами, специалистами социально-правовой службы.

В современной педагогической науке возникла необходимость теоретического осмысления системы социально-правового воспитания как основы профилактики девиантного поведения, что обеспечивает внедрение инновационных воспитательных методик и технологий, сохраняя культурно-исторические, этносоциальные, эмоциональные, нравственные социальные и правовые концепты.

Специфика профилактики девиантного поведения подростков включает и практическую направленность, например, участие подростков в дискуссионном клубе, которые проводятся ежемесячно с приглашением интересных людей: спортсменов, художников, музыкантов и т.д. Темы дискуссий различные: «Что значит быть современным человеком», «Если бы я был мэром города», «Какой Устав нужен нашему коллективу?» и др.

Следующим этапом могут быть тренинги личностного роста «К чему я стремлюсь», «В чем смысл моей жизни», «Считаю ли я себя гражданином своего города», «Как выйти из конфликта» и т.д.

Не прибегая к известным собраниям с родителями, где дается, как правило, оценка поведения ребенка, педагоги готовят встречу с родителями: «Музыка в моей жизни», «Мои увлечения», «Этюды посвящаются моим родителям». Такая работа очень часто проводилась в условиях дополнительного образования педагогами г. Озерска Челябинской области. Когда родителей встречали подростки в Доме творчества, рассказывали им о своих увлечениях, проигрывая их любимые музыкальные произведения, открывая галерею своих увлечений (рисунки, фотографии и т.д.).

Тогда возникает внутренний диалог между детьми и взрослыми, там нет места требованиям, замечаниям. Такие встречи побуждают не только родителей, но и детей к размышлениям. Проводится также диагностический тест на выявление качественных особенностей личности ребенка, на выявление взаимопонимания родителей и детей на установление доверия, что так важно для подростка.

Этап практических дел программы предполагал различные сюрпризы, дела по секрету и обучение трудовым умениям и навыкам. Так создавались ремонтные мастерские, где подростки учились клеить обои, красить, ремонтировать мебель, ухаживать за животным и растениями. По истечению года родилась идея посадить яблоневый сад в школе – интернате № 9 г. Челябинска. Этот подарок был осуществлен и подарен детям. И сейчас этот яблоневый сад радует детей, а педагоги знают, что этот сад приносит не только радость, но и спасение для подростков, подверженных негативному влиянию социума, которые благодаря участию в подобных акциях могли изменить свое сознание и перестроить себя, свой взгляд на жизнь «совсем хорошую».

Подобные акции являют собой своеобразную педагогическую коррекцию и рефлексии, своеобразному самопознанию самосовершенствованию. Проводим мы его в форме «Голубого

огонька», который носит название «Вечер правдивых ответов». Данная форма позволяет быть его участникам откровенными. Вся обстановка располагает к доверительному отношению подростков и педагогов, которых подростки приглашают на откровенный разговор. На подобных мероприятиях вырабатывается определенные установки, которые позже становятся правилами жизни, например, подбери слова для комплимента своему другу; сделай для него полезное, приятное дело; искорени вредную привычку и посоветуйся с другом правильно ли ты поступил, решая трудную ситуацию. Пропуском на такой вечер служит практическое дело, выполненное по собственной инициативе. Здесь можно получить признание друзей за высказанную оригинальную мысль, идею.

Проводимая профилактическая работа с подростками девиантного поведения в коррекционной системе инструментируется методикой А.С. Макаренко, который учил, что работа с детьми не должна ранить душу, она должна поддерживать, помочь освоить ребенку этот новый и неизведанный мир.

Таким образом, структура комплексной программы профилактики девиантного поведения подростков включает: введение (актуальность, цель, предполагаемые результаты, задачи, характеристику коллектива, где будет программа внедряться, критериально-оценочный аппарат; краткое описание стратегических направлений; форм, средств и технологий ее реализации; учебно-тематический план; глоссарий; творческие задачи, список используемой и рекомендуемой литературы; приложения).

Весьма важно, чтобы разработчики программы включали взаимосвязь теоретических знаний и современные подходы к решению различных аспектов данной проблемы.

Для повышения результативности программы важно обеспечить организационно-педагогические условия ее реализации.

Во-первых, это эффективное функционирование всех направлений взаимодействия субъектов образовательного процесса учреждений дополнительного образования с целью расширения и укрепления социальных связей с подростками, включение их в социально-значимую деятельность.

Во-вторых, – это получение подростками социального опыта взаимоотношений с социальными партнерами, оказывающие влияние на качественную характеристику личности подростка.

В-третьих, – это поэтапное восхождение подростка к формированию устойчивости позиции восприятия норм, культуры поведения принятые в обществе.

Реализация культурной программы и создание определенных условий позволяют подростку осознать свое «Я», собственное место в этом мире, сконцентрировать свои усилия по формированию нравственно-волевых качеств, которые позволяют противостоять имеющимся негативным проявлениям в социуме.

Кроме того, внедрение данной программы, предполагает самопроектирование продуктивной деятельности педагогов учреждений дополнительного образования, а именно: опережающее решение актуальных проблем в процессе профилактики девиантного поведения подростков; конструирование методов, актуализирующих инновационную деятельность по профилактике девиантного поведения подростков; ориентация на взаимодействие подростков, их родителей, социальных партнеров для проявления самостоятельности, самоопределения и самореализации подростков в социально-значимой деятельности.

Библиографический список

1. Дубинин, С.В. Профилактика девиантного поведения подростков. – Магнитогорск, 1999.
2. Кашенко, В.П. Педагогическая коррекция. – М., 1991.
3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5.
4. Никандров, Н.Д. Образование в процессе социализации личности / Н.Д. Никандров, С.Н. Гавров // Вестник УРАО. – 2008. – № 5.
5. Литвак, Р.А. Подготовка социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения. – Челябинск, 2001.

Bibliography

1. Dubinin, S.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov. – Magnitogorsk, 1999.
2. Kashenko, V.P. Pedagogicheskaya korrekciya. – M., 1991.
3. Ushinskiy, K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. / sost. S.F. Egorov. – M., 1990. – T. 5.
4. Nikandrov, N.D. Obrazovanie v processe socializacii lichnosti / N.D. Nikandrov, S.N. Gavrov // Vestnik URAO. – 2008. – № 5.
5. Litvak, R.A. Podgotovka socialnykh pedagogov k rabote s podrostkami deviantnogo povedeniya. – Chelyabinsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 378

Zvyaginceva E.P. MULTICULTURAL COMPONENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN EDUCATION OF STUDENTS IN THE ASPECT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL APPROACH. The article defines the problematic of multicultural component of foreign education of students; reveals "social" and "pedagogical" aspects of the approach; represented the potential of social and cultural approach in solving the problem of research the multicultural component of foreign education of students.

Key words: multicultural component, foreign education of students, social and pedagogical approach.

Е.П. Звягинцева, аспирант ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье определена проблематика обращения к поликультурному компоненту иноязычного образования студентов; раскрываются «социальный» и «педагогический» аспект избранного подхода; представлен потенциал социально-педагогического подхода в решении проблемы исследования поликультурного компонента иноязычного образования студентов.

Ключевые слова: поликультурный компонент, иноязычное образование студентов, социально-педагогический подход.

Социальный заказ системе высшего профессионального образования, определенный Законом РФ «Об образовании», «Национальной доктриной развития образования до 2025 г.», Федеральными государственными образовательными стандартами ВПО третьего поколения, ориентирует высшую школу на повышение уровня развития профессиональной культуры студентов в процессе освоения как основной, так и дополнительной учебной программы в вузе. Среди наиболее значимых умений, входящих в профессиональную культуру, необходимых специалисту любого профиля в условиях усиления процессов глобализации и интеграции, развития международных контактов, можно выделить владение иностранными языками, что позволяет специалисту осуществлять эффективную профессиональную и межкультурную коммуникации. При этом иноязычная подготовка должна учитывать профильность будущих специалистов и входить в поликультурный компонент подготовки в целом.

Категория «поликультурность» в настоящее время получила широкое отражение в научной литературе в виде мультиэтнического образования (Дж. Бэнкс), мультикультурного образования (Я. Пэй, Р. Лисиер), поликультурного образования (В.В. Борисенков, О.В. Гукаленко и др.), поликультурного воспитания (Е.В. Бондаревская, А.А. Реан).

В мировой педагогике феномен поликультурности стал предметом особых исследований с 1960-х годов XX века, а с 80-х годов за рубежом уже активно развивается процесс становления теорий и моделей поликультурного образования: этническая концепция (К. Муули, М. Стоун), концепция культурной депривации (С. Берайтер), языковая концепция (Б.П. Кенпеун), концепция антирасизма (С. Барате) и др.

Сегодня в теории и практике профессионально-ориентированного иноязычного образования ведется поиск перспективных путей реализации поликультурного компонента иноязычной подготовки. Предполагается развитие поликультурного компонента иноязычной подготовки через:

- внедрение инновационных образовательных технологий поликультурной на-правленности;
- отбор и структурирование содержания иноязычной подготовки будущих экономистов;
- введение инновационно-ориентационного курса «Поликультурное образование»;
- проведение факультативных курсов, направленных на формирование культуры межнационального общения и навыков межкультурной коммуникации.

Синтетичность отечественного самосознания, как указывает М. С. Уваров, является фундаментальной базой поликультурности. В этой связи представляется крайне необходимым развивать и совершенствовать пространство поликультурного образования, в котором декларируемая междисциплинарность учебного процесса основывалась бы на духовных координатах и достижениях отечественной гуманитарной и естественнонаучной мысли [1].

По мнению Е.В. Бондаревской, педагогическая категория «поликультурность» означает создание различных культурных сред, где будет осуществляться развитие человека, и где он будет приобретать опыт культуросообразного поведения и ему будет оказана помощь в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей [2].

На основании проведенного анализа в соответствии с субъектами организации педагогического процесса, поликультурный компонент профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов как сложный многоуровневый феномен, включает в себя:

- аксиологическую составляющую иноязычного обучения, ориентированную на познание студентом совокупности мира ценностей, созданных человечеством и имеющих значимость для общества, направленную на понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания, образования, деятельности и общения в поликультурном обществе;
- когнитивную составляющую иноязычного обучения, определяющую не только владение иностранными языками, но и формирование научных представлений о процессах глобализации, культурном своеобразии и разнообразии мира;
- практико-деятельностную составляющую, предполагает включение студентов в активную коммуникацию в поликультурном коллективе;
- дифференцированную составляющую, направляет выбор методов и средств поддержки индивидуальных особенностей студентов, их профессионального саморазвития в контексте культурной самоидентификации;
- регионально-интеграционную составляющую, обусловленную спецификой развития коммуникаций в регионе, состоянием науки, культуры и образования, учитывающая специфику национально-культурных традиций.

Обоснование данных позиций актуализирует обращение к исследованию поликультурного компонента профессионально-ориентированного иноязычного образования в вузе как возможности глубокого погружения в языковую практику, выработки культуросообразного поведения будущего специалиста, соблюдения междисциплинарности и фундаментальности образования.

Однако практика иноязычного образования в вузе требует не только исследовать поликультурный компонент, но и разработать наиболее эффективные социально-педагогические условия и средства организации рассматриваемого процесса, что позволило нам обратиться к социально-педагогическому подходу и выделить основные принципы, которые служат методологической базой в решении данной проблемы.

Необходимо признать, что социально-педагогический подход в контексте поликультурного компонента профессионально-ориентированного иноязычного образования недостаточно разработан, однако его изучение необходимо для того, чтобы определить позицию, находящуюся в основе социального становления будущего специалиста. В рамках социализации личности данный под

ход обоснован такими исследователями, как В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, В.И. Загвязинским, Р.А. Литвак, С.В. Сальцевой и др.

Теоретический анализ указанных исследователей позволил нам обратиться к характеристике понятийно-категориального аппарата социально-педагогического подхода: социальное воспитание; социально-педагогическая деятельность; социализация; социально-педагогическая компетентность.

Остановимся на сущностной составляющей социально-педагогического подхода, т.е. интеграции самостоятельных терминов «социальный» и «педагогический», которые составляют стратегию научного понятия.

Социальные и социально-педагогические науки рассматривают социальное как все сферы жизнедеятельности, способствующие развитию человеческих качеств, образованности и культуры человека. Это деятельность социальных институтов, интегрированным результатом которых выступает социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром, выстраивать цивилизованные отношения. Важным компонентом которого является субъективность, собственная активность и творческое отношение к общественной жизнедеятельности. Социальность носит четкий интенциональный характер, когда вместе с развитием социальности человек получает возможность к социальному саморазвитию и самосовершенствованию.

Особое место в этом процессе занимает приобретение знаний, формирование компетенций взаимодействия личности со средой, интеграция воспитательных средств социальных обществ, социальных групп и в первую очередь самих различных социальных учреждений. Как справедливо замечает В.В. Сериков понятие «социальный» объединяет все то, что связывает личность и социум с различными формами их взаимодействия и общения. Социальное есть свойство любой личности, взаимодействующей в социуме, объединяемых историко-культурными устойчивыми социальными связями и отношениями, обладающих рядом общих признаков и особенностями [3].

В процессе социализации личности происходит социальное воспитание, социальное образование осуществляемое в социально-педагогической деятельности, которая состоит в обеспечении образовательно-воспитательными средствами, направленными на социализацию личности, в передаче индивиду и освоение им социального опыта, обретении или восстановлении социальной ориентации, социальной роли, социального функционирования [4].

В социально-педагогическую деятельность входят процессы образования, обучения, воспитания, реализация социокультурных программ и социального наследия. Проявление социально-педагогической деятельности связано с потребностями общества на каждом этапе своего развития в обеспечении преемственности, передачи традиций и ведет к культурному наследию.

В.Г. Бочарова утверждает, что социально-педагогическая деятельность должна быть направлена на развитие самостоятельного мышления, свободу самоопределения, ответственность за проявление своих поступков, принятых решений. Все это формирует систему ценностных ориентаций, жизненную позицию, которая побуждает к равноправному общению в различных объединениях, коллективах и проявлению социальной позиции человека [5].

Весьма ценным и являются разработанными С.В. Сальцевой резервы социально-педагогического подхода, позволяющие по-новому раскрыть процесс воспитания и образования:

- потребность человека в деятельности по улучшению, преобразованию окружающей среды;
- усвоение внешних обстоятельств через внутренние условия развития взгляда на мир, общение и самосовершенствование;
- интегрирование базовых составляющих жизнедеятельности человека (природных, социальных и личностных), максимально воздействующих на практическую реальность;
- технология расширения способов преобразования условий для социализации и самореализации личности, позволяющая прогнозировать успешность жизни в нестандартной ситуации и функционирование инновационных образовательных объектов [6].

Реализация данного подхода, с выявленным нами синтезом гуманитарных и социальных стратегических направлений науч-

ного познания, актуализирует гуманистические цели образования, направленные на развитие поликультурного компонента профессионально-ориентированного иноязычного образования.

Представим некоторые из них:

- создание социализирующего образовательного пространства в единстве с социальным развитием и приобретением социального ориентирования и социального функционирования обучающейся личности в процессе иноязычного образования;
- оказание поддержки будущему специалисту как самостоятельного субъекта в поликультурной среде социума в процессе развития поликультурного компонента путем включения в разработку инновационных проектов при активной помощи государства и общественных институтов (социальные партнеры, волонтеры, родители, работодатели, преподаватели), введения различных уровней и систем образования с целью обогащения общения в поликультурной среде и совместного решения возникающих проблем и сложных ситуаций;
- освоение инновационных технологий социальной и педагогической направленности по развитию поликультурного компонента профессионально-ориентированного иноязычного образования: метод эвристического обучения (А.В. Хуторской); метод коучинга (О.Л. Карпова); технология полисубъектного диалога (Н.Е. Зыбина); метод самопрезентации (Л.М. Семенова) и др.; обеспечивающие вхождение студентов в поликультурную среду, в новую социальную реальность, выражающие взаимосвязь учебной, социально-педагогической и личностно-ориентированной составляющей организации рассматриваемого процесса, включая дидактический, методический и тренинговый инвентарий и используемый в практике профессионально-ориентированного иноязычного образования.

Поликультурный компонент профессионально-ориентированного иноязычного образования задается вектором социально-педагогического подхода, обоснован принципами, вытекающими из этого подхода, где современный специалист воспринимается как целостный субъект.

Так, принципы *системности* и *комплексности* служат основой рассматриваемого процесса, обеспечивают выявления всех структурных компонентов профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов, способствует установлению между ними системообразующих связей и отношений в поликультурном пространстве.

Принципы *практической* и *профессионально-ориентированной направленности* обучения отражают ориентацию целей и результатов на динамичные количественные и качественные изменения уровня развития поликультурного компонента. Исходя из специфики обучения иностранному языку в неязыковом вузе, принцип ориентирует на овладение техникой чтения и перевода специализированной литературой, а также приемами общения на иностранном языке не только на уровне бытовой лексики, но и профессиональной.

Принципы *культуросообразности* и *диалогичности* предполагают максимальный учет в содержании образования культурных особенностей страны изучаемого языка, акцентируя внимание на признании равноправного диалога всех культур, а также диалогическое речевое общение по профессиональной тематике.

Принципы *вариативности* и *индивидуализации* обучения студентов иностранному языку исходят из необходимости дифференцированности образовательных программ, построения вариативной индивидуальной образовательной траектории с учетом индивидуальных интересов и потребностей студентов.

Принцип *гуманизации* позволяет выявить в качестве приоритета идею формирования глобального мышления через сферу образования и воспитания, что обеспечивается в полилога культур в целостном и непрерывном учебно-воспитательном процессе иноязычного образования в вузе.

Итак, поликультурный компонент профессионально-ориентированного иноязычного образования в аспекте социально-педагогического подхода определяет современную образовательную стратегию, ориентированную на формирование личности, способной к активной и эффективной профессиональной деятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством уважения и понимания различных культур.

Библиографический список

1. Уваров, М.С. Антиномический дискурс в европейской культурной традиции: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 1995.
2. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д., 1995.

3. Сериков, В.В. Образование и личность. – М., 1999.
4. Никитин, В.А. Начала социальной педагогики. – М., 1999.
5. Бочарова, В.Г. Педагогика. – М., 2001.
6. Сальцев, С.В. Социально-педагогические ресурсы высшего профессионального образования / Образование и учитель XXI в.: проблемы, перспективы развития: сб. статей Всерос. н/п конф. – Оренбург, 2010.

Bibliography

1. Uvarov, M.S. Antinomicheskiy diskurs v evropeyskoy kulturnoy tradicii: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. – SPb., 1995.
2. Obrazovanie v poiskakh chelovecheskikh smyslov / pod red. E.V. Bondarevskoy. – Rostov n/D., 1995.
3. Serikov, V.V. Obrazovanie i lichnostj. – M., 1999.
4. Nikitin, V.A. Nachala socialnoy pedagogiki. – M., 1999.
5. Bocharova, V.G. Pedagogika. – M., 2001.
6. Saljcev, S.V. Socialjno-pedagogicheskie resursih vihshego professioanlnogo obrazovaniya / Obrazovanie i uchitelj KhKhI v.: problemih, perspektivih razvitiya: sb. statej Vseros. n/p konf. – Orenburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 371

Zhukova E.Y., Ilyasov D.F. MILITARY RITUALS AS A MEAN OF FORMING A CADET VALUABLE ATTITUDE TO MILITARY DUTY. One of the keys to the formation of a cadet valuable attitude to military duty is military rituals. The authors define the term "military ceremony", and will attempt to analyze the use of military ceremonies of the Armed Forces of the Russian Federation in the life of the cadet.

Key words: military ritual, the value attitude, military duty, patriotism, cadet educational institutions, the Armed Forces of the Russian Federation.

Е.Ю. Жукова, ст. преп. каф. педагогики и психологии ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: Jukova_EU@ipk74.ru; **Д.Ф. Ильясов**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: dinaf_chel@mail.ru

ВОИНСКИЕ РИТУАЛЫ В ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ КАДЕТ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Одним из ключевых средств воспитания кадет и формирования у них ценностного отношения к воинскому долгу являются армейские ритуалы. Авторы определяют понятие «воинский ритуал», а также предпринимают попытку проанализировать использование воинских ритуалов Вооруженных сил Российской Федерации в жизнедеятельности современных российских кадет.

Ключевые слова: воинские ритуалы, ценностное отношение, воинский долг, патриотизм, кадетские образовательные учреждения, Вооруженные силы Российской Федерации.

В условиях коренных изменений в политической жизни страны, в динамике ценностных ориентаций российского общества, реформирования Вооруженных Сил остро ощущается необходимость укрепления российской государственности, обороноспособности страны. Сегодня, как никогда, становится важным воспитание в подрастающем поколении гражданственности и патриотизма, ценностного отношения к воинскому долгу. Актуальность данной проблемы подчеркивается в Проекте Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. В нем под личностными результатами освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования подразумеваются, в первую очередь, сформированность у выпускника школы российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Отечеству, чувства ответственности перед Родиной, а также готовность к служению Отечеству, его защите и выполнении воинского долга.

Понятие «воинский долг» мы определили как нравственно-психологическую готовность личности к выполнению своих гражданских обязанностей по защите Отечества. Формирование у кадет ценностного отношения к воинскому долгу рассматривается нами как составная часть целостного педагогического процесса, включающего познание и осознание Отечества и готовности к его защите, воспитание патриотических, волевых, физических и боевых качеств, обеспечивающих реализацию чувства долга в ситуации необходимости защиты своей Родины.

При выполнении важнейшей задачи формирования ценностного отношения к воинскому долгу возникает потребность создания такой системы воспитания, которая одновременно учитывала бы исторический опыт и традиции и соответствовала реалиям современной России. На наш взгляд, перспективы воспитания у молодых людей ценностного отношения к воинскому долгу связаны с использованием государственной символики и, в частности, воинских ритуалов. Воинские ритуалы в свою очередь, могут быть успешно реализованы в системе кадетского образования (кадетских корпусов или кадетских классах общеобразовательных учреждений).

Теоретический обзор литературы свидетельствует, что в педагогической литературе широко анализируется проблематика символов и ритуалов. Использование символики и ритуалов в деятельности детской организации исследовали В.Т. Кабуш, К.О. Карагезов [1; 2], теория, история и практика военной символики представлена в работах Г.А. Ашева, В.Д. Серых [3; 4].

Наиболее интересной нам представляется работа К.О. Карагезова «Социально-педагогическое содержание и функции символики в воспитании» [2], где автор рассматривает сущность символов и ритуалов, а также педагогические основы их применения в воспитании. Он отмечает, что символика и ритуалы получили широкое применение в различных системах воспитания «благодаря способности выражать обобщенные идеи в яркой наглядной форме, замещать сложные понятия, явления сравнительно простыми и внешне привлекательными предметами, образами, выразительными жестами, действиями, а также в силу возможности внушить подрастающему поколению определенные идеи».

Образуя систему символических действий, ритуалы направлены на выражение конкретных идей, мыслей, представлений. Будучи явлением надстроечного порядка, символы и ритуалы всегда были отражением образа мыслей, мировоззрения, идеологии определенного класса, который, в свою очередь, формировал чувства, образ мыслей, мировоззрение на почве своих общественных отношений.

Проблему символики и ритуалов рассматривают в своих работах и военные педагоги. В.Д. Серых [4] подчеркивает, что в формировании нравственного облика воина очень важную роль играет такое нравственно-эстетическое явление, как воинский ритуал, который воплощает в себе благородные идеалы мужества, стойкости и героизма, единство высоких целей. Автор отмечает, что ритуалы охватывают три основные сферы воинских отношений: сферу боевой деятельности (принятие военной присяги, вручение боевых знамен и правительственных наград, торжественные захоронения), сферу учебно-боевой деятельности, где ритуалы, закреплённые в общевоинских уставах, воспитывают

высокие морально-боевые качества (строевые смотры, развод и смена караулов, общие батальонные и полковые вечерние поверки) и сферу повседневной деятельности (распорядок дня). Своеобразие воинских ритуалов состоит в том, что их идейное содержание проявляется в конкретно-чувственной, символической форме. В.Д. Серых подчёркивает, что это становится возможным благодаря использованию характерных для каждого ритуала символов, а в качестве символов могут выступать эмоционально окрашенное слово, выразительный жест, социально значимый предмет.

Мы полагаем, что перечень приведенных В.Д. Серых ритуалов недостаточно полон, поскольку согласно Общевоинским Уставам Вооруженных сил Российской Федерации в сферу боевой деятельности должны быть включены и такие ритуалы, как:

- подъем (спуск) Государственного флага Российской Федерации;
- передача (сдача) Боевого знамени при реформировании (расформировании) воинской части;
- проведение военных парадов;
- отдача боевого приказа командирами воинских подразделений или воинских частей;
- заступление на боевое дежурство.

К сфере учебно-боевой деятельности, несомненно, должны быть отнесены такие ритуалы, как:

- вручение личному составу вооружения, военной техники и стрелкового оружия;
- упоминание на вечерней поверке фамилий военнослужащих, зачисленных за совершенные ими подвиги в списки подразделений навечно;
- встреча молодого пополнения;
- торжественная передача увольняемыми в запас военнослужащими оружия и военной техники молодым воинам.

Сфера повседневной деятельности должна быть дополнена такими ритуалами, как:

- проведение годовых праздников частей (кораблей);
- отдание воинского приветствия;
- представление командирам (начальникам) и лицам, прибывшим для инспектирования (проверки).

О воспитательной эффективности воинских ритуалов пишут многие военные исследователи. «Большое воспитательное значение в жизни воинов, — подчёркивает Б.М. Сапунов [5], — имеют воинские ритуалы. Вынос знамени, подъём Государственного флага, принятие военной присяги, торжественное вручение наград перед строем и другие освящённые традицией воинские ритуалы и обычаи оказывают огромное воздействие на сознание воинов, запоминаются на всю жизнь». Говоря о роли воинских ритуалов в воспитании чувства воинского долга, А.С. Миловидов [6] пишет, что в общей системе морально-эстетического воспитания существенная роль принадлежит воинским ритуалам, которые символизируют высокую меру ответственности за выполнение воинского долга перед Родиной.

Анализ исторической литературы (И.А. Андрушкевич, В.Н. Гурковский) [7; 8] показал, что военно-патриотическая символика и воинские ритуалы были широко распространены в воспитании кадет в дореволюционной России. Каждый кадетский корпус имел знамя, нагрудный знак, жетон, форму одежды, в каждом кадетском корпусе проходили торжественные ритуалы принятия Присяги, вручение знамени, торжественные парады. Эти традиции продолжают сегодня современные кадетские корпуса и общеобразовательные учреждения с кадетскими классами.

Однако практика использования воинских ритуалов в педагогическом процессе кадетского корпуса или кадетского класса остается не в полной мере проанализированной в научной педагогической литературе, более того, несмотря на большое количество работ, посвященное проблематике символики и ритуалов, в настоящее время среди ученых отсутствует единый взгляд на понятие «воинский ритуал», на его соотношение с другими понятиями, такими, как «традиция», «обряд», «церемония». Это привело к тому, что в научной литературе до сих пор нет единой трактовки понятия «воинский ритуал». Отсюда следует неправильная оценка роли и значения воинских ритуалов в системе героико-патриотического воспитания подрастающих граждан России и, в частности, формирования у молодого поколения ценностного отношения к воинскому долгу.

Так, например, Р.Н. Бобков считает, что «воинский ритуал — это сложившиеся способы массового поведения военнослужащих в процессе реализации элементов службы и воинских традиций,

воспроизводимые в течение длительного времени, закреплённые в нормативных актах, а так же проявляющиеся как прочно вошедшие в сознание — добровольные, обязательные, социальные действия».

В работах В.Д. Серых понятие «воинский ритуал трактуется как «исторически сложившийся, передающийся из поколения в поколение вид традиций реализующихся в формах условных и символических действий, строго регламентируемых сначала обычаями и общественным мнением, а затем и законами. Ритуалы выражают внутренний смысл, содержание традиций, связанных с важнейшими событиями в жизни данного общества, олицетворяют определённые социальные отношения и существующий социальный подход. Что, кажется, не совсем верно, так как здесь ритуалы и обряды выступают самостоятельным видом такого проявления общественной психологии, как традиции.

Мы более точно считаем определение понятия «воинский ритуал», данное в «Военной энциклопедии» [9]. Воинский ритуал есть исторически сложившийся, узаконенный, устойчивый, традиционный, торжественный акт, отражающий определённые общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, объединяющий в определенном порядке обрядовые символические действия с целью формирования высоких морально-психологических и боевых качеств, необходимых защитнику Отечества».

Такое определение,

- во-первых, дает четкое понятие воинских ритуалов, являющихся исторически сложившимися, передающимися из поколения в поколение торжественными церемониями и обрядами, совершаемыми в повседневной службе, во время праздников и в иных случаях, в различных условиях, с различными целями;

- во-вторых, в этом определении подчеркивается, что воинский ритуал — это, прежде всего правовой узаконенный акт. Здесь право закрепляет, регулирует и стимулирует те общественные отношения, которые служат делу защиты и безопасности государства, выражают интересы и волю народа и способствуют наиболее полному проявлению высоких морально-психологических и боевых качеств;

- в-третьих, в данном определении говорится о том, что воинский ритуал отражает те общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, которые сложились в данном обществе, с учетом происходящих изменений в духовной и материальной жизни, появления и становления ценностных ориентаций и системы военно-профессиональных ценностей у российских воинов в условиях реформы Вооруженных сил.

Произведенный нами анализ использования воинских ритуалов в жизнедеятельности кадет — воспитанников Кадетских корпусов и кадетских классов общеобразовательных школ представим для наглядности в виде таблицы 1.

Из таблицы видно, что в системе кадетского образования находят применение и широко используются многие ритуалы Вооруженных сил Российской Федерации. В основном это воинские ритуалы, которые могут быть адаптированы к условиям детского образовательного учреждения. И здесь приоритетной в выборе педагогическим коллективом тех или иных воинских ритуалов является идея создания образовательной среды, насыщенной общечеловеческими и национальными ценностями, нормами морали, заповедями и традициями. Следует также отметить, что кадетский корпус — это военизированное, но не военное образовательное учреждение, поэтому все ритуалы здесь определяются с учетом возрастных особенностей и возрастной психологии детей.

Порядок совершения каждого из воинских ритуалов закреплён в уставах и инструкциях кадетского корпуса или Положении о кадетских классах общеобразовательного учреждения.

Опыт проведения различных воинских ритуалов в кадетских классах общеобразовательных школ Челябинской области убедил нас в том, что хорошо организованные и четко проведенные воинские ритуалы являются средством формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу. Воинские ритуалы вызывают у них патриотические чувства и мысли, вдохновляют на достойное выполнение задачи, поставленной перед каждым гражданином Отечества — с честью исполнять свой воинский долг.

Своим традиционным идейным содержанием воинские ритуалы способствуют формированию тех морально-политических взглядов, которые служат основой ценностного отношения у кадет к воинскому долгу.

Таблица 1

Воинские ритуалы и их интерпретация в кадетском образовании

Наименование воинского ритуала	Вооруженные силы Российской Федерации	Система кадетского образования
Торжественное принятие военной присяги	Воинская присяга на верность Родине. Текст присяги соответствует Уставу внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации.	Присяга (Клятва) кадета на верность Родине. Текст клятвы разрабатывается индивидуально в каждом Кадетском корпусе или кадетском классе.
Отдание воинского приветствия	Приветствие согласно Уставу внутренней службы и строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Приветствие согласно Уставу Кадетского корпуса или Положению о кадетских классах общеобразовательного учреждения.
Проведение военных парадов	Парады в честь Дня Победы в Великой Отечественной войне. Торжественные построения и прохождения в государственные и профессиональные праздники в воинских частях. Проводятся согласно строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Парады в честь Дня Победы в Великой Отечественной войне. Торжественные построения и прохождения в Дни Воинской славы России, знаменательные даты, в частности в День основания Кадетского корпуса. Проводятся согласно строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.
Строевые смотры, развод и смена караулов	Осуществляются ежедневно, согласно Уставу внутренней службы и строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Осуществляются ежедневно, согласно Уставу Корпуса или Положению о кадетских классах общеобразовательного учреждения.
Возложение венков к памятникам и могилам воинов, павших в боях за свободу и независимость Родины	Осуществляется согласно строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Данный ритуал проводится, как правило, совместно с каким-либо из воинских подразделений согласно Уставу Вооруженных сил Российской Федерации. Специфичным кадетским ритуалом является «Вахта Памяти» у Вечного огня в рамках празднования Дня Победы в Великой Отечественной войне.
Вручение боевых знамен и наград	Осуществляется согласно строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Вручение Знамени Корпуса осуществляется согласно Уставу Корпуса или Положению о кадетских классах общеобразовательного учреждения.
Внос и вынос боевого знамени	Осуществляется согласно строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Осуществляется согласно строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.
Упоминание на вечерней поверке фамилий военнослужащих, зачисленных за совершенные ими подвиги в списки подразделений навечно	Осуществляются ежедневно, согласно Уставу внутренней службы и строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Осуществляются ежедневно, согласно Уставу внутренней службы и строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации в том случае, если в ряды кадет зачислен военнослужащий, за совершенные им подвиги. Например, выпускник школы – Герой России, зачисленный посмертно в ряды кадет.
Подъем и спуск Государственного флага Российской Федерации	Осуществляются ежедневно, согласно Уставу внутренней службы и строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.	Осуществляются ежедневно, согласно Уставу внутренней службы и строевому Уставу Вооруженных сил Российской Федерации.

Воинские ритуалы являются постоянно действующим и эффективным воспитательным средством. Воспитательное воздействие воинских ритуалов заключается в том, что они всегда олицетворяют красоту воинской деятельности, самоотверженность при выполнении воинского долга. Оказывая влияние на духовный мир кадета, обращаясь к его идеалам и вкусам, интересам и переживаниям, воинские ритуалы формируют личность во всей ее полноте, способствуют в процессе воспитания достижению таких целей, которых трудно достичь, используя другие формы воспитания.

Современные ритуалы своей эмоциональной насыщенностью привлекают кадета, вызывают у них желание вновь и вновь участвовать в торжествах, восхищаться ими.

Положительные эмоции, порождаемые воинскими ритуалами, не только помогают кадету преодолеть трудности первоначальной военной подготовки, но и способствуют его воинскому воспитанию и формированию ценностного отношения к воинскому долгу.

Таким образом, воспитание ценностного отношения к воинскому долгу в системе кадетского образования представляется особенно актуальным, а широкое использование исторических традиций открывает новые возможности в совершенствовании его форм и методов. Привнесение в жизнь подрастающего поколения государственной символики, элементов военно-исторических традиций, использование символов, ритуалов, атрибутов российского воинства, может существенно повлиять на воспитание патриотических чувств у молодежи, их желания служить Отечеству и с честью выполнять свой воинский долг.

Библиографический список

1. Кабуш, В.Т. Открытые воспитательные системы: проблемы и пути решения. – Мн., 1995.
2. Карагезов, К.О. Социально-педагогическое содержание и функции символики в воспитании. – Воронеж, 1979.
3. Ашев, Г.А. Воинские ритуалы. – М.: Воениздат, 1977.
4. Серых, В.Д. Воинские ритуалы. – М., 1986.
5. Сапунов, Б.М. Эстетика воинской службы. – М., 1968.
6. Миловидов, А.С. Война и армия: философско-социологический очерк. – М., 1977.
7. Андрушкевич, И.Н. Воспитание русской военной молодежи. – Буэнос-Айрес, 2009.
8. Гурковский, В.Н. Кадетские корпуса Российской Империи. – М., 2005.
9. Военная энциклопедия: в 8 т. – М., 1994. – Т. 2.

Bibliography

1. Kabush, V.T. Otkrihtihe vospitateljnihe sistemih: problemih i puti resheniya. – Mn., 1995.
2. Karagezov, K.O. Socialjno-pedagogicheskoe sodержanie i funkcii simvoliki v vospitanii. – Voronezh, 1979.
3. Ashev, G.A. Voinskie ritualih. – M.: Voenizdat, 1977.
4. Serihkh, V.D. Voinskie ritualih. – M., 1986.
5. Sapunov, B.M. Ehstetika voinskoy sluzhbih. – M., 1968.
6. Milovidov, A.S. Vojna i armiya: filosofsko-sociologicheskij ocherk. – M., 1977.
7. Andrushkevich, I.N. Vospitanie russkoy voennoy molodezhi. – Buehno-Ayres, 2009.
8. Gurkovskiy, V.N. Kadetskie korpusa Rossiyskoy Imperii. – M., 2005.
9. Voennaya ehnciklopediya: v 8 t. – M., 1994. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 37.035.8 = 37.035.4

Sukhova O.V. MODERN APPROACHES TO THE DETERMINATION OF THE ESSENCE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN CONCEPTIONS OF GERMAN SCIENTISTS. The article presents modern scientific approaches to the interpretation of the essence the multicultural upbringing in Germany from the viewpoint of German scientists. It analyses the objectives and tasks in compliance with the demand of the multicultural society of Germany.

Key words: multicultural upbringing, intercultural education, dialog of cultures.

О.В. Сухова, канд. пед. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: suhovaks@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ НЕМЕЦКИХ УЧЕНЫХ

В статье рассматриваются современные научные подходы к определению сущности мультикультурного воспитания с позиций немецких ученых, анализируются его цели и задачи в соответствии с требованиями мультикультурного общества Германии.

Ключевые слова: мультикультурное воспитание, межкультурное обучение, диалог культур.

Важной задачей современного общества является подготовка подрастающего поколения к жизни в глобальном мире, отличающемся интегральным единством всего многообразия языков и культур, этносов и меньшинств. Одним из возможных путей такой подготовки является мультикультурное воспитание, сущность и содержание которого различаются в зависимости от социально-географического пространства, от социально-культурной среды и субъектов, участвующих в его реализации. Для отечественной педагогической науки характерен традиционный интерес к достижениям немецкой педагогики, что вполне объяснимо значительным вкладом немецких ученых в развитие педагогической науки, давними историческими связями двух стран, а также активно развивающимся партнерством российского и германского государств в сфере образования и науки.

В современной педагогической теории Германии находят отражение различные подходы к определению сущности мультикультурного воспитания. Обозначим первый из них как диалогический, основанный на идеях открытости и диалога культур. Основной тезис сторонников данного подхода заключается в понимании того, что существование человека является всегда «сбытием» с другими людьми. Это становится исходной предпосылкой и выступает в качестве основного принципа для всех разновидностей философии диалога. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры.

Для сторонников этого направления культура нестатична и неомогенна. Культура подобна живому организму, меняющемуся во времени. Встречи представителей разных культур – это позитивная возможность для взаимообмена опытом и шанс для обогащения собственной культуры. По мнению Г. Ауэрнхаймера, цель мультикультурного воспитания и обучения это развитие способности осознавать, что существует «другое знание» [1, с. 21]. Это установление равноправия, внимание к различиям, способность к межкультурному пониманию и построению диалога. Для этого необходимы компетентность в области преодоления расистской дискриминации, критическая рефлексия мировосприятий своего и чужого, способность к эмпатии и к разрешению конфликта [1, с. 45]. Данную точку зрения разделяет ряд немецких исследователей мультикультурного образования и воспитания (И. Дим, Ф.-О. Радтке, А. Томас, М. Хоманн).

На практике реализация диалогического подхода в Германии была характерна для 70-80-х гг. XX века и связана с пробле-

мой интеграции мигрантов в социокультурную среду Германии. В этот период в научно-педагогической литературе появляется термин «межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»). На смену ауслендерпедагогике приходит межкультурная педагогика. В. Нике отмечает, что именно в этот период акцент в образовании и воспитании отводится культуре этнических меньшинств посредством внедрения специальных мер и программ в деятельность социальных институтов [7, с. 23].

В контексте реализации диалогического подхода была выдвинута идея «неотрицания чужого», способствующая улучшению взаимопонимания и взаимоуважения. В Германии был распространен важный принцип – кто любит свое, тот терпит к другим, поэтому в данном случае интеграция переселенцев в русло диалогического подхода углубляла и национальное образование страны. Процесс адаптации переселенцев не приводил к их полной ассимиляции, а приобщение к ценностям немецкой культуры не означало требования забвения культуры родной. Между культурой мигрантов и культурой коренных немцев должен был возникнуть диалог. В этой связи большинство ученых выступали сторонниками принципов межкультурного воспитания, распространения билингвизма и практического внедрения методов межкультурной работы в содержание социокультурной деятельности.

Активные интеграционные процессы в Европе и значительное усиление принципа «европейского измерения» всех сфер общественной жизни, включая культуру и образование, востребовали переориентацию диалогического подхода в сторону плюралистического. Суть этого подхода заключается в рассмотрении мультикультурного воспитания как способа приобщения к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство, характеризующееся прежде всего своей открытостью. Р. Дарендорф выделяет следующие условия современного открытого общества (относительно Германии): равные личностные, социальные, политические права и шансы на их реализацию; продуктивные социальные конфликты и их рациональное разрешение; многообразие общественных интересов через участие различных социальных групп; частные интересы наряду с общественными добродетелями.

Сторонники данного подхода придерживаются позиции, что в современных социокультурных условиях именно мультикультур-

ная микросистема с внутренней ресурсной базой предстает как новая модель общества. Многообразие индивидов, идентичностей делают эту систему гибкой, быстро приспосабливающейся к изменяющимся условиям [3]. Согласно этому подходу, цели и задачи мультикультурного воспитания должны охватывать не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Как подчеркивает М. Крюгер-Потратц, мультикультурное воспитание призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место [4, с. 5].

С точки зрения У. Кобурн-Штеге содержание мультикультурного воспитания достаточно многогранно и включает развитие культуры, культурной идентичности, компаративные исследования процессов социализации, жизнь в едином мире, воспитание в мире и согласии, мультиперспективное всеобщее образование, социальное воспитание, «киндерориентированную» педагогику, теорию коммуникации, деятельностно-ориентированное обучение. Все эти составляющие способствуют межкультурному пониманию, диалогу и взаимодействию [5, с. 17]. Основной задачей мультикультурного воспитания должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации. Например, Х. Гёпферт видит цель мультикультурного воспитания в том, чтобы дать обучаемым представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры. Другие народы должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Данное понимание мультикультурного воспитания затрагивает основы общего образования, поскольку речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане [6].

В целом сторонники рассматриваемой концепции формулирует следующие педагогические цели мультикультурного воспитания [4; 5; 6]:

- развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения, основанной на понимании различий в культурном облике человека, которые могут привести к конфликтам между представителями различных социальных слоёв;
- осознание того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных состояний;
- развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически-конкретной важности для определённых видов деятельности;
- формулирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

В представленных выше формулировках целей и задач чётко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований. Можно выделить определённые уровни мультикультурного воспитания: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней до анализа собственной системы ценностей и поиска новых масштабов и образов поведения.

В последнее время в ходе научно-педагогической дискуссии по проблемам мультикультурного воспитания появляются концепции и отдельные теоретические положения, которые условно можно объединить в содержательных границах социально-психологического подхода. Социально-психологический подход в полной мере не сформировался, вместе с тем, уже можно выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение мультикультурного воспитания, как особого способа формирования определённых социально-установочных и ценностно-ориентационных predispositions, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих индивидууму осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

С позиций социально-психологического подхода обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьёзную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру. Межкультурное общение – это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Теория социально-психологического подхода сосредотачивает внимание на

профилактике конфликтного воспитания, отдавая при этом приоритет обучению распознаванию форм нарушенной коммуникации и умениям эффективной коммуникации, как со стороны взрослых, так и для детей. Способности к восприятию, защищенному от стереотипов и ошибок, являются с этой точки зрения необходимой конфликтологической способностью. Конфликтологическая компетентность личности включает в себя также особые способности к балансу собственной идентичности, развиваемые на основе умений приводить в согласие ожидания других людей с собственными намерениями. Это возможно при условии толерантности к многозначности (множеству ролей или противоречивых требований в одной роли) и способности к гибкой интерпретации ролевых норм. Конфликтологическая компетентность как способность и готовность личности к конструктивному регулированию конфликтов является необходимой составляющей социальной компетенции [7]. Х. Петиллон определяет ее как способность и готовность к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, в реальном конфликте как способность и готовность минимизировать деструктивные формы конфликта и перевести их в конструктивное русло, и при необходимости выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта [7].

Наиболее отчётливо особенности социально-психологического подхода отражаются в концепции социального обучения, получившей широкое распространение в Германии. В качестве основных целей мультикультурного воспитания авторы этой концепции выделяют эмпатию, солидарность и способность решать конфликты. Согласно Х. Эссингер, «эмпатия подразумевает понимание другого человека, способность поставить себя на его место, увидеть его проблемы его же глазами и испытывать к нему при этом симпатию. Воспитание эмпатии требует в первую очередь стимулирование открытости индивидуумов, их готовности заниматься другими людьми, их проблемами и признавать их инаковость» [8, с. 26].

Наиболее серьёзным в научном плане исследованием, рассматривающим мультикультурное воспитание как социальное воспитание и обучение, являются работы Р. Шмитта [9]. Его программа, имеющая девиз «Терпимость, взаимодействие, солидарность», опирается на результаты психологического исследования процессов изменения отношения к миру и мировоззрения у детей. Р. Шмитт является одним из немногих авторов, затрагивающих психологические предпосылки мультикультурного воспитания. Он активно выступает за использование в качестве метода мультикультурного воспитания проблемной ролевой игры, в ходе которой проявляется несоответствие между осознанными и принятыми на когнитивном уровне знаниями и спонтанными эмоциональными реакциями. Р. Шмитт формулирует два основополагающих принципа социального воспитания, которые относятся к мультикультурному воспитанию в рамках социального обучения: принцип избежания нормативных различий, предполагающий осторожное обращение с инаковостью и чуждостью другой культуры и её представителей и принцип «социальной близости», позволяющий включение в обсуждение актуальных, реальных проблем и ситуаций, чтобы их легче было соотнести с собственным опытом.

Конечно, социальные компетенции являются необходимой базой для мультикультурного воспитания. Если социальный климат педагогического учреждения будет недостаточно благоприятным, то низким будут и шансы мультикультурного воспитания. Проблема состоит в том, возможно ли в полной мере реализовать задачи мультикультурного воспитания лишь в рамках социального обучения.

В настоящее время в научно-педагогических кругах Германии наблюдается тенденция интегрирования всех вышеназванных подходов и поиск единой модели мультикультурного воспитания. «Мультикультурное общество – это общество, в котором совместно проживают люди с различными языками, происхождением, прошлым и религиозной принадлежностью. Все конфликты решаются через диалог. Культуры меньшинств должны постоянно репрезентироваться» [9, с. 67]. В данном определении важны два момента: диалог как важнейший инструмент решения проблемы и динамичность самой модели, ее постоянное обновление через культурное взаимодействие. Мультикультурное общество – это общество, которое имеет определенный набор ценностей, обеспечивающих бесконфликтность, эти ценности не должны меняться, они были всегда. Проблема состоит в отношении к той или иной ценности, преобладании определенных ценностей в общественном сознании. Для немецких авторов это не ре-

волюционные изменения, это данность, которой можно управлять, а для этого, во-первых, наука должна обращаться к микросистемам, партикулярности, а не к «человечеству» в целом. Во-вторых, необходим практический мультикультурализм, работа с мигрантским меньшинством и всеми слоями немецкого общества, прежде всего, с наименее обеспеченными. Перенос реализации на уровень страны, земель и коммун – важнейший шаг на пути реализации модели. В связи с этим наибольшую популярность в настоящее время приобретает практико-ориентированный подход в мультикультурном воспитании. Мультикультурализм – это не только политика для этнических меньшинств, как это часто воспринимается в обществе. Выстраивая горизонталь множеств и создавая возможности для образования самих множеств, он «подтягивает» тех, кто в рамках доминирующей культуры находится в невыгодном положении. Это могут быть, например, и этнические меньшинства, и инвалиды, и другие группы населения. В рамках соответствующего множества все входящие в него группы уравниваются в правах, в этом проявляется компенсаторный характер мультикультурализма. Его главной задачей является снятие основных институциональных и других барьеров, препятствующих полному и равному участию всех граждан в жизни общества.

Библиографический список

1. Auernheimer, G. Einführung in die interkulturelle Paedagogik // Neu bearbeitete und erweiterte Auflage: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. – Darmstadt, 2003.
2. Nieke, W. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft // Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. – Opladen: Leske und Budrich, 2002.
3. Yildiz, E. Die politische Ethik multikultureller Gesellschaften im globalen Kontext: Multikulturalismusverstaendnis // Multikulturalitaet in der Diskussion: Neuere Beitrage zu einem umstrittenen Konzept. – Opladen, 2002.
4. Krueger-Potratz, M. Interkulturelle Pädagogik: Studienbrief der Fernuniversität Hagen, 1994.
5. Hohmann, M. Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme // Ausländerkinder in Schule und Kindergarten. – Muenchen, 1983.
6. Gupfert, H., Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen fuer Geschichte, Sozialkunde und Religion. – Duesseldorf, 1985.
7. Botscharowa, Ju. Ju. Der konfliktorientierter Standpunkt in der Bildung der BRD // Web. URL: <http://www.oim.ru>.
8. Essinger, H. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung / H. Essinger, J. Graf. – Berlin, 1984.
9. Schmitt, R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. – Braunschweig, 1982.
10. Rivinius, K.I. Die multikulturelle Gesellschaft in der gegenwertigen Diskussion // B. Mensen (Hrsg.). Multikulturelle Gesellschaft. – Nettetal, 1994.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 379.823

Hilko N.F. LANGUAGE OF SCREEN CULTURE IN SPACE OF IS FUNCTIONAL-TYOLOGICAL GROUPS OF MODERN TELEVISION CHANNELS. In work the role of is functional-typological factors as the space of screen culture forming language of modern television is described. Comparison of prevailing positive, negative and problem functions of modern television is given. On the basis of the spent content-analysis the parity of groups типологий domestic telecasting with prevailing functions is allocated, evolution of functions of television epoch is shown. Features of screen language on various TV channels, its zhanrovo-functional originality are considered.

Key words: screen culture, language of television, function of television, typology of TV programs and transfers, is functional-typological evolution, zhanrovo-functional features of screen language.

Н.Ф. Хилько, д-р пед. наук, проф. каф. кино-, фото-, видеотворчества Омского гос. университета
им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: fedorovich59@mail.ru

ЯЗЫК ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ КАНАЛОВ

В работе описывается роль функционально-типологических факторов как пространства экранной культуры, формирующего язык современного телевидения. Дано сравнение преобладающих позитивных, отрицательных и проблемных функций современного телевидения. На основе проведенного контент-анализа выделено соотношение групп типологий отечественного телевидения с преобладающими функциями, показана эволюция функций телевидения в доперестроечную и постперестроечную эпоху. Рассмотрены особенности экранного языка на различных телеканалах, его жанрово-функциональное своеобразие.

Ключевые слова: экранная культура, язык телевидения, функции телевидения, типологии телепрограмм и передач, функционально-типологическая эволюция, жанрово-функциональные особенности экранного языка.

Роль экранной культуры в современной социокультурной ситуации характеризуется следующим. Налицо плюрализм всеобщей вовлеченности телевидения в «очерчиваемый им самим социокультурный ареал». Однако, существовавшие в 60- 70-е гг.

единство «информационно-художественного повествования разрушилось» и сменилось мозаичностью информационно-культурных тезаурусов в которых главное – минимизация законченной формы [1, с. 24].

Рассмотрение функциональной типологии, направленности и языка экранной культуры как открытой системы в пространстве современных российских и зарубежных телеканалов показывает отражение многообразия выразительных средств и стремление их к постоянному расширению. Анализ всех 66 каналов с точки зрения их функционально-содержательной направленности позволило увидеть их своеобразие и выделить функционально-типологические группы.

Базируясь на положении Н.Б. Кирилловой о том, что с помощью языка телевидения осуществляется материализация смыслов, которая может рассматриваться как формообразующая или деструктивная в зависимости от полярности функций [2, с. 314].

В связи с этим рассмотрим совокупность преобладающих позитивных, отрицательных и проблемных функций современного телевидения.

Сравнение преобладающих позитивных, отрицательных и проблемных функций современного телевидения

№	Позитивные функции	Отрицательные и проблемные функции
1.	Информативная	Манипулятивная
2.	Коммуникативная	Ценностной дезориентации
3.	Нормативно-ценностная	Суггестивная
4.	Развлекательная	Деструктивная
5.	Креативная	Социально-определяющая
6.	Интеграционная	Аттрактивная
7.	Посредническая	Рекламно-пропагандисткая, имиджевая

Таблица 1

24].

Исходной посылкой в функциональном анализе отечественного телевизионного пространства является мысль К.Э. Разлогова о том, что «кинематограф отличают по-прежнему от телевидения разные формы функционирования произведения и разные условия их восприятия» [5, с. 228]. Телевидение в контексте экранной культуры выглядит конструктивным средством обновления пространства восприятия и коммуникации. Не случайно, в свое время А. Моль говорил, что телевидение – «эра консервации изображения», новая культурная эпоха [6, с. 127].

В функциональном пространстве телеэкрана чрезвычайно важен фактор культурного имиджа. В этом смысле необходимо постоянное поднятие социального престижа телевидения, которое, как считает Д.С. Лихачев, создает условия «самоорганизации всех сил для сохранения великого наследия народов» [7, с. 36]. Эволюцию функций телевидения можно проследить на основе сравнения функциональной структуры Б.М. Сапунова и современных представлений о ней.

Социально-модернизирующее значение телевидения в составе медиакультуры делает, по мнению Н.Б. Кирилловой, возможным

существование семи его важнейших неспецифических функций: информативная, коммуникативная, нормативно-ценностная, развлекательная, креативная, интегративная и посредническая [2, с. 69-76].

Представим исходя из данной классификации соотношение функций телевидения с предполагаемой типологией телевизионных программ, полученной на основе контент-анализа недельной сетки телевидения.

Соотношение группы типологий отечественного телевидения с преобладающими функциями

№	Группа типологий отечественного телевидения	Преобладающие функции
1.	Юмористические	Развлекательная
2.	Образовательные Научно-популярные	Информативная
3.	Воспитательные Культурно-развивающие	Коммуникативная Нормативно-ценностная
4.	Природно-экологические	Нормативно-ценностная
5.	Утилитарные Спортивные	Развлекательная
6.	Национально-ориентированные	Креативная
7.	Межгосударственные	Интеграционная
8.	Культурно-досуговые	Коммуникативная
9.	Многофункциональные	Нормативно-ценностная Интеграционная Посредническая

Таблица 3

В телевизионном пространстве важная роль принадлежит интertextу, которому свойственна двойственность знака, обуславливающего многомерность дискурсов и детерминирующего мыслительную структуру индивида, а также – определяющего языковое сознание, что создает возможность саморефлексии («объяснение себя миру») [3, с. 332].

Все выше изложенное дает объяснение тому, почему рейтинг функциональной значимости телеканалов предполагает значительную эволюцию и развитие форм экранного языка. Первое место в ранговой таблице представлено тремя функциональными группами, которые обеспечены самым большим количеством – 10-ю каналами культурно-образовательной, утилитарной и развлекательно-юмористической направленности. Такая пропорция показывает, с одной стороны, большие расширяющиеся функциональные возможности просмотра передач по культуре и творческим видам образования, но с другой стороны о преобладании в то же время утилитарности и развлекательности, приоритет которых все еще не преодолели.

Позитивной тенденцией в эфирном пространстве является наличие восьми телеканалов, имеющих в некотором роде воспитательную направленность, что составляет второе место в ранговой таблице. Важное валеологическое значение имеет третье место в таблиц рангов, которое занято шестью спортивными телеканалами. Общероссийские, региональные и образовательные телеканалы, входящие в четвертое место ранговой таблицы, также – явление конструктивного развития отечественного и глобального

Как видим, если информационная и коммуникативная функции реализуют себя в двух-трех типологических группах, соот-

ветственно – образовательного – научно-популярного телевидения; воспитательного – культурно-развивающего – культурно-досугового. Это же число типологических групп свойственно и нормативно-ценностной (идеологической) функции, которой отвечают как общероссийские, так и региональные многофункциональные телеканалы. В свою очередь воспитательная, культурно-развивающая и эколого-природная типологические группы отвечают нормативно-ценностной функции в сочетании с коммуникативной. Кроме того, следует отметить, что развлекательной функция также соответствуют три типологии телеканалов. И лишь только две функции – креативная и интеграционная имеют только по одному каналу реализации, что следует считать серьезной их недооценкой.

Рассмотрим особенности экранного языка на различных телеканалах, отвечающих некоторой жанрово-функциональной значимости.

1. Многофункциональное общероссийское и региональное телевидение традиционно сохраняет свою социально-организующую направленность. Его жанрово-видовыми приоритетами являются не только все многообразие юбилейно-знаковых передач и программ, важных для всей страны, включая выступление Президента, премьер-министра, губернатора, членов правительства представителей региональных властей, ответы на актуальные вопросы телезрителей, но и показ отдельных ее «героев» и «кумиров», телевизионные конкурсы, информационных программ, политических обзоров, телемосты, телевизионные игры, теледиспуты, телевизионные концерты, телевизионные трансляции, а также – авторское телевидение (например, Андрея Малахова), а также – и показ лучших произведений современного российского кино. Не обходятся каналы и без юмористических телепередач, шоу, телесериалов. В качестве средств аудиовизуального языка здесь используются: прямой эфир, мастерство телеведущих, социальная и политическая реклама, интервью, телевизионные беседы, телерепортажи, телерасследования, приемы актерской игры, параллельного монтажа, многообразные световые эффекты.

К характерным особенностям жанров аудиовизуального языка данной функционально-содержательной группы относится: максимальное обилие жанров (13) и средств экранных искусств (9), в которых активно сочетаются различные киноизобразительные приемы и интерактивные формы коммуникации.

Используемые здесь физические действия с определенной точки зрения (отдельный план-эпизод), совокупность которых воспроизводит действие в линейной последовательности различных субъективных взглядов; оно субъективируется при монтажном сопоставлении отображаемых фрагментов, «воссоздающем событие в его реальной протяженности» (Пазоплини). По этой схеме формируется режиссура прямой телепередачи [8, с. 39].

2. Образовательно-развивающее телевидение представляет собой набор узко специфических форм и видов, заимствованных из сферы непосредственного образования, направленные на распространение знаний и массовую просветительскую работу. Существуют также формы, адаптированных к сфере телеэфира и Интернета: авторские передачи в форме телешколы, телевизионные мастерские, телеуроки, телевизионные лекции; ретро-показы экранизаций, научно-популярные фильмы, серии телевизионных мастер-классов. Этой типологии свойственны выразительные средства, способствующие массовому социальному представлению идемстрации достижений науки. Из средств медиа-языка в данном функциональном блоке актуальны: использование цейтраферной съемки, видеомониторинга или кинонаблюдения, прямого эфира, показовой и синхронной записи, фоторасказов, слайд-фильмов, телепрезентаций. Очевидно, что для образовательного телевидения, переживающее в начале XXI в. свое второе рождение, в настоящее время имеется достаточное количество (8) специфических жанров, а телеэфир построен на принципе авторской интерпретации знаний с помощью средств демонстрации и вербального распространения знаний через телеэкран. Очевидно, что для этого принципа необходимо свое видение эфирного пространства. Данная особенность связана с тем, что «выявляя смысл событий и выражая авторскую позицию форма звукозрительного сообщения в ходе структурирования становится активным фактором рационального и эмоционального воздействия на зрителя» [8, с. 36].

3. Научно-популярное телевидение близко к образовательному по жанрам, видам и системе изобразительных средств. В числе жанрово-видовых форм здесь также, как и в образователь-

ном телевидении, присутствуют: телевизионные лекции, исторические видеэкскурсы (показ отрефлексированной кинохроники), смыкающие науку и образование, научно-популярные фильмы. Однако особое значение для развития науки с помощью медиа-культуры приобретает показ на телеэкране достижений науки, научно-популярных телеочерков, кинохроники, телевизионных исследований, фильмов-размышлений. Их основная цель которых – утверждение социальной значимости различных направлений науки через рефлексию общественно-значимых смыслов научных достижений, которые лежат в основе авторской интерпретации знаний. Для этого применяются методы и приемы кинонаблюдений, репортажа, видеомониторинга, синхронной записи, показовой съемки, фоторегистрации изменений, микро- и макросъемки, «стоп»-кадра, монтажных приемов контрастного стоп-кадров. Следует заметить, что основным принципом формирования аудиовизуального языка в трансляции научно-популярных передач и программ является их презентабельность. В них присутствует достаточное элементы специфической рефлексии, связанный с социальным представлением средств демонстрации достижений науки.

4. Воспитательное телевидение значительно расшило свой диапазон и сферу влияния на подрастающее поколение в силу более тесной связи с современной народной и массовой культурой. Оно также в некоторой степени смыкается с образовательной направленностью ряда телеканалов, но в большей степени и с семейными телеканалами («Домашний» и «Мать и дитя»). В то же самое время эти передачи носят более развивающий характер в основном благодаря как авторским, так и коллективно-создаваемым жанрово-видовым формам. В этом смысле актуальными являются следующие программы: 1. передачи по сохранению традиций и межпоколенной связи: интервью-воспоминания ветеранов, деятелей культуры и искусства, бабушек и дедушек; демонстрация видеохроники знаменательных событий; 2. фольклорные притчево-поучительные телепередачи с этнопедагогическим смыслом: исполнение сказок, колыбельных; передачи-поучения; вечера сказок и песен перед сном («Баюшки»), фильмы-сказки; 3. художественно-развлекательные программы: телевизионные концерты, шоу-программы 4. передачи физкультурно-оздоровительной направленности: телеразминки, показ упражнений физической культуры; 5. художественно-воспитательные программы: видовые телепоказы, демонстрация сюжетов о красоте природы, по искусству; 6. развлекательные программы: комедийно-развлекательные и сатирические фильмы, киножурналы, шуточные детские программы, телеигры; 7. креативно-развивающие программы: передачи типа мастер-класс, телеуреники, детские телевизионные праздники, телепрактикумы; 8. праздничные программы: утренники и марафоны, телепоздравления; 9. конкурс-игровые передачи: ринги, бизнес-шоу, интеллектуальные шоу, музыкальные конкурсы; 10. передачи по семейному медиавоспитанию: телезиты в семьи, демонстрация семейных кинохроник, семейные шоу («Поле чудес»); 11. передачи социальной направленности (например, «Пять с плюсом»): показ лучших детских коллективов, видеолетописей детских и молодежных организаций и движений. В этой группе жанров актуальны: выразительные средства телеведущих, выступающих в роли своеобразных медиавоспитателей. Эти региональные программы вещания по содержанию и яркости выразительных средств не уступают общероссийским. Им свойственно: обилие крупных планов, видеонаблюдения, музыкальных фрагментов, анимации, втурикадровой музыки, кинонаблюдения, использование поучительной и суггестивной силы закадрового голоса.

Рекордное количество жанров этой функциональной направленности (29) позволило классифицировать их на 11 групп соответственно сферам воспитательной деятельности. Особенности аудиовизуального языка и коммуникации в данном случае является направленность на эмоционально-духовную сферу посредством мастерства телеведущего, сочетаемая с записями живого голоса, яркости изображения и стремительности музыкально-звуковой сферы.

5. Культурно-развивающее телевидение направлено на массовую пропаганду лучших отечественных образцов культуры и искусства.

Оно предполагает следующие формы телепередач и программ авторского и коллективно-создаваемого телевизионного эфира: телевизионные концерты, телеспектакли; показы кино-, фотофестивалей, вернисажей, телевизионный кинозал (киноклуб с телеведущим), видеоклипы, книжные и медиаобзоры в эфире.

ре, ретро-показы, телевизионные интервью, документальные телефильмы и телесериалы, телерепортажи с открытыми культурных мероприятий, премьерные телевизионные фильмы, кинозарисовки, фильмы-портреты, фильмы-расследования, фильмы-размышления.

В качестве средств экранного языка в этой группе предполагаются особые световые эффекты, приемы ассоциативного и параллельного монтажа, каширование, оптические приемы, усиливающие выразительность подачи произведений искусства; ракурсная и панорамная съемка, рирпроекция; использование цитат кинохроники, музыкальных, видеоцитат, интервью, закадрового голоса и лексических и интонационно-выразительных телеведущего, показ кинофрагментов классики. Следует признать, что на каналах, ориентированных на передачи в сфере культуры и искусства, наблюдается только социально-культурная реклама, что дополняется большим количеством форм телепоказа (16) и медиаязыком, вполне достаточным для эффективного представления произведений искусства и форм культурной деятельности телезрителю.

6. Телевидение эколого-натуралистической направленности предполагает узкий набор форм и видов эфира. Здесь действует в основном принцип авторского телевидения (передачи Василия Пескова, Николая Дроздова, Тимофея Баженова и т.д.). Наряду с традиционным клубом любителей путешествий и природы здесь всегда присутствуют видеосвидетельства очевидцев, видеоэкскурсии, репортажи, видеонаблюдения за различными аборигенами, антропологические фильмы, путевые фильмы-очерки и телевизионные натурные зарисовки, озвученные фоторассказы и слайд-фильмы.

Для успешного выхода в эфир данных программ необходимо блестящее исполнение ролей телеведущими-гидами, использование панорамных, трюковых и ракурсных съемок, зуммирования, других операторских и монтажных приемов (ассоциативный, перекрестный монтаж), позволяющих достичь на экране максимальной достоверности изображаемого. Здесь также используется главным образом внутренняя реклама.

Этой типологической группе свойственно небольшое число форм телепоказа с использованием средства фото и видео.

7. Утилитарное телевидение связано с различными прагматическими функциями и включает в себя ряд как массовых так и специфических каналов по бизнесу, моде, кулинарии, оздоровительным программам. Здесь эффективны программы и передачи в форме рекламы, которая играет здесь ведущую роль, телерынок, бизнес-шоу, аналитических бизнес-обзоров, телемагазинов, кулинарных мастер-классов, телеаукционов, телевизионных демонстраций моделей одежды, телевизионных консультаций и оздоровительных телесеансов.

В малых формах утилитарного телевидения выразительными средствами, комбинируемыми в программах, являются: видеоклипы, рекламные ролики, фрагменты репортажей, интервью, информационные сообщения, показ розыгрышей, демонстрация новых товаров и услуг, видеомониторинг рынка, передачи оздоровительно-ориентированного телеэфира. В то же время характерными чертами языка утилитарного телевидения является среднее (10) число форм телепоказа, специфически выполняемых с помощью рекламно-презентационных средств.

8. Спортивное телевидение предполагает нацеленность на особую категорию любителей спорта – болельщиков. При этом имеет место сочетание видео и фотосредств: традиционные спортивные репортажи, интервью, фильмы-портреты, прямой эфир, спортивные телеконкурсы, спортивные телеобозрения. Здесь необходимы средства ускоренной и замедленной съемки, стоп-кадров, поккадровой съемка, съемки с движения, зуммирования и синхронной записи, связанные с максимальной степенью документализма и достоверности. Важная роль для создания успеха у зрителей ложится на телеведущего-комментатора и консультанта по спортивным вопросам. Не смотря на небольшое число форм телеэфира в спортивном телевидении необходимо сочетание видео и фотосредств, направленных на максимальную степень усиления динамики достоверности показа.

9. Национально-ориентированное телевидение является в некоторой степени разумной и важной альтернативой культурно, образовательно-развивающему и воспитательному телевидению. Этнокультурный компонент присутствует на разных каналах в качестве этнокультурного компонента телевещания и лишь в одном случае как самостоятельный телеканал (Татарстан). Здесь актуальны: школы родной речи, литературы и языка(!),

показы народных праздников, концерты, выступления народных хоров, ансамблей песни и пляски, фольклорных коллективов, мастер-классы, авторские программы-размышления, такие как типа «Национальный характер», этнокультурный мобильный смотр народных талантов (например, «Играй, гармонь!» с Анастасией Заволокиной), интервью, показы национальных традиций и обрядов, демонстрация форм национальной кухни, игровые телепередачи и конкурсы, демонстрация народной игрушки и народных ремесел. Большой интерес у телезрителей представляют смотры выступлений имеют народных коллективов, конкурсов народной культуры (песен, плясок, частушечников, балалаечников, гармонистов, бандуристов, гусяров, колокольного звона), показы национальных типов жилища, результатов фольклорно-этнографических экспедиций, демонстрация моделей национальной одежды («Этностиль»), показ народных традиций в составе других праздников (например, в праздновании Дня города).

Показываемые здесь архетипы национальной культуры в контексте аудиовизуального структурирования дополняются этнической и языковой. Все «эти три разных типа сообществ» по-разному способствуют культурной идентичности и культурному самоопределению [8, с. 262].

При этом замечено, что в ходе телевизионного просмотра «изображение не только показывает зрителю предметы в их глядкости, материальности, но и активизирует в сознании зрителя нечто идеальное» – различные представления-ассоциации.

Съемка есть перевод предмета из мира реального в «мир психологический». В этом процессе художник способен оперировать «чувственными датами» объекта, знающими единицами», благодаря которым происходит своеобразное «выхватывание деталей» (В.С. Пудовкин) и осуществляется эмплификация (расширение выразительных приемов и их развертывание (С.М. Эйзенштейн), способное соответственно расширять семантическое поле телевизионного произведения [9, с. 11, 17].

В качестве экранного языка здесь всегда актуальны видеорепортажи, интервью с мастерами народной культуры, использование ассоциативного монтажа, внутри и закадровой народной музыки, средств выразительной народной речи в языке телеведущего. Очевидно, что при альтернативно-достаточном числе телевизионных форм обнаруживается, что в данной пространстве телеэфира существует своя специфика языка, проявляющаяся в его достоверности, яркости и презентательности, национально-культурном темпераменте. Здесь налицо альтернативно-достаточное число (15) телевизионных форм, выражаемых в специфике экранного языка, связанной с направленностью на его достоверность, яркость и презентательность.

10. Межгосударственное и межконфессиональное (доброе-соседское) телевидение направлено на реализацию в зрительской культуре важного принципа: содействие толерантности и диалогу культур. В этом отношении данная медиасреда в определенной мере смыкается с национально-ориентированным телевидением в той лишь разницей, что здесь главным становится: дружба народов, гуманизм, общечеловеческие ценности, признание право каждого народа на самоопределение, противодействие и экстремизму и терроризму. Эти ценности просматриваются в различных инфопотоках, идущих от стран СНГ (бывших союзных республиках), которые традиционно формируют отношения добрососедства, дружбы, мира и толерантности. С этой целью на единственном канале данного направления «Союз» представлены информационно-аналитические программы, репортажи, телеочерки, интервью, политические обозрения, телефорумы, телевизионные проповеди, причастия, богослужения, выступления священнослужителей, пастырей, телевизионные трансляции из храмов, монастырей и мест происходящих событий. Выразительными средствами этой типологии свойственна повышенная коммуникативность. Активно используются приемы репортажной съемки, панорамирование, зуммирование и ракурсные съемки, а также – интонационно-голосовые средства телеведущих.

11. Культурно-досуговое (хобби) телевидение имеет место на специфических телеканалах, ярким выражением которых является, например, «Охотник и рыболов». Другого рода хобби показывается на общероссийских и региональных телеканалах: это видеохобби (Сам себе – режиссер!) кулинарное хобби, оздоровительное хобби, гейм-хобби и т.п. Здесь в качестве телевизионных форм применяются: теледемонстрации, мастер-классы, телеконкурсы, телепоказы, теледискуссии, демонстрирующие творчество телезрителей. Эту отечественную традицию хобби-связи с телезрителями продолжают и многие региональные телекана

лы (например, ГТРК «Иртыш»). Для этого применяются средства телеведущих, трюковой и замедленной съемки, слайд-фильмы, закадровый голос, видео и музыкальные цитаты, наплывы. Создатели телепередач добиваются максимального эффекта участия телезрителей в различных хобби-программах, значительно усиливающих их интерес к телевидению как форме творческой коммуникации. Присутствующие на культурно-досуговом телевидении небольшое число (6) форм телеэфира при сочетании видео и фотосредств оказывается направленным на максимальную возможность самовыражения на экране.

12. Развлекательно-юмористическое телевидение использует своеобразный набор видов и жанров: хит-парады, телекарнавалы, телесериалы, развлекательная мистика, телеигры, развлекательные шоу, передачи связанные с «историей из жизни звезд», знаменитостей; шуточные передачи (череда представлений) – смехопанорамы, телемарафоны, эксцентрические и эстрадно-цирковые телевизионные представления. Это направление телеэфира сопровождается массой контрастных световых эффектов, ряжением, буфонадой и клоунадой, оптических и монтажных деформирующих приемов, каширование, замедленной съемкой, наплывами, использованием мнимого изображения, рирпроекции, приемов «стоп».

В плане жанровой специфики можно сказать, что в этой группе передач, программ и представлений присутствует оптимальное количество специфических жанров (9) при ярком контрасте выразительных средств, балансирующих свет, тональность, оптические и съемочные эффекты, что создает ощущение комизма, смеха, иронии за счет специфических деформаций, акцентов и атмосферы действия.

Доминирование развлекательности в экранном пространстве отечественного телевидения вызвано, на наш взгляд, следующим. «В основе победы развлекательности лежат два механизма, одинаково важные для воспроизводства индивидов и человеческой культуры – это механизм рекреации, граничащий с компенсаторной функцией, направленной на устранение эмоционального дефицита [5, с. 270-271]. Использование развлекательности как рычага приобщения к высокой культуре, имевшее место в доперестроечный период сменилось другими тенденциями. «В эпоху глобализации телевидения оно должно информировать, обучать, нести просветительские функции; сегодня мы видим, что телевидение в основном развлекает», соединяя это развлечение с информированием и используя данный механизм для привлечения зрителей [5, с. 274].

Итак, данные контент-анализа функционально-типологических групп телепередач показали, что для улучшения зри-

тельской культуры в условиях глобализации, проявляющейся в увеличении численности телеканалов, необходимо принять следующие меры:

Нужна научно-обоснованная типологическая дифференциация телеканалов по их функциональной значимости.

Необходимо помещение полной информации о программах телепередач в газетах, так как больше чем у половины телеканалов (54,5%) отсутствует таковая в печатной форме, и лишь в некоторой части она есть на информационном телеканале провайдера. Создается ситуация несоответствия содержания экранной информации возрастным запросам телезрителей.

3. Вместе с тем необходимо увеличить число телевизионной информации для молодежи, особенно отсутствующих в эфире молодежно-ориентированных позитивных телеканалов.

4. Очевидно, требуется максимальное увеличение числа передач по народной культуре, насыщение их этнокультурной и этнообразовательной информацией, создание региональных телеканалов по национальной культуре на языках народов региона. Пример такому телеканалу имеется в Татарстане (канал ТНВ), необходимо изменение времени выхода передач национально-культурного содержания в эфир (передачи в 5.00 утра мало кому доступны!).

5. Становится реальным мощное противостояние информационным угрозам, возникающим на национальной и религиозной почве.

6. Особенно важно также развивать язык телеэкрана, чтобы максимально исключать использование ненормативной лексики (обзывание, грубость), а также – показ на экране разрушительно влияющих на психику.

7. Налицо хорошие возможности противодействия информации, содержащей дискриминацию, насилие и политические угрозы, элементы экстремизма.

8. Обнаруживается необходимость упорядочивания и более четкой дифференциации отечественных и зарубежных субканалов-спутников.

9. Необходим перевод мистико-ориентированной информации в этнокультурную плоскость и придание ей поучительно-притчевого философского смысла, а также – освобождение зрителя от ирреальных и деструктивных наслоений.

10. Требуется максимально уменьшить приоритет развлекательности на телевидении, больше сочетать рекреативные программы с культурно-эстетическими архетипами.

11. Налицо возможности для решения проблемы исключения из экранного содержания сцен курения и злоупотребления алкоголем.

Библиографический список

1. Шамшин, Л.Б. Аудиовизуальная культура // Культурология. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С.Я. Левит. – М., 2007. – Т. 1.
2. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М., 2005.
3. Зайцева, С. Телевизионный сериал: язык, дискурс, текст // Языки культур. Взаимодействия. – М., 2002.
4. Кармин, А.С. Культурология. – СПб., 2001.
5. Разлогов, К.Э. Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета. – М., 2010.
6. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 1989.
7. Сапунов, Б.П. Телевидение и культура. – М., 1985.
8. Разлогов, К.Э. Искусство экрана: проблемы выразительности. – М., 1988.
9. Михалкович, В.И. Изобразительный язык СМК. – М., 1986.

Bibliography

1. Shamshin, L.B. Audiovizualnaya kuljtura // Kuljturologiya. Ehnciklopediya: v 2 t. / gl. red. S.Ya. Levit. – M., 2007. – T. 1.
2. Kirillova, N.B. Mediakuljtura: ot moderna k postmodernu. – M., 2005.
3. Zayceva, S. Televizionniy serial: yazihk, diskurs, tekst // Yazihki kuljtur. Vzaimodeystviya. – M., 2002.
4. Karmin, A.S. Kuljturologiya. – SPb., 2001.
5. Razlogov, K.Eh. Iskusstvo ehkrana: ot sinematografa do Interneta. – M., 2010.
6. Molj, A. Sociodinamika kuljturih. – M., 1989.
7. Sapunov, B.P. Televidenie i kuljtura. – M., 1985.
8. Razlogov, K.Eh. Iskusstvo ehkrana: problemih vihratziteljnosti. – M., 1988.
9. Mikhalkovich, V.I. Izobraziteljniy yazihk SMK. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 02.03.12

УДК 338.483.12

Ponomarev V.D. "ECONOMY OF CREATIVE WORK" AS INNOVATION STRATEGY OF TOURISM DEVELOPMENT IN THE REGION: PROJECT-BASED APPROACH (ON EXAMPLE OF THE KEMEROVO REGION). The essence of the creative industries and project activity reveals in the development of tourism sector in the regional economy. The examples of socio-cultural practice are given as the experience in mastering of a new socio-cultural reality – «economy of creative work».

Key words: socio-cultural activities, creative industries, design activities, socio-cultural tourism, regional economy.

В.Д. Пономарев, д-р пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: onir@altgaki.org

«ЭКОНОМИКА ТВОРЧЕСТВА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В РЕГИОНЕ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Раскрывается сущность творческих индустрий, проектной деятельности в развитии туристического сектора региональной экономики. Приводятся примеры социокультурной практики в освоении новой социально-культурной реальности – «экономики творчества».

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, творческая индустрия, проектная деятельность, социально-культурный туризм, региональная экономика.

Для Кемеровской области актуальным принципом в формировании социально-культурной концепции развития регионального туризма является принцип – «Кузбасс, открытый миру», реализующий идею ценности культурного разнообразия региона в глобальном мировом сообществе.

Как мы понимаем этот методологический принцип социокультурной практики в развитии регионального туризма? На наш взгляд – это привлекательный социально-культурный облик, научно-творческий имидж региона для межрегионального и международного сотрудничества, развития межкультурных коммуникаций, туризма и социокультурной практики. При этом привлекательный социально-культурный имидж региона формируется на границах между *творческими индустриями* и бизнес-индустрией Кузбасса. И в частности – ее туристическим сектором.

Что такое «творческие индустрии»? Какое содержание включает это понятие? «Творческие индустрии» – перспективная инновационная стратегия социально-культурной практики и социально-экономического развития Объединенной Европы (лидером является Англия: Ливерпуль, Манчестер) и развитых стран Юго-Восточной Азии (Корея, Китай, Япония).

Сама жизнь творческих индустрий обеспечивается следующими элементами – «ДНК творческих индустрий»:

- наличие «креативного класса» – формации научной, творческой элиты в регионе, которые и являются «поставщиками», «производителями» творческих продуктов (произведений искусства, научных достижений),
- «творческие кластеры» – инфраструктуры региона с благоприятной средой для «креативного класса» (благоприятная среда – это приоритет и поддержка инноваций, общественная толерантность, «плотность» культурной среды и т.д.)
- сферы деятельности, лежащие на границах бизнеса и искусства, производства и науки, культуры: перформансы (театр, искусство, танец), туризм, книгоиздание, дизайн, архитектура, ремесла, медийные и информационные технологии, телевидение и т.д.,
- и – проектные технологии, т.е. «образное» моделирование выше названных сфер деятельности и социокультурная практика осуществления этих моделей.

В культурных и творческих индустриях тесно связаны культура, экономика, бизнес и социальная политика – ведущие типы социально-культурной, творческой и деловой активности региона, определяющие, в конечном счете, направление инновационного развития региона – «креативную экономику» или «экономику творчества».

В этом случае социокультурная практика такого сектора экономики, как туризм, ориентирована на реализацию следующих стратегий туристической деятельности в регионе:

Академический туризм: ассамблеи научных школ, презентации научных проектов и инновационных технологий;

Творческие индустрии: сферы деятельности на границах бизнеса и искусства (культурно-познавательный туризм);

Креативная экономика: культурный, творческий и коммерческий обмен (событийный туризм).

Это одновременно и сектор экономики («экономики творчества») и инновационный тип социокультурных практик, в которых творческие индустрии определяют *гуманитарное измерение* бизнеса. Любая успешная и привлекательная для гуманитарного измерения бизнес-стратегия сводится к определению *«бизнес для человека»*. Для того, чтобы эта с точки зрения имиджа благород-

ная, а с точки зрения социально-экономического развития – эффективная миссия бизнеса оказалась выполнимой, на наш взгляд требуется сбалансированная политика взаимных инвестиций: со стороны бизнес-индустрий – это финансовые инвестиции проектов и компетентный менеджмент, а со стороны творческих индустрий – это инвестиции в форме социально-культурных и научных технологий, творческих проектов, результатов и продуктов, т.е. – творческий и интеллектуальный ресурс.

В этом случае и формируется новое качество бизнес-среды, новое «гуманитарное измерение» социально-экономического развития региона. А также творческие индустрии становятся не только важнейшим сектором экономики, но и важным имиджевым механизмом, имеющим знаковое, символическое, культурообразующее, культуротворческое значение для «экономики творчества» в регионе:

- бизнес для инновационных стратегий развития региона – «творческих кластеров» – инфраструктур региона для деятельности творческих людей (художественной и научной элиты);
- бизнес для творческого предпринимательства (изобразительные и исполнительские искусства, кино, видео и мультимедиа, мода, ремесла, литература и издательское дело, реклама, дизайн и архитектура);
- бизнес для развития международных связей (межкультурные коммуникации);
- Бизнес для продвижения проектов и проектных технологий (арт-проекты, фестивали, профессиональные конкурсы, выставки, научные форумы и др.);
- бизнес для человека.

Ведущим *творческим кластером* Кузбасса, т.е. инфраструктурой с благоприятной средой для развития творческих индустрий является Кемеровский государственный университет культуры и искусств (КемГУКИ).

КемГУКИ – это ведущий университетский комплекс Западной Сибири по подготовке специалистов высшей квалификации в сфере культуры, искусства и известный в России научный центр, с которым активно сотрудничают российские и зарубежные научно-исследовательские учреждения и учебные заведения, такие как Международная академия информатизации, Международная академия наук высшей школы, Российская академия образования, Российская академия естественных наук, Институт философии РАН, Российский институт культурологии РАН, Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Международная федерация библиотечных ассоциаций, Российская библиотечная ассоциация и многие другие.

Университет сегодня развивается как принципиально новая междисциплинарная среда для образования, науки и творчества. Научно-творческий комплекс (творческий кластер) – вот весьма значимое его определение, охватывающее все стороны университетской жизни и профессиональные взаимоотношения, где плодотворная и результативная научно-исследовательская деятельность ведущих ученых университета выступает условием для формирования научных и творческих школ, разработки и внедрения социально-культурных и информационных технологий в социально-культурную практику, определяет стратегию развития «экономики творчества» в регионе, вносит вклад в формирование социально-культурной политики Кемеровской области, Сибирского федерального округа, обеспечивает последовательную и системную интеграцию университета в культурное и социально-экономическое пространство Сибири и России.

Как образовательный и научно-творческий комплекс с более чем 40-летней историей КемГУКИ легко вписывается со своими предложениями в туристический сектор экономики Кузбасса по различным направлениям туристической практики:

- творческие индустрии в реализации стратегии **культурно-познавательного туризма**, когда объекты искусства, предметы, продукты или результаты творческой жизни и деятельности креативного класса (художников, дизайнеров, писателей и т.д.) выступают в качестве содержания для туристической практики;

- **академический туризм**, который опирается на события научных школ и презентации научных достижений,

- и – **событийный туризм**, который опирается на креативные стратегии творческих индустрий (форумы, фестивали, арт-проекты и т. д.).

Инвестиционный потенциал вуза здесь определяется его следующими возможностями: во-первых, вуз обладает формацией **креативного класса** – ведущими и авторитетными деятелями науки и культуры, во-вторых, учебно-образовательная практика вуза – это основа для создания и апробирования **«креативных технологий и продуктов»** (образовательных, социально-культурных и анимационных, медиа и информационных и др.), в-третьих, интеллектуальный ресурс вуза дает возможность успешно позиционировать **научные достижения и инновации** в области культуры и социальной сферы (технопарк для сферы культуры и социальной сферы) и, наконец, в-четвертых, творческий комплекс КемГУКИ – это эффективная арт-лаборатория для различных проектных технологий (фестивалей, конкурсов, арт-проектов, проведение выставок, создание галерей, дизайн-проектов и т.д.).

Инновационные стратегии и инвестиционный потенциал современного университетского образования не исчерпываются лишь достижением учебных целей (умения, знания, навыки), специализированной подготовки студентов. Инновационное развитие системы высшего гуманитарного образования для обеспечения «экономики творчества» необходимо связывать с общественным предназначением и общественной миссией университета, т.е. способностью университетского образования всеми интеллектуальными силами, собственной социально-культурной практикой адекватно отвечать на гуманитарные вызовы. Такая способность вуза и будет определять эффективность интеграции университета в бизнес-среду региона, развитие в регионе культурно-познавательного, академического и событийного туризма, межкультурных коммуникаций.

«Культура мира, основанная на знаниях!» – гуманитарное измерение образовательной, научной и творческой стратегии КемГУКИ. Воплощая его на практике, общественное предназначение университетского образования в вузе заключается в укреплении и усилении позиций университета культуры и искусств как центра межкультурной толерантности, возрождения, сохранения и творческого развития традиционной, многонациональной культуры народов РФ, пропаганды лучших образцов современного мирового искусства и традиционной культуры народов мира.

Разрабатывая и осуществляя научно-творческие проекты, во всех случаях мы имеем дело с научно-творческим экспериментом, который основывается на понимании роли искусства и творчества, как для гуманитарного измерения бизнеса, так и для развития межкультурных коммуникаций. В каждом научно-творческом эксперименте (проекте) соединяются глобальные и локальные тенденции, культурное наследие, традиции и инновации. Профессиональной технологией этих научно-творческих экспериментов выступает проектная деятельность – целенаправленно организуемый процесс социокультурной коммуникации (художественных событий), ориентированный на способы и образцы решения значимых для человека и общества проблем средствами искусства и творчества.

На какие гуманитарные вызовы вуз отвечает? В первую очередь, это – глобализация, процессы «взаимывания» мировых культур, модернизация истории и культуры народов, это нарастающие разрывы в жизненно важных системах ценностей, смыслов, представлений о мире и о себе у представителей различных культур.

Так, например, проект «Диалог культур» призван сохранять, популяризовать и передавать молодому поколению культурное наследие, создавая тем самым питательную среду для творчества во всем его многообразии. Не случаен и выбранный девиз (слоган) проекта – «Все – разные, все – уникальные!» Этот слоган заимствован из названия Всемирной Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии, принятой ЮНЕСКО 13 августа 2004 г. совместно с Международным Парламентом Молодежи ОК-

СФАМ (Австралия), и подчеркивает приверженность авторов и участников проекта инициативам ЮНЕСКО по сохранению культурного наследия, как общего достояния человечества.

Адаптированная для молодежной аудитории версия Декларации ЮНЕСКО представлена в публикации «Все разные, все уникальные: Молодежь и Всемирная Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии». В предисловии к изданию Генеральный директор ЮНЕСКО Коитиро Мацуура отмечает, что «культурное разнообразие является важным источником самобытности и основных прав человека. Все культуры находятся в творческом и динамичном развитии, кроме того, они уникальны, хрупки и незаменимы. Поэтому важно создать безопасную среду, которая бы обеспечивала сохранение и развитие культурного разнообразия во всей его многогранности и жизненности» [1, с. 4-5].

Девиз «Все – разные, все – уникальные!», в первую очередь, отражает следующий приоритет (гуманитарное измерение) проекта «Диалог культур» – **содействие культурному разнообразию**. А в основе проектной деятельности лежат следующие идеи развития межкультурного диалога:

- культурное разнообразие для творчества;
- традиции для диалога культур и народов;
- живи вместе со всеми;
- духовное наследие для будущего.

Гуманитарное измерение творческих индустрий КемГУКИ демонстрирует и другой масштабный научно-творческий проект вуза – Первый открытый Международный пасхальный фестиваль православной культуры, гуманитарной миссией которого стала защита нравственного здоровья человека, укрепление духовности, проявление любви к Отечеству и соотечественникам в разных странах, почитание православных святых и духовное единение людей православного мира. Организаторы и участники фестиваля все усилия по его проведению рассматривали как вклад в будущее для достижения расцвета отечественной культуры, преодоления «утрат» национальной культуры, ее устойчивого существования и развития.

Международный фестиваль-конкурс «Хоровое вече Сибири» в рамках этого проекта также выполнял важные культуротворческие функции для межкультурного обмена на международном уровне, поддержки и развития традиций отечественной исполнительской школы, выявления и пропаганды новых форм вокально-хорового исполнительства, интеграции в сферу музыкальной культуры России исполнителей с ограниченными физическими возможностями.

В первом отборочном (заочном) туре приняли участие более 250 солистов и коллективов из 4 зарубежных стран (США, Болгарии, Латвии, Украины) и разных городов и регионов России – Москвы, Белгорода, Курска, Рубцовска, Норильска, Тюмени, Ямало-Ненецкого АО, Красноярска, Новосибирска, Бийска, Рубцовска, Барнаула, Горно-Алтайска, Нижневартовска, Минусинска, Томска, Иркутска, Кемерово и городов Кемеровской области.

Конкурсные видеоматериалы участников были представлены на «Хоровой Интернет-ассамблее», размещенной на web-странице фестиваля-конкурса сайта КемГУКИ. Сводный хор, а это более 300 участников хоровых коллективов Международного фестиваля-конкурса «Хоровое вече Сибири», стал символом духовной соборности, единения людей православного мира. В его исполнении прозвучали «Монастырский хорал» А. Полетаева на ст. иеромонаха Романа, «Запевка» Г. Свиридова на сл. И. Северянина, «Славься!» М. Глинки.

Все конкурсные и фестивальные события Первого Международного пасхального фестиваля православной культуры в яркой, выразительной художественной форме раскрывали жизнь общества и человека как наследника лучших традиций отечественной культуры, в основе которой на протяжении столетий лежит православное мировоззрение и дорогие сердцу каждого православного человека духовные образы.

Показательным инвестиционным примером в форме творческого и интеллектуального ресурса для развития региональной «экономики творчества» в Кузбассе стал следующий научно-творческий проект КемГУКИ – I Международный фестиваль-конкурс творческих индустрий современного полиса «С любовью к городу».

Эстетика городской субкультуры в значительной мере определяется стилем жизни человека в современном городском пространстве. В этих условиях пространство полиса не просто «сопровождает» или «обрамляет» социальную реальность, но активно включено в нее. В контексте «экономики творчества» со-

временный город – это процветающий, удобный для человеческого общежития полис, исполненный одновременно национального своеобразие и предельно благоприятный для межнационального, межкультурного общения его жителей и гостей, обладающий своеобразной и развитой социально-культурной инфраструктурой, «плотностью» культурной среды с приоритетом инноваций – «творческих индустрий». Такой город – благоприятная среда для проживания и деятельности творческих людей («креативного класса»).

Такое понимание культурообразующей стратегии развития современного города стало основанием для определения миссии I Международного фестиваля-конкурса творческих индустрий современного полиса «С любовью к городу» – «гуманитарное измерение» инновационного развития современного города и создание нового социально-культурного качества городской среды. В этом случае стратегическими приоритетами проектной деятельности в условиях фестиваля-конкурса стали: инвестиционная поддержка «творческих индустрий» и «творческих кластеров» современного полиса; устойчивое развитие социально-культурных составляющих качества жизни горожан; сохранение, обогащение и эффективное использование культурного наследия города; развитие социально-культурной мобильности горожан, создание условий для доступа к культурным ценностям, активное участие граждан в формировании культурного образа города.

В таблице 1 приведены примеры географии, инвестиций и социально-культурных технологий творческих проектов КемГУКИ.

Приведенные выше примеры социокультурной практики КемГУКИ – это новые возможности для развития туристического сектора экономики Кузбасса. Арт-проекты, творческие форумы, фестивали и конкурсы создают условия инвестиционной привлекательности для бизнес-контента творческих индустрий. Такой сбалансированный между творчеством и бизнесом креативный контент предполагает:

- отели, гостиничный бизнес и реставрация (в том числе – национальная кухня) для участников проектов;

- трансферт, туристические маршруты и экскурсионное обслуживание для гостей фестивалей и форумов;

- анимационные технологии в историко-культурных территориях региона;

- сувенирная продукция и издательская деятельность для продвижения культурного наследия региона;

- интерактивные медиатеchnологии для развития информационно-коммуникационной среды региона (виртуальные галереи, выставки, промоинсталляции);

- деловые отношения и бизнес;

- образовательные технологии.

В заключение, позволю сделать следующий прогноз: инновационное развитие туристического сектора экономики региона, на наш взгляд, осуществимо при сбалансированной стратегии реализации *социокультурной и социально-экономической модели*.

Социокультурная модель

- Активная, насыщенная культурными событиями жизнь;
- Развитая система коммуникаций и информационных технологий;

- Представительство креативного класса (творческие кластеры в культуре, науке, образовании и экономике);

- Развитые творческие индустрии.

- Социально-экономическая модель

- Широкий спектр предложений для бизнеса;

- Поступления в бюджет региона от туристического бизнеса;

- Инвестиционная привлекательность на основе положительного социально-культурного имиджа;

- Капитализация секторов экономики на основе привлеченных средств (в т.ч. фандрайзинг).

Эта сбалансированная стратегия позволит, во-первых, придать региональному бизнесу гуманитарное измерение, во-вторых, значительно быстрее, эффективнее и легче осваивать новую социально-культурную реальность – «экономику творчества» в развитии туристического сектора региональной экономики.

Таблица 1

Паспорт фестивальных проектов

Название проекта и статус проекта	Участники проекта	Количество участников	Бюджет проекта	Проектные технологии
I Международный фестиваль-конкурс творческих индустрий современного полиса «С любовью к городу»	Россия (Москва, Алтайский край, Кемеровская область, Красноярский край, Новосибирская область, Томская область, Челябинск), Китай, Монголия	1000 человек	425 тыс. рублей Инвестиции: 200 тыс. рублей (Грант Министерства культуры РФ)	Менеджмент и PR-технологии, Социально-культурное проектирование, Технологии искусства, Образовательные технологии, Информационные технологии
I Международный открытый Пасхальный фестиваль-конкурс Православной культуры	Россия (Москва, Алтайский край, Белгородская область, Иркутская область, Кемеровская область, Красноярский край, Курская область, Новосибирская область, Республика Алтай, Томская область, Тюменская область, Ямало-Ненецкий АО), США, Болгария, Латвия, Украина, Беларусь	3 000 человек	700 тыс. рублей Инвестиции: 300 тыс. рублей (Грант Министерства культуры РФ)	Менеджмент и PR-технологии, Социально-культурное проектирование, Технологии науки, Технологии искусства, Медиа и информационные технологии

Библиографический список

1. Все разные, все уникальные. Молодежь и Всемирная Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. – М., 2005.

Bibliography

1. Vse raznihe, vse unikalnihe. Molodezh i Vsemirnaya Deklaraciya YuNESKO o kulturnom raznoobrazii. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 22.02.12

УДК 371.128.1

Lukyanova Z.N. DEVELOPMENT OF THE IMAGE OF "SELF" AS A FACTOR IN THE FORMATION OF POSITIVE SELF-IDENTITY OF THE STUDENT. The article analyzes the phenomenon of the image of "self", its structure and development, establish a relationship of this phenomenon with self-esteem are considered processes such as personalization and personalization. We study the system of interpersonal relations in the dyad "teacher – student" with the concept of the image of "self".

Key words: image of "self", self-esteem, personalization, personification, pedagogical process, interpersonal communication, relationships "the teacher – student".

З.Н. Лукьянова, канд. психол. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

РАЗВИТИЕ ОБРАЗА «Я» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье анализируется феномен образа «Я», его структура и развитие, устанавливается связь данного феномена с самооценкой, рассматриваются такие процессы, как персонализация и персонификация. Изучается система межличностных отношений в диаде «преподаватель – студент» с учетом концепции образа «Я».

Ключевые слова: образ «Я», самооценка, персонализация, персонификация, педагогический процесс, межличностное общение, отношения «преподаватель – студент».

Становление образа «Я» как ведущего образования личности, известного в отечественной и зарубежной литературе, начинается с изучения таких составляющих, как самооценка общая, самооценка частная, особенности восприятия человека человеком, проблемы межличностного взаимодействия и общения и др. И.С. Кон пишет: «Образ «Я» – сложная установочная система, в которой принято выделять несколько относительно автономных измерений: степень когнитивной сложности, отчетливости, последовательности, устойчивости и самоуважения». Это не противоречит традиционному представлению образа «Я», в рамках которого он рассматривается как социальная установка, включающая в себя три взаимосвязанных компонента: когнитивный, социальный, оценочный.

А.Г. Спиркин, анализируя образ «Я», в работе «Сознание и самосознание» писал: «Я» – не механическая сумма индивидуально-психологических свойств личности и психических функций. Такое понимание было бы чисто формальным. «Я» – не сумма впечатлений, а то, к чему относятся все впечатления» [1, с. 133-134]. Обращаясь к М. Бакстеру, он поддерживает утверждение, что «Я» неразрывно связано с сознанием, и с самосознанием.

С.Л. Рубинштейн по поводу «Я» говорит следующее: «Я» – это результирующий принцип психической жизни, самоконтролирующая сила духа; это все, чем мы являемся и для мира и для других людей в своей сущности и прежде всего для самого себя в своем самосознании, самооценке и самопознании. «Я» предполагает знание и отношение к объективной реальности, и постоянное ощущение в ней самого себя» [2, с. 184].

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что «Я» – это не сознание, а человек, субъект как сознательный деятель [3, с. 331].

И далее он пишет: «Я» – всеобщность, свойственная всем, каждому «Я», которое своим объектом (предметом) имеет это частное, мое «Я». «Я» как всеобщность не может быть обособлено от частного, конкретного «Я» и превращено в особую реальность; в эту всеобщность всегда необходимо должно быть подставлено любое частное значение любого индивида, но нельзя не подставлять никакого. Эти частные значения включают «Я» как всеобщность, но, поскольку ее включает каждое частное «Я», ни одно из них не может быть определено только через свое отражение к другим. Они взаимно предполагают друг друга. Не существует поэтому никакого приоритета одного «Я» (моего) перед другими так, чтобы существование другого «Я» стало бы более проблематичным, сомнительным, чем существование моего «Я». Они все «Я», и каждое кого-нибудь мое» [3, с. 332].

Самосознание С.Л. Рубинштейн рассматривает не как осознание сознания, а как осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности практической и теоретической, в том числе и субъекта деятельности сознания.

Образ «Я» с возрастом меняется. Здесь психологические исследования направлены на изучение образа «Я», степени его достоверности и объективности, изменения структуры образа «Я» в целом. Появляется также с возрастом адекватность самооце-

нок, в целом она, как правило, повышается. Устойчивость образа «Я» с возрастом увеличивается, как и устойчивость других установок и ценностей.

Также происходит рост контрастности и степени отчетливости «Я». Образ «Я» становится одной из центральных, главных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Но с изменением содержания образа «Я» существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, являющихся сосредоточением познания на их личности. Происходит неравномерное осознание различия сторон самооценок с их «внешними», т.е. физическими, и «внутренними», т.е. личностными качествами.

Я-концепция, как подтверждается рядом отечественных и зарубежных исследований, уникальна, так как каждый человек наделен различными физическими качествами и обладает особым прошлым опытом. Т. Шибутани ссылается на пять основных измерений, выделяемых социальными психологами при определении различий образа «Я» разных людей: это степень интеграции, уровень осознания стабильности, самооценка и степень согласия относительно данной персонификации [4, с. 183].

Т. Шибутани последовательно анализирует эти измерения, утверждая популярность и уникальность каждого личностного «Я». Большое значение в характеристике «Я» Т. Шибутани отводит имени человека. Он пишет: «Как и в случае с другими значениями, Я-концепция представляется символами и наиболее полным из этих символов является имя человека. Символ, которым человек себя определяет, так тесно ассоциируется с его Я-концепцией, что люди нередко соотносят имя с его обладателем: они реагируют на него так, словно это сам живой человек. Когда чье-то имя неправильно произносится, забывается или соотносится с другим, обладатель его чувствует себя оскорбленным» [4, с. 190].

На наш взгляд, это утверждение правомерно, т.к. выделение человека себя из окружающего мира еще в раннем детском возрасте начинается с осознания своего имени.

Вполне понятно, что образ «Я», имея отношение к сознанию и самосознанию, не может рассматриваться в отрыве от такого понятия, как самооценка. В отечественной психологии самооценка изучается в связи с проблемой становления и развития личности, что наиболее представлено в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, А.Г. Ковалева, А.П. Липкиной, А.В. Петровского, К.К. Платонова, Е.В. Шороховой и др. и также в связи с вопросами самосознания, что находит отражение в работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, В.В. Столина, П.Р. Чаматы, И.И. Чесноковой и др.

Генезис самооценки, соотношение ее эмоциональных и когнитивных компонентов последовательно представлено в исследованиях А.В. Захаровой, ее учеников и сотрудников. А.В. Захаровой изучены вопросы взаимосвязи мышления и самооценки, нравственной сферы и самооценки и т.д. Автор пишет: «Являясь масштабным личностным образованием, выполняющим регулятивные функции в становлении мотивационной, волевой, эмоциональной, нравственной сферы субъекта, самооценка имеет

кардинальное значение как фактор воспитания, поэтому особую актуальность приобретают вопросы психологического обеспечения управления ее формированием. Оно должно опираться на научные знания о том, как складывается ее структура, уровни, способы функционирования, как они изменяются с возрастом и в ходе индивидуального развития, какова мера их устойчивости и вариативности, какие средства самооценивания обеспечивают развитие ее оптимальных форм» [5, с. 27].

Проблемы самооценки и различных сторон общения с различными аспектами межличностного взаимодействия рассматриваются также Р. Берном, А.А. Бодалёвым, В.Н. Куницкой и др.

Представляется необходимым рассмотреть вопрос о взаимосвязи самооценки личности и реализации межличностного общения, которое позволяло бы осуществлять рост личности и развитие позитивной самооценки. В отечественной и зарубежной литературе достаточно подробно рассматриваются вопросы такой взаимосвязи, но нам хотелось бы выделить модель осуществления позитивного общения, разработанную А.Б. Орловым и обозначенную им как процесс личности [6, с. 38], которые он называет персонализацией и персонификацией.

Приводим данную модель.

«Персонализация: общение с четко определенным оценочным контекстом, осуществляющееся в системе межличностных отношений, для которой характерна вполне определенная эмоциональная картина «симпатий и антипатий», общение, где человек должен быть адекватен не самому себе, а предъявленным и зачастую ритуализированным коммуникативным ценностям и клише.

Персонализированное общение ведет к дезинтеграции личности, психопатологизирует ее, наращивает зоны психологических защит и проблем, сокращает зоны актуализации.

Персонализирующее общение как бы уводит «эмпирическую» личность от оптимума ее полноценного функционирования.

Персонификация: в общении преобладают установки на безэмоциональность, эмпатичность и конгруэнтность самому себе.

Персонифицированное общение является условием интеграции личности человека, делает эту личность более целостной, терапевтирует ее: психологические защиты «демонтируются», психологические проблемы конструктивно разрешаются, зоны самоактуализации расширяются, и в структуре личности начинают преобладать гармоничные, оптимальные мотивационные образования.

Персонифицированное общение приближает эмпирическую личность к оптимуму ее полноценного функционирования.

Данная модель наглядно демонстрирует болевые точки межличностных взаимоотношений – человек с персонализированным стилем общения подавляет личность другого человека, блокируя его полноценное общение с окружающими. Задача гуманистического подхода в педагогике и психологии – не допускать принятия себя личностью как неконструктивной, не способной к оптимальному и полноценному функционированию. Система мер, существующая в теоретической и практической психологии, дает возможность каждой личности найти свой оптимум профилактических и коррекционных воздействий, облегчающих вхождение в общение и дающих возможность принять себя как творческую, единственно неповторимую личность. Но нам бы хотелось остановиться на содержании и специфике вузовского межличностного общения, осуществляемого в диаде «преподаватель-студент». И учитывая при этом, что человек с персонализированным стилем общения (в нашем случае это осуществление педагогического общения) не может и сам полноценно функционировать – система следования клише блокирует его личностные возможности, т.е. такая личность подавляет в первую очередь себя как свободного человека.

В качестве основных (и отправных) положений вузовскому преподавателю в реализации эффективного педагогического общения рекомендуется следующее:

1. Учет довузовского опыта студента, как учебного, так и личного другого.
2. Определение (с помощью практического психолога) общей самооценки личности студента.
3. Определение ориентировочной профессиональной самооценки личности, которая может изменяться (причем как в сторону повышения, так и понижения) и с возрастом, и с реализацией методов и приемов того или иного педагога.
4. Нахождение своего оптимального индивидуального стиля работы, повышающего педагогическую самооценку.

5. Теоретическое изучение проблем общения и формирования самооценки личности, что присутствует в общепсихологической науке, и в различных ее отраслях, в первую очередь – в психологии художественного творчества.

6. Обращение педагога к собственному опыту, жизненно-му и преподавательскому, с определением наиболее эффективных методов и приемов межличностного взаимодействия со студентами.

7. Изучение произведений художественной литературы с отражением в ней богатой палитры человеческих взаимоотношений, обращения к росту и изменению своего «Я» в различных сторонах человеческой жизни.

Содержание данных направлений ставит перед преподавателем задачу воспитания у студентов позитивного отношения к себе с возможной коррекцией негативных проявлений в процессе общения на основе изучения теоретического учебного материала. В нашем случае мы обращаемся к блоку психологических дисциплин.

Целевые педагогические установки, связанные с рассмотрением проблемы самооценки в процессе преподавания можно представить следующим образом:

- 1) помочь студентам осмыслить самооценку (в том числе оценку собственной внешности) как один из факторов, определяющих поведение и деятельность человека;
- 2) раскрыть социально-психологические механизмы развития самооценки внешности как фактора общения с его основными параметрами (свободное, затрудненное);
- 3) раскрыть социально-психологические механизмы развития самооценки внешности и возможности ее корректировки;
- 4) вооружать будущих специалистов социокультурной деятельности общими подходами, позволяющими снимать у потенциальных участников художественных коллективов различные комплексы (страх публичных выступлений, комплекс заниженной самооценки внешности и т.д.).

В курсе социальной психологии самооценка изучается в следующих темах: «Личность», «Межличностные отношения», «Восприятие и понимание человека человеком», «Общение». Также необходимо выделить круг основных проблем и задач, стоящих перед исследователями самооценки личности, а именно:

- 1) выявление факторов, влияющих на процесс формирования самооценки, как позитивных, так и негативных;
- 2) установление «момента отсчета» формирования самооценки, предупреждение «синдрома дисморфофобии», влияющее на формирование общей самооценки личности;
- 3) нахождение оптимального варианта осуществления индивидуального подхода к лицам с неадекватной самооценкой.

Изучение теоретических вопросов правомерно дополнять приемами тренинга, позволяющими, пусть и искусственных ситуациях, глубже увидеть себя и других в межличностном познании и общении. К тому же, студент академии культуры и искусств творческих специализаций практически постоянно, начиная с первого курса, втянут в тренинговую систему на предметных занятиях, что позволяет наиболее оптимально подойти к решению вопроса о возможности формирования позитивной самооценки с учетом профессиональной направленности студентов.

Наиболее полно основные проблемы изучались в темах: «Восприятие и понимание человека человеком» и «Общение». Изучение теоретических вопросов, в соответствии с выделенными нами целевыми установками, было продолжено на практических занятиях путем участия студентов в разработанных ими ситуациях восприятия людьми друг друга в связи с особенностями профессионального общения (имеется в виду общение сферы культурных учреждений).

Тема лекции «Восприятие и понимание человека человеком» была нами разработана на материале основных положений Р. Бернса [7], А.А. Бодалева [8], Е. Мелибруды [9], В.Н. Панферова [10] и др.

В данной лекции были раскрыты особенности межличностного познания, дана характеристика процесса восприятия человека человеком, выделены основные механизмы формирования первого впечатления о другом человеке.

Также мы обращались к теории и практике К. Роджерса, выделяя основные положения его изучений:

- 1) суть теории подхода:
 - а) модель роста (то есть видеть в другом человеке потенциальные возможности для роста),
 - б) безусловно позитивный подход к человеку,

- в) искренность, подлинность личности самого психотерапевта;
- 2) приемы тренинга:
 - а) пауза,
 - б) поддержка мимикой,
 - в) возврат фразы, которую произнес пациент.

При анализе и обсуждении тренинговой работы К. Роджерса выяснилось, что студентам непривычна форма, применяемая психотерапевтом в его основной концепции «Разбираться, не оценивая», но возможность глубже заглянуть в себя путем обращения к приемам тренинга К. Роджерса (пауза и пр.) была воспринята хорошо.

Здесь же студентам было предложено спроецировать модель поведения человека с различной самооценкой в подобном сеансе (себя самого или другого). Такое моделирование позволило соединить теоретические знания о самооценке личности и практические линии поведения человека в различных ситуациях.

В лекционной теме «Общение», помимо основных проблем (структура общения, анализ различных теоретических подходов, сущность дискуссии о связи общения с деятельностью и т.д.), было уделено внимание вопросу, разработанному нами на материале эмпирических исследований: «Особенности общения лиц с различной самооценкой внешности». Проанализирован характер трудностей общения школьников и студентов с заниженной самооценкой внешности, так как именно эта группа детей и взрослых требует пристального наблюдения и внимания.

Обсуждены вопросы контактного круга общения студентов с различной самооценкой, структуры значимых личностных качеств, блокирующих или облегчающих общение, ранжирования качеств внешности, являющихся основой для формирования той или иной самооценки внешности.

Изучение названных вопросов было продолжено на практических занятиях, где студенты имели возможность проанализировать разработанные ими ситуации поведения лиц с различной самооценкой в условиях социокультурной деятельности.

При анализе различных ситуаций отмечено, что студенты хорошо чувствуют варианты поведения лиц с различной самооценкой, но не всегда достаточно хорошо осуществляется связь практических вариантов поведения с изученным теоретическим материалом. Видимо, при изложении лекционного материала необходимо эффективнее осуществлять участие студентов в них, как это было сделано нами при обсуждении концепции К. Роджерса.

Также были обсуждены вопросы о роли учреждений культуры в формировании позитивной самооценки внешности и личности, в осуществлении вариантов оптимизации общения. Показательно, что многие студенты понимают роль данных учреждений как все более важного в наше время органа не только для реализации творческих возможностей человека, но и для осуществления неформальных контактов.

Результаты изучения теоретического и практического материала было предложено отразить в создании инструментария для своей будущей деятельности, то есть разработать анкеты, программы бесед и интервью по названным проблемам, различные тесты. Эти материалы также были обсуждены и проанализированы.

По окончании курса студенты в ответах на вопросы анонимного анкетирования отмечали, что практические занятия принесли конкретные полезные результаты, теоретический же материал в целом был принят положительно, но отмечалось желание более активно привлекать студентов к участию в дискуссии по изученным проблемам.

Проведенная работа позволяет сделать вывод о правомерности избранного нами методического подхода. На будущее планируется рассмотреть обозначенные вопросы с учетом межпредметных связей с разработкой конкретных рекомендаций по оптимизации общения лиц с различной самооценкой с учетом специфики социокультурной деятельности.

Но в первую очередь необходимо овладение перцептивной (то есть не только воспринимающей, но и понимающей) культурой педагогического общения. В качестве первоочередных задач для успешного овладения такой культурой можно выдвинуть следующие:

- формирование позитивной самооценки личности;
- знание основных закономерностей теории общения, умение применять их на практике;
- владение техникой педагогического общения;
- реализация навыков перцептивной культуры студентов в их учебной и профессиональной работе.

Изучение общих и конкретных вопросов содержания образа «Я» и самооценки личности, как его составляющей, дает возможность каждому преподавателю наиболее эффективно реализовать свой педагогический потенциал и определить направление студентам в обретении ими поисков и путей профессионального и личностного самосовершенствования.

Библиографический список

1. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.
2. Рубинштейн, С.Л. Из рукописи «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1989. – № 7.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
4. Шибутани, Т. Социальная психология. – М., 1989.
5. Захарова, А.В. Генезис самооценки: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1989.
6. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1992. – № 2.
7. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
8. Бодаев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
9. Мелибрда, Е. Я – Ты – Мы. – М., 1986.
10. Панферов, В.Н. Внешность и личность // Социальная психология личности. – Л., 1974.
11. Роджерс, К. К науке о личности // История зарубежной психологии. – М., 1986.

Bibliography

1. Spirkin, A.G. Soznanie i samosoznanie. – M., 1972.
2. Rubinshteyn, S.L. Iz rukopisi «Chelovek i mir» // Voprosih filosofii. – 1989. – № 7.
3. Rubinshteyn, S.L. Problemih obthej psikhologii. – M., 1976.
4. Shibutani, T. Socialjnaya psikhologiya. – M., 1989.
5. Zakharova, A.V. Genezis samoocenki: dis. ... d-ra psikholog. nauk. – M., 1989.
6. Orlov, A.B. Lichnostj i suthnostj: vneshnee i vnutrennee Ya cheloveka // Voprosih psikhologii. – 1992. – № 2.
7. Berns, R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie. – M., 1986.
8. Bodalev, A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom. – M., 1982.
9. Melibruda, E. Ya – Ti – Mi. – M., 1986.
10. Panferov, V.N. Vneshnostj i lichnostj // Socialjnaya psikhologiya lichnosti. – L., 1974.
11. Rodzhers, K. K nauke o lichnosti // Istoriya zarubezhnoj psikhologii. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 02.02.12

УДК 378.637

Kraynik V. L. THEORETICAL PRECONDITIONS OF FORMING THE CULTURE OF LEARNING ACTIVITIES OF A FUTURE PEDAGOGUE. The work analyzes the theoretical prerequisites for innovative ways to increase the efficiency of vocational training in the higher pedagogical school, based on the disclosure and implementation of cultural potential of the training-related activity of students. We developed a model of formation of culture of the learning activities of a future teacher, determines the specifics of promising technologies decisions.

Key words: culture, learning, culture of learning, professional training of a future pedagogue, model.

В.Л. Крайник, д-р. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kraynikviktor@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В работе анализируются теоретические предпосылки инновационного способа повышения эффективности профессиональной подготовки в высшей педагогической школе, основанного на раскрытии и реализации культурологического потенциала учебной деятельности студентов. Разработана модель формирования культуры учебной деятельности будущего педагога, обуславливающая специфику перспективных технологических решений.

Ключевые слова: культура, учебная деятельность, культура учебной деятельности, профессиональная подготовка будущего педагога, модель.

Учебная деятельность является одной из ключевых категорий современной гуманитарной науки, наиболее часто выступающих предметом психолого-педагогических исследований. Благодаря важной роли учебной деятельности в педагогическом процессе, связанные с ней актуальные проблемы создают настолько обширное исследовательское поле, что практически все научные изыскания в области педагогики, так или иначе, встают перед необходимостью обращения к анализу данной категории.

Для понимания сущности учебной деятельности определяющее значение имеет философское и психолого-педагогическое толкование категории «деятельность». Среди философов, изучавших деятельность, следует назвать таких, как И. Кант, Г. Гегель, Р. Декарт, И. Фихте, С. Киркегор, Э. Кассирер, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, З. Фрейд, К. Маркс, Д. Дьюи, М. Вебер, Ж. Пиаже. Из отечественных философов необходимо отметить работы Э.В. Ильенкова, М.С. Кагана, П.В. Копнина, Э.Г. Юдина и др. В психологической науке создана общая теория деятельности, в разработке которой принимали участие Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Психолого-педагогическое понимание деятельности во многом основывается на данной теории. Об этом свидетельствует анализ трудов П. Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и др. Несмотря на различие философских и психолого-педагогических подходов к дефиниции человеческой деятельности, остается неизменным одно принципиальное положение – деятельность есть основное функциональное свойство человека, отличающее его от всех других форм жизни, именно в ходе деятельности человек реализует свое отношение к окружающему миру, творчески преобразуя его и обогащая при этом свой социальный опыт.

Учебная деятельность является производной от деятельности и поэтому сохраняет все её сущностные свойства (целесолагание, преобразующий характер, субъектность, осознанность, предметность и др.). Вместе с тем ей присущи и специфические черты, отличающие её от других видов деятельности. Прежде всего, следует отметить особую направленность учебной деятельности на обеспечение культурно-исторической преемственности людей. Реализуя ряд ведущих функций (образовательную, воспитательную, познавательную, организационную и др.), учебная деятельность рассматривается как основа педагогического процесса, делающая возможной передачу накопленного человечеством социокультурного опыта от поколения к поколению. Организованная обществом, учебная деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью приобретения такого опыта и его трансформации в личное достояние обучающегося.

Анализ научно-исследовательских работ по проблеме формирования учебной деятельности показал, что значительное количество трудов в основном посвящается развитию отдельно взятых структурных компонентов учебной деятельности. Ориентация на такое видение заведомо обречена на узость подхода к исследуемому вопросу. Выделенные компоненты не являются обособленными и статичными, а находятся в постоянном движении и взаимодействии друг с другом. Учебную деятельность нельзя свести ни к одной из её составляющих, полноценная учебная деятельность всегда подразумевает структурное единство и взаимопроникновение. Своеобразие, отличительная особенность учебной деятельности состоит в том, что она всегда связана с «вхождением» в новую действительность, овла-

дением каждым из её компонентов, переходов от одного компонента к другому, что обогащает личность, преобразует её психику, формирует сознание.

Другой существенной особенностью психолого-педагогических исследований учебной деятельности является то, что их подавляющее большинство выполнено в рамках знаниевой парадигмы. Традиционная система образования придерживается утилитарного подхода к учебной деятельности, которая рассматривается как способ воспроизводства рабочей силы, как любой процесс приобретения знаний, умений и навыков. Исполнительность, трудолюбие, способность запоминать являются главными чертами классической модели учебной деятельности. Однако подобная концепция порождает целый ряд трудноразрешимых проблем. Становится очевидной необходимость поиска таких подходов к исследованию учебной деятельности, которые обеспечивают подготовку специалистов, способных к самообучению, саморазвитию, самоопределению, творческой реализации тех или иных решений.

Проведя анализ научно-методической литературы, диссертационных работ по проблемам учебной деятельности, мы пришли к выводу, что последняя редко рассматривается как культурный феномен, как часть общей культуры личности. Технократический подход к учебной деятельности будущего педагога порождает драматическую ситуацию, при которой он, оказываясь вне контекста культуры, остаётся не подготовленным к реализации культурообразующей функции системы образования. Культурологическая подготовка в широком смысле слова не считается профессиональной.

Одна из ключевых тенденций развития высшего педагогического образования состоит в том, что в центр внимания перемещается личность будущего педагога, его культура, а знания и умения, которыми он обладает, превращаются из самоцели подготовки в средство его профессионального развития и самосовершенствования. Критерием знания как феномена культуры становится не столько соответствие его действительности, сколько согласование данной формы знания с общими ценностно-смысловыми установками культуры.

Вышесказанное, в свою очередь, с особой остротой выдвигает на первый план проблему подготовки педагога, способного осуществлять профессиональную деятельность в контексте культуры. Речь идёт о смене парадигмы рационального знания на парадигму культуросообразности и культуротворчества, о смене основного смыслового знака образования «рационализм» на знак «культура». При этом постепенно происходит поворот от абсолютизации ценности рациональных научных знаний (знаниецентризм) к осознанию, освоению и реализации в образовательной практике гуманитарных и культурных ценностей (культуроцентризм).

Учебная деятельность, рассматриваемая с общекультурного ракурса, занимает особое место в историческом контексте. Она направлена на систематизацию культурного содержания и имеет своей конечной целью формирование способности человека «оживлять» культурные смыслы. Учебная деятельность и культура не могут быть обособлены друг от друга. Являясь важнейшей составной частью культуры, учебная деятельность реализует процесс наследования, сохранения, распространения и приобщения человека к ценностям культуры, процесс формирования его как субъекта культуры. Последнее осуществляется как передача, трансляция из поколения в поколение и закрепление в каждом последующем из них исторически сложившихся культурных ценностей.

Вышеизложенные положения выступают основанием для выделения самостоятельной категории – культуры учебной деятельности, рассматриваемой в качестве интегративной характеристики личности будущего педагога, отражающей его способность осуществлять профессиональную подготовку в контексте современной культуры и определяющей ценностно-смысловые ориентиры данного процесса, а также обеспечивающей высокий уровень развития и взаимодействия структурных компонентов учебной деятельности. Формировать культуру учебной деятельности – значит анализировать ход педагогических событий через призму существующих культурных норм жизни, воспитывать будущего педагога в контексте мировой культуры, принимая её общечеловеческие ценности. Преследуя цель формирования культуры учебной деятельности, профессиональная подготовка будущего педагога должна строиться как процесс введения личности студента в контекст культуры, обретения им способности жить на её уровне, воссоздания её достижений и созидания новых духовных и материальных ценностей.

Проведённый анализ состояния культуры учебной деятельности в практике высшего педагогического образования обнаружил противоречивость ситуации. К относительно сильным сторонам традиционной системы профессиональной подготовки будущего педагога следует отнести достаточно высокий уровень его мотивированности и технологической готовности. В основе такой взаимосвязи лежит значимость уровня мотивации и общеучебных умений и навыков для формальной результативности учебной деятельности. Вскрытая особенность является следствием соответствующей психологической установки, определяющей характер учебной деятельности и нацеленной на удовлетворение минимума требований, необходимых для соблюдения наиболее очевидных правил нахождения в стенах учебного заведения в статусе студента. Недостатком традиционной системы профессиональной подготовки является невысокий уровень развития когнитивности и рефлексивности будущего педагога. Данное обстоятельство представляется особенно важным и показательным, т.к. именно эти характеристики в наибольшей мере связаны с культурой учебной деятельности, подразумевающей не только желание и умение учиться, но и наполненность данного процесса смыслами, его личностно-творческой окрашенностью.

Общекультурный уровень, в наибольшей мере определяющий состояние культуры учебной деятельности будущего педагога, имеет восходящую динамику в процессе профессиональной подготовки и достигает на заключительном её этапе приемлемых значений. Однако, для подавляющего большинства студентов общекультурное развитие не становится ведущим процессом совершенствования самой учебной деятельности. Поиск резервов в данной области либо не ведётся, либо осуществляется преимущественно в действенно-операциональной сфере. Кроме того, сама система профессиональной подготовки будущего педагога, демонстрируя внутреннее понимание неразрывности связи учебной деятельности с культурой, в то же время не проявляет в этом направлении внешней специфической активности, достаточной для значимого продвижения в решении поднятой проблемы.

Первопричиной вскрытых изъянов является эпизодичность специальной работы, направленной на формирование культуры учебной деятельности. Назрела насущная необходимость переориентации педагогического процесса с точки зрения его соответствия современной культурологической парадигме. Это подразумевает не только развитие у обучаемых высокого уровня умения учиться, но и осознание учебной деятельности как неотъемлемой части общей культуры личности студента. Эффективность практических действий при этом в значительной мере зависит от правильного выбора общетеоретических подходов, от непротиворечивости исходной концепции. В настоящее время существует широкий спектр научно-обоснованных направлений, в соответствии с которыми может вестись работа по формированию культуры учебной деятельности. На наш взгляд, наиболее полные возможности в обсуждаемом плане представляют культурологический, личностный, деятельностный и системный подходы.

Культурологический подход даёт возможность рассматривать учебную деятельность на широком общекультурном фоне как компонент культуры, являющийся ведущим регулятором жизнедеятельности студента, показателем личностного развития. В данном контексте формирование культуры учебной дея-

тельности воспринимается сквозь призму культуры, т.е. как процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде и наполненный личностно-ценностными смыслами. При этом раскрытие внутреннего механизма реализации культурологической составляющей учебной деятельности диктует необходимость соблюдения ряда принципов к которым, на основе изучения психолого-педагогической и культурологической литературы, относятся: субъектность, поликультурность, самоопределение, открытость и креативность. В качестве приоритетных направлений практического решения проблемы формирования культуры учебной деятельности будущего педагога выступают: увеличение удельного веса дисциплин гуманитарного цикла; приведение в движение их духовно-нравственного потенциала; фундаментализация образования; обращение студента к философскому наследию, содержащему широкий спектр собственно человеческой проблематики; культурная идентификация личности студента; диалогизация учебной деятельности; демократизация учебного пространства; реализация принципа культуросообразности; создание культуросообразной среды образовательного учреждения и др.

Одним из значимых концептуальных оснований, существенно влияющих на процесс формирования культуры учебной деятельности студентов, является личностный подход – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия. Однако, личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников. Учебная деятельность в контексте личностно ориентированного обучения рассматривается как «доопределяемая» субъектом в конкретных условиях обучения и управляемая педагогом с учётом особенностей учащихся и собственных возможностей. Ценностями учебной деятельности признаются жизнестворчество, индивидуализация и творческий характер. При этом учебная деятельность обеспечивает развитие личности и свободу способов самореализации студентов в культурно-образовательном пространстве.

Личностный подход состоит в определении гуманистической направленности учебной деятельности как целостного комплекса взглядов, убеждений, идеалов, где человек выступает высшей ценностью. Процесс формирования культуры учебной деятельности, ориентированный на личность студента, достигает своей цели в такой степени, в какой создаёт ситуацию восстребованности личностных сил саморазвития. Речь идёт о возникновении и действии внутренних механизмов развития, создаваемых самим студентом в процессе приобретения субъективного опыта учебной деятельности. Эти механизмы обладают значительно большей эффективностью, чем те, которые возникают под влиянием внешних педагогических воздействий и их интериоризации во внутренний план личности.

Следующим актуальным научным направлением, на основе которого формируется культура учебной деятельности, выступает деятельностный подход, согласно которому личность студента изначально развивается и отражается в практической, предметной деятельности и потому должна изучаться через проявления в её ведущем виде – деятельности учебной. Именно в ходе учебной деятельности студент реализует свое отношение к будущей профессии, преобразуя свой внутренний мир. Таким образом, учебная деятельность порождается особой потребностью, направленной на преобразование деятельного субъекта, на его самоизменение в процессе учения.

Согласно В.В. Давыдову, учебную деятельность можно полноправно так называть в том случае, если она, во-первых, содержит все компоненты общего понятия деятельности, во-вторых, эти компоненты имеют специфическое предметное содержание и, в-третьих, в ней присутствует преобразующее начало. Следовательно, ведущим положением деятельностного подхода при практическом решении задачи формирования культуры учебной деятельности будущего педагога выступает её творческий характер. Лишь осознанное преобразование студентом в процессе профессиональной подготовки внешнего и внутреннего мира позволяет ему стать действительным субъектом учебной деятельности, способным не только на высоком уровне подобию воспроизводить усвоенные образцы поведения, но и создавать собственные, уникальные приёмы учения.

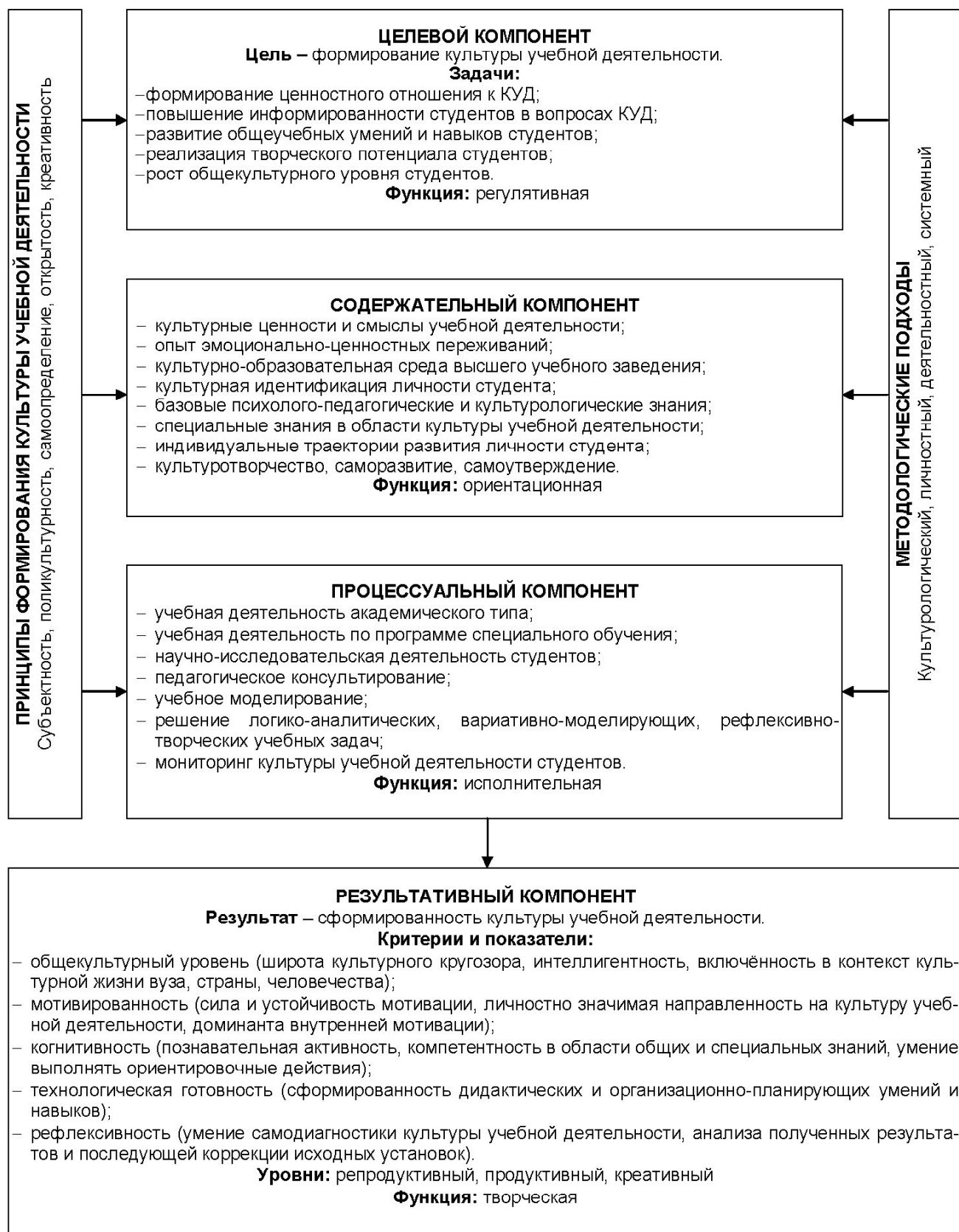


Рис. 1. Модель формирования культуры учебной деятельности будущего педагога

Многогранность учебной деятельности затрудняет построение единого, целостного представления об объекте исследования, как необходимого инструмента организации практической работы. Нужную ориентацию задаёт системный подход, основные положения которого направлены на интегративные процессы, на синтез целого. Учебной деятельности присущ ряд признаков (целостность, взаимосвязанность компонентов, связь со средой), позволяющих отнести её к системным объектам. Следовательно, формирование культуры учебной деятельности без учёта системности свойств учебной деятельности приводит к перекосам и не обеспечивает гармоничного, сбалансированного её становления. В раздробленности направлений исчезает та целостность, которая изначально свойственна учебной деятельности. Согласно системному подходу, разрозненные компоненты, будучи объединёнными в систему, обретают новое свойство – эмерджентность, т.е. способность порождать качество, недоступное каждому из них в отдельности. Это означает, что содержание работы по формированию культуры учебной деятельности будущего педагога должно отражать всю полноту её структуры и быть ориентированным на показ взаимосвязи составляющих её компонентов.

Результаты анализа теоретико-методологических основ и практических предпосылок исследуемой проблемы требуют отражения в конкретном знании и формализации в виде структурно-функциональной модели. Это даёт возможность построения единой концепции и обозначения ориентиров решения задачи формирования культуры учебной деятельности будущего педагога. Сохранение логики изложения материала, выявление внутренних и внешних связей определяет создание модели, отраженной на рисунке.

Спроектированная модель представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов и функциональных отношений, наличие и взаимодействие которых обеспечивает формирование культуры учебной деятельности будущего педагога. Модель включает:

- целевой компонент, выполняющий регулятивную функцию, содержащий генеральную цель, заключающуюся в формировании культуры учебной деятельности, и раскрывающуюся через комплекс задач, каждая из которых решает локальную проблему развития определённой грани культуры учебной деятельности;

- содержательный компонент, обеспечивающий выполнение ориентационной функции и определяющий специфическую наполненность процесса формирования культуры учебной деятельности будущего педагога;

- процессуальный компонент, определяющий отбор форм и методов формирования культуры учебной деятельности в соответствии с его целевыми и содержательными установками, намечающий рациональные пути и оптимальные средства управления, реализующий исполнительную функцию;

- результативный компонент, включающий как сам результат (сформированность культуры учебной деятельности), так и критерии его достижения (общекультурный уровень, являющийся базовым качеством личности, обязательным фундаментом, на котором формируется культура учебной деятельности; мотивированность, расценивающаяся как основная движущая сила процесса формирования культуры учебной деятельности; когнитивность, отражающая степень осведомлённости студента о процессах и явлениях осваиваемой профессиональной области;

- технологическая готовность, находящая своё отражение в овладении практической стороной культуры учебной деятельности; рефлексивность, позволяющая судить об аналитических способностях студентов, их готовности к самооцениванию результатов учебной деятельности);

- принципы формирования культуры учебной деятельности, раскрывающие внутренний механизм актуализации и реализации культурологического компонента, дающие право говорить именно о культуре учебной деятельности;

- методологические подходы, создающие необходимое научное обеспечение процессу формирования культуры учебной деятельности будущего педагога.

Таким образом, разработанная модель воплощает концептуальные основы (целевые, содержательные, процессуальные, результативные ориентиры и критериально-уровневые характеристики), а также определяет практическую реализацию совокупности средств, форм и методов формирования культуры учебной деятельности будущего педагога. Согласно логике, следующим шагом в разработке проблемы формирования культуры учебной деятельности будущего педагога становится поиск путей её технологического решения в реальном педагогическом процессе.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 378.12

Morozova O.P. ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF SCHOOL MODERNIZATION. The empirical research results of the dynamics of the teacher's professional activity are shown in the article. Their analysis is carried out, based on which appropriate conclusions will be made to optimize this process.

Key words: evolution dynamics, the professional activity of the teacher, school modernization.

О.П. Морозова, д-р. пед. наук., проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kaf-ped@mail.ru

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ*

В работе приведены результаты эмпирического исследования динамических характеристик развития профессиональной деятельности учителя, осуществлен их анализ, на основе которого будут сделаны соответствующие выводы по оптимизации данного процесса.

Ключевые слова: динамика развития, профессиональная деятельность учителя, модернизация школы.

Процессы модернизации, происходящие сегодня в системе школьного образования, предъявляют качественно новые требования к развитию профессиональной деятельности учителя, обретающей в современных условиях принципиально иной смысл – поддержку человека в автономном духовном саморазвитии, формирование способности к жизненному самоопределению.

Данная проблема стала предметом изучения многих исследователей (Е.П. Белозерцев, Ф.Н. Гоноболин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Н.Ф. Хмель, А.Н. Щербаков и др.).

Однако большинство ученых рассматривают проблему формирования профессиональной деятельности учителя в плоскости системно-структурного подхода, который является необхо-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант № 10-06-00163а)

димой предпосылкой изучения сложного и многопланового процесса становления, функционирования и развития профессиональной деятельности учителя с позиций системно-генетического подхода. Последний позволяет рассмотреть данное явление как целостную динамически развивающуюся систему.

В связи с этим на первом этапе нашего исследования мы предприняли попытку эмпирическим путем выявить динамические характеристики развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о сложном, противоречивом характере динамики профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования, выяснить природу «восходящих» и «нисходящих» тенденций в ее развитии.

В развитии мотивационно-смыслового компонента педагогической деятельности отмечаются следующие позитивные «сдвиги». Во-первых, происходит интериоризация гуманистических ценностей. Огромный масштаб, глубина и динамизм тех преобразований, которые переживает современная школа, не могут не отразиться на ценностно-смысловой сфере личности, ее убеждениях, установках, потребностях в операционализации знаний подобного ценностно-смыслового содержания.

У определенной части испытуемых по мере «продвижения в профессии» происходит постижение и углубление смысла, а также субъективирование элементов содержания педагогической деятельности в личностно-смысловое содержание, то есть наделение личностным смыслом. В ходе деятельности раскрываются новые смысловые связи всех вовлеченных в нее объектов и явлений. Подлинный смысл своей профессиональной деятельности педагог начинает видеть в развитии личности ученика, его интересов, в создании условий для этого развития, в личностном общении с ребенком. Основные линии преемственного обогащения мотивов развиваются, на наш взгляд, прежде всего за счет включения механизма «перераспределения значимости» (Ю.В. Шаров), когда объективные ценности превращаются в личностно-значимые.

На протяжении вузовского периода обучения и первых пяти лет самостоятельной деятельности отдельная группа учителей демонстрирует относительно устойчивую мотивацию и даже ее прогрессирующее развитие. Это проявляется в «способностях сохранять пролонгированную линию поведения в ценностном и волевом отношении, абстрагируясь от краткосрочной стимуляции» (К.А. Абулханова-Славская), намеченные педагогические цели, оказавшись в экстремальной ситуации; в сформированности мотивационной сферы, адекватной профессиональной деятельности учителя.

У другой же части испытуемых отмечаются регрессивные изменения в мотивационно-смысловом компоненте профессиональной деятельности. Преобладают мотивы долженствования, тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, норм. В системе ценностных ориентаций продолжают на протяжении всего рассматриваемого нами этапа профессионального становления педагога укрепляться установки на формирующее обучение, ограниченное целями учебного предмета; признание монособъектности в педагогической деятельности и ориентация на ролевое взаимодействие с учащимися; игнорирование внутренних условий личности и признание эффективным императивный, прямой стиль педагогической деятельности и др. Гуманизация еще не стала ведущей целевой установкой, изменяющей взгляд на характер и суть педагогического процесса, в котором педагоги и воспитанники выступают как субъекты своей творческой индивидуальности. Видимо, в данном случае абсолютно справедливо утверждение И.А. Колесниковой, которая усматривает причину подобных явлений в том, что «в настоящее время студента педвуза учат ... деятельности, что соответствует функционально-ролевому вхождению в профессию, но не формируется ценностно-смысловая позиция будущего учителя» [1].

Особую тревогу вызывает отсутствие и утрата смысла педагогической деятельности у достаточно большого количества испытуемых. Мы полагаем, что пока отсутствует сколько-нибудь тщательно разработанный механизм перехода потенциальной значимости в актуальную, теоретического отношения к объекту в практическое, мотивы педагогической деятельности «не обретут смыслообразующей функции, не возникнет личностного смысла и смысловых установок, регулирующих деятельность учителя.

Не претерпевают сколько-нибудь существенных изменений на протяжении всего рассматриваемого нами периода и установки испытуемых на конструирование целостного педагогического процесса, системное видение педагогической действительности, оставаясь сформированными на очень низком уровне. Негативная динамика характеризует установку выпускника педвуза, направленную на приоритет воспитательных целей в педагогическом процессе. Постепенно в профессиональной составляющей «Я-концепции», как отмечает Е.П. Обносова, начинает формироваться «представление об учителе как урокодате, узкоцентрированном на своей предметной области и умеющем «владеть классом» [2, с. 88]. Одну из ведущих причин подобного положения мы усматриваем в отсутствии постановки студентов в ситуации, которые своей объективной логикой подводили их к тому, что в современных условиях школа должна осуществлять «воспитательно-образовательный процесс ... с ударением на первом слове» (А.Н. Леонтьев).

Неустойчивость мотивации респондентов в критических, экстремальных ситуациях продолжает сохраняться и в вузовский, и в начале послевузовского периода (как правило, эти ситуации связаны со стажем педагога, с нравственной потребностью отвечать требованиям профессии).

У большинства выпускников педвуза за период их подготовки и самостоятельной работы формируется мотивация, адекватная не профессиональной деятельности, а профессиональной подготовке.

В целом же наши результаты совпадают с выводами ряда исследователей, согласно которым развитие профессиональной деятельности учителя идет от осознания общечеловеческого смысла деятельности к подчеркиванию основных операционально-технических сторон; от романтически приподнятого осмысления профессии к концентрации на узкотехнологической ее стороне; от неточных, несущественных представлений к все более точным и обобщенным [3].

Прогрессивное развитие операционального компонента профессиональной деятельности учителя у незначительного числа испытуемых выражается в умении поставить для себя профессиональную задачу, то есть из педагогической ситуации «вычлпать задачу как цель, данную в определенных условиях, ... определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной образовательной ситуацией и внутри ее, сформулировать цель как мысленную модель будущего результата деятельности» [4, с. 96].

Позитивные изменения в педагогической направленности мышления и общей культуре мышления личности учителя обеспечивают положительную динамику умения творчески решать моделируемые и реальные педагогические задачи и ситуации. У этих испытуемых развивается способность к предвидению в сознании в схематичной форме ответа на педагогическую проблему еще до того, как она будет решена.

За счет развивающихся мыслительных процессов и педагогической направленности мышления возрастает постепенно способность к интеграции знаний из различных областей, что обеспечивает успешное решение задач, возникающих в практической деятельности.

Расширяется спектр современных образовательных технологий в плане их освоения и использования испытуемыми.

Одновременно значительное число участников нашего эксперимента характеризуют «нисходящие» тенденции в развитии операционального компонента профессионально-педагогической деятельности. Наиболее зримо они проявляются в развитии преемственности в решении педагогических задач и ситуаций. Это обнаруживает себя в фактах «сползания» мышления на уровень обыденных представлений, некритического переноса учителем своего жизненного опыта в педагогическую действительность, неумения синтезировать теоретические знания при решении практических задач, отсутствии «преобразования теоретического знания в метод, в систему эвристических предписаний, определяющих логику познания определенного класса объектов» (В.А. Сластенин, В.Э. Тamarin) и др. Таким образом, речь идет о том, что современный педагог не владеет методологией решения педагогических задач.

У многих испытуемых наблюдаются «застойные» формы ориентировки в меняющихся ситуациях, оскудненный коммуникативно-поведенческий репертуар. На протяжении обучения в вузе и начального периода работы в школе эти педагоги не владеют гибкими технологиями обучения и воспитания, имею-

щими гуманистически рефлексивную основу действий: у них не происходит восхождения от отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) к их системе.

В ходе исследования была выявлена группа выпускников педвуза с низким уровнем развития операционального компонента, но достаточно развитой мотивационно-смысловой сферой. Однако, «смысл сам по себе ничего не стоит, если человек не владеет инструментарием деятельности по воплощению этого смысла в жизнь (т. е. осознание цели, предмета, результата, продукта деятельности, умение пользоваться и подбирать для этого адекватные средства, осуществлять соответствующие действия и операции)» [5, с. 54]. Такого рода несбалансированность структурных компонентов профессиональной деятельности учителя также обуславливала «нисходящие» линии ее развития.

Наиболее «западающим» компонентом в развитии профессиональной деятельности учителя, как показало наше исследование, является оценочно-рефлексивный.

С одной стороны, у небольшого числа педагогов отмечается прогрессивная преемственность в развитии рефлексивной позиции. Нарастает уровень критичности, рефлексирования в своем жизненном опыте собственно педагогических элементов, вопрошающей активности, обращенности сознания не только на «движение мысли других участников обучения-воспитания», но и предпосылки, процесс и результаты собственной деятельности. Самооценка все больше начинает играть регулятивную роль в поведении таких учителей. Такого педагога отличает гибкость оценок самого себя, способность на основе приобретаемого опыта пересматривать имеющуюся систему ценностей, гармоничность структуры «Я» и др. На наш взгляд, причины этих позитивных изменений – в активном участии студентов и начинающих учителей в исследовательской работе, инновационной образовательной практике, интенсивном самообразовании. Существенную роль здесь, несомненно, играет и высокий уровень методологической культуры.

Вместе с тем, основную часть испытуемых характеризует низкий уровень сформированности данного компонента профессиональной деятельности на протяжении всего этапа исследования, который либо был таковым изначально, либо инволюционировал по ряду параметров (например, ослабление мотивирующей роли методологических знаний, их непрочность и др.). Хотя имели место ситуации, когда наряду с рефлексивными изменениями происходили некоторые положительные сдвиги по одному из показателей оценочно-рефлексивного компонента. Этому, как правило, способствовали новые условия, в которых оказывался выпускник педвуза, начиная свою самостоятельную деятельность. Однако, на фоне общего регресса существенных качественных позитивных преобразований здесь не происходило.

Итоги констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что темп развития профессиональной деятельности учителя в течение вузовского и начального этапа послевузовского образования оказывается относительно низким. Так, в этот период у большинства испытуемых не происходит кардинальных положительных сдвигов в развитии ни одного из структурных компонентов их профессионально-педагогической деятельности. Более того, по ряду показателей эти компоненты развиваются в направлении регресса. И даже прогрессивное развитие отдельных из них оказывается настолько незначительным, что лишь в некоторых немногочисленных случаях можно говорить о новом качественном состоянии в развитии того или иного компонента.

Таким образом, интерпретация полученных результатов исследования позволяет утверждать, что профессиональная деятельность учителя в системе педагогического образования имеет многовекторный характер развития.

Некоторые структурные компоненты деятельности, достигнув определенного уровня сформированности на том или ином этапе, имеют слабую, не всегда устойчивую тенденцию даль-

нейшего прогрессивного развития. Хотя в некоторых случаях «спад» в их динамике носит спорадический, временный характер, связан с неудачным прошлым опытом или с расстройством отношений с коллегами, учащимися, а также с воздействием различного рода других факторов.

Отдельные компоненты профессионально-педагогической деятельности в целом, а иногда и по ряду показателей начинают устойчиво развиваться регрессивным путем, либо частично инволюционировать.

В некоторых случаях в условиях самостоятельной деятельности учителя происходит частичная утрата компонентного состава деятельности, сформированного в вузе или, наоборот, обнаруживается «дефицит» тех структурных образований деятельности, которые вуз не сформировал.

Эксперимент выявил факты сохранения негативной преемственности в развитии профессиональной деятельности учителя, когда, к примеру, начинающие педагоги переносили неудачно сложившийся опыт в вузе в сферу своей самостоятельной работы.

В развитии профессиональной деятельности учителя зафиксирован феномен асинхронности и неравномерности. У разных учителей даже при относительно сходстве внешних условий, в которых происходит их профессиональное развитие, «личностные и субъективно-деятельностные изменения идут не в одном и том же темпе и отличаются на каждом этапе их жизни неодинаковыми количественно-качественными результатами, если сравнивать этих людей между собой» [6, с. 31]. У каждого отдельного учителя, как показало наше исследование, динамика профессиональной деятельности носит свой особый характер, обусловленный динамикой развития личности в целом и отражающий индивидуальный характер осуществления педагогического труда.

Сопоставление данных, полученных с помощью лонгитюдного метода и метода «поперечных» срезов позволяет сделать вывод об отсутствии существенных различий в динамике развития профессиональной деятельности одного учителя, которая изучалась в течение десяти лет, и учителей с различными сроками обучения и стажем работы (от года до пяти лет), динамика которых изучалась в одно время.

В процессе исследования была вскрыта причинная обусловленность позитивных и негативных тенденций в развитии педагогической деятельности учителя. Среди множества причин относительно слабой положительной динамики профессиональной деятельности педагога на протяжении вузовского и начального этапа послевузовского образования не следует, на наш взгляд, игнорировать и тот факт, что те ощутимые изменения деятельности, которые восходили бы к высокому уровню ее развития, требуют более длительного процесса перестройки отдельных компонентов в структуре этой деятельности и личности в целом. Даже перед выпускниками педвуза, приступившими к своей самостоятельной деятельности, стоят архисложные задачи – создание условий для свободного развития личности ребенка, выявление и активизация его творческого потенциала, выработка умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор нравственным путем, развитие самостоятельности, инициативы и др. В этой связи исследователи справедливо вопрошают: «Каким должен быть уровень зрелости педагога, берущегося решать подобные сверхзадачи, применяющего современные технологии обучения, которая с необходимостью влечет за собой усиление интерперсональных контактов в педагогической системе «учитель-ученик(и)»?» [7, с. 13].

Противоречивый характер динамики профессиональной деятельности учителя, выявленный нами в результате эмпирического исследования, потребует проектирования и реализации такого управления, которое могло бы ослабить вскрытые негативные тенденции развития и усилить позитивные. С решением такого рода задачи мы и связываем перспективы нашей работы в условиях модернизации школы.

Библиографический список

1. Колесникова, И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991.
2. Обнорова, Е.П. Особенности влияния педагогической практики на профессиональное становление студентов педагогического вуза / Психолого-педагогические условия развития личности учащихся: тезисы межвуз. конф. – Воронеж, 1990.
3. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М., 1999.
4. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
5. Смирнов, С.А. Игровое общение как форма развития деятельности // Игра в педагогическом процессе: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1989.

6. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.
7. Коростылева, Л.А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека: учеб. пособие / Л.А. Коростылева, Н.Е. Кравченко. — СПб., 1997.

Bibliography

1. Kolesnikova, I.A. Teoretiko-metodologicheskaya podgotovka uchitelya k vospitatel'noy rabote v cikle pedagogicheskikh disciplin: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — L., 1991.
2. Obnosova, E.P. Osobennosti vliyaniya pedagogicheskoy praktiki na professional'noe stanovlenie studentov pedagogicheskogo vuza // Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya lichnosti uchastnikov: tezisy mezhvuz. konf. — Voronezh, 1990.
3. Serikov, V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nykh sistem. — M., 1999.
4. Senjko, Yu.V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vshsh. ped. ucheb. zavedeniy. — M., 2000.
5. Smirnov, S.A. Igrovoye obshchenie kak forma razvitiya deyatel'nosti // Igra v pedagogicheskom processe: mezhvuz. sb. nauch. tr. — Novosibirsk, 1989.
6. Bodalev, A.A. Vershina v razvitiy vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya. — M., 1998.
7. Korostihleva, L.A. Puti professional'noy i lichnost'noy samorealizatsii cheloveka: ucheb. posobie / L.A. Korostihleva, N.E. Kravchenko. — SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 378

Matis V.I. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PARADIGMS OF THE TRADITIONAL AND PERSONIFIED MODEL OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF EDUCATORS. In modern conditions the new understanding of preparation, retraining and improvement of professional skill of pedagogical shots of the education system, based not on traditional, conservative understanding, and considering modern processes and modern lines in a society is necessary. The comparative analysis of paradigms of the traditional and personified model of improvement of professional skill of educators in a general view represents rendering assistance to the educator in finding of in quickly changing welfare situation. This problem can be solved through understanding of modern processes in a society and self-value of each person. The personified model of improvement of professional skill more than traditional will allow to form an individual approach to training, to overcome available at everyone the deficiencies, to bring up culture of dialogue, to be integrated into educational space.

Key words: The personified model of improvement of professional skill of educators; Comparative paradigms; characteristics of paradigms; forms personified models: in absentia-internal, internally-correspondence, network, remote, cascade, model structure

В.И. Матис, д-р. пед. наук., канд. философ. наук, проф., ректор АКИПКРО, г. Барнаул,
E-mail: vmatis@rambler.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАДИГМ ТРАДИЦИОННОЙ И ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях необходимо новое понимание подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров системы образования, основанное не на традиционном, консервативном понимании, а учитывающее современные процессы и современные тенденции в обществе. Сравнительный анализ парадигм традиционной и персонифицированной модели повышения квалификации работников образования в общем виде представляет собой оказание помощи работнику образования в обретении себя в быстро меняющейся социально-культурной ситуации. Эта задача разрешима через понимание современных процессов в обществе и самооценки каждой личности. Персонифицированная модель повышения квалификации более чем традиционная позволит формировать индивидуальный подход к обучению, преодолевать имеющиеся у каждого свои дефициты, воспитывать культуру общения, интегрироваться в образовательное пространство.

Ключевые слова: Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования; сравнительные парадигмы; характеристики парадигм; формы персонифицированной модели: заочно-очная, очно-заочная, сетевая, дистанционная, каскадная, структура модели.

Предлагаемая персонифицированная модель повышения квалификации и реализуемая на практике в Алтайском крае — попытка представить целостное видение на основе сравнительного анализа основных парадигм традиционной и инновационной моделей повышения квалификации. Такое представление инновационной модели позволит в общем виде обнаружить преимущества и перспективность ее по сравнению с традиционными моделями. Целью сравнительного анализа является стремление больше к объяснительному, нежели описательному характеру, с тем, чтобы включить каждое конкретное исследование парадигм, иногда неполное, региональное или секторальное, в более широкий контекст формирования концепции подготовки и переподготовки и в том числе персонифицированной модели повышения квалификации работников образования. Такое «зональное» сравнение, на наш взгляд, обеспечивает более глубокое проникновение в сущность предмета изучения.

Парадигма в инновационной модели повышения квалификации представляет собой приоритетное направление органи-

зации и развития системы для достижения конечной цели. Если сравнивать парадигмы традиционной и инновационной систем повышения квалификации работников образования (таблица 1), то явно обнаруживаются существенные различия в характеристиках этих двух по сути разных систем.

Таким образом, инновационная, персонифицированная модель повышения квалификации работников образования, представляет собой систему, целью которой является не просто формирование знаний умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности педагога, но и формирование компетенций, где носитель передового педагогического опыта по достоинству может оценить особенности другого, знает свой предмет, сочетает чувство гордости с уважением к другому педагогу, готов передавать и перенимать все лучшее, что создано каждым педагогом, непримиримо относится к любым проявлениям формализма. Акцент в обучении переносится с приобретения практических навыков на соединение их с теорией и формирование компетенций, а для этого необходимо иметь адекват-

Таблица 1

Сравнительные парадигмы
традиционной и инновационной систем повышения квалификации

№ п/п	Характеристика системы	Система повышения квалификации	
		традиционная	инновационная
1	2	3	4
1	Целевая	Формирование знаний, умений и навыков	Формирование личностных и профессиональных компетенций
2	Организационно-функциональная	Обучающийся (педагог) – объект педагогической деятельности. S-O отношения при групповой системе обучения на основе педоцентризма без учета психологических и индивидуальных особенностей	Обучающийся (педагог) – субъект педагогической деятельности, когда обучающиеся выступают и в роли ученика, и в роли учителя. S-S отношения при коллективной системе обучения на основе педагогического опыта и психологических особенностей
3	Источниковой активности деятельности личности	Прагматические потребности при преобладающем влиянии внешних мотивов	Внутренняя мотивация педагогической деятельности, профессионального роста
4	Временная	Период обучения на курсах	Непрерывное образование в течение всей жизни
5	Пространственная	Место ограничено институтом повышения квалификации	Место не ограничено: курсы ИПК, базовый сад, базовая школа, стажировочная площадка и т.д.
6	Количественная	В зависимости от финансовых возможностей муниципалитета	Все педагогические работники по графику и индивидуальному финансированию из краевого бюджета
7	Качественная	Обучение в основном предметное	Предметное обучение на основе современных методов, опыта лидеров.
8	Социальная	Формирование социально справедливой личности с качествами интернационалиста и патриота, ограниченности в активных формах политической деятельности	Широкая гуманитарная подготовка на основе поликультурного образования для более быстрой интеграции и социализации, сохранения самобытности
9	Профессиональная	Определенный уровень знаний, умений и навыков в конкретной сфере деятельности	Гибкость профессионального выбора, на основе сформированных компетенций
10	Экономическая	Унитарная подготовка для всех регионов без учета местных и национальных особенностей	Дифференцированная подготовка с опорой на традиционные национальные виды деятельности и сферы занятости и выявленные затруднения педагога
11	Идеологическая	Формирование плюрализма взглядов, свободы мировоззрения	Формирование плюрализма взглядов, свободы мировоззрения
12	Устойчивости и развития	Скачкообразный путь включающий революционное обновление и жесткий контроль за деятельностью школ	Эволюционный путь реформ для генерирования прогрессивного развития общества и предоставления самостоятельности работникам образования

ватную базу. Такой концептуальный подход к персонифицированной модели нашей новой школы в России ориентируется на гуманистическое философско-педагогическое наследие классиков и лидеров современной системы образования.

Организационно-функциональная характеристика парадигм показывает, что достижение цели повышения квалификации на основе персонифицированной модели возможно лишь при использовании нетрадиционных методов и форм обучения. Основой инновационной системы должны стать идеи удовлетворения социального заказа, на основе субъект-субъектной педагогической деятельности. Учитель в системе повышения квалификации должен стать самоцелью, а не средством для решения любых, даже самых благородных, но выведенных за рамки его личности задач, как это долгое время пытались осуществить в традиционной педагогике. Создавая все более совершенные педагогические технологии, нельзя терять из виду цель, которая одна только и может дать смысл существованию школы – самого человека, его развитие.

Характеристика **источниковой активности деятельности личности** в рамках инновационной парадигмы предполагает, что

в современной системе повышения квалификации должны стать нетрадиционные методы обучения. К таковым можно отнести возрождающийся, но не получивший пока должного внимания, детальной разработки и распространения коллективный способ обучения (сетевая, дистанционная, каскадная и др. формы). При сетевой форме, когда темп, сроки, содержание повышения квалификации индивидуально согласовываются с педагогом и тьютором. Регулярное взаимодействие обучающихся и педагогов в режиме удаленного доступа на основе использования информационно-коммуникационных технологий позволяет осуществлять текущий контроль выполнения заданий и оценку итогового проекта в установленные сроки.

Использование этого метода может принести ощутимые положительные результаты при повышении квалификации по нескольким причинам.

Во-первых, в связи с реализацией инновационных программ, усиливающимися миграционными процессами и межкультурными, межрегиональными коммуникациями в нашей стране состав педагогического корпуса в учебных заведениях, дошкольных учреждениях, группах становится все более подготовленным

в отношении информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим овладение информационно-коммуникационными технологиями превращается в одну из главных задач повышения квалификации, а обучение на курсах повышения квалификации при обезличенном способе может не дать желаемого эффекта, а при коллективном, каскадном – быстро привести к достижению цели, поскольку контакт с педагогами и тьюторами происходит именно через ИКТ (дистанционная и сетевая формы).

Во-вторых, развивающиеся прямые экономические связи между партнерами различных стран, регионов, культур требуют знания двух-трех иностранных языков. Реальная необходимость знания нескольких языков, в отличие от абстрактной обязанности знать их в прошлом, ставит перед каждым участником общественного производства конкретную цель участия в коммуникациях, без достижения которой невозможно участие в том или ином проекте или программе. Если к тому же будет сформирована внутренняя необходимость знать язык, то это, на наш взгляд, существенно повысит ответственность за овладение языком.

В-третьих, использование метода каскадного обучения – это не просто погружение в единую информационную среду в результате активно используемого в последние годы обмена студентами, педагогами, который охватывает лишь незначительное меньшинство. Предлагается совершенно другая структура и технология обучения, принципиально иная организация и методика, включающая в процесс познания всех педагогов. Обучение организуется в непосредственной близости от места работы обучающегося (на базе муниципального образования или образовательного округа) в групповой форме в составе школьных команд (педагогического коллектива). В процессе обучения реализуется принцип «все учатся у всех», осуществляется непосредственный контакт с сертифицированными педагогами, тьюторами, которые осуществляют текущий контроль выполнения заданий и консультируют при подготовке к защите итогового проекта. Это также может способствовать успеху.

В-четвертых, предлагаемая методика в условиях миграционной подвижности, децентрализации управления и возникновения различных региональных образовательных программ, построенных по модульному принципу с инвариантной и вариативной частями может способствовать выравниванию уровней знаний, способствовать быстрому усвоению новых знаний, и включению «новичков» в инновационные процессы. Такая методика обучения способствует осознанному включению самого обучающегося в процесс приобретения новых знаний.

И, наконец, в-пятых, при повышении квалификации каскадным методом возможно использование уже имеющихся знаний педагогов разных образовательных учреждений, полученных в разных источниках и учебных заведениях, для передачи их своим коллегам.

Осознанное саморазвитие на основе персонифицированной модели возможно только для педагога свободного. Без свободы невозможно творчество, а без творчества – полноценного бытия. Система повышения квалификации должна создавать максимально возможные условия для свободного саморазвития и самореализации педагога на основе идеала Истины, Добра и Красоты. В этом смысле персонифицированная модель дает определенную свободу выбора траектории образования каждым педагогом или руководителем образовательного учреждения, а в случае осознания ошибки в выборе остается возможность смены траектории.

Временная характеристика традиционной системы предполагала лишь период, отведенный для обучения в институте повышения квалификации (академии, университете). Повышение квалификации понималось как промежуток времени, специально отведенный для подготовки педагога к профессиональной деятельности после определенного периода времени. Инновационная модель настраивает педагога на непрерывное образование в течение всей жизни. В современных условиях модернизации всех сфер жизни общества, непрерывное образование превращается в одну из самых модных и активно разрабатываемых в отечественной педагогической науке проблем. Она составляет центральную линию в образовательной стратегии страны и регионов, т. к. дальнейший научно-технический прогресс, рост эффективности производства ставится в прямую зависимость от возможностей, скорости и качества перекалфикации рабочей силы. Система повышения квалификации в непрерывном образовании имеет не менее важное значение, чем

подготовка специалистов и включение их в профессиональную сферу, а затем и глубокая профессиональная самореализация в течение всей жизни.

Традиционная **пространственная характеристика** ограничивала место обучения региональным институтом повышения квалификации или специальными факультетами повышения квалификации педагогических вузов. Новая парадигма инновационной модели повышения квалификации, ее персонифицированная модель ставит важнейшей задачей государственной политики в сфере образования не просто развитие единого общероссийского образовательного пространства, но и использование всех потенциальных возможностей для повышения квалификации. В основе этого понимания лежит идея о важности постоянного профессионального роста для педагога, и его право на выбор образовательного учреждения для повышения квалификации в любом регионе страны. Это позволит не только сохранять имеющиеся наработки, развивать профессиональную культуру, но и формировать соответствующие компетенции и компетентность. Однако решая проблему обновления концепции повышения квалификации, нельзя ограничиваться изменениями только образовательного или содержательного компонента всей создаваемой структуры. На формирование нового учителя для «нашей новой школы», его духовных качеств влияет не только школа, коллектив, но и вся среда, в которой развивается педагог. Создание поликультурной профессиональной ауры, учитывающей особенности, благоприятствующие формированию личности педагога с высокой культурой общения, требует решительного обновления профессиональной работы в своем образовательном учреждении и, что особенно важно, умения и желания к диссеминации передового опыта.

Вместе с успехами, безусловно имеющими место в системе повышения квалификации имеют место трудности, которые требуют разрешать в условиях инновационной модели. Одна из них, самая важная – недостаток научно-методических рекомендаций. На это настроен коллектив института повышения квалификации, которым осуществлен настоящий прорыв в этой сфере. В первую очередь Управлением по образованию и делам молодежи создана соответствующая нормативная база, подготовлены локальные акты.

Что касается **количественной характеристики** парадигм, то следует иметь в виду следующие особенности. В Сибири, как и в России в целом, представители педагогического сообщества расселены по всей территории края (около 1200 школ). Здесь встречаются населенные пункты с многочисленными школами, но региональной особенностью края считается то, что у нас много сельских, малочисленных и малокомплектных школ.

Не следует, однако, на наш взгляд, забывать, что в таких условиях школьной разбросанности, очень сложно в равной степени развивать все школы и соответственно развивать профессиональные навыки и компетенции педагогов. Выход из такого положения может быть в инновационной персонифицированной модели повышения квалификации, ее сетевой и дистанционной форме, которые в состоянии одновременно использовать опыт отдаленных школ через систему интернет.

Качественная характеристика инновационной модели предполагает не принятие единовременных мер, а понимается как процесс постепенного реформирования содержания повышения квалификации. В эволюционных переменах предполагается несколько этапов.

На первом этапе очно-заочной и заочно-очной форм предполагается выявление индивидуальных профессиональных затруднений, формирование системы учебно-профессиональных задач в рамках курсов повышения квалификации, выстраивание индивидуального образовательного маршрута. Второй этап предполагает выравнивание стартовых возможностей обучающегося завершающегося подготовкой итогового проекта, имеющего практическую значимость для повышения качества образования.

Социальная характеристика традиционной системы заключалась в формировании социально справедливой личности с качествами активного интернационалиста и патриота. Однако повседневная практика ограничивала активные формы жизнедеятельности особенно связанные с политической и социальной сферой. Политическая активность в течение всей жизни ассоциировалась с формальным членством в общественных и политических организациях. Социальная характеристика инновационной системы предусматривает возможность самосто-

ятельного приобретения знаний, широкую гуманитарную подготовку на основе поликультурного образования для более быстрой интеграции и социализации, сохранения этнической самобытности и предоставляет свободу реализации своих способностей и интересов.

При этом инновационная модель повышения квалификации не просто признает равные права на развитие, но и предоставляет всем равные возможности для самореализации, сохранения и развития своей профессиональной, мировоззренческой и нравственной культуры. Все члены общества должны следовать основополагающим российским ценностям, которые позволяют сохранять общественное согласие. Именно это, по мнению многих ученых должно стать главной задачей институтов образования, содержание которых должно отражать культуру различных групп и общую российскую культуру.

Профессиональная характеристика традиционной системы предполагала передачу социально значимых знаний, умений и навыков от преподавателей курсов к слушателям. Под обучением в данной модели понималось формирование личности педагога с заданными качествами. Такая педагогическая система напоминала огромную фабрику по производству педагогических кадров, необходимых для функционирования современной школы. Качество специалиста оценивалось определенным уровнем полученных в результате повышения квалификации знаниями.

Новая парадигма предусматривает оценку профессиональных качеств педагогов, руководителей образовательных учреждений и работников образования, в условиях расширяющихся международных, межкуртурных коммуникаций, когда учитель школы, работник методической службы или руководитель муниципального звена должен иметь не только глубокие знания, умения, навыки, и сформированные компетенции для осуществления своей деятельности, но и чувствовать себя комфортно в том поликультурном окружении, в котором он оказывается при знакомстве с опытом коллег из соседнего образовательного учреждения, региона или страны и включится в международный процесс коммуникаций.

Экономическая характеристика традиционной системы образования предполагала унитарную подготовку по конкретной специальности для любого региона страны без учета местных и национальных особенностей на основе выделяемых бюджетных средств.

Экономическая составляющая персонифицированной модели повышения квалификации представляет собой схему доведения средств на повышение квалификации до образовательного учреждения, где Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи, институт повышения квалификации работников образования, руководители органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, и краевых государственных общеобразовательных учреждений, общеобразовательные учреждения, педагогический работник и Комитет администрации Алтайского края по финансам, налоговой и кредитной политике в соответствии со своими компетенциями формируют заявки, перечисляя денежные средства бюджетам муниципальных районов и городских округов на организацию персонифицированного повышения квалификации педагогов из средств, выделяемых на **модернизацию региональной системы общего образования Алтайского края.**

Идеологическая характеристика традиционной системы повышения квалификации включала совершенно конкретные пункты, требовавшие формирования марксистско-ленинского мировоззрения, непримиримости к буржуазной идеологии. В условиях интеграционных процессов и идеологических перемен в российском обществе, система повышения квалификации как срез общества должна учитывать и идеологические ориентации. Новая парадигма предлагает предоставить возможность формировать плюрализм взглядов и свободу мировоззрений. Но свобода и плюрализм не должны ассоциироваться с вседозволенностью и деидеологизацией. Как не бывает деидеологизованного общества, так и не бывает учителя с идеологическим вакуумом. Русская соборность и диалогизм могут стать теми важными символами, вокруг которых сформируется все поликультурное пространство, способное не навязать и заставить, а учесть специфические особенности всего российского народа (национальные, конфессиональные, региональные, половозрастные, поселенческие и др.). Формирование терпимости к чужому мнению, другому взгляду может не

просто стать основой формирования культуры общения, но и фундаментом в строительстве нового общественного здания – гражданского общества.

При проведении сравнения традиционной и инновационной парадигм остается вполне естественной опасность попасть в ловушку теоретизирования, но в то же время именно сравнение является и лучшим средством против этой опасности. Восприятие существующих различий неизбежно приводит к осознанию относительности знания и, следовательно, помогает освободиться от наслоений или конформистских настроений. Сами понятия, преобладающие сегодня в российской системе образования, просто не могут не существовать вне практики сравнения систем. Только в сравнении с другими моделями, основанными на «антропоцентризме», и с другими системами можно осознать возможную опасность изоляции или полной ассимиляции.

Характеристика устойчивости и развития системы. Еще недавно глубокие изменения в системе образования, подготовке и повышению квалификации педагогических кадров ассоциировались в нашей стране с революцией в образовании. Это не случайно, поскольку именно революции в образовании, проходившие после социальных революций вносили глубокие радикальные изменения и в систему образования, подготовку и переподготовку кадров после чего общество достигало ощутимых результатов в этой сфере. Однако никому не приходило в голову посчитать каких усилий и каких средств требовали революционные изменения. Устойчивость системы, которую предполагает инновационная модель повышения квалификации (персонифицированная модель) не должна ассоциироваться с консерватизмом, имеется в виду, что эволюционный путь реформ может быть более плодотворным и способствующим бережному сохранению накопленного опыта. В тоже время, эволюционные перемены должны стать нормой и постоянным спутником совершенствования системы образования.

Таким образом, в исследовательских работах и практике повышения квалификации явно прослеживается тенденция перехода к инновационной модели повышения квалификации, обеспечивающая включение педагога в региональное и мировое поликультурное пространство и дающая возможность чувствовать себя комфортно в окружении разных культур. В этом заключается основное значение предлагаемой модели.

Обеспечение внедрения и главная цель инновационной модели современной системы повышения квалификации должна представлять не просто консолидацию, но и взаимопроникновение федеральных и региональных, национальных и местных образовательных элементов, формировать характер и культуру, питающуюся национальными корнями и отечественными традициями.

Что касается форм выражения инновационной модели, то повышение квалификации может осуществляться в различных формах (заочно-очно, очно-заочной, сетевой, дистанционной, каскадной), где профессиональный предмет создает для этого привычную и естественную ауру, выполняя роль коммуникатора в познании других проблем. Реализация такого подхода к инновационной модели повышения квалификации встречается с многочисленными трудностями, связанными с неразработанностью самой концепции, слабым методическим обеспечением, недостатком учебников, нехваткой преподавателей и некоторыми другими проблемами, обычными при создании чего-то нового.

Суть нового подхода заключается в том, что на базе метода взаимосвязи исторического и логического, в соответствии с указанными характеристиками инновационной модели повышения квалификации в начале второго десятилетия XXI в., следует формировать как логику учебных программ, модулей, так и мышление с запросом на будущее.

Особую важность представляет определение устойчивых источников финансирования и ресурсного обеспечения реализации программ реформирования и развития повышения квалификации педагогов в регионах. Наибольшей адекватностью в современных условиях обладает модульный подход, включающий некоторые рыночные механизмы. Сегодня невозможно обойтись без региональных линий финансирования. Органы государственной власти в лице региональной администрации берут на себя некоторые обязательства по финансированию инновационных образовательных проектов.

Многие идеи сторонников инновационной модели, касающиеся системности и организационной целостности, остаются пока слабо разработанными и практически нереализованными.

Реализация идеи инновационной модели требует постоянного мониторинга общественного мнения с тем, чтобы муниципальные органы управления образованием руководствовались знанием конкретной ситуации и могли законодательные положения государственных документов применять к жизни школы.

Для проведения современной региональной политики в системе повышения квалификации, учитывающей местные особенности, необходим научно-исследовательский, методический,

координационный центр. Роль такого центра может выполнять институт повышения квалификации или институт развития образования, который руководил бы разработкой программ, подготовкой адаптированных учебников и пособий, осуществлял бы интеграцию уже имеющихся элементов в единую поликультурную систему образования Сибири. Такой центр мог бы вырабатывать рекомендации для проведения современной образовательной политики.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 371:351.851

Shalaev I.K. THE INOVATIONAL POTENTIAL THE MOTIVATSIALONAL PROGRAMMATIC-AIMED MANAGEMENT AS THE OBJECT OF DISSERTATIONAL'S RESEARCHES AND ADVANCED EXPERIENCE. The article turns attention upon the place motivizational programmatic-aimed management (MPAM) in the history of the development of the world in management's science, submit proposals with the author of a dissertation and the type advanced experience over the decision of the urgent problems of the management with the education by means of realization of the innovational potential of the motivizational programmatic-aimed management (MPAM).

Key words: motivizational programmatic-aimed management (MPAM), innovational potential, the object of dissertational's researches and advanced experience.

И.К. Шалаев, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rml_uro@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ПРЕДМЕТ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА

В статье указывается место мотивационного программно-целевого управления в истории развития мировой управленческой науки, вносятся предложения диссертантам и субъектам передового опыта по решению актуальных проблем управления образованием посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ.

Ключевые слова: мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ), инновационный потенциал, предмет диссертационных исследований и передового опыта.

Известные в истории развития мировой управленческой науки глобальные направления – **рационалистическое** (начиная от исследований Тейлора и Файоля до современного программно-целевого подхода) и **поведенческое** (начиная от работ Фоллет и Мэйо до современной модели мотивационного управления) – развивались в относительно автономном режиме, каждое в своей технологической системе.

Основательное знакомство с этими системами и многолетнее исследование проблем управления образованием в процессе 60-летней управленческой практики автора, специальный комплект изданий, отражающий авторский вклад в развитие управления образованием, и его признание научно-педагогической общественностью¹ позволяют освятить инновационный потенциал МПЦУ как предмет диссертационных исследований для тех аспирантов, докторантов, практиков, которых интересуют проблемы управления образованием.

Естественно, этим исследователям **необходимо знать**:

- историю развития науки управления образованием и, в частности, достижения в этой области научной школы МПЦУ;
- суть развития моносистемы программно-целевого подхода как потенциально составляющей метасистемы МПЦУ;

- суть развития моносистемы мотивационного подхода как потенциально составляющей метасистемы МПЦУ;

- характеристику метасистемы МПЦУ как результата интеграции мотивационного и программно-целевого подходов в управлении;

- инновационный потенциал МПЦУ как следствие синергетического эффекта и ориентация научного поиска в теории и технологии управления образованием.

Изучающим обсуждаемый предмет потенциальных диссертационных исследований и передового опыта **необходимо уметь**:

- использовать методологию МПЦУ в своей исследовательской работе;

- устанавливать специфические противоречия в системе управления образованием как показателя к использованию инновационного потенциала МПЦУ;

- осуществлять анализ опыта развития теории и практики управления образованием в аспекте научной школы МПЦУ.

1. В таблице представлен феномен МПЦУ в сравнительном анализе научных школ глобальных направлений мировой управленческой науки (рационалистического и поведенческого).

В комплекте авторских изданий (см. список литературы) содержится материал по всем позициям знаний и умений аспирантов, обращенных к инновационному потенциалу МПЦУ как к предмету исследования. В статье представлены лишь самые актуальные элементы инновационной сущности МПЦУ, на которые целесообразно ориентироваться в своих диссертационных работах.

С образованием МПЦУ обнажается прорыв в науке управления и возникновение нового направления в психолого-управленческой науке – программно-целевая психология управления [1, с. 53-57].

Так, соискательницей Л.И. Любавской в докторской диссертации «Управление системой воспитания в среднем учебном заведении» (2005 г.) убедительно раскрывается эвристический ресурс теории мотивационного программно-целевого управления и выявляются возможности её применения в управлении воспитанием в качестве теоретической основы. Исследование

¹ а) «Учебные пособия и монографии И.К. Шалаева служат повышению эффективности управления и могут использоваться в повышении конкурентоспособности российской системы образования в мировом сообществе» - из отзыва зам. Губернатора Алтайского края, начальника управления по образованию и делам молодежи, профессора Ю.Н. Денисова.

б) «Работы, входящие в комплект... представляют собой крупный вклад в науку управления образованием» - из отзыва ректора Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора В.Я. Синенко.

в) «Работы И.К. Шалаева способствуют успешной подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации, повышению квалификации профессорско-преподавательского состава и руководящих работников образования» - из отзыва Ученого совета ГОУ ВПО Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (подписано ректором академии, профессором В.П. Никишаевой) и др.

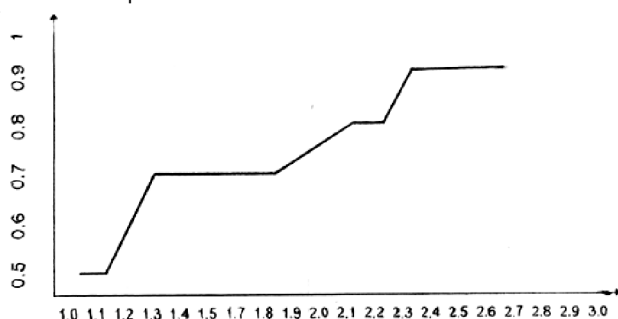
Таблица 1

Школы	Направления	Вклад
Школа научного управления (1885 – 1920)	Рационалистическое	1. Использование научного анализа для определения лучших способов выполнения задачи. 2. Отбор работников, лучше всего подходящих для выполнения задач и обеспечения их обучения. 3. Обеспечение работников ресурсами, требуемыми для эффективного выполнения их задач. 4. Систематическое и правильное использование материального стимулирования для повышения производительности. 5. Отделение планирования и обдумывания от самой работы.
Классическая школа управления (1920 – 1950)	Рационалистическое	• Развитие принципов управления. • Описание функций управления. • Систематизированный подход к управлению всей организацией.
Школа человеческих отношений (1930 – 1950) и школа поведенческих наук (1950 – по настоящее время)	Поведенческое	1. Применение приемов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворенности и производительности. 2. Применение наук о человеческом поведении к управлению и формированию организации таким образом, чтобы каждый работник мог быть полностью использован в соответствии с его потенциалом.
Школа науки управления (1950 – по настоящее время)	Рационалистическое	1. Углубление понимания сложных управленческих проблем благодаря разработке и применению моделей. 2. Развитие количественных методов в помощь руководителям принимающим решения в сложных ситуациях.
Школа МПЦУ (1965 – по настоящее время)	Интегративное	1. Установление и технологическое применение законов МПЦУ: закона дерева целей, закона социально-психологической стратегии, закона социально-психологической тактики. 2. Разработка и технологическое применение методов мотивационного управления: ситуации критической самооценки, ситуации делегированной инициативы, ситуации установки, организационно-деятельностной ситуации. 3. Разработка и применение целостной технологии МПЦУ: системный анализ – построение дерева целей – разработка исполняющей программы – системное планирование – системная организация – системный контроль – системное регулирование. Преодоление векового противостояния рационалистического и поведенческого направлений управленческой науки. 4. Построение моделей объекта и субъекта управления, выявление количественных соотношений их функционирования. Разработка методики аттестации педагогических и руководящих работников системы образования.

Л.И. Любавской своим теоретическим направлением вписывается в методологию социокультурного цикла развития российского общества, имеет фундаментальное значение для теории и методики профессионального образования, открывает новые научные направления в системе управления воспитанием студентов ССУЗов в современных социокультурных условиях.

В практике это может быть использовано:

- при разработке государственных программ воспитания студенческой молодежи;
- при организации спецкурсов в системе переподготовки кадров педагогических вузов;
- при повышении эффективности воспитательных систем;
- государственным и муниципальным органам в управлении воспитательными процессами в учреждениях профессионального образования.



2. Законы МПЦУ в повышении эффективности управленческой практики

Установленные автором на уровне докторской диссертации законы МПЦУ [1, с. 97-111] служат гарантом значимости всей теории МПЦУ в повышении профессионализма руководителей образовательных учреждений и эффективности их управленческой деятельности. Практическое значение законов МПЦУ заключается в том, что они обуславливают рациональность труда

коллектива, определяют новые методы реализации управленческих функций целевой ориентации коллектива, позволяют повышать результативность учебно-воспитательного процесса в целом.

Нами экспериментально доказана рабочая гипотеза: **овладение знаниями законов МПЦУ должно повышать профессионализм руководителей и эффективность их управленческой деятельности** [1, с. 111-115].

Чем выше уровень знаний законов МПЦУ, тем выше профессионализм руководителей и эффективность их управленческой деятельности.

Официальный эксперимент по гипотезе подтверждается опытом сотен руководителей образовательных учреждений Алтайского края. Например, в статье «Мотивационное программно-целевое управление инновационным развитием образовательного учреждения» Н.И. Жукова – директор МОУ СОШ № 9 г. Новоалтайска информирует читателей: «С начала инновационной деятельности в стенах МОУ СОШ № 9 г. Новоалтайска уже прошло 12 лет. С тех пор её коллективом были достигнуты значительные результаты, намного превосходящие первоначальные планы. Теория и технология МПЦУ явилась основой для построения школьной системы управления инновациями. Ныне успешно осуществляются такие процедуры как целеполагание и планирование, широко применяется механизм создания стимульных ситуаций, разработанный И.К. Шалаевым... Школа стала работать без отстающих и дети ежегодно заканчивают школу с золотыми и серебряными медалями... Во всероссийском конкурсе «Школа года» МОУ СОШ № 9 г. Новоалтайска стала лауреатом» [6, с. 127-133].

3. Проблемы управления развитием образования и предложения по их решению на основе МПЦУ

Все эти проблемы и составляющие их вопросы актуализируют инновационный потенциал МПЦУ как предмет диссертационных исследований и передового опыта.

Так, исследователь А.В. Гришин — педагог-новатор научной школы МПЦУ в статье «Мотивационное программно-целевое управление в практике школы» делает следующие обобщающие выводы и предложения:

Таблица 2

№	Выявленные проблемы и их суть	Предложения и ожидания результативности их реализации	Где опубликовано
1.	<u>Проблема методологии оценки качества образования.</u> Педагогическая теория и практика организации педагогического труда вынуждены признать отсутствие надежной методологии оценки качества образования, отрицательно отражающейся на решении многих сложных вопросов в образовании. Об этом свидетельствует анализ «хронического недуга», который в свою очередь ведет к непростому выводу: процесс смены методик оценки качества образования может быть бесконечным, а методики опять и опять не удовлетворяют ни педагогов, ни органы образования, если разработчики методик не опираются на надежную методологию, основанную на достижениях российской и зарубежной науки.	Сменить не обоснованные научно и наносящие вред образованию «методики» оценки педагогического труда на унифицированную методику, базирующуюся на достижениях мировой науки управления качеством. В результате будут сняты конфликты при аттестации педагогических кадров, при определении поощрительных надбавок к зарплате, возрастет доверие к органам управления, акты аттестации будут носить истинно стимулирующий характер.	1. И.К. Шалаев Методология управления качеством образования в управленческой практике: актуальность проблемы и установление признаков методологического знания // Модернизация системы повышения квалификации работников образования. Барнаул: АКИПКРО, 2010, с. 53-61 2. И.К. Шалаев Проблема оценки качества образования в условиях аттестации педагогических кадров // Региональная система оценки качества образования в Алтайском крае: опыт, проблемы, перспективы. Барнаул: АКИПКРО, 2009, с. 49-51
2.	<u>Проблема массового осознания инновационного потенциала мотивационного программно- целевого управления через познание результатов деятельности научной школы МПЦУ.</u> Реализация инновационного потенциала МПЦУ, с одной стороны, вызвала прорыв в науке (десятки кандидатских и докторских диссертаций) и в практике (десятки новаторов школы МПЦУ стали победителями в конкурсах по нацпроекту), с другой стороны, для многих руководителей образовательных учреждений Алтайского края этот потенциал оказался недоступным и они не имеют тех результатов, которые присущи новаторам школы МПЦУ.	Шире пропагандировать опыт деятельности научной школы МПЦУ в региональной системе образования. Для этого, в частности: а) представить в специальном кабинете полное содержание научной школы МПЦУ; б) РМЛ УРО провести серию краевых семинаров по управлению развитием образования. В результате число сторонников МПЦУ увеличится и, соответственно, эффективность управления образовательными учреждениями повысится.	1. Стенды в кабинете научной школы МПЦУ (кабинет №304, корпус 1 АлтГПА): - Наука МПЦУ: возникновение и потенциал; - История МПЦУ от диссертации до научной школы; - Школа МПЦУ в науке: выставка авторефератов с ремарками основателя школы; - Педагоги-новаторы школы МПЦУ; - Школа МПЦУ: результативность деятельности. 2. Монографии а) История региональной научной школы управления образованием: Коллективная монография / под ред. И.К. Шалаева.- Барнаул: АлтГПА, 2010.- 327 с. б) Церникель Л.А. Человек науки: монография / Л.А. Церникель, Ю.П. Березуцкая.- Барнаул: АлтГПА, 2010.- 264с.
3.	<u>Проблема повышения качества образовательного сервиса в регионе,</u> суть которой обусловлена необходимостью: - верификации региональной методологии управления качеством образования посредством сопоставления ее с зарубежными достижениями науки (не открываем ли мы велосипед и не стучимся ли в открытую дверь?); -попыток сопряжения региональной методологии управления качеством образования с зарубежными достижениями науки в процессе международного сотрудничества; - создания научно- методической модели решения задач повышения эффективности управления образованием; -разработки технологии картографирования эффективности управления образованием; - целесообразного использования региональной методологии управления качеством образования: а) в деятельности образовательных округов Алтайского края; б) в непрерывном повышении квалификации педагогических кадров по индивидуальным образовательным траекториям; в) в аттестации руководящих и педагогических кадров по параметрам эффективности профессиональной деятельности.	Довести научный задел по выявленной проблеме до завершения исследования и внедрение результатов в региональную практику. Качество образовательного сервиса повысится за счет: - достижения полного доверия к региональной методологии управления образованием, корреспондирующей с соответствующими достижениями мировой управленческой науки; - цикловой модели научно- методической работы в решении задач повышения эффективности управления образованием; - технологии картографирования эффективности управления образованием; - мотивационного программно- целевого обеспечения решения актуальных проблем управления развитием образования в Алтайском крае.	Научный задел опубликован: 1. Шалаев И.К. Методология управления качеством образования в диссертационных работах // Вестник БГПУ: психолого- педагогические науки, выпуск 8. – 2008. – С. 19-26 2. Шалаев И.К. «Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография / И.К. Шалаев.- Барнаул: АлтГПА, 2010.- 203 с. 3. Статьи в рецензируемом ВАКом журналах: Шалаев, И.К. Мотивационное программно-целевое управление в сфере образования: инновационный потенциал и его реализация / И.К. Шалаев // Мир науки, культуры, образования. - 2012. - № 1 (32). - С. 149-153. Шалаев, И.К. Концептуализация роли оценки качества образования в деятельности образовательного округа // Современные проблемы науки и образования. - 2012. №2.

1. Система мотивационного программно-целевого управления в школе универсальна (применима во всех классах и по всем учебным предметам, в управлении административными и общественными организациями).

2. Система мотивационного программно-целевого управления деятельностью учащихся технологична (можно и нужно вводить новые алгоритмы по различным видам деятельности).

3. На современном уроке по системе МПЦУ совершенствуются функции роли учащихся и учителя.

4. Мероприятия по системе МПЦУ способствуют развитию творчества учителей и учащихся, укрепляют связи науки и педагогической практики.

5. Уроки по системе МПЦУ способствуют: увеличению объема усваиваемых учащимися знаний, умений, навыков, их творческой деятельности; более рациональному использованию учебного времени и включению в деятельность учащихся; росту сплоченности в коллективе; совершенствованию навыков педагогов в анализе и самоанализе проводимых уроков.

6. Система МПЦУ создает равные возможности для творческого поиска учителей и учащихся.

7. Открытые уроки и внеклассные мероприятия способствуют успешной аттестации учителей, являются престижным видом деятельности педагогического коллектива.

Ю.П. Березуцкая в заключении своей монографии «Мотивационное программно-целевое обеспечение анализа управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения» отмечает: «... анализ – это вид исследовательской дея-

тельности по изучению какого-либо объекта для глубокого познания его сущности с целью решения определенных задач, связанных с этим объектом.... Системой, с помощью которой можно осуществить такой анализ для нас стала система мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), имеющая широкое распространение в практике руководителей образовательных учреждений как на территории Алтайского края, так и за его пределами. С целью проверки на универсальность нами был произведен подробный анализ системы МПЦУ, а также её сравнительный анализ ведущими подходами мирового менеджмента. Сравнительный анализ осуществлялся без учёта специфических, соответствующих какой-либо отрасли черт применения, с ориентировкой на деятельностный аспект управления. Результат проведенного анализа подтвердил универсальность и преимущество системы МПЦУ в сравнении с отдельными управленческими подходами».

Вывод. Инновационный потенциал МПЦУ может служить для диссертантов и исследователей передового опыта:

- своеобразной «дорожной картой» в выборе актуальной темы исследования по направлению управления образованием;
- базой в определении методологии исследования;
- «точкой роста» нового знания по причине синергетического эффекта и благоприятным условием успешного теоретического обобщения практики управления образовательными учреждениями.

В **библиографическом списке представлен** комплект авторских изданий по теории, технологии и практике МПЦУ.

Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология: учеб. пособие. – Барнаул: БГПУ, 2007.
2. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления качеством образовательного процесса в вузе: учеб. пособие. – Барнаул, 2008.
3. Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход / под ред. И.К. Шалаева. – Барнаул, 2003.
4. Школа МПЦУ в развитии управленческой теории и практики / составитель И.К. Шалаев. – Барнаул, 2003.
5. Инновационный потенциал МПЦУ в решении управленческих задач: межвузовский сб. науч. статей. – Барнаул, 2006.
6. МПЦУ в развитии профессионального образования и в практике управления образовательными учреждениями: некоторые итоги деятельности научной школы МПЦУ. – Барнаул, 2008.
7. Шалаев, И.К. Эффективность воспитательных систем: монография / И.К. Шалаев, Л.И. Любавская. – Новосибирск, 2003.
8. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул, 2010.
9. История региональной научной школы управления образованием: коллективная монография / под ред. И.К. Шалаева. – Барнаул, 2010.
10. Шалаев, И.К. Развитие теории и практики управления образованием посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ: пролегомены. – Барнаул, 2011.

Bibliography

1. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya: ucheb. posobie. – Barnaul: BGPU, 2007.
2. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa v vuze: ucheb. posobie. – Barnaul, 2008.
3. Khrestomatiya po ehffektivnosti upravleniya obrazovaniem: motivacionniy programmno-celevoy podkhod / pod red. I.K. Shalaeva. – Barnaul, 2003.
4. Shkola MPCU v razvitii upravlencheskoy teorii i praktiki / sostavitel' I.K. Shalaev. – Barnaul, 2003.
5. Innovacionniy potencial MPCU v reshenii upravlencheskikh zadach: mezhvuzovskiy sb. nauch. statey. – Barnaul, 2006.
6. MPCU v razvitii professional'nogo obrazovaniya i v praktike upravleniya obrazovatel'nyimi uchrezhdeniyami: nekotorye itogi deyatel'nosti nauchnoy shkoly MPCU. – Barnaul, 2008.
7. Shalaev, I.K. Ehffektivnost' vospitatel'nykh sistem: monografiya / I.K. Shalaev, L.I. Lyubavskaya. – Novosibirsk, 2003.
8. Shalaev, I.K. Povichshenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya. – Barnaul, 2010.
9. Istoriya regional'noy nauchnoy shkoly upravleniya obrazovaniem: kolektivnaya monografiya / pod red. I.K. Shalaeva. – Barnaul, 2010.
10. Shalaev, I.K. Razvitie teorii i praktiki upravleniya obrazovaniem posredstvom realizacii innovacionnogo potenciala MPCU: prolegomeni. – Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 37:36

Sheptenko P.A., Shatalova E.A. PREVENTION OF THE TEENAGER DRUG ADDICTION WITH THE HELP OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE PROCESS OF THE SOCIALLY - PEDAGOGICAL PRACTICE. The main idea of this article is the problem of drug addiction and its prevention between teenagers. Here it is also proposed the socially -pedagogical programm to prevent the teenager drug addiction. This programm was realised by the future social teachers in the process of the socially -pedagogical practice. It was shown the importance of this programm.

Key words: drug addiction, socially -pedagogical prevention, dependent behavior, deviant behavior, psychoactive substances, risky group.

П.А. Шептенко, канд. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: psheptenko@ayndex.ru;

Е.А. Шаталова, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: shatel84@inbox.ru

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье актуализируются проблемы наркозависимости и ее профилактики в подростковой среде. Предложена социально-педагогическая программа профилактики наркозависимости подростков, которая реализована будущими социальными педагогами в процессе социально-педагогической практики, выявлена её эффективность.

Ключевые слова: наркозависимость, социально-педагогическая профилактика, зависимое поведение, девиантное поведение, психоактивные вещества, группа риска.

Наркозависимость подрастающего поколения приобретает характер национальной катастрофы, становится социальной болезнью, требующей профессиональной интеграции и координации усилий и резервов общества в ее преодолении.

В большей степени наркозависимости подвержены учащиеся общеобразовательных школ подросткового возраста. Подростковый возраст – это переходный период, богат конфликтами и осложнениями. По данным социологических исследований от 70 до 80 % подростков находятся в «зоне конфликтности» с учителями, родителями, сверстниками. Для них свойственно стремление к самостоятельности, повышенная самоуверенность. Именно в это время происходит интенсивное развитие личности, перестраивается мотивационно-потребностная сфера человека, происходит переосмысления ценностей, оформляются относительно устойчивые отношения в ближайшем окружении. Как правило, подросткам присущи предельная неустойчивость настроения, поведения, постоянные колебания самооценки, равнодушие, неадекватность реакции.

Подросток 14-15 лет – это еще недостаточно зрелый и недостаточно социально возмужалый человек, это личность, находящаяся на особой стадии формирования её важнейших черт, качеств и жизненных ориентаций, требующая от взрослых, окружающих, пристального внимания, предельной тонкости, деликатности, вдумчивости. Всё это делает подростковый возраст наиболее уязвимым для разного рода неблагоприятных воздействий социума, ведущих к нарушению социального развития личности [1].

Социально-педагогическую деятельность с детьми, подростками образовательных учреждений осуществляет социальный педагог. Его деятельность направлена на содействие и помощь учащимся в решении проблем, помощь в использовании их личных ресурсов и резервных возможностей для преодоления трудностей, предотвращения проблем, своевременного их выявления, обеспечение профилактики различного рода негативных влияний, отклонений в поведении учащихся и их общения, тем самым оздоравливая их окружающую среду [2].

Актуальным в деятельности социального педагога становится формирование у подростков способности противостоять негативным влияниям социальной среды. Назревает необходимость в создании социально-педагогической программы профилактики наркозависимости, построенной на основе взаимодействия усилий педагогов, психологов, родителей, ресурсов самой формирующейся личности подростка [3].

Значительный вклад в изучение проблемы наркозависимости и построение целостной системы профилактики аддиктивного поведения внесли С.В. Березин, Н.А. Гусева, К.С. Лисецкий, М.А. Ковальчук, Ц.П. Короленко, Р.П. Клещёва, М.П. Осипова, Р. Шульман и др. Однако проблема профилактики наркозависимости подростков в деятельности социального педагога недостаточно изучена.

Анализ литературы и практики позволил выявить противоречие между необходимостью готовности будущего социального педагога к профилактике наркозависимости подростков и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической науке и практике.

Целью нашего исследования явилось выявление причин наркозависимости подростков и разработка комплекса средств и методов по ее профилактике в деятельности будущих социальных педагогов.

Наше исследование проведено на базе Алтайской государственной педагогической академии, в которой осу-

ществляется подготовка социальных педагогов к профессиональной деятельности и общеобразовательных школ г. Барнаула, в которых организуется социально-педагогическая практика студентов.

Подготовке студентов к работе с подростками по профилактике наркозависимости способствует изучение психолого-педагогических дисциплин. В учебный план подготовки бакалавров по профилю «Психология и социальная педагогика» включены дисциплины: «Педагогическая профилактика наркомании», «Технология работы с детьми с зависимым поведением», «Технология работы с детьми с девиантным поведением». Их реализация в учебном процессе даёт возможность проводить профилактические мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни у детей и подростков. Во внеурочное время со студентами организуются конкурсы плакатов «Мы выбираем жизнь», «На крючке», «Рука в руке», посещение морфологического музея, проводятся профилактические мероприятия с использованием мультимедийных образовательных технологий.

С целью совершенствования подготовки студентов к профилактике наркозависимости среди подростков нами разработана и реализована социально-педагогическая программа «Скажи НЕТ наркотикам». Большое значение отводилось социально-педагогической работе студентов, которую они организовывали в процессе социально-педагогической практики – одного из этапов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Реализация разработанной социально-педагогической программы осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На первом этапе проводилась первичная диагностика учащихся, с которыми предстояло работать. Первичный срез знаний учащихся с помощью теста определения информированности по теме «Наркозависимость» показал: низкий уровень информированности преобладает у большинства подростков (опрошено 15 человек) – составляет 80% (12 человек), средний у 13,3% (2 человека), высокий уровень показал только 1 человек – 6,6%.

Учащимся была предложена анкета, состоящая из вопросов, на которые надо было ответить «да» или «нет», что позволило выявить субъективную оценку приема психоактивных веществ, особенности ближайшего окружения подростка (употребляют ли друзья, одноклассники ПАВ) и последствия употребления психоактивных веществ подростком (неприятности с учебой, конфликты с полицией, проблемы со здоровьем). Диагностика уровня алкоголизации позволила выявить «группу риска»,

Таблица 1
Сравнительная таблица уровня алкоголизации подростков

	Уровни	Количество отвечающих в цифрах		Количество отвечающих в %	
		мальчики	девочки	мальчики	девочки
Группа риска	нулевой	2	3	8 %	12 %
	первый	3	2	12 %	8 %
	второй	5	2	20 %	8 %
	третий	4	3	16 %	12 %
	четвертый	1	0	4 %	0 %

что дало возможность более адекватно построить программу профилактики наркозависимости. «Группу риска» составили учащиеся (15 человек), имеющие II, III, IV уровень алкоголизации (таблица 1).

По итогам анкетирования был выявлен II и III уровень алкоголизации у мальчиков, который составил 20% и 16%, у девочек – 8% соответственно и 12%. Учащиеся III, IV уровней и определили «группу риска», в эксперимент вошло 15 человек (60% учащихся), из них 20% девочек и 40% мальчиков (5 девочек и 10 мальчиков). По результатам анкетирования, у данной группы подростков, выявлено эпизодическое употребление алкоголя на фоне эйфории и имеют уже хорошую переносимость. Некоторые из испытуемых имеют опыт различных эксцессов на почве употребления алкоголя. Для них характерна эмоциональная незрелость, недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, соразмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей, повышенная внушаемость, желание самоутвердиться, стать взрослым и добиваться своей цели любыми способами.

Второй этап – основной состоял в реализации антинаркотической социально-педагогической программы. С этой целью проводились занятия с учащимися по следующей тематике: «Наркомания – социальная болезнь»; «Мифы о наркомании»; «Факторы риска и факторы защиты»; «Молодость. Красота. Здоровье».

В социально-педагогической работе с подростками использовались наглядные и интерактивные методы, такие как: беседа-демонстрация «Мифы о наркомании», просмотр фильма «Мифы о наркомании», работа в малых ролевых группах: «специалист», «родитель», «сверстники»; методика «мифы и реальность». На обсуждение выносились такие темы, как: «Активное освещение темы наркомании в средствах массовой информации влияет на ее рост», «Наркоманы – люди без будущего», «Наркотики пробуют дети и подростки из социально неблагополучных семей», «Прекратить употреблять наркотики можно в любой момент», «Разговор с подростками о наркотиках может не предотвратить, а простимулировать их интерес», «Большинство пользующихся наркотиками идут на преступление, чтобы получить деньги для их приобретения», «Наркомания – это болезнь», «Есть “легкие наркотики”, которые не вызывают привыкания», «Наркомания – это преступление».

Студенты-практиканты проводили работу совместно с педагогами-психологами, валеологами и медицинскими работниками, привлекали родителей и общественные организации. Подготовленные старшеклассники составляли единую команду, придерживались единой концепции и становились реальной силой, противодействующей зависимому поведению. Все проведенные занятия направлены на формирование негативного отношения к наркотикам и развитие навыков сохранения и укрепления своего здоровья.

Использование таких подходов в процессе реализации социально-педагогической практики будущих социальных педаго-

гов позволяет, на наш взгляд, не только решать задачи формирования знаний о сущности, последствиях наркомании, методах профилактической работы, но и приобщать и стимулировать потребность в здоровом образе жизни у подростков [4].

Третий, заключительный этап, заключался в проведении повторной диагностики с помощью той же группы методик, цель – сравнение результатов первичного среза и итогового, а также определение эффективности программы «Скажи НЕТ наркотикам». Диагностика информированности подростков после реализации программы показала следующие результаты: низкий уровень знаний – 26,6% (4 человека); средний уровень – 26,6% (4 человека); высокий уровень – 46,6% (7 человек). По итогам заключительной диагностики уровня информированности позволяет нам говорить об эффективности разработанной нами антинаркотической программы для старшеклассников «Скажи НЕТ наркотикам». Её реализация приводит к общему снижению спроса на психоактивные вещества, а также к сокращению численности «группы риска» по фактору «наркозависимость» в ученической среде, уменьшению количества подростков, употребляющих психоактивные вещества.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что в ходе проведения занятий уровень информированности по теме «Наркозависимость» у подростков «группы риска» значительно повысился (высокий уровень информированности показали больше половины подростков экспериментальной группы, в то время как до реализации программы был только один испытуемый с высоким уровнем знаний). Наблюдение показывает, что в течение проведения занятий подростки активно стремились повысить уровень своих знаний о наркомании, с интересом задавали вопросы, активно участвовали в беседах и дискуссиях, чтобы узнать новое и найти ответы на множество вопросов. Сравнительный анализ полученных данных говорит о том, что у подростков значительно повысился уровень информированности по проблеме наркозависимости.

Анализ результатов социально-педагогической практики студентов позволяет заключить, что проведенная работа будущими социальными педагогами способствовала закреплению и углублению теоретических знаний, практическому их использованию, приобретению личного опыта по взаимодействию социальных педагогов с подростками девиантного поведения.

Профессиональная среда, в которой находились будущие социальные педагоги, дала возможность не только освоить специфику социально-педагогической деятельности, но и создала предпосылки для развития профессиональных качеств, социальной позиции студентов – будущих социальных педагогов.

Таким образом, в процессе нашего исследования мы пришли к выводу, что работа с подростками в процессе социально-педагогической практики по специально разработанной программе способствует эффективной подготовке будущих социальных педагогов к профилактике наркозависимости.

Библиографический список

1. Березин, С.В. Наркомания глазами семейного психолога: учеб. пособие / С.В. Березин, К.С. Лисецкий. – СПб., 2005.
2. Шептенко, П.А. Подготовка социальных педагогов в процессе изучения учебного предмета «Введение в специальность» // Всероссийские педагогические чтения «Педагогическое наследие. С.П. Титов»: сборник материалов / под ред. В.М. Лопаткина. – Барнаул, 2010.
3. Свиридов, А.Н. Педагогическая профилактика наркомании: учеб. пособие / А.Н. Свиридов. – Барнаул, 2008.
4. Шаталова, Е.А. Подготовка субъектов профилактики наркомании к развешиванию мифов в подростковой среде // Теория и практика социальной работы в условиях трансформации модели социальной политики в России: сб. материалов науч.-практического семинара. – Барнаул, 2011.

Bibliography

1. Berezin, S.V. Narkomaniya glazami semeynogo psikhologa: ucheb. posobie / S.V. Berezin, K.S. Liseckiy. – SPb., 2005.
2. Sheptenko, P.A. Podgotovka socialnykh pedagogov v processe izucheniya uchebnogo predmeta «Vvedenie v specialnost» // Vserossiyskie pedagogicheskie chteniya «Pedagogicheskoe nasledie. S.P. Titov»: sbornik materialov / pod red. V.M. Lopatkina. – Barnaul, 2010.
3. Sviridov, A.N. Pedagogicheskaya profilaktika narkomani: ucheb. posobie / A.N. Sviridov. – Barnaul, 2008.
4. Shatalova, E.A. Podgotovka subjektov profilaktiki narkomani k razveivaniyu mifov v podrostkovoy srede // Teoriya i praktika socialnoy raboty v usloviyakh transformacii modeli socialnoy politiki v Rossii: sb. materialov nauch.-prakticheskogo seminar. – Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 378

Glukhova T.P. METHODOICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF THE MASTER PROGRAM «INTERNATIONAL SOCIAL COMMUNICATION IN EDUCATION». The article considers methodical and methodological components of the higher education program «International Social Communication in Education» training for Master Degree in Education. It has been worked out in compliance with the federal state education standards of higher professional education and regional demands of society for educators, prepared to work in the international educational area.

Key words: master program, competence approach, theory of communication, social (human) communication, international social (human) communication, types of professional activity.

Т.П. Глухова, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tglukhova777@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «МЕЖДУНАРОДНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ»

Статья рассматривает методическую и методологическую составляющие основной образовательной программы подготовки магистров педагогического образования «Международная социальная коммуникация в образовании», разработанную в соответствии с действующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования и региональными потребностями общества в работниках образовательных учреждений, подготовленных к работе в международном образовательном пространстве.

Ключевые слова: магистерская программа, компетентностный подход, теория коммуникации, социальная коммуникация, международная социальная коммуникация, виды профессиональной деятельности.

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, основанные на компетентностном подходе и системе зачётных единиц, с одной стороны, и региональные потребности в учителях и преподавателях, подготовленных к работе в международном образовательном пространстве, с другой стороны, побудили Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Алтайскую государственную педагогическую академию» открыть программу магистерской подготовки «Международная социальная коммуникация в образовании».

Актуальность реализации данной магистерской программы не вызывает сомнений. Глобальное сближение народов и миграция населения привели к тому, что международное сотрудничество, поиск контактов для международного обмена и участие в международных проектах начали занимать особо значимую нишу в развитии образовательных учреждений. Данные процессы повлияли на все уровни образования и постепенно становятся нормой развития всех учебных заведений. В российских вузах отчётливо прослеживается необходимость введения международного измерения, позволяющего определить их вклад в развитие международного образовательного пространства, их успешность в подготовке выпускников, готовых работать в межкультурной среде. Школьные и студенческие обмены, международные конференции, участие воспитателей, учителей, преподавателей и исследователей в международных академических программах и инновационных педагогических проектах ведут к новой деятельности внутри учебного заведения, междисциплинарному взаимодействию, кооперации между сотрудниками и созданию среды открытого образования. В таком глобальном контексте введение международного измерения предполагает появление у образовательных учреждений новых стратегий развития, нового видения осуществления учебной, воспитательной и исследовательской деятельности, где «международность» выступает в качестве одного из приоритетных направлений и указывает на необходимость модернизации учебно-воспитательных и административных систем.

Для успешной реализации таких видов деятельности требуются специалисты с соответствующими теоретическими знаниями, профессиональными компетенциями и практическими умениями. Однако, как показывает опыт, в копилке педагогических вузов недостаточно образовательных программ, предлагающих именно такой профиль, в связи с чем, уместно говорить о настоятельной потребности в разработке и открытии новых направлений для укомплектования системы образования необхо-

димыми специалистами и подготовки своевременных научно-практических ответов на запросы глобализирующегося общества. Магистерская программа «Международная социальная коммуникация в образовании» преследует именно эту цель, поскольку предполагает развитие профессиональных компетенций магистров педагогического образования, ориентирующихся в международной образовательной среде, обладающих фундаментальной научной базой, владеющих методологией научного исследования, современными информационными технологиями, приёмами и способами межкультурной коммуникации, готовых к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности в области международной социальной коммуникации в образовании и науке.

Магистр по направлению подготовки «Педагогическое образование» и образовательной программой «Международная социальная коммуникация в образовании», в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [1], готовится к следующим видам профессиональной деятельности.

В области педагогической деятельности:

1) изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся общеобразовательных учреждений, различных профильных образовательных учреждений, образовательных учреждений всех уровней профессионального образования и проектирования на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания и развития;

2) организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнёрами в межкультурной среде, в том числе с иностранными партнёрами; поиск новых социальных партнёров, включение во взаимодействие с социальными партнёрами обучающихся;

3) использование имеющихся возможностей международной образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для обеспечения качества образования;

4) анализ отечественных и зарубежных направлений и методов обучения в условиях интернационализации образования, их отбор и внедрение в учебный процесс;

5) использование глубоких теоретических и практических знаний в области международной социальной коммуникации в образовании;

6) осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

В области научно-исследовательской деятельности:

1) анализ, систематизация и обобщение результатов отечественных и зарубежных научных исследований в сфере международной социальной коммуникации в образовании путём применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

2) проектирование, организация, реализация и оценка научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий;

3) организация взаимодействия с коллегами, взаимодействие с социальными партнёрами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнёров при решении актуальных исследовательских задач;

4) использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых сред, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач;

5) осуществление профессионального и личного самобразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, участие в опытно-экспериментальной работе.

В области управленческой деятельности:

1) изучение состояния потенциала управляемой системы и её макро- и микроокружения путём использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;

2) исследование, проектирование, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;

3) организация взаимодействия с коллегами и социальными партнёрами, в том числе иностранными, поиск новых социальных партнёров при решении актуальных управленческих задач;

4) использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей её обогащения и развития для обеспечения качества управления.

В области проектной деятельности:

1) проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса; проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.

В области методической деятельности:

1) изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения;

2) исследование, проектирование, организация и оценка реализации методического сопровождения педагогов с использованием инновационных технологий;

3) организация взаимодействия с коллегами и социальными партнёрами, в том числе иностранными, поиск новых социальных партнёров при решении актуальных научно-методических задач;

4) использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых сред, в том числе информационных, для обеспечения развития методического сопровождения педагогов.

В области культурно-просветительской деятельности:

1) изучение и формирование культурных потребностей и повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка стратегии просветительской деятельности;

2) создание просветительских программ и их реализация в целях популяризации научных знаний и культурных традиций;

3) использование современных информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации (СМИ) для решения культурно-просветительских задач [1].

Фундаментальную подготовку обеспечивают дисциплины общенаучного цикла: базовая часть – «Современные проблемы науки и образования: Образование в многонациональном мире», «Методология и методы научного исследования», вариативная часть – «Философия образования и науки», «Психология социальных коммуникаций», «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления»; курсы по выбору студента – «Практическая фонетика английского языка» / «Основы коммуникации на иностранном языке».

Профессиональный цикл представлен следующими дисциплинами: базовая часть – «Инновационные процессы в образо-

вании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Педагогика и психология профильной и высшей школы», «Деловой иностранный язык: Практическая грамматика английского языка»; вариативная часть – «Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен», «Технологии международной коммуникации в образовании и науке», «Правовое обеспечение международного сотрудничества», «Методология научного исследования в международной практике», «Основы социального менеджмента», «Кросскультурный аспект управления образовательными системами», «Межкультурная медиация». Курсы по выбору: «Управление инновационными процессами в образовательном учреждении» / «Психология управления», «Мотивационно-коммуникативный тренинг» / «Коммуникативно-компетентностный тренинг», «Практический курс английского языка» / «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

Практика и научно-исследовательская работа осуществляются посредством педагогической, научно-исследовательской, научно-педагогической практик и научно-исследовательской работы. Магистранты выполняют исследования в области международной социальной коммуникации, работают над магистерской диссертацией под руководством ведущих профессоров и доцентов кафедр Института психологии и педагогики, научные интересы и разработки которых связаны с теоретическими, а главное, практическими аспектами социализации личности в поликультурном обществе, его адаптации в международной образовательной среде.

Содержание дисциплин по программе «Международная социальная коммуникация в образовании» находит отражение в итоговой государственной аттестации, которая является заключительным этапом оценки качества освоения магистрантом программы подготовки и даёт объективную оценку наличию у выпускника углубленной фундаментальной профессиональной подготовленности к самостоятельной научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Практической сферой применения знаний и компетенций, приобретённых в период обучения по данной магистерской программе, является работа, связанная с международным социальным взаимодействием в социально ориентированных организациях, учебных заведениях любого уровня и научно-исследовательских учреждениях. Выпускники смогут работать в качестве организаторов, координаторов, менеджеров международного и межкультурного взаимодействия, исследователей, методистов, проектировщиков, учителей и преподавателей, поддерживающих и развивающих межкультурную социальную коммуникацию, международный образовательный и культурный обмен, ориентирующихся в международном образовательном пространстве.

Вышеизложенные методические основы подготовки магистров по программе «Международная социальная коммуникация в образовании» требуют соответствующей методологической научной платформы, позволяющей эффективно реализовывать поставленные цели, в качестве которой предложено использование педагогики в тандеме с теорией социальной коммуникации. Социальная коммуникация является не только предметом научного исследования целого ряда социогуманитарных наук, но и направлением профессиональной деятельности в сфере образования. В таком контексте изучение и исследование международной составляющей социальной коммуникации может быть направлено, как на формирование и развитие у работников образования практических навыков по общению в международном пространстве, так и на фундаментальные исследования в различных областях педагогики, психологии и теории коммуникации.

Международная социальная коммуникация в русле предлагаемой образовательной программы рассматривается как междотраслевой предмет исследования общей теории коммуникации и педагогики. Коммуникация, как социальный процесс, пронизывает все грани общества, заполняет собой все социальные группы и жизнь каждого отдельно взятого индивидуума. Актуальность и перспективность этого явления наглядно демонстрируется наличием значительного количества научных изданий в современной зарубежной и отечественной литературе, изучающих и освещающих вопросы теории коммуникации. Проблемами коммуникации, как известно, занимаются разные науки и научные направления, например, психологи считают, что коммуникация это психологический процесс обмена продуктами психической деятельности (мыслями, чувствами, эмоциями, знаниями), установление и развитие контактов между людьми

в условиях их совместной деятельности. Социологи под коммуникацией понимают смысловой аспект социального взаимодействия, выполняющий в системе общества связующую роль, а общение рассматривают как социально обусловленный вид деятельности. Лингвисты понимают коммуникацию как речевую деятельность и коммуникативную функцию языка.

Многоаспектность научного понимания коммуникации отмечают многие исследователи. О.Л. Гнатюк в учебном пособии «Основы теории коммуникации» [2] изложила одно из наиболее широких и универсальных определений коммуникации, способное объяснить её сущность в живой природе (биокоммуникация), в обществе (социальная коммуникация или социокommunikация) и в технических устройствах и машинах (техническая коммуникация) – это средства и способы связи любых объектов материального и духовного мира, обмен информацией между системами разного типа (биологическими, техническими, социальными). О.Л. Гнатюк рассматривает теорию коммуникации как гуманитарно-социальную коммуникологию, которая возникла на стыке целого ряда социогуманитарных и технических наук, в результате чего имеет междотраслевой предмет исследования и характеризуется методологическим плюрализмом, без которого невозможно приращение междисциплинарного коммуникативного знания. Предметом исследования коммуникологии служит социальная коммуникация, означающая «осознанный или неосознанный, с намерениями или без намерения процесс, в котором чувства или идеи выражаются в вербальных или невербальных сообщениях на внутриличностном, межличностном и общественном (социальном) уровнях» [2, с. 21-23, 192].

С позиций гуманитарно-социальной коммуникологии международную социальную коммуникацию можно рассматривать как составную часть социальной коммуникации. Если социальная коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межлич-

ностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств [2, с. 17], то особенностью предмета исследования социальной коммуникации с уточняющим определением «международная» является то, что средой, в которой рассматриваются процессы передачи и восприятия информации, является международное социальное пространство.

Для педагогической науки, изучающей сущность развития и формирования человеческой личности, закономерности воспитания человека, общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов [3, с. 572], актуальными являются научные поиски в сфере социальной коммуникации, поскольку без передачи и восприятия информации, без общения и взаимодействия людей невозможно всё то, что исследует педагогика. Следовательно, педагогическое знание, развиваясь в тесной взаимосвязи с общей теорией коммуникации, будет расширено и обогащено посредством изучения научных данных и выявленных закономерностей о процессах международной социальной коммуникации в образовании.

Выделение и активное развитие различных форм международного сотрудничества в сфере образования, связанных с масштабной глобализацией общества, послужили причиной разработки новой магистерской программы «Международная социальная коммуникация в образовании», уровня сочетающего практико-ориентированную подготовку с фундаментальными научными исследованиями. Такое сочетание предполагает пополнение науки педагогики и теории коммуникации новыми научными находками и интересными данными в области международной и межкультурной коммуникации, а также подготовку высококвалифицированных специалистов с теоретическими знаниями, практическими умениями и профессиональными компетенциями для работы в международном образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 № 35 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» [Э/п]. – Р/д: http://umd.udsu.ru/FGOS_VPO/050100.htm
2. Гнатюк, О.Л. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. – М., 2010.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн., 2001.

Bibliography

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2010 № 35 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen) «magistr»))» [Eh/r]. – R/d: http://umd.udsu.ru/FGOS_VPO/050100.htm
2. Gnatyuk, O.L. Osnovih teorii kommunikacii: ucheb. posobie. – M., 2010.
3. Sovremennijj slovarj po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. – Mn., 2001.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 159+616.8(075)

Chuhrova M. G, Ermolaeva A. V. INTERNET ADDICTION AS A VARIANT OF ADDICTIVE BEHAVIOR. This article analyzes the main features of Internet addiction, and some personal characteristics of Internet addicts are treated influences the direction of correction.

Key words: internet addiction, addictive behavior of the person.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБУ ВПО НГПУ;

А.В. Ермолаева, аспирант ФГБУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ВАРИАНТ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье анализируются основные признаки интернет-зависимости и некоторые личностные особенности интернет-зависимых лиц, рассматриваются направления коррекционных воздействий.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддиктивное поведение личности.

Проблема аддиктивного поведения в целом в настоящее время является одной из интереснейших, и еще в 1991 г. Ц.П. Короленко отмечал, что в основе аддиктивных расстройств могут лежать общие механизмы, которые объясняют возможность легкого перехода от одной формы аддикции к другой, от одного аддиктивного объекта к другому. Важнейшей характеристикой аддиктивного поведения является стремление к уходу от реальной жизни и насущных проблем с помощью таких видов деятельности, которые помогают сделать более комфортным свое базовое психическое состояние.

Проблема интернет-аддикции часто упоминается в СМИ, однако в силу своей новизны изучена не глубоко. Эта поведенческая зависимость не включена ни в один из существующих официальных списков заболеваний (МКБ-10, DSM –IV). В настоящее время ведутся дебаты по поводу включения ее в обновленный список DSM-V, который вступит в силу с 2013 года. Кроме того, в России 1 сентября 2012 года начинает действовать федеральный закон 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Как показано в наших исследованиях [1], аддиктивность – это свойство личности, обусловленное нейрофизиологическими механизмами. Разбалансировка и инверсия исходных, свойственных здоровым лицам, взаимоотношений полушарий головного мозга, дефицитарность интеграции конвергентности и дивергентности мышления, изменение топологического масштаба времени можно рассматривать в качестве нейропсихологических предпосылок, предрасполагающих к развитию аддикции. По нашим данным, у аддиктов наблюдается появление ряда трудно купируемых патопсихологических феноменов: склонность к быстрому формированию доминантного очага возбуждения в структурах мозга, специфических нарушений внимания и мышления, алекситимии, неконструктивных психологических защит. Пространственно-временная организация психической деятельности аддикта соответствует правополушарному типу, т.е. лишена элементов вероятностного прогноза, не устанавливает причинно-следственных связей, обеспечивает большую свободу в манипулировании информацией и в связи с этим нуждается в меньших дополнительных физиологических затратах. Дефицитарность левополушарных функций выявляется также в сниженной осознанности ситуации, нарушении самосознания и самооценки. Однако при интернет-аддикции нейропсихологические закономерности в настоящее время не описаны.

Впервые с проблемой интернет-зависимости столкнулись врачи-психотерапевты в Америке, в начале 90-х годов. К ним обратились несколько крупных фирм, которые начали терпеть убытки из-за того, что ранее надежные и ответственные сотрудники стали ненадежными, начали допускать глупые ошибки в работе, не доводить начатое до конца. При этом формально они оставались дисциплинированными, большинство даже подолгу задерживались в офисе после работы, практически не покидали свои рабочие места за монитором компьютера. Это были первые проявления интернет-зависимости, или интернет-аддикции [2].

Начало изучения феномена интернет-аддикции было положено в 1994 г., когда К. Янг разработала и поместила на веб-сайт специальный опросник и вскоре получила почти 500 ответов, авторы 400 из которых были признаны Интернет-зависимыми людьми. В 1997-1999 гг. были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические веб-службы по проблеме интернет-аддикции. В 1998-1999 гг. опубликованы первые монографии по этой теме (К. Янг, Д. Гринфилд, К. Сурратт). Ряд исследователей считает, что данный вид зависимости не существует. Например, согласно К. Сурратт, сетевое взаимодействие имеет все необходимые качества и свойства реальности: в Интернете образуются сообщества со специфическими структурами и нормами взаимодействия (в том числе и с наказаниями за их нарушение), стабильными отношениями между членами сообществ, инициацией новых участников, групповыми ценностями. Люди вступают в такие сообщества по собственной воле, а не в силу якобы изначально аддитивных свойств Интернета.

Однако факты говорят об обратном. Например, подросток из китайской провинции Гуандун убил мать и тяжело ранил отца после того, как родители отказались дать ему денег на Интернет-кафе, а другой подросток убил друга за то, что тот продал его виртуальный меч. Еще чаще встречаются случаи, когда один из супругов подает на развод из-за виртуальной измены другого.

Даже если рассматривать интернет-зависимость не как самостоятельное явление, а как один из способов реализации склонности к аддитивному поведению, люди с подобными проблемами нуждаются в помощи.

Интернет-зависимость – навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета. Зависимость может возникать от разных видов активности в сети: онлайн-игры, покупки в Интернет, онлайн-аукционы, порносайты и пр. Часть зависимых проводит ненормально большое количество времени в сети без определенной цели. Большая часть Интернет-зависимых (более 90%) пользуется сервисами Интернет, связанными с общением: социальные сети, блоги, ICQ, форумы и т.д. [2; 3; 4].

Зависимость, как правило, замечают родные и близкие аддикта по следующим признакам: чрезмерное время, проводимое в сети (может достигать даже до 18 часов), увеличивающееся беспокойство при нахождении в реальном мире, ложь или скрывание количества времени, проведенного в киберпространстве, вялое функционирование в реальном мире. Зависимый начинает проводить большую часть своей жизни в виртуальном мире, что приводит к разрыву дружеских, семейных и других социальных отношений, депрессии, неудачам в учебе или работе и дальнейшим исключением или увольнением, соответствен-

но. Увлечение Интернетом становится аддикцией только тогда, когда начинает занимать центральное место в жизни.

Интернет-зависимость или «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» представляет собой психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненную неспособность вовремя отключиться от Интернета. (англ. Internet addiction, IA или Internet addiction disorder, IAD) – «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» (Гриффис, 1996) или психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета (Internet Overuse, Pathological Internet Use).

Существуют более широкие трактовки интернет-аддикции:

- зависимость от компьютера, т.е. пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

- «информационная перегрузка», т.е. компульсивную (от англ.: compulsive – непреодолимый) навигацию по WWW, поиск в удаленных базах данных (web-серфинг);

- компульсивное применение Интернета, т.е. патологическую привязанность к азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам в Интернете;

- зависимость от «кибер-отношений», т.е. от социальных применений Интернета – общения в чатах, форумах, электронных дневниках, социальных сетях;

- зависимость от «киберсекса», т.е. от порнографических сайтов в Интернете, от обсуждения сексуальной тематики в чатах или специальных телеконференциях «для взрослых» и др. [2; 3; 4; 5].

На наш взгляд, представляется наиболее правильным использовать термин «интернет-зависимость» применительно к зависимости от любых действий в Интернете, но не от работы за компьютером вообще (это отдельный вид зависимости).

Для России пока не актуальны такие формы интернет-зависимости как навязчивая игра на бирже, участие в онлайн-аукционах и бесконтрольные покупки в интернет-магазинах. Остальные же у нас получают распространение достаточно быстро. Возможно, даже быстрее, чем на Западе, так как в российских условиях сильнее проявляет себя фактор бегства от реальной жизни.

Наблюдаются следующие признаки интернет-зависимости.

1. Ускоренное формирование зависимости. На формирование более традиционных видов зависимости – алкоголизма, наркомании, пищевой аддикции уходят годы, а зависимость от Интернета, по данным К. Янг, наступает значительно быстрее: 25% аддиктов приобрели зависимость в течение полугода после начала работы в Интернете, 58% – в течение второго полугодия, а 17% – вскоре по прошествии года. Интернет несёт в себе выраженный аддитивный потенциал, поскольку сопровождается обилием возможностей вхождения в изменённое состояние сознания с выраженной стимуляцией дофаминового звена нейромедиаторного обмена.

2. Представления о сети носят выраженную эмоциональную окраску, возникает чувство эмоционального подъема, волнения, возбуждения или релаксации; on-line возникает чувство удовлетворенности, контроля над собой и ситуацией.

3. Состояние измененного сознания в период нахождения в сети, потеря ориентации на свои физические ощущения (усталость, голод и т.п.).

4. Потеря контроля за временем нахождения в сети.

5. Компульсивное желание выйти в интернет, состояние дискомфорта при невозможности этого; раздражение при необходимости включаться в социальные взаимодействия помимо сети.

6. Проявление признаков авитальной активности: пренебрежение здоровьем, изменение образа жизни ради иллюзорных целей – игры, общения и т.д.

7. Употребление в речи специфического жаргона, непонятного непосвященным.

Интернет долго не вызывает классической физической зависимости, хотя признаки ее присутствуют, особенно в идеаторной сфере (компульсивная потребность к выходу в сеть, гипертрофированная раздражительность при прерывании извне связи с Интернетом, сновидения по типу пассивного «просмотра текста») и вегетативной сфере (учащение пульса, увеличение кровяного давления, изменения саливации и потоотделения, тремор). Интернет-аддикт входит в определенное равновесие с социумом, которое может продолжаться достаточно долго. Интернет-зависимость облигатно предопределяет предрасположен-

ность к другим видам аддикций, социально более опасным (алкоголь, наркотики). Аддикции часто сочетаются с депрессиями, вплоть до суицидальных тенденций, и это не исключается при интернет-зависимости. Причем причины суицида могут навсегда остаться загадкой для близких. Обращают на себя внимание и особые состояния сознания, возникающие у Интернет-зависимых людей: длительные периоды измененного состояния сознания по типу медитативного или трансового состояния. В Интернете пользователь сталкивается с огромным потоком информации, которую нужно успеть воспринять, зафиксировать и переработать, не упустив сотни новых возможностей, открывающихся перед ним каждую секунду. Мозг, перевозбужденный такой избыточной стимуляцией, не может справиться с этими задачами. По выражению А.Е. Войскунского, «сознание субъекта приходит в состояние, сходное с феноменами лобного синдрома: иерархичность и последовательность целеполагания утрачивается, субъект пытается одновременно делать все, но не успевает и впадает в своеобразный транс, объективная квалификация которого требует признания, как минимум, временного, но серьезного нарушения социально-психологической адаптации» [2].

Не только привлекательность и заманчивость интернет-функционирования приводит к формированию зависимости. Вероятно, существуют личностные и нейропсихологические особенности, благоприятствующие тому, чтобы виртуальный мир стал преобладать перед реальным.

Целью исследования было изучение некоторых личностных особенностей интернет-зависимых лиц.

В исследовании приняло участие 345 человек в возрасте от 11 до 25 лет. Данные возрастные рамки были выбраны в связи с тем, что считается, что подростки и молодежь наиболее подвержены Интернет-зависимости. Были использованы: методики диагностики Интернет-зависимости (тест на переведенный и адаптированный В.А. Буровой тест К. Янг, тест на зависимость от онлайн-игр того же автора, Шкала Интернет-зависимости А.Е. Жичкиной), тест Роджерса-Даймонда на социально-психологическую адаптацию, методика Б.А. Федоришина на выявление коммуникативных и организаторских умений.

Интернет-зависимость была обнаружена у 12 (3,48%) испытуемых. Это подтверждает результаты предыдущих исследований: Интернет-зависимость – редкое явление в России. Гораздо чаще встречается зависимость от онлайн-игр: 105 (30,43%) и склонность к интернет-зависимости: 144 (41,73%).

Такая статистика связана и с тем, что интернет-зависимые, особенно при выраженной аддикции, изолированы от общества и редко участвуют в исследованиях.

У испытуемых с зависимостью от онлайн-игр, Интернета или склонностью к ним в большей степени недоразвиты организаторские склонности. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда позволила выявить следующие наиболее характерные отклонения от нормы: низкий показатель принятия себя и высокий неприятия, низкий эмоциональный комфорт, низкие показатели внутреннего контроля и доминирования и высокий внешнего, ведомость, эскапизм. В целом характерными особенностями интернет-зависимых вне зависимости от возраста были обнаруженные другими авторами «комплекс недостаточности» (низкая самооценка, неудовлетворенность собой), склонность к фантазиям, застенчивость, наличие социальной фобии, осознание недостатка социального статуса или внимания к своей персоне, замкнутость, скрытность, физическая немощь и др. [6]. Интернет-зависимый человек – ранимый интроверт, неуверенный в себе и ищущий безопасного общения. Компьютер, как любой другой аддиктивный агент (алкоголь, наркотики, пища и др.) позволяет уйти от реальных проблем, житейских сложностей (трудности в учебе

или работе, проблемы во взаимоотношениях). Человек неуспешен или чувствует себя таким в реальном мире и создает себе более успешного «двойника» в виртуальном.

Таким образом, если проанализировать особенности личности интернет-зависимых людей, то часто можно обнаружить черты личностной незрелости, несформированности жизненных целей и задач, такие черты, которые обычно свойственны или ярче всего проявляются в подростковом возрасте, в сложный период взросления, и которые при нормальном развитии к периоду зрелости полностью нивелируются. Изучение образа жизни молодого поколения, его объективных и субъективных характеристик, включающих уровень физической активности и потребление психоактивных препаратов, показало, что уровни потребности в новых ощущениях по методике Цукермана, у лиц с аддиктивным поведением более чем в 2 раза повышено – это стремление к новым ощущениям и рискованному поведению [1]. Эти потребности намного легче реализуются в сети, нежели в реальной жизни.

Мы не коснулись влияния чрезмерного увлечения Интернетом на физическое состояние человека: сокращение времени сна, ограничение физической активности, нерациональное и несистематическое питание, употребление психостимуляторов в виде кофе и др., пренебрежение личной гигиеной, замена секса на виртуальный и т.д. Социальные последствия интернет-аддикции – это отдельная серьезная тема. Наблюдается слабая информированность как самих пользователей Интернета, так и окружающих лиц, педагогов, социальных работников и государственных органов о вреде, который несут в себе интернет-ресурсы. Интернет-зависимость несет в себе реальную угрозу здоровью молодого поколения.

В настоящее время не существует универсального, общепринятого способа избавления от интернет-зависимости. Однако поскольку интернет-аддикты имеют проблемы в межличностном взаимодействии и социальной адаптации, предпочтительнее групповые формы работы. Несмотря на то, что каждый случай интернет-зависимости по-своему уникален, существуют и проблемы, общие для всех или большинства аддиктов, что делает групповые занятия еще более необходимыми. Исходя из основных, наиболее распространенных проблем интернет-аддиктов, коррекционная работа идет в следующих направлениях.

1. Формирование устойчивой и позитивной самооценки, уверенности в себе.

2. Развитие коммуникативных навыков и восстановление межличностных отношений: ориентация на благоприятные межличностные отношения, адекватное восприятие критики, умение слушать и понимать собеседников, эмпатийность, искренность, развитие способности устанавливать доверительные контакты, строить долговременные дружеские отношения с людьми, терпимость к другим людям.

3. Самопознание: способность к самоанализу, знание своих слабых и сильных сторон и умение компенсировать и использовать их соответственно, способность к критическому восприятию действительности, умение прогнозировать, рефлексия.

4. Развитие навыков самоконтроля и саморегуляции: осознанное целеполагание, ответственность, умение решать свои проблемы самостоятельно, не перекладывая их решение на других.

5. Социально-психологическая адаптация: повышение стрессоустойчивости, активности.

Как в случаях с другими аддикциями, коррекционная работа при интернет-зависимости и склонности к ней – трудоемкий, длительный и напряженный процесс, однако работы в этом направлении должны пользоваться приоритетом, поскольку грядущий вред от интернет-зависимости трудно переоценить.

Библиографический список

1. Чухрова, М.Г. Аддикция: зависимое поведение: монография / М.Г. Чухрова, В.П. Леутин. – Новосибирск, 2010.
2. Войскунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете М., 2000.
3. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Бельбот. – Днепропетровск, 2006.
4. Янг, К.С. Диагноз – интернет-зависимость // NarCom.ru [Э/п]. – Р/д: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html>
5. Тхостов, А.Ш. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации / А.Ш. Тхостов, К.Г. Сурнов // Психологический журнал. – 2005. – № 6.
6. Лоскутова, В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Новосибирск, 2004.

Bibliography

1. Chukhrova, M.G. Addicciya: zavisimoe povedenie: monografiya / M.G. Chukhrova, V.P. Leutin. – Novosibirsk, 2010.
2. Voyjskunjkiy, A.E. Fenomen zavisimosti ot Interneta. Gumanitarniye issledovaniya v Internetе М., 2000.

3. Yurjeva, L.N. Kompjuterizatsiya zavisimostj / L.N. Yurjeva, T.Yu. Boljbot. - Dnepropetrovsk, 2006.
4. Yang, K.S. Diagnoz – internet-zavisimostj // NarCom.ru [Eh/r]. – R/d: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html>
5. Tkhostov, A.Sh. Vliyaniye sovremennikh tekhnologiy na razvitiye lichnosti i formirovaniye patologicheskikh form adaptatsii: obratnaya storona socializatsii / A.Sh. Tkhostov, K.G. Surnov // Psikhologicheskij zhurnal. – 2005. - № 6.
6. Loskutova, V.A. Internet-zavisimostj kak forma nekhimicheskikh addiktivnykh rasstroystv: avtoref. dis. ...kand. psikhol. nauk. - Novosibirsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 378.316.6

Jangol D.YU. DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF RAISING THE QUALIFICATION OF THE OFFICERS, TEACHERS OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. In article considered the urgency of working out and introduction in system of improvement of professional skill of officers-teachers of military academy of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia distance learning. Models of training which are expedient for applying by preparation of officers are allocated.

Key words: Distance learning, officers-teachers, the information-educational environment, learning model.

Д.Ю. Янголь, адъютант Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: yangol_nvi@mail.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ОФИЦЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье рассматривается актуальность разработки и внедрения в систему повышения квалификации офицеров-преподавателей военных вузов внутренних войск МВД России дистанционного обучения. Выделяются модели обучения, которые целесообразно применять при подготовке офицеров.

Ключевые слова: Дистанционное обучение, офицеры-преподаватели, информационно-образовательная среда, модель обучения.

Основой любой образовательной системы является ориентация на высококачественную и высокотехнологичную информационно-образовательную среду. Её создание и развитие представляет весьма сложную задачу, но именно это позволит существующей системе повышения квалификации офицеров-преподавателей коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к образовательной информационной технологии и осуществить прорыв к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества.

Для создания, развития и эксплуатации информационно-образовательной среды необходимо, всеми вузами ВВ МВД России во взаимодействии, полностью задействовать научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциалы. Учитывая новизну и сложность этой проблемы, её решение требует экспериментального поиска на основе имеющегося в системе образования опыта работы с информационными технологиями.

В качестве приоритетных, по мнению автора, можно выделить следующие задачи реализации ДО в системе повышения квалификации офицеров-преподавателей:

- построение и развитие единого образовательного информационного пространства в системе военных вузов МВД России;
- внедрение средств новых информационных технологий в образовательный процесс;
- повышение уровня компьютерной (информационной) подготовки участников образовательного процесса;
- системная интеграция информационных технологий для поддержки процессов обучения, научных исследований и организации учебного процесса.

Сегодня дистанционное обучение – это такая образовательная система, при которой используются традиционные и инновационные методы и средства обучения, а основу образовательного процесса составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа учащихся. Последние могут заниматься в удобном для себя месте и по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем и другими обучающимися.

Благоприятными предпосылками распространения дистанционного обучения в системе вузов ВВ МВД России являются:

- значительное сокращение транспортных затрат и расходов на проживание, создание условий для обучения практически в любой точке страны;
- возможность выбора оптимального учебного курса благодаря модульному принципу построения программ;

- реальность получения образования без отрыва от исполнения обязанностей по занимаемой должности;
- способность быстрой адаптации содержания учебных курсов к новым условиям и пожеланиям обучаемых и т.д.

Наиболее существенными преимуществами названного инновационного подхода, на наш взгляд, являются устранение формализма процесса обучения, который имеет место при организации повышения квалификации традиционными методами; ориентация технологии на большое число учащихся, что особенно важно при низкой пропускной способности имеющейся системы дополнительного профессионального образования; более продуктивное использование существующих технических и учебных средств. Как показывает опыт российских негосударственных центров, ведущих обучение в системе ДО, расходы на подготовку специалиста в этой системе сегодня составляют примерно 60% аналогичных расходов на обычного студента [2]. Снижение первоначальных затрат позволяет сократить общую стоимость обучения и сделать образование более доступным и экономически эффективным.

Технологизация дистанционного обучения, развитие и функционирование инновационных технологий в современной системе повышения квалификации потребовали более глубокой разработки теоретических основ дистанционного обучения.

Как свидетельствует анализ различных публикаций, проблемы дистанционного обучения сегодня находятся в центре внимания широкого круга отечественных и зарубежных учёных. Однако сложность и многогранность содержания понятия «дистанционное обучение», разнообразие информационных технологий и подходов к их анализу привели к использованию множества всевозможных инновационных моделей и методов его организации. Большое внимание теоретико-методологическим проблемам и дидактическому обеспечению дистанционного обучения уделяют в своих работах учёные А.А. Андреев, А.И. Каптерев, М.П. Карпенко, Э.Г. Скибицкий, Е.С. Полат, В.П. Тихомиров и др.

Так, А.А. Андреев выделяет следующие характерные особенности, присущие дистанционному обучению [1].

1. Гибкость – позволяет обучающимся заниматься в удобное для себя время, в выбранном месте и в комфортном режиме; учиться столько, сколько необходимо для освоения курса и получения необходимых знаний по выбранным дисциплинам.

2. Модульность – придаёт учебным программам и их частям соизмеримость, облегчает унификацию и стандартизацию знаний. Поэтому отдельная дисциплина (учебный курс) адекватна по содержанию определённой предметной области. Это даёт возможность составить из набора независимых учебных курсов учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

3. Параллельность – предполагает обучение при совмещении с основной профессиональной деятельностью.

4. Дальность действия – обеспечивает образовательный процесс независимо от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения.

5. Асинхронность – подразумевает, что в процессе обучения преподаватель и обучаемый работают по удобному для каждого расписанию.

6. Охват – обеспечивает процесс обучения независимо от количества обучающихся.

7. Рентабельность – обуславливает экономическую эффективность дистанционного обучения.

8. Новые информационные технологии – приоритетным является использование компьютеров, компьютерных сетей, мультимедийных систем и т.д.

9. Социальность – предусматривает снятие определённой социальной напряжённости, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий.

10. Интернациональность – обеспечивает удобную возможность экспорта и импорта образовательных услуг.

Несомненно, что вышеперечисленные особенности, определяющие преимущества дистанционного обучения перед другими формами получения образования, но в тоже время, предъявляют специфические требования, а, подчас, увеличивают трудозатраты как преподавателя, так и обучающегося.

С точки зрения форм и методов организации обучения, Е.С. Полат выделяет шесть моделей дистанционного обучения, получивших в настоящее время наибольшее распространение в мировой практике [3].

1. Обучение по типу экстерната – ориентированное на школьные или вузовские (экзаменационные) требования, предназначенные для учащихся и студентов, которые по каким-либо причинам не могут посещать стационарные учебные заведения.

2. Университетское обучение (на базе одного университета) – представляющее собой систему обучения для студентов, обучающихся заочно или дистанционно, и, в первую очередь, на основе новых информационных технологий и средств телекоммуникации.

3. Сотрудничество нескольких образовательных организаций – в подготовке программ для заочного и дистанционного обучения позволяет выполнять их на качественно новом, более профессиональном уровне и сделать менее дорогостоящими.

4. Автономные образовательные учреждения – специально созданные для целей дистанционного обучения образовательные учреждения, ориентированные на разработку мультимедийных обучающих курсов, оценку знаний и аттестацию обучающихся.

5. Автономные обучающие системы – обучение в их рамках целиком ведётся посредством телевидения или радиопрограмм, а также дополнительных печатных пособий.

6. Неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ и функций – ориентированное на обучение взрослой аудитории, людей, которые по каким-либо причинам не смогли получить базовое образование или получают дополнительное.

Так же существуют и другие классификации моделей ДО, приведенные другими авторами. На основании анализа различных классификаций можно сделать вывод что, авторы с различных позиций пытаются типологизировать варианты организации ДО. В качестве базового основания для выделения моделей рассмотрения возможных вариантов организации ДО являются,

во-первых, средства взаимодействия преподавателя и обучающегося в процессе обучения, во-вторых, используемые способы доставки и представления учебного материала.

Применительно к организации ДО в системе повышения квалификации офицеров-преподавателей в вузе целесообразно выделить две модели (схемы) наиболее подходящие для организации процесса обучения:

1. Кейс-модель. Учебный курс представляется в виде набора учебной программы, методических указаний и учебных материалов, которые могут включать как современные компьютерные обучающие системы, так традиционные печатные учебные пособия. Передача кейса, а также последующее взаимодействие осуществляются любым доступным для вуза и обучающегося способом (почте, электронной почте, и т. д.). Модульный принцип формирования учебных планов позволит успешно сочетать потребности и возможности обучаемых с требованиями учебных программ [4]. Систематически организуется взаимодействие обучающегося с преподавателем, проводятся консультации, а также контроль освоения слушателем учебной программы.

2. Сетевая модель. В качестве основной среды взаимодействия используют компьютерные сети. Это могут быть как специализированные корпоративные сети, так и всемирная глобальная сеть Internet. При этом учебные материалы располагаются на сервере учебного заведения, доступ к которым, как правило, имеют лишь зарегистрированные пользователи, т. е. слушатели, получившие соответствующий пароль или ключ. Также на нем могут быть размещены дополнительные справочные материалы, библиотеки и т. д. Данная модель в общем случае предполагает применение более развитых средства общения обучающихся и преподавателей, таких как доски объявлений, видеоконференции, обеспечивающих практические постоянный контакт. Кроме того, преподаватель получает широкие возможности для организации групповой работы слушателей, например, реализация семинара в виде интерактивного чата.

Представленные модели могут реализовываться военными вузами как отдельно, так и интегрируя одну модель в другую, в зависимости от целей обучения и возможностей образовательного учреждения.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что курсы ДО предполагают более тщательное и детальное планирование деятельности обучающегося, ее организации, четкую постановку задач и целей обучения, доставку необходимых учебных материалов. Наличие эффективной обратной связи позволяет слушателю получать информацию о правильности своего продвижения в процессе обучения. Такая обратная связь должна быть как оперативной (в виде консультаций), так и отсроченной (в виде внешней оценки). Курс ДО целесообразно структурировать модульно, чтобы обучающийся имел возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю. Система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, способностью, умением офицера применять полученные при повышении квалификации знания в дальнейшей профессиональной деятельности, должна носить систематический характер и строиться на основе как оперативной обратной связи (оперативного обращения к преподавателю или консультанту курса), так и отсроченного контроля.

Таким образом, мы считаем, что разработка и внедрение ДО в систему повышения квалификации офицеров-преподавателей, позволит осуществлять процесс обучения на качественно новом уровне и со всеми вышеуказанными преимуществами по отношению к существующей системе обучения.

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. – М., 1999.
2. Андреева, И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – М., 2002.
3. Дистанционное обучение: учеб. пособие. – М., 2007.
4. Тихомиров, В.П. Дистанционное обучение к виртуальным средам знаний (часть 1) / В.П. Тихомиров, В.И. Солдаткин, С.Л. Лобачев, О.К. Ковальчук // Дистанционное образование. – 2002. – № 2.

Bibliography

1. Andreev, A.A. Didakticheskie osnovy distancionnogo obucheniya. – M., 1999.
2. Andreeva, I.N. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mihslı za rubezhom i v Rossii: ucheb. posobie / I.N. Andreeva, T.S. Butorina, Z.I. Vasiljeva. – M., 2002.
3. Distancionnoe obuchenie: ucheb. posobie. – M., 2007.
4. Tikhomirov, V.P. Distancionnoe obuchenie k virtualjnim sredam znaniy (chastj 1) / V.P. Tikhomirov, V.I. Soldatkin, S.L. Lobachev, O.K. Kovaljchuk // Distancionnoe obrazovanie. – 2002. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 159.99

Terelyanskaya I.V., Kurysheva I.V. PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE CONCEPT OF PERSONAL COMPETITIVE ABILITY. The article is about the process of adopting the term 'competitive identity' in psychology school in the socio-cultural and historical aspects. It is written about a number of topical issues in the research of competitiveness of the individual in modern Russia.

Key words: competition, competitive, motivation, creativity, professionalism, competitiveness, competition.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

И.В. Терелянская, психолог, Агентство Психологической Помощи «Камертон», Волжский,
E-mail: TerelyanskayaIV@vtz.ru; **И.В. Курышева**, д-р психол. наук, преп., Волжский гуманитарный институт,

В работе в социокультурном и историческом аспектах рассматривается процесс принятия термина «конкурентоспособность личности» в психологии, а также раскрывается ряд актуальных проблем в исследованиях конкурентоспособности личности в современной России.

Ключевые слова: конкуренция, конкурентоспособность, креативность, мотивация, профессионализм.

О таком свойстве человека как конкурентоспособность в нашей стране стали говорить совсем недавно. В СССР к явлению конкуренции и к способности конкурировать относились предвзято, как к порождению чуждой капиталистической морали. «Большая советская энциклопедия» сообщает: «Конкуренция... – антагонистическая борьба между частными производителями за более выгодные условия производства и сбыта товаров; при капитализме – борьба между капиталистами за получение наивысшей прибыли... В социалистическом обществе... конкуренции нет. Отношения товарищеского сотрудничества и братской взаимопомощи порождают социалистическое соревнование, являющееся прямой противоположностью капиталистической конкуренции» [1]. Т.е. термину «конкуренция» в советском варианте противопоставлялся термин «социалистическое соревнование». Его смысл состоял в том, чтобы на основе творческой инициативы трудящихся равняться на передовиков, помогать отстающим и таким образом добиваться всеобщего подъема экономики, роста и совершенствования производства. Не смотря на отрицательное восприятие конкурентоспособности в СССР, как недостойное образу жизни советского человека, психологи и педагоги, тем не менее, изучали те качества личности, которые являются составными частями этого понятия. В научных работах рассматривалась способность быстро приспосабливаться к изменяющейся действительности (В.М. Зуев, С.В. Кульневич, П.М.Новиков и др.), социализация (Г.М. Андреева и др.), мотивация (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.), активность, настойчивость, целеустремленность, воля (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский и др.), профессиональное самоопределение (В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.). Но не было предпринято попыток объединить эти качества личности в контексте категории конкурентоспособности, т.к. не существовало социального заказа на человека с такими качествами.

Несомненно, и в годы существования СССР выпускник любого учебного заведения легче вписывался в социальную структуру общества, если обладал хорошими знаниями, участвовал, как тогда говорили, «в общественной жизни» учебного заведения. Такой молодой специалист мог претендовать на более интересную и высокооплачиваемую работу, т.е. обладал, по современным меркам, высокой конкурентоспособностью. Но и его однокурсники, даже при минимальном наборе необходимых знаний и умений, не были выброшены на обочину жизни. Система планирования в советском государстве не позволяла обучать специалистов больше, чем требовалось для народного хозяйства, поэтому выпускники вузов и техникумов никаких проблем с трудоустройством тогда не испытывали. Мало того, работа в соответствии с назначением считалась гражданским долгом молодого специалиста. Выпускник гарантированно получал не только работу по своей специальности, но и дополнительные льготы: бесплатный проезд вместе с семьей до места назначения и провоз имущества, суточные за время нахождения в пути на себя и членов своей семьи, единовременное пособие, отпускные и, главное, обеспечивался жилой площадью за счет предприятия [2]. Т.о., не смотря на казальную систему распределе-

ния, выпускники вузов и средних специальных учебных заведений в СССР были одной из самых защищенных категорий работников, чего нельзя сказать о современной России. Молодой специалист в наше время не имеет никаких специальных льгот и социальных гарантий со стороны государства и вынужден строить свою трудовую деятельность на равных с остальными участниками трудового процесса. Именно поэтому проблемы конкурентоспособности человека, и студента в частности, являются одними из актуальнейших вопросов на современном этапе.

На сегодняшний день в России в общем завершился этап переосмысления отношения к понятиям «конкуренция» и «конкурентоспособность». Настала пора всесторонней оценки места конкурентоспособной личности во всех сферах общественной жизни. И уже наблюдается другая крайность – многообразие в толковании понятия «конкурентоспособность» в психологии. К тому же, этот термин часто употребляется и в других науках. Например, экономике: конкурентоспособность товара, предприятия; в педагогике: подготовка конкурентоспособного специалиста и др. Сам этот факт свидетельствует о том, что те социально-экономические преобразования, которые наблюдаются в нашей стране, требуют серьезного и глубокого осмысления проблемы конкурентоспособности личности.

Проанализируем понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» в экономическом, биологическом, историческом и социальном аспектах.

Считают, что термин «конкуренция» (от латинского *conspicere* «сталкиваться», «соперничать») в науку был введен шотландским экономистом XVIII века А. Смитом в книге «Исследования о природе и причинах богатства народов». Он рассматривал конкуренцию как «процесс по достижению богатства или удовлетворению личного интереса» [3]. Возможность конкурировать граждане получают только при наличии трех условий: неприкосновенности собственности граждан, их обязанности и свободы в действиях. «Каждому человеку пока он не нарушает законов справедливости, предоставляется совершенно свободно преследовать по собственному разумению свои интересы и конкурировать своим трудом и капиталом с трудом и капиталом любого другого лица и целого класса». А. Смит считал, что конкуренция – процесс создания общественного блага, через преобразование эгоистичного начала в человеке, т.е. имеет в своем начале социальную природу.

Английский ученый Т.Р. Мальтус, продолжая учение А. Смита, связал конкуренцию с численностью населения в стране и неравномерностью распределения богатств [3]. Он впервые употребил выражение «борьба за существование», которым позже воспользовался Ч. Дарвин в своей книге «Происхождение видов путем естественного отбора, или сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за существование». Ч. Дарвин предложил биологическую теорию эволюции, одним из основных положений которой был отбор на индивидуальном уровне живых организмов в процессе борьбы (конкуренции) за ограниченные ресурсы. По мнению последнего конкуренция бывает пассивной – борьба организмов с неблагоприятными условиями внешней среды, и активной – борьба индивидуумов между собой за выживание.

На примат биологического в конкуренции указывал и австрийский психолог З. рейд. Он утверждал, что изначально природа человека носит агрессивный характер. От этой агрессивности З. Фрейд переходит к другой человеческой черте – врожденной склонности к соперничеству (конкуренции). Т.о. противопоставляя природную базу конкуренции социальной, основоположник психоанализа, тем не менее, соглашается с мнением А. Смита о том, что изначально в человеке заложено злое начало.

Французский мыслитель Ж.Ж. Руссо наоборот полагал, что изначально человек был добр, но цивилизация сделала его злым и эгоистичным. Вместо термина «конкуренция» он предпочитал использовать термин «соревнование» и считал, что для того, «чтобы возбудить среди людей настоящее соревнование в труде следует показывать, что труд – это не средство избежать голода, а способ достигнуть благосостояния» [1].

Большинство же авторов исходят из того положения, что в человеке изначально присутствует как начало «зла», так и начало «добра», вследствие чего конкуренция приносит не только вред, но и несомненную пользу. Так австрийский социолог Ф. Хайек считал, что хотя результаты конкуренции и приводят к разочарованию и расстройству чьих-то ожиданий, тем не менее ее последствия благотворны как для общества, так и для индивида в целом. Ф. Хайек рассматривает конкуренцию как процесс продвижения вперед, или процедуру «открытия», «обнаружения» нового – новых возможностей и предпочтений, а также способов их удовлетворения. В каком-то смысле конкуренция – это суть механизма координации, распространения и освоения знания» [3]. Конкуренция, по мнению Ф. Хайека, имеет две стороны – субъектную, выраженную в конкурентных преимуществах, и объектную, описываемую конкурентоспособностью. При этом конкуренция дуальна, т.е. имеет как биологические, так и социальные основы своего возникновения. Он считал, что помимо явного профессионального знания (социальная составляющая), человек наделен знаниями и умениями, переданными ему генетически (природная составляющая), о которых он может и не подозревать до возникновения каких-то особых обстоятельств в условиях реальной конкуренции. Следовательно, конкуренция как одна из форм успешного существования личности может быть рассмотрена в психологии и педагогике в контексте самореализации, самосовершенствования и становления личности в процессе социализации.

Подводя итог вышесказанному, можно характеризовать конкуренцию с философской точки зрения – как движущую силу общества; с экономической – как основу существования государства; с биологической – как борьбу за выживание, с социальной – как основное условие профессиональной и социальной успешности человека; с психологической – как самореализацию в социуме.

Термин «конкурентоспособность», широко представленный сегодня в научной психолого-педагогической литературе, появился изначально в экономических теориях. Поэтому конкурентоспособности личности человека на рынке труда можно дать определение, основываясь на общеэкономические понятия конкурентоспособности товара, т.к. на профессиональном рынке выпускники высшей школы, по сути, являются «продавцами» своих знаний, умений и навыков, вступают в конкурентную борьбу между собой за рабочие места. Конкурентоспособный человек обладает более развитой системой знаний, по сравнению со своими конкурентами, необходимыми данному работодателю, профессиональными навыками и способностями, более высокой квалификацией, высокой способностью достигать поставленных целей при умении решать широкий спектр профессиональных задач.

Анализ современной психолого-педагогической литературы, посвященной теории конкурентоспособности, выявил, что од-

нозначного общепризнанного понятия конкурентоспособности нет. Чаще всего, она ассоциируется с успешностью человека в профессиональной и личной сферах. Это понятие перекликается в работах психологов с таким понятием, как компетентность: социальная, профессиональная и личностная. Л.М. Митина рассматривает конкурентоспособность личности как интегральное свойство, состоящее из таких личностных качеств, которые позволяют специалисту быть более успешным на профессиональном рынке по сравнению с другими, имеющими такую же подготовку и образование [4]. Принципы концепции Л.М. Митиной рассматриваются в различных исследованиях по педагогике и психологии, где конкурентоспособность представляет собой свойство, рассматриваемое в физиологическом (возраст, внешность, психическое и физическое здоровье, энергичность и т.п.), психологическом (уровень интеллекта, коммуникативные особенности, развитые способности и т.п.) и нравственном аспекте (жизненные ценности, система верований, убеждений и т.п.). «Конкурентоспособность является высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека (более широко – потенциала личности), а в современном понимании – конкурентных преимуществ человека» (Р.А. Фатхутдинов) [5].

Д.С. Котикова под конкурентоспособностью подразумевает «способность личности достигать поставленной цели вне зависимости от видов деятельности в условиях существующего соперничества, благодаря комплексу внепрофессиональных качеств личности» [6]. Эти качества для будущего специалиста Д.С. Котикова подразделяет на внешние (успеваемость, востребованность, коммуникабельность) и внутренние (психологические особенности личности: рефлексия, мотивация, трудолюбие и пр.).

Наиболее емкое понятие конкурентоспособности, по нашему мнению, дал В.И. Шаповалов. Он утверждает, что «конкурентоспособность – это социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром» [7].

На основании литературного анализа теории и практики исследований проблем конкурентоспособности личности в России и за рубежом мы дали этому феномену следующее определение: конкурентоспособность личности – это социальная способность индивидуума, позволяющая ему быть востребованным в различных сферах деятельности (общественной, личной, профессиональной) на основании его психо-физиологических и личностных качеств и умения презентовать их в условиях ограниченного спроса.

Главная задача, стоящая сегодня перед вузом, – формирование благоприятной среды, обеспечивающей непрерывный интенсивный рост и развитие молодых специалистов, повышение их конкурентоспособности на рынке труда.

Учитывая, что базовой основой качеств, определяющих конкурентоспособность личности, является ее способность к творческому саморазвитию и самореализации, приоритетом образования в XXI в. должна стать парадигма: гарантированное качество образования через творческое саморазвитие и творческую самореализацию. Другими словами, образование будет способствовать становлению человека как конкурентной личности только в том случае, если образование переходит в самообразование, воспитание – в саморазвитие, а развитие – в творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. – М.: «Советская энциклопедия», 1969-1978. – Т. 21.
2. Приказ Министра высшего и среднего специального образования СССР от 18 марта 1968 г. № 220 «Об утверждении Положения о персональном распределении молодых специалистов, оканчивающих высшие и средние специальные учебные заведения».
3. Кравцевич, С.В. Историко-экономические взгляды на формирование представлений о конкуренции. – Чита, 2011.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М. – Воронеж, 2002.
5. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление. – М., 2000.
6. Котикова, Г.П. Управление конкурентоспособностью: учебное пособие. – Кемерово, 2001.
7. Шаповалов, В.И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 4.

Bibliography

1. Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya. — M.: «Sovetskaya ehnciklopediya», 1969-1978. — Т. 21.
2. Prikaz Ministra vihshego i srednego special'nogo obrazovaniya SSSR ot 18 marta 1968 g. № 220 «Ob utverzhdenii Polozheniya o personal'nom raspredelenii molodikh specialistov, okanchivayutikh vihshe i srednie special'niye uchebniye zavedeniya».
3. Kravcevic, S.V. Istoriko-ehkonomicheskie vzglyadih na formirovanie predstavleniy o konkurencii. — Chita, 2011.
4. Mitina, L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti. — M. — Voronezh, 2002.
5. Fatkhutdinov, R.A. Konkurentosposobnost: ehkonomika, strategiya, upravlenie. — M., 2000.
6. Kotikova, G.P. Upravlenie konkurentosposobnost'yu: uchebnoe posobie. — Kemerovo, 2001.
7. Shapovalov, V.I. Konkurentosposobnost' lichnosti v paradigme innovacionnogo pedagogicheskogo menedzhmenta // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. — 2003. — № 4.

Статья поступила в редакцию 14.03.12

УДК 159.99

Terelyanskaya I.V. THE PHILOSOPHIC ETHNOLOGICAL REFLECTION OF THE ETHNONATIONAL CONSCIENCE PHENOMENON. This article reproduces short discourse concerning the questions of creativity and creative potential of a person. Particular attention is paid to the works of scientists engaged in the researching the stated issue. This article also highlights the main components in the description of person creativity.

Key words: creativity, creative potential, creative activity, competitiveness.

И.В. Терелянская, психолог, Агентство Психологической Помощи «Камертон», г.Волжский,
E-mail: TerelyanskayaIV@vtz.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА КРЕАТИВНОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

В статье изложен краткий дискурс по вопросам креативности, творчества, творческого потенциала. Обращается внимание на работы учёных, занимающихся заявленной проблемой, выделяются основные элементы в характеристике креативности личности.

Ключевые слова: креативность, творчество, творческий потенциал, творческая активность, конкурентоспособность.

В настоящее время в связи с развитием научно-технического прогресса, постоянно меняющимися технологиями идет ускорение всех процессов, происходящих в обществе. Бизнес вынужден постоянно предлагать новые и совершенствовать свои старые технологии, рынок требует новые товары и идеи. Так, компания Sony только за 1996 г. выпустила 5000 новых изделий, т.е. более двух новых изделий в час! [1]. Чтобы успешно конкурировать в современном мире, необходимо постоянно находить что-то новое, оригинальное, самому меняться, творить. Изначально такое свойство как креативность требовалось только от представителей творческих профессий: художников, музыкантов, писателей, артистов и т.п. Но сегодня креативность стала рассматриваться как один из обязательных атрибутов успешного делового человека вообще. Быть творческой личностью должен и педагог, и менеджер, и программист, и специалисты многих других профессий, а уж о руководителях и говорить не приходится. «Творческий подход в управленческой деятельности более выражен тогда, когда менеджер ориентирован на конкуренцию, борьбу, вызов в профессиональной деятельности и не стремится к стабильности. Креативность в структуре личности менеджеров имеет значимую связь с такими карьерными установками, как вызов (внешним условиям) и автономия» [2].

Слово «креативность» имеет латинские корни, обозначает сотворение, созидание (лат. creatio) и подразумевает какую-либо творческую, созидательную, или новаторскую деятельность. Т.о. феномен креативности тесно переплетен с таким явлением как *творчество*, которое определяется учеными как особая форма человеческой активности. Творчество выполняет преобразующую функцию, и представляет собой глубинную сферу психических процессов человека, основу внутреннего механизма таких когнитивных процессов, как внимание, восприятие, мышление, память, воображение (Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, Я.А. Пономарев, и др.). Результатом творчества считают творческий продукт, который отличается от существующих ранее новизной и оригинальностью.

Отношение к творчеству неоднозначно и в разные исторические эпохи существенно менялось. В древнем мире ценился лишь материал и работа мастера, а творческая идея, креативность не имели ценности, плагиат и подделки не считались аморальными деяниями. В Средние века творца не отделяли от ремесленника, ценилось следование неким канонам, поэтому творческая самостоятельность не поощрялась, а порой пресе-

далась. Признание и возможность жить продажей своего творческого продукта получили представители творческих профессий только в XIX-XX в.в. Причем результат их творчества использовался лишь в качестве матрицы для выпуска массового продукта. Т.к. затраты на ее тиражирование составляли до 99,9% издержек производства, то ценой затрат на разработку самой матрицы пренебрегали. В постиндустриальную эпоху наблюдается формирование и бурный рост рынка нематериальных товаров типа программного обеспечения, продуктов медиа-культуры и тому подобных, тиражирование которых составляет заметную долю их стоимости. На этом фоне цена образца возрастает неимоверно. Поэтому и отношение к специалистам, способным создать такой образец, изменилось коренным образом. Сейчас они буквально «на вес золота». Сегодня работодатели все чаще требуют от кандидата на вакантную должность наличие таких качеств как творческий подход и креативность. На этот социальный запрос общества откликнулась и научная мысль — работами по теориям творчества, творческих способностей и креативности (Г. Айзенк, Д.Б. Богоявленская, Д. Векслер, Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Я.А. Пономарев, Р. Стернберг и др.).

Креативность — это, то свойство, которое помогает человеку принимать эффективные решения в огромном море разнообразной, поступающей к нему информации, или, наоборот, в ситуациях информационного вакуума, оно способствует генерации необычных идей, принятию нетрадиционных схем решения проблем. Так, руководитель компании Scandia, обратился к участникам I Всемирной олимпиады интеллектуального спорта, проходившей в Лондоне в 1997 г. со словами: «Выросший мозг уже никогда не сокращается до прежних размеров. Деньги можно взять в долг, процессы можно скопировать, но силы разума нельзя поймать в силки. Оригинал всегда лучше самой хорошей копии. Уникальность бесценна. Умение напрягать ум, оставаясь при этом самим собой, — редчайшее явление, равное взрыву звезд» [3].

На данном этапе в психологии выделяют как минимум четыре подхода к творчеству. Первый подход основывается на концепции, что как таковых творческих способностей не существует, а имеет место только творческое поведение индивидуума, основанное на мотивации, ценности и личностных чертах человека. Интеллектуальность — необходимое, но недостаточное условие творческой активности. Когнитивная одаренность, чув-

ствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях – вот основные черты творческой личности (А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум и др.). К этому же направлению можно отнести и идеи Д.Б. Богоявленской. С ее точки зрения, творчество – это ситуативно нестимулированная активность личности, так называемая «креативная активность личности», цель которой: выйти за пределы заданной проблемы. Эта форма активности является особой психической структурой, существующей у личности креативного типа, к которым Д.Б. Богоявленская относит новаторов в независимости от рода их деятельности, будь то художники, музыканты, писатели или ученые и изобретатели.

Второй подход рассматривает творческие способности или креативность как, независимый от интеллекта, самостоятельный фактор (Дж. Гилфорд, Г. Грубер, Я.А. Пономарев, К. Тейлор, Э.П. Торренс). В своих исследованиях Э.П. Торренс установил, что до определенного уровня интеллект коррелирует с креативностью. Но при его дальнейшем росте, зависимость между интеллектом и креативностью не наблюдается. Т.е. нет творческих личностей с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью [4;5].

Этот постулат опровергают сторонники третьего подхода к творчеству (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг и др.). Они отрицают существование творческого процесса как особой формы психической активности. Творческий процесс, по мнению представителей этого направления, является составной частью интеллекта. Следовательно, чем выше уровень развития интеллекта, тем выше уровень развития творческих способностей и наоборот.

Приверженцы четвертой концепции креативности (П. Вернон, М. Воллах, Н. Коган, Д. Харгривс), хотя и соглашаются с Гилфордом, Торренсом и другими их последователями в том, что креативность есть независимый от интеллекта фактор, тем не менее, критикуют последних, считая, что, применяемые ими, тесты креативности всего-навсего диагностируют IQ, как и обычные тесты интеллекта. Они считают, что в тестах на креативность не должно быть жестких временных рамок и единственного правильного ответа, т. е. отвергают такой критерий креативности, как точность. К тому же испытуемый должен иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания, т.к. по их мнению, мотивация достижений и социального одобрения являются препятствием для проявления творческих способностей личности.

Креативность как творческая способность может быть выражена в двух формах – потенциальной (творческий потенциал) и актуальной (творческая активность) (Дж. Гилфорд, Е.Л. Яковлева и др.).

Творческий потенциал – это особенности личности, способствующие реализации творческих способностей, такие как мотивы, некоторые эмоциональные и волевые качества, уровень компетенции, интеллект, духовность и нравственность (Е.П. Ильин, В.В. Рыжов, Г.В. Сорокоумова) [6]. Из этих предположений мы рассматриваем структуру творческого потенциала личности, как состоящую из следующих компонентов:

– *мотивационный компонент* – основа для *подготовки* к творческой деятельности (1 этап), раскрывает уровень и своеобразие интересов и увлечений студента, наличие цели, открытость новому опыту, показывает любознательность и степень его заинтересованности и участия в предстоящей творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, Г. Меррей, Е.Л. Яковлева и др.);

– *интеллектуальный компонент* – проявляется индивидуумом на этапе осознания дальнейших действий и созрелости решения (2 этап), выражается в оригинальности, гибкости и беглости мышления, разнообразии ассоциативного ряда, уровне творческого воображения, в сообразительности, интуитивности, смекалостности (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг и др.);

– *эмоционально-волевой компонент* – наблюдается на стадии оценки своих возможностей при принятии решения (3 этап), характеризует с одной стороны – эмоциональное отношение студента к данной творческой деятельности и эмоциональный настрой на ее выполнение, с другой – способность к волевому напряжению, организованности, самоконтролю и саморегуляции; целеустремленности, направленности на творческую деятельность (К.Э. Изард, А. Маслоу, Дж. Сингер и др.);

– *духовно-нравственный компонент* – проявляется на этапе переоценки своих будущих действий и окончательное принятие решения (4 этап) – показывает способность человека увидеть и выбрать истинные нравственные и духовные ценности, не отступать от них и следовать им в течение своей жизни (Е.П. Ильин, И.В. Курешева, В.В. Рыжов, Г.В. Сорокоумова);

– *операциональный компонент* – является основой этапа действия, после принятия решения, его реализация (4 этап) – характеризуется способностью личности к принятию нестандартных решений, готовностью рисковать, внутренней свободой и уверенностью в себе (Л.Д. Выготский, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

– *рефлексивный компонент* – выходит на первый план на этапе оценки и принятия ответственности за свое решение и последующих за ним действий – характеризуется такими качествами, как самодиагностика, самооценка и саморегуляция творческого действия (А.Г. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Анализ литературы по проблеме креативности показал, что понятие «креативность» чаще всего рассматривается в двух направлениях. Согласно первому, креативность описывается как психический процесс, второму, – как творческое отношение к жизни.

Любая креативная идея, с одной стороны, опирается на знания и опыт, использует знания и решения, найденные прежде в других областях, опирается на сложившиеся закономерности, а с другой – не опирается на привычную логику, т. е. алогична. Поэтому невозможность порой объяснения креативной идеи методами логики, с опорой на опыт, создает риск принятия ее за пустую фантазию, а человека, ее предложившего в лучшем случае за фантазера. Т.е. порой наблюдается сходство поведения творческой личности и человека с психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипного, общепринятого. На основании этого творчеству порой дают негативную характеристику – как выход за пределы традиций и стереотипов, как сознательное нарушение. Так Барышева Т.А. и Жигалов Ю.А. утверждают, что «креативность проявляется в инновационных преобразованиях во всех (или отдельных) сферах жизни человека (познании, мышлении, общении, профессиональной деятельности, в самосовершенствовании и т. д.) на уровнях: личность (потенциал) – процесс – результат. Учитывая то, что процесс творчества включает две разнонаправленные тенденции – созидание и разрушение (реконструкцию) стереотипов, творческое, креативное поведение индивида можно рассматривать как «созидательное разрушение» [7].

Библиографический список

1. Белкин, А.И. Запах денег: Психологические этюды. – М. – 1999.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2009.
3. Хант, Р. Как создать Интеллектуальную организацию / Р. Хант, Т. Базан; пер. с англ. – М., 2002.
4. Torrance, E.P. Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 1981.
5. Guilford, J.P. Creativity, *American Psychologist*, 1950. – Vo. 5. – Issue 9.
6. Рыжов, В.В. Креативная личность и сферы ее актуализации / В.В. Рыжов, Г.В. Сорокоумова: монография. – Н.Новгород, 2006.
7. Барышева, Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. – СПб, 2006.

Bibliography

1. Belkin, A.I. Zapakh deneg: Psikhologicheskie etjudi. – M. – 1999.
2. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2009.
3. Khant, R. Kak sozdatj Intellekualnuyu organizaciyu / R. Khant, T. Bazan; per. s angl. – M., 2002.
4. Torrance, E.P. Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 1981.
5. Guilford, J.P. Creativity, *American Psychologist*, 1950. – Vo. 5. – Issue 9.
6. Rihzhov, V.V. Kreativnaya lichnostj i sferih ee aktualizacii / V.V. Rihzhov, G.V. Sorokoumova: monografiya. – N.Novgorod, 2006.
7. Barihsheva, T.A., Zhigalov Yu.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovih razvitiya kreativnosti. – SPb, 2006.

Статья поступила в редакцию 14.03.12

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ

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)

УДК 81'37

Avazbakieva F.R. SEMANTIC AND AXIOLOGICAL ASPECTS DESCRIBING PERSON FROM THE POSITIVE SIDE IN TERMS OF BREEDING. Lexico-semantic analysis of adjectives describing a person in terms of breeding that contributes to the determination of the consistency in the organization of lexical material of language, establishment of semantics of explanatory and covert estimate meaning and signification of linguocultural features of given adjectives meaning is considered in the work.

Key words: *linguoxiology, estimation, axiological semantics, seme, lexico-semantic analysis, lexico-semantic group, lexico-semantic field, ethnoculturology, linguistic view of the world.*

Ф.Р. Авазбакиева, аспирант ТГСПА им Д.И.Менделеева, г. Павлодар, E-mail: flyura_85@bk.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ПОЛОЖИТЕЛЬНО ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА ПО УРОВНЮ ВОСПИТАННОСТИ

В работе описывается лексико-семантический анализ прилагательных, характеризующих человека по уровню воспитанности, который способствует определению системности в организации словарного материала языка, установлению семантики эксплицитных оценок и имплицитных оценочных смыслов, а также выявлению лингвокультурных особенностей значения данной группы прилагательных.

Ключевые слова: *лингвоаксиология, оценка, аксиологическая семантика, сема, лексико-семантический анализ, лексико-семантическая группа, лексико-семантическое поле, этнокультурология, языковая картина мира.*

Проблемы аксиологической семантики находятся в центре внимания современных лингвистов в силу того, что именно через этот аспект раскрывается коммуникативная сущность языка, а содержательная сторона языка связана с познавательной деятельностью человека, представляя, таким образом, сложный комплекс гносеологических, этических, философских и других проблем [1]. Данная статья посвящена изучению аксиологического и семантического аспекта языковых единиц, характеризующих человека по уровню воспитанности.

Аксиологические (ценностные) понятия отражают представления отдельного человека или общества о том, что такое хорошо или плохо, достойно или недостойно, справедливо или несправедливо, прилично или неприлично и т.д.

Изучение прилагательных с лингвоаксиологических позиций невозможно вне теории языковой картины мира, а также семасиологии, ее основных понятий, таких как лексико-семантические группы, лексико-семантические варианты, внутренняя форма. Аксиологический аспект семантики имен прилагательных зачастую очень тесно связан с этнокультурологическими особенностями восприятия и концептуализации понятий, реалий и явлений. Аксиологический фрагмент языковой картины мира (ЯКМ) отражает определенное видение человека в аспекте его интерпретирующего избирательного отношения к миру, обусловленного спецификой этнического мировосприятия, миропонимания и мирозерцания [2]. Приблизиться к адекватной реконструкции того или иного фрагмента ЯКМ можно только с помощью частных семантических исследований на основе лексико-семан-

тического анализа, который мог бы в полной мере способствовать определению сложности семантической структуры слова и выявлению системности в организации словарного материала языка, а также установлению семантики эксплицитных оценок и имплицитных оценочных смыслов.

Для реализации поставленной цели первоначально необходимо проанализировать семантическую структуру всех входящих в группу прилагательных, выявить основные семантические разряды внутри данной ЛСГ; во-вторых, сопоставить особенности семной структуры лексико-семантических вариантов слов, входящих в выделенные группы, подгруппы и ряды ЛСГ прилагательных и наконец, определить лингвокультурные особенности значения данной группы прилагательных.

Опираясь на толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, к данной группе нами отнесены следующие прилагательные с положительным оценочным знаком (+):

Вежливый, отесанный, культурный, интеллигентный, бонтонный, выдержанный, сдержанный, благовоспитанный, деликатный, учтивый, церемонный, тактичный, утонченный, приличный, лощеный, пристойный, корректный, уважительный, почтительный, приветливый, рафинированный, скромный, услужливый, порядочный [3].

Следует отметить, что в значениях имен прилагательных как определенной части речи выделяют семантические компоненты двух типов: денотативный компонент, передающий общее логическое понятие, заключенное в слове, и коннотативный компонент – его дополнительные оттенки [4].

Интегрирующие семы каждой из ЛСГ слов сосредоточены в значении опорного прилагательного, иными словами, в семантической доминанте, которой в плане выражения соответствует одно слово, занимающее ядерное семантическое положение в пределах всего поля. Значение опорного прилагательного, интегрирующее, объединяющее элементы группы, отражает определенный тип денотата. Тип денотата уточняется, репрезентируется в пределах всего поля конкретными денотатами, в зависимости от чего выделенные ЛСГ могут члениться на более мелкие единства [5].

Так, члены ЛСГ прилагательных, положительно характеризующих человека по уровню воспитанности, идентифицируются опорным существительным – *воспитанность* «знание правил поведения в обществе, приобретенное в результате хорошего воспитания». Ядром для слова *воспитанность* является значение «следование общепринятым правилам поведения». Остальные прилагательные данной ЛСГ распределяются следующим образом:

Вежливый, отесанный, культурный, интеллигентный, бонтонный, выдержанный, сдержанный, благовоспитанный, деликатный, учтивый, церемонный, тактичный, утонченный, приличный, лощеный, пристойный, корректный, уважительный, почтительный, приветливый, рафинированный, скромный, услужливый, порядочный.

Прилагательные данной ЛСГ, выражающие положительную оценку, объединены интегральным семантическим признаком «следование общепринятым нормам поведения».

Если представить семантическое строение анализируемой ЛСГ в виде семантического поля, то ядром, или архисемой семантического поля является прилагательное *воспитанный*. Единицы этого семантического поля могут различаться также дифференциальными признаками, например, для прилагательных *вежливый, благовоспитанный, благопристойный, приличный, пристойный, приветливый, деликатный, услужливый* общим выступает значение «следование внешним правилам поведения», в котором дополнительной дифференциальной семой является «внешним». Прилагательные *тактичный, учтивый, почтительный, выдержанный, сдержанный, корректный, уважительный, скромный, порядочный* объединены дифференциальной семой «соответствие внешнего поведения внутреннему миру человека». На периферии находятся прилагательные *культурный, интеллигентный*, в которых отражаются несущественные признаки данной ЛСГ слов, которые, однако, могут проявиться в определенных условиях. Они объединены факультативной семой «образованный».

Прилагательное *церемонный* имеет значение «излишнее следование внешним правилам поведения - церемониям», в котором имеются дифференциальные семы «излишнее», «церемониям». Сема «внешним» позволяет объединить это прилагательное с *вежливый, благовоспитанный, благопристойный, приличный, пристойный*.

Прилагательное *бонтонный* произошло от французского слова «бонтон», что в переводе на русский означает «хорошие манеры, светская учтивость в словах и обращении», оно употреблялось в дворянско-буржуазном обществе 18-19 вв. Данное прилагательное имеет следующее толкование в толковом словаре Д.Н. Ушакова: «с хорошими манерами, соответствующий правилам бонтона». Его можно отнести к группе прилагательных со значением «следование внешним правилам поведения».

К периферии поля мы относим единицы, образованные путем метафоризации, типа *лощенный, отесанный, утонченный, рафинированный*. Как известно, именно в метафоризации чаще всего отражаются лингвокультурные представления носителей языка о понятиях, явлениях, предметах и т.п. «Для того чтобы верно понять метафору, необходимо увидеть то «сырье», из которого делается значение слова. То есть изучая метафору необходимо научиться не только извлекать правду из лжи, а также извлекать признаки из предмета, превращая мир предметов в мир смыслов» [6, с. 71]. Мы провели анализ метафорического значения аналогичный анализу метафоры *глубина души* автора Хосе Отрега-и-Гассет и получили следующий результат. Когда мы употребляем прилагательные *лощенный, отесанный* вне определенного контекста, мы в первую очередь думаем о характерных для них признаках. Например, с прилагательным *лощенный* ассоциируются значения *блестящий, глянцево-натурный, лакированный, а с прилагательным отесанный – обтесанный брусок или камень без единой шероховатости. Прила-*

гательное *утонченный* соотносится со словом *точенный*, то есть нечто, имеющее правильную форму. Разные представления возникают при употреблении слова *рафинированный*. Одни думают о вкусе сахара, другие о правильной/ ровной форме кусочков. Прилагательное *рафинированный* происходит от франц. *raffiner*. «рафинировать, очищать», (от лат. ге- «обратно; опять, снова; против» *affiner* «уточнять»), то есть первоначальное значение – *очищенный от примесей продукт*.

Но если мы говорим, что у *X лощенные манеры, X - отесанный человек*, или *X очень утонченная девушка*, либо у *X очень рафинированное поведение*, мы отдаем себе отчет, что используем их не в прямом смысле, но в то же время понимаем, что нужный нам косвенный смысл произведен от прямого. Когда мы утверждаем, что *X очень отесанный человек*, мы относим это слово сначала к какому-либо изделию, которое обтесали, потом избавляемся от значения, указывающего на физические параметры и относим его к психике. Аналогично с выражениями у *X лощенные манеры, X очень утонченная девушка* или у *X рафинированное поведение*, в первую очередь нам представляются физические признаки предмета, которые помогают нам четче понять метафорические обороты. Для метафоры необходимо, чтобы мы осознавали ее двойственность. Мы используем имя не по его прямому назначению и отдаем себе в этом отчет. Таким образом, для русскоязычных людей человек, обладающий признаками воспитанности, ассоциируется с предметом, который обтесали, отполировали и придали соответствующий лоск, т.е. предмет, над которым долго и упорно трудились. Человека воспитанного можно сравнить с деталью, которая подвергалась тщательной обработке, очистке и т.д. и в конечном итоге было получено красивое изделие, которое поражает взгляд своим совершенством. Стало быть, метафорические обороты – *лощенные манеры, отесанный человек* и др. ассоциируются в первую очередь с внешним лоском предмета и только потом нам представляется хорошо воспитанный человек, соблюдающий правила этикета.

Согласно семантическому анализу данных прилагательных, лексико-семантическое поле со знаком «+» можно представить следующим образом (рис. 1).

1. Архисема со значением «следование общепринятым нормам поведения» включает прилагательное *воспитанный*.

2. Дополнительная дифференциальная сема «внешним» объединяет прилагательные *вежливый, благовоспитанный, благопристойный, приличный, пристойный, приветливый, деликатный, услужливый*, которые имеют общее значение «следование внешним правилам поведения». Дифференциальная сема «внешним» прилагательного *церемонный* со значением «излишнее следование внешним церемониям» позволяет отнести его к данной группе. Прилагательное *бонтонный*, заимствованное с французского языка со значением «хорошие манеры, соответствие правилам бонтона», где скрыты дифференциальные семы «соответствие», «внешним правилам», также относится к данной группе.

3. Дифференциальная сема «соответствие внешнего поведения внутреннему миру человека» объединяет прилагательные *тактичный, учтивый, почтительный, выдержанный, сдержанный, корректный, уважительный, скромный, порядочный*.

4. Факультативная сема «образованный» объединяет прилагательные *культурный, интеллигентный*.

5. Прилагательные *лощенный, отесанный, утонченный, рафинированный* объединены потенциальными семами «придать внешний лоск», «облагородить».

В ходе лексико-семантического анализа данной подгруппы прилагательных выявлено, что в ней содержится идея о том, что за маской внешней воспитанности может скрываться человек с низкими моральными ценностями. Эта потенциальная идея может реализовываться в соответствующем контексте. Сравним: для прилагательных *вежливый, благовоспитанный, благопристойный, приличный, пристойный, приветливый, церемонный, бонтонный* общим выступает значение «следование внешним правилам поведения», но в контексте может выявляться дополнительная оценочно-негативная коннотация. См. примеры из произведений А.П. Чехова: «Ее, *благовоспитанную*, чувствительную девицу, дочь учителя, заподозрили в воровстве, обыскали, как уличную женщину!» («Переполюх»); «Нравится мне он сам, *вежливый, услужливый* и необыкновенно *деликатный* в обращении со всеми, кроме Никитина» («Палата № 6»); «Он был *приветлив* с ней и сердечен, но все же в обращении с ней,

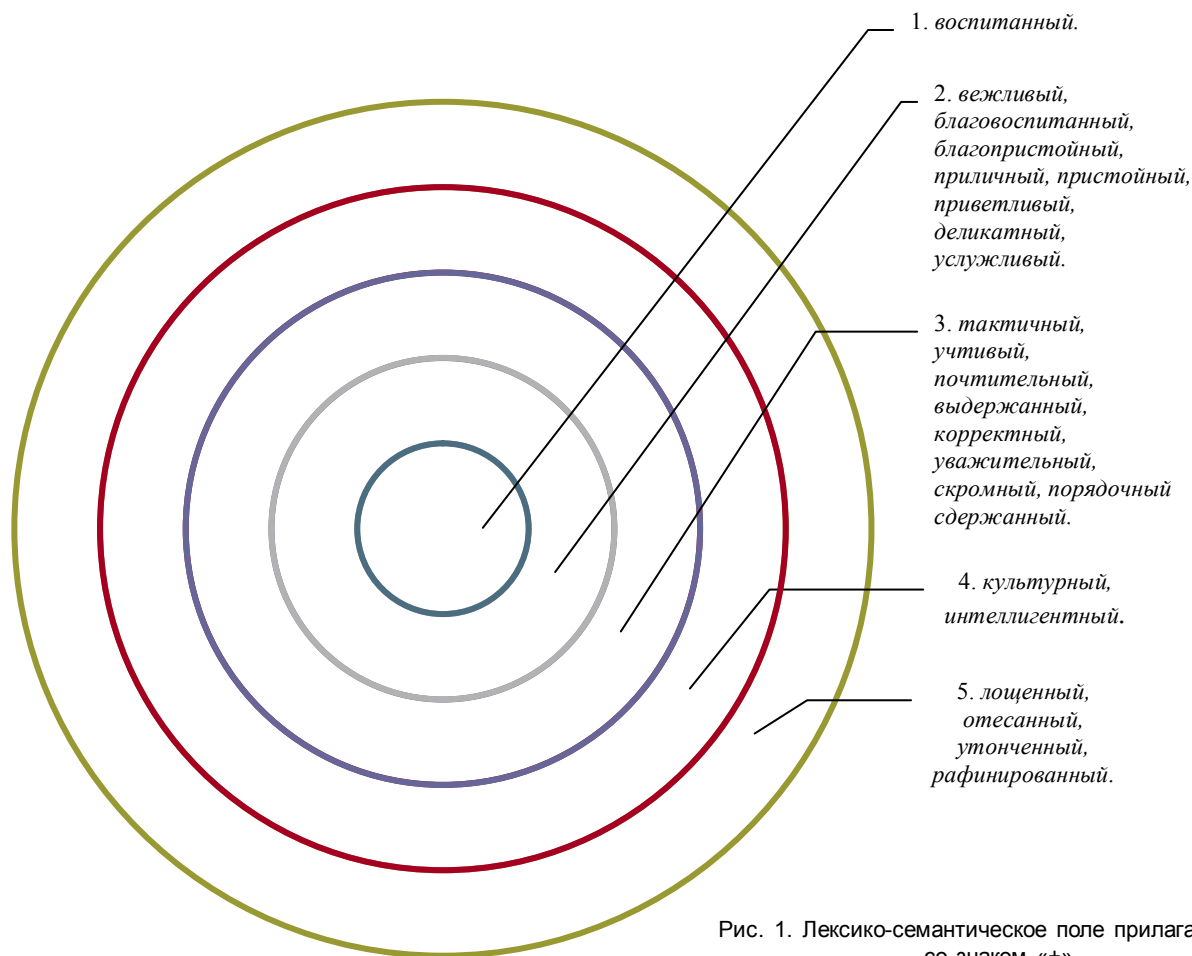


Рис. 1. Лексико-семантическое поле прилагательных со знаком «+»

в его тоне и ласках сквозила тень, легкая насмешка, грубоватое высокомерие счастливого мужчины» («Дама с собачкой»); «Ей не нравились их неуклюжие *церемонные* жены, сплетни, частые поездки в гости, лесть перед ее мужем, которого все они ненавидели» («Именины»)

Рассмотрим данные примеры. После того, как дочь учителя заподозрили в воровстве, читатель начинает сомневаться в ее морально-этических качествах, а во втором примере молодой человек только с виду кажется *вежливым, услужливым* и необыкновенно *деликатным*, в следующем примере речь идет о *приветливом*, внешне приятном человеке, но тон выдает его внутренний мир – он оказывается *грубым* и *высокомерным*. В этих примерах прилагательные описывают тех людей, которые следуют только внешним правилам поведения, церемониям, скрывая свою истинную – негативную сущность.

Следующая лексико-семантическая подгруппа слов, объединенная дифференциальной семой «соответствие внешнего поведения внутреннему миру человека», представлена такими прилагательными как, *тактичный, учтивый, почтительный, выдержанный, сдержанный, корректный, уважительный*. Для сравнения с первой ЛСГ прилагательных приведем примеры: И стала она только не похожа не прежнюю: из стриженной девчонки, круглолицкой и ясноглазой, превратилась в невысокую, худощавую, стройную девуку, спокойную, *сдержанную* и ласковую (И. Бунин, «Худая трава»). Старик Адамс сидел спокойный,

чистенький, *корректный*. Нет, он не рекомендовал нам ехать к Тихому океану по северному пути, через Соулт-Лейк-сити, город Солёного озера. (И. Ильф, Е. Петров, «Одноэтажная Америка»). Данные прилагательные характеризуют людей, внешнее поведение которых соответствует их внутреннему миру.

Таким образом, человека воспитанного можно охарактеризовать такими прилагательными как *вежливый, благовоспитанный, благопристойный, приличный тактичный, учтивый, почтительный, корректный, уважительный* и др. Значения данных прилагательных близки, но не тождественны. Они объединены в разные группы, которые отличаются друг от друга дифференциальными семантиками (см. рис. 1). К примеру, первая подгруппа ЛСГ прилагательных характеризует людей, внешнее поведение которых не соответствует их внутреннему миру. Вторая подгруппа ЛСГ прилагательных, напротив, описывает тех людей, поведение которых не только соответствует общепринятым нормам, а также их принципам и внутреннему миру.

Все сказанное выше подводит к логичному выводу о том, что «в окружающем нас мире нет абсолютно-хороших или абсолютно-плохих вещей, они выделяются только в сознании человека, с точки зрения человека и на основе языка. Это в свою очередь предполагает, что в сознании человека существует отдельная система оценочных концептов и категорий, обеспечивающих оценочную интерпретацию полученных знаний о естественных предметах и явлениях» [7, с. 1].

Библиографический список

1. Темиргазина, З.К. Лингвистическая аксиология: оценочные высказывания в русском языке. – Павлодар, 2010. – Т. 1.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
3. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка в 4 томах. – М., 2000.
4. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М., 1988.
5. Никитин, В.М. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика). – М., 1983.
6. Теория метафоры: сборник. Хосе Отрега-и-Гассет. Две великие метафоры. – М., 1990.
7. Болдырев, Н.Н. Оценочные категории как формат знания [Э/п]. – П/д: <http://boldyrev.ralk.info/>.

Bibliography

1. Temirgazina, Z.K. Lingvisticheskaya aksiologiya: ocenochnihe vihskazihvaniya v russkom yazihke. – Pavlodar, 2010. – Т. 1.
2. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazihk i yazihkovaya lichnostj. – М., 2010.
3. Ushakov, D.N. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka v 4 tomakh. – М., 2000.
4. Teliya, V.N. Konnotativnihy aspekt semantiki nominativnihk edinic. – М., 1988.
5. Nikitin, V.M. Leksicheskoe znachenie slova (struktura i kombinatorika). – М., 1983.
6. Teoriya metaforih: sbornik. Khose Otrege-i-Gasset. Dve velikie metaforih. – М., 1990.
7. Boldihrev, N.N. Ocenochnihe kategorii kak format znaniya [Eh/r]. – R/d: <http://boldyrev.ralk.info/>.

Статья поступила в редакцию 10.02.12

УДК 821.161.1

Bykova A.L., Pyatkin S.N. «NE ZHALEJU, NE ZOVU, NE PLACHU...» LIKE THE CONCLUDING POEM OF S.A. ESEININ'S BOOK «MOSKVA KABATSKAYA». The history of publications of S.A. Esenin's poem «Ne zhaleju, ne zovu, ne plachu...» can be seen in the article, there are revealing of possible reasons, which induced the poet to include it in the content of the book «Moskva kabatskaya» as the conclusive poem, and also there are realization of its structural-semantic and conceptually-dramatic correlation with the works of «Moskvy kabatskoy».

Key words: evolution of creation, poetics, book, cycle, lyrical plot, lyrical hero.

А.Л. Быкова, соискатель ФГБОУ ВПО «Арзамасский гос. педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: agrinauka@mail.ru; С.Н. Пяткин, д-р филол. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Арзамасский гос. педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: agrinauka@mail.ru.

«НЕ ЖАЛЕЮ, НЕ ЗОВУ, НЕ ПЛАЧУ...» КАК ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СТИХОТВОРЕНИЕ КНИГИ С.А. ЕСЕНИНА «МОСКВА КАБАЦКАЯ»

В статье прослеживается история публикаций стихотворения С.А. Есенина «Не жалею, не зову, не плачу...», выявляются возможные причины, побудившие поэта включить его в состав книги «Москва кабацкая» в качестве заключительного стихотворения, а также анализируется его структурно-смысловая и идейно-художественная взаимосвязь с произведениями «Москвы кабацкой».

Ключевые слова: эволюция творчества, поэтика, книга, цикл, лирический сюжет, лирический герой.

Стихотворение «Не жалею, не зову, не плачу...» по праву считается одним из программных произведений Есенина. Написанное в 1921 году и опубликованное впервые в журнале «Красная новь» годом позже, оно своими подлинно элегическими интонациями резко диссонировало с имажинистской риторикой «Инонии» (1919), «Сорокоуста» (1920), «Пугачёва» (1921), т.е. тех произведений, что, казалось бы, окончательно определили сам характер творческой индивидуальности Есенина. Не случайно именно это стихотворение уже в прижизненной критике поэта и прямо, и косвенно связывалось с *классической традицией* русской поэзии, в русле которой в 1924-1925 годах будут созданы вершинные произведения Есенина [1, с. 36; 2, с. 142-145]. В целом, такое восприятие стихотворения прочно укрепит-ся затем и в научном есениноведении, где одна из любопытных страниц истории публикаций этого текста окажется практически пропущенной. Мы имеем в виду его временное бытование в качестве заключительного стихотворения книги «Москва кабацкая». Произведения, вошедшие в эту книгу, создавались Есениным в период с 1921 по 1923 годы, а сама она была издана (после неоднократных и неудачных попыток) в Ленинграде в июле 1924 года тиражом в 3 000 экземпляров. Содержание книги составили 18 стихотворений, разнесенных по 4 разделам:

Стихи – как вступление к Москве кабацкой: 1. «Все живое особой метой...»; 2. «Сторона ль ты моя, сторона...»; 3. Волчья гибель («Мир таинственный, мир мой древний...»); 4. «Не ругай-тесь! Такое дело!...».

Москва кабацкая: 1. «Я обманывать себя не стану...»; 2. «Да! Теперь решено. Без возврата...»; 3. «Снова пьют здесь, дерутся и плачут...»; 4. «Пой же, пой. На проклятой гитаре...»; 5. «Эта улица мне знакома...»; 6. «Мне осталась одна забава...».

Любовь хулигана, с посвящением: «Августе Миклашевской»: 1. «Заметался пожар голубой...»; 2. «Ты такая ж простая, как все...»; 3. «Пускай ты выпита другим...»; 4. «Дорогая, сядем рядом...»; 5. «Мне грустно на тебя смотреть...»; 6. «Ты прохладой меня не мучай...»; 7. «Вечер черные брови насопил...».

Стихотворение как заключение: 1. «Не жалею, не зову, не плачу...».

Стихотворения 4. «Пой же, пой. На проклятой гитаре...» и 6. «Мне осталась одна забава...», заявленные на шумцтитупе раздела «Москва кабацкая», по цензурным соображениям напечатаны не были [3, с. 590].

История публикаций стихотворения «Не жалею, не зову, не плачу...» в авторских поэтических сборниках Есенина, предшествующих «Москве кабацкой», прямо свидетельствует о неслучайности включения данного произведения в эту книгу. Попробуем это доказать.

Впервые «Не жалею, не зову, не плачу...» в таких сборниках напечатано у Есенина в «Избранном» (Москва. Государственное издательство, 1922) в качестве заключительного стихотворения раздела «Мреть», куда вошли еще «Песнь о хлебе», «Дож-дик мокрыми метлами чистит...» <Хулиган>, «Все живое особой метой...».

Названием раздела послужил есенинский неологизм. Исследователи окказиональной лексики поэта относят «мреть» к словам, имеющим «затемненную» семантику [4; 5], а потому значение этого неологизма «подбирается», исходя из его фонетической формы и контекста. Непосредственно в поэтической практике слово «мреть» впервые использовано Есениным в стихотворении «Сторона ль ты моя, сторона...», написанном осенью 1921 года, но не вошедшем в госиздатовский сборник. Вероятнее всего, на момент сдачи в печать «Избранного» это стихотворение было не завершено, но, вместе с тем, как поэтический образ слово «мреть» уже «нашло» свое место в идейно-художественной структуре текста и обозначило новую эмоциональную струю в творческом сознании Есенина.

Сторона ль ты моя, сторона!

Дождевое, осеннее олово.

В черной луже продрогший фонарь

Отражает безгубую голову.

Нет, уж лучше мне не смотреть,

Чтобы вдруг не увидеть хужего.

Я на всю эту *ржавую мреть*

Буду щурить глаза и суживать (I, 159).

Представляется очевидным, что словосочетание «ржавая мреть» в данном произведении выполняет функцию эмоционально-экспрессивного обобщения впечатлений лирического героя, являющегося в фантазмагорической оптике мир своей родной стороны. Возникающие, словно призраки, картины (*«скелеты домов»*; *«Словно мельник, несет колокольня // Медные мешки колоколов»*; *«А фонарь то мигнет, то захохочет // Безгубой*

своей головой») отзываются «стужей и дрожью» в сознании героя стихотворения и приводят его как поэта к признанию трагической обреченности своего пути:

Только сердце под ветхой одеждой
Шепчет мне, посетившему твердь:
«Друг мой, друг мой, прозревшие вежды
Закрывает одна лишь смерть».

Позднее, в 1923 году, слово «мреть» будет использовано еще в одном «кабацком» стихотворении – «Мне осталась одна забава...». Здесь это слово, получив новое художественное определение «*житейская мреть*», обретает и несколько отличное от предыдущего случая смысловое наполнение. И главным образом то, что указанный образ предстает в качестве обозначения творческой реальности, переполненной энергией тотального уничтожения светлых человеческих чаяний и надежд: «Золотые, далекие дали! // *Всё сжигает житейская мреть*».

А сам лирический герой становится невольным заложником «*житейской мрети*», где творческое самовыражение поэта обращается в осмысленный акт его самоуничтожения: «И похабничал я и скандалил // Для того, чтобы *ярче гореть*» (I, 185).

Сопоставляя поэтические контексты слова «мреть» и учитывая при этом его фонетические ассоциации в приведенных есенинских стихотворениях, можно с твердой уверенностью говорить, что оно семантически соотносится со словами «смерть», «мрак», «мразь», «мерзость», заключающими в себе пейоративную оценочность.

Следовательно, в ее диапазоне должно располагаться, в первую очередь, идейно-художественное решение стихотворений, которые Есенин объединил (нарушив хронологию их написаний) в раздел под названием «Мреть» в госиздатовском сборнике. Пожалуй, о таком решении в связи с первыми тремя произведениями раздела можно говорить достаточно уверенно.

«Песнь о хлебе» (1921), открывающая раздел и служащая эмоциональным ключом к нему, построена на развернутой метафоре, в основе которой уподобление жатвы убийству. Обыденная, в общем-то, картина главного крестьянского труда – уборки урожая предстает у Есенина как всеобщая катастрофа, вселенская трагедия за счет необычного смещения акцентов в эмоционально-образном воплощении одной из центральных тем поэта тех лет – столкновения, борьбы «железного с живым»: «*Режет серп тяжелые колосья, // Как под горло режут лебедей*»; «*И цепями маленькие кости // Выбивают из худых телес*»; «*Все побои ржи в припек окрасив...*» (I, 151-152).

Если в «Песне о хлебе» субъект речи грамматически не выражен, то в «Хулигане» (1919) он становится основным объектом поэтического изображения, где важное место занимает художественное осмысление лирическим героем своей новой ипостаси:

Но не бойся, безумный ветер,
Плюй спокойно листвою по лугам.
Не сотрет меня кличка «поэт»,
Я и в песнях, как ты, хулиган (I, 154).

Кстати говоря, именно с этого стихотворения берет свое начало есенинская маска поэта-хулигана, которая во многом предопределяет субъектно-образную целостность книги «Москва кабацкая».

Лирический герой «Хулигана» – единственный, кто стоит на страже «деревянной Руси» и видит:

Словно хочет кого придушить
Руками крестов погост!

Бродит черная жуть по холмам,
Злобу вора струит в наш сад.

Эти картины обступающего природный мир мрака, словно предвещают погибельное тожество «ржавой мрети», от которой не спасет разбойничья удалость поэта-хулигана. Кажется, именно это с горечью, почти с трагическим надрывом выговаривает лирический герой в стихотворении «Все живое особой метой...» (1922):

Если раньше мне били в морду,
То теперь вся в крови душа.

И уже говорю я не маме,
А в чужой и хохочущий сброд:
«Ничего! Я споткнулся о камень,
Это к завтраму все заживет» (I, 156).

Думается, что комплексный анализ названных произведе-

ний позволит еще с большей очевидностью увидеть их структурно-семантическую и идейно-художественную целостность. Впрочем, равно как и то, что из этой целостности столь же очевидно выпадает заключительное стихотворение раздела – «Не жалею, не зову, не плачу...».

Во-первых, потому, что оно, по праву считаясь, одним из «самых напевных, самых мелодичных стихотворений Есенина» [6, с. 227], в этом качестве резко диссонирует с ритмико-интонационным строем предшествующих произведений раздела. В них авторское художественное решение сделано, можно сказать, не в пользу «песенного начала», а оригинальной и вместе с тем сложной метафорической образности.

Во-вторых, «Не жалею, не зову, не плачу...», написанное как бы на перекрестии двух жанровых традиции – романсовой и элегической, создает эффект той «классической формы», что и дало возможность уже современникам Есенина говорить о пушкинском влиянии, отразившемся в этом стихотворении. А такое, отнюдь не беспочвенное признание, что подтверждает и опыт научного есениноведения, невольно ставит «Не жалею, не зову, не плачу...» не только особняком в структуре исследуемого раздела, но и всего творчества 1919-1922 годов.

И в третьих. Основу лирического сюжета стихотворения образуют мотивы прощания с юностью, необратимости времени, текучести жизни. Причем лирический герой Есенина, принимая естественно и органично как собственный выбор вечный закон природы, в своем обращении и к жизни, и к смерти находит единое *благое слово*: «Будь же ты вовек благословенно, // Что пришло процвезть и умереть» (I, 164).

Такое слово, определяя и морфологию, и семантику финальной сентенции стихотворения, выводит сознание лирического героя на вершину, не подвластную всеобщей на своем пути «житейской мрети».

Стоит признать, что такой финал в большей степени был бы органичен для предшествующего раздела «Избранного» – «Трерядницы», где вариации на тему прошедшей юности, неоправданности смены поколений свойственны многим произведениям. А для завершения «Мрети» больше бы «подошла» лирическая пьеса из той же «Трерядницы» «Устал я жить в родном краю...», проникнутая крайним пессимизмом автора.

Все остается на своих местах и в следующем есенинском издании – «Собрании стихов и поэм» Есенина (Берлин; Пб.; М.: Изд-во З.И. Гржебина, 1922). С той лишь разницей, что раздел переименовывается в «Песни забудлыги» и дополняется такими стихотворениями, как «Мир таинственный, мир мой древний...», «Сторона ль ты моя, сторона...», которые в таком же порядке расположены перед стихотворением «Не жалею, не зову, не плачу...». Вместе с ними эмоционально-образная структура раздела, по сравнению с «Мретью», дополняется «*предсмертной яростью отчаяния*» [7, с. 256] и чувством трагической обреченности поэта. К тому же и вызывающе негативное авторское самоименование («забудлыга», по В.И. Далю, «человек беспутный, распутный» [8, с. 555]) в качестве экспрессивно-оценочной характеристики лирического героя еще более сгущает пейоративную семантику содержания раздела и вместе с тем делает еще более контрастным в этом отношении заключительное стихотворение.

Схожую семантику мы наблюдаем и в сборнике со столь же «говорящим» авторским самоименованием – «Стихи скандалиста» (Берлин: Изд. И.Т. Благова, 1923). Стихотворения, составившие раздел «Песни забудлыги», в таком же порядке завершат первую, лирическую и самую объемную часть сборника. После нее размещен отрывок из поэмы «Пугачев» «Уральский каторжник». В завершение сборника впервые появится название «Москва кабацкая» как именование раздела, в который вошли четыре стихотворения: «Да! Теперь решено. Без возврата...»; «Снова пьют здесь, дерутся и плачут...»; «Сыпь, гармоника! Скука... Скука...»; «Пой же, пой. На проклятой гитаре...».

Следующей книгой Есенина станет «Москва кабацкая». Нельзя сказать, что эта поистине выстраданная Есениным книга обладает широким диапазоном суждений и оценок как в отзывах современников, так и в последующих научных исследованиях. По большому счету, признание одной из спутниц Есенина, Надежды Вольпин: «Здесь вся душа поэта, с надломом, с отчаянным этим раздвоением» [9, с. 323] определяет и сейчас самую суть и читательского, и научного восприятия «Москвы кабацкой».

«Любовь хулигана» как самостоятельный цикл в структуре есенинской книги, несмотря на неоднократные декларации в нем

лирического героя о своем «прощании с хулиганством», страстные уверения в собственном духовно-нравственном преображении, все-таки пропитан знакомыми мотивами загубленной жизни. А любовь к женщине как спасение, выход из замкнутого круга «мрачных сил» в конечном счете, оказывается самообманом лирического героя Есенина [10].

Поэтому «стихотворение как заключение» «Москвы кабацкой» с его «диалектическим пониманием и приятием бытия» [11, с. 96] воспринимается в большей степени не как закономерный исход лирического сюжета книги, а чаемым и все еще внутренне недостижимым разрешением острейших противоречий авторского сознания.

Можно предположить, что функциональное предназначение стихотворения «Не жалею, не зову, не плачу...» как финального и в «Москве кабацкой», и в тех разделах поэтических сборников, о которых речь шла выше, заключается в следующем. Мировоззренческий кризис Есенина, пришедший на 1921-1923 годы, на чем сходятся все без исключения исследователи творчества поэта, был вызван глубоким разочарованием автора «Москвы кабацкой» в мечте о земном крестьянском рае, в своей едва ли не мессианской роли поэта-пророка в обновляющемся мире. Следствием кризиса и стало «кабацтво» Есенина как особое содержание жизнетворчества поэта, осознаваемое в качестве необходимого условия, дающего возможность переосмыслить

свое место поэта в исторически беспрецедентное время. Образно говоря, погружаясь с головой в кабацкий омут, Есенин оставляет для себя своего рода маяк, светлый берег, обитель веры и надежды, куда он должен в конце концов обязательно прийти. Таким «маяком», на наш взгляд, и является стихотворение «Не жалею, не зову, не плачу...». В этой связи примечательно признание Есенина, датированное В. Эрлихом летом 1924 года: «А ведь я все-таки от "Москвы кабацкой" ушел <...> здорово трудно было» [12, с. 323].

В высшей степени показательно, что в следующей книге Есенина «Стихи (1920-24)» (М.; Л.: Круг, 1924), вышедшей в конце осени 1924 года, «Не жалею, не зову, не плачу...» станет начальным произведением, эмоциональным зачином всей книги. Далее идут пять разделов в следующем порядке: «Исповедь хулигана», «Москва кабацкая», «Любовь хулигана», «После скандалов», «Русь советская». Последний раздел состоит из единственного стихотворения «Тот ураган прошел. Нас мало уцелело...», которое в последующих публикациях получит название «Русь советская».

И такая структура новой книги Есенина будет уже зрительно свидетельствовать о том, что «Москву кабацкую» в художественном сознании поэта преемственно сменила «Русь советская», по отношению к которой стихотворение «Не жалею, не зову, не плачу...» может быть лишь только зачином.

Библиографический список

1. Ромм, А.И. О Есенине // Альманах «Чет и нечет». – М., 1925.
2. Машбиц-Веров, И.М. Есенин С. Стихи (1920-24 г.). Без места. Без года; Есенин С. Москва кабацкая. Ленинград. 1924: Рецензия // Октябрь, 1925. – № 2.
3. Есенин, С.А. Полн. собр. соч.: в 7 т. – М., 1995-2002. – Т. 1. (Далее тексты Есенина приводятся по этому изданию с указанием тома и страницы в скобках после цитаты).
4. Шанский, Н. Трудные строки лирики Есенина // Русский язык в школе. – 1985. – № 6.
5. Иванова, Е. Элементы заумного языка в лирике Есенина // Филологические этюды. – Саратов, 2000. – Вып. 3.
6. Марченко, А.М. Поэтический мир Есенина. – М., 1989.
7. Коган, П.С. Есенин // Красная новь. – 1922. – № 3 (май-июнь).
8. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – СПб., 1996. – Т. 1.
9. Вольпин, Н. Свидание с другом // Как жил Есенин: Мемуарная проза. – Челябинск, 1992.
10. Пяткин, С.Н. «Прощание с хулиганством» Есенина как филологический миф // Пяткин С.Н. Пушкин в творческом сознании Есенина. – Арзамас, 2007.
11. Бельская, Л.Л. Песенное слово. О поэтическом мастерстве Сергея Есенина: книга для учителя. – М., 1990.
12. Эрлих, В.И. Право на песнь // С.А. Есенин в воспоминаниях современников: в 2 т. – М., 1986. – Т. 2.

Bibliography

1. Romm, A.I. O Esenine // Aljmanakh «Chet i nechet». – M., 1925.
2. Mashbic-Verov, I.M. Esenin S. Stikhi (1920-24 g.). Bez mesta. Bez goda; Esenin S. Moskva kabackaya. Leningrad. 1924: Recenziya // Otktyabrj, 1925. – № 2.
3. Esenin, S.A. Poln. sobr. soch.: v 7 t. – M., 1995-2002. – T. 1. (Dalee tekstih Esenina privodyatsya po ehtomu izdaniyu s ukazaniem toma i stranicih v skobkakh posle citatih).
4. Shanskiy, N. Trudnihe stroki liriki Esenina // Russkiy yazikh v shkole. – 1985. – № 6.
5. Ivanova, E. Ehlementih zaumnogo yazihka v lirike Esenina // Filologicheskie ehtyudih. – Saratov, 2000. – Vihp. 3.
6. Marchenko, A.M. Poeticheskiy mir Esenina. – M., 1989.
7. Kogan, P.S. Esenin // Krasnaya novj. – 1922. – № 3 (may-iyunj).
8. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka: v 4 t. – SPb., 1996. – T. 1.
9. Voljpin, N. Svidanie s drugom // Kak zhil Esenin: Memuarnaya proza. – Chelyabinsk, 1992.
10. Pyatkin, S.N. «Prothanie s khuliganstvom» Esenina kak filologicheskiy mif // Pyatkin S.N. Pushkin v tvorcheskom soznanii Esenina. – Arzamas, 2007.
11. Beljskaya, L.L. Pesennoe slovo. O poeticheskom masterstve Sergeya Esenina: kniga dlya uchitelya. – M., 1990.
12. Ehrikh, V.I. Pravo na pesnj // S.A. Esenin v vospominaniyah sovremennikov: v 2 t. – M., 1986. – T. 2.

Статья сдана в печать 1.03.12

УДК 482+430

Krupnova N.A. POLYSEMY OF VERBAL COMPOSITES IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES. The paper describes the polysemantic composites as a part of verbal family of words in the Russian and German languages. The author analyzes the types of polysemy of the above mentioned units, the abundance and specificity of polysemy in the compared languages.

Key words: composites, family of words, word meaning, types of interference of word meaning, the peak of the family of words, the semantic structure.

Н.А. Крупнова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Арзамасского гос. педагогического института, г. Арзамас, E-mail: krupnova.n.a@yandex.ru

ПОЛИСЕМИЯ ОТГЛАГОЛЬНЫХ КОМПОЗИТ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

В работе описаны многозначные композиты в составе глагольных гнезд русского и немецкого языков. Автор анализирует типы полисемии названных единиц, распространенность и характерность явления полисемии в заявленных языках.

Ключевые слова: композиты, словообразовательные гнезда, лексическое значение, виды переноса лексического значения, вершина гнезда, семантическая структура.

В западноевропейских языках, в частности, в русском и в немецком, композиты – явление широко распространенное. Словообразование называют ведущей тенденцией в развитии немецкого языка: «способ словосложения существовал и играл значительную роль в немецком языке с древнейших исторически засвидетельствованных периодов его истории» [1, с. 359]. Частотны композиты также и в русском языке (см. работы В.Н. Немченко, Д.Э. Розенталя, З.А. Потихи, Н.М. Шанского и др.).

Под композитами мы понимаем все слова, структура которых состоит из двух или более компонентов независимо от способов их образования. В названных языках анализируемые единицы могут иметь не одно, а несколько значений. Многозначность композит, как известно, базируется на многообразии их лексических значений. В лингвистике существует немало определений этому понятию. М.И. Фомина дает, на наш взгляд, наиболее полное и разностороннее определение данного явления: «Многозначность – свойство именно одного слова иметь несколько значений, ассоциативно связанных между собой и образующих сложное семантическое единство, элементы которого по тем или иным признакам оказываются близкими друг другу» [2, с. 62].

Формирование явления многозначности, по мнению Т.Г. Кикинежди, О.Д. Мешкова, Е.С. Кубряковой и других лингвистов, происходит у производных слов, коими в полной мере являются композиты, теми же путями, что и в области непроизводной лексики. Композиты в случае многозначности «функционируют как простые лексические единицы, значения которых непосредственно соотносятся с предметным миром» [3, с. 141]. На подобной позиции стоит и О.Д. Мешков, говоря о том, что «многозначность сложного слова представляет собой обычную лексическую многозначность, которая не имеет отношения к процессам словообразования, а является развитием значения уже готового сложного слова, которое функционирует как обычная (хотя и двухосновная) лексическая единица» [4, с. 115].

Лексические значения в пределах многозначного слова называются, как известно, лексико-семантическими вариантами (ЛСВ). Термин ЛСВ принадлежит А.И. Смирницкому. «ЛСВ слова различаются своими лексическими значениями (причем различия между этими значениями не выражаются в их звуковых оболочках)». Они имеют такое же внутреннее строение, как и лексическое значение в пределах однозначного слова. В семантической структуре многозначного слова они связаны друг с другом тремя видами связей, это радиальный, цепочечный и радиально-цепочечный.

Данные виды полисемии представлены в полном объеме среди отглагольных композит как русского, так и немецкого языков. Исходя из того, что рамки статьи ограничены, частично обратимся к эпидигматическому анализу типичных случаев явления полисемии в композитах в составе русских и немецких глагольных гнезд, а также рассмотрим отдельные многозначные композиты с наиболее интересной, на наш взгляд, семантической структурой.

В смысловой структуре многозначных (трехзначных) композит в составе глагольных гнезд русского языка наиболее распространены радиальный и цепочечный типы полисемии. Среди них преобладает первый тип.

К композитам с радиальным типом полисемии относятся *злодей*, *броненосец*, *водолей*, *скорописец*, *душегубка* и другие. Более подробно рассмотрим данный тип полисемии на примере последнего композита.

Душегубка входит в состав двух СГ с вершинами *губить* и *душа*. В словаре зафиксированы такие значения данной лексемы:

1. *Устар. и прост.* Женск. к душегуб (убийца, разбойник, злодей).

2. Узкая неустойчивая лодка.

3. Специально оборудованная автомашина для отравления людей отработанными газами, применявшаяся фашистскими захватчиками.

Второе значение появилось на базе первого в результате метафорического переноса на основе общности семантического признака «приводящей к гибели, убивающей». Лодка, наделенная такими качествами, как «узкая, неустойчивая», может привести к гибели людей. Третье значение также появилось на базе первого в результате функционального переноса. Общность функции «убивать, губить» лежит в основе этого признака [5, с. 68].

К отглагольным композитам с радиальным типом полисемии немецкого языка относятся *auseinanderlaufen*, *die*

Ausgabestelle, *die Ausweichbewegung*, *auseinanderbringen* и другие. Этот тип полисемии также преобладает над остальными. Более подробно рассмотрим данный тип полисемии на примере первого композита.

Композит *die Ausgabestelle* входит в состав двух СГ с вершинами *die Ausgabe* и *stellen*. В словаре зафиксированы такие значения данной лексемы:

- 1) *воен.* Отход;
- 2) *тех.* Аварийное движение;
- 3) защита уходом (бокс).

Второе, как и третье значение композита образованы на базе первого на основе общности функционального переноса. Функция «отходить» лежит в основе этого признака.

Цепочечный тип полисемии малочислен в русском языке и отмечен лишь в композитах *водомер*, *кровосос* и *песнопение*. Более подробно остановимся на слове *кровосос*.

Кровосос входит в состав двух СГ с вершинами *сосать* и *кровь*. В словаре зафиксированы такие значения данной лексемы (см.: БАС):

1. Летучая мышь в Южной Америке, высасывающая кровь у животных.

2. *Обл.* По суеверным представлениям, фантастическое существо, якобы сосущее кровь живых людей; вампир, упырь.

3. *Прост.* То же, что кровопийца (кровопийца – жестокий кровожадный человек; угнетатель, мучитель).

Второе значение обязано своим происхождением первому. Основанием явился функциональный перенос. Такой же вид переноса явился основой возникновения третьего ЛСВ на базе второго. Общность функции, составляющая сущность данного вида переноса, является «сосать кровь», в третьем ЛСВ – переносно [5, с. 85].

Цепочечный тип полисемии среди композит немецкого языка также малочислен и отмечен лишь в словах *die Betriebssicherheit*, *glattmachen*, *die Bürgschaftserklärung*. Более подробно остановимся на последнем слове.

Die Bürgschaftserklärung входит в состав двух СГ с вершинами *Die Bürgschaft* и *erklären*. В словаре зафиксированы такие значения данной лексемы:

1. Принятие на себя поручительства.
2. Письменное поручительство, гарантийное письмо.
3. Заявление о взятии на поруки (подсудимого).

Второе и третье значения появились на базе первого в результате функционального переноса. Общность функции «брать на себя поручение» лежит в основе этого признака.

Интересна и своеобразна, на наш взгляд, семантическая структура многозначного композита *hochbringen*. Этот глагол имеет в своей структуре по данным одного источника 6 ЛСВ [6, с. 175], по данным другого 4 ЛСВ [7, с. 206] и входит в состав двух СГ с вершинами *hoch* и *bringen*. Первый источник дает такие значения данной лексемы:

1. *сев.-нем. разг.* Принести наверх;
2. *разг.* Привести к себе домой;
3. *разг.* Поставить на ноги (вырастить);
4. *разг.* Вывести кого-либо из себя;
5. Поднять на новый уровень;
6. *фам. эвф.* Возбудить, привести к эрекции [6, с. 175].

Второй источник [7, с. 206] представляет данный композит как четырехзначную единицу:

1. Выдвинуть, возвысить кого-либо;
2. Поставить на ноги, вырастить кого-либо; укрепить (на-пример, предприятие);
3. *разг.* Вывести из себя;
4. *разг.* Запустить (бумажного змея);

5ЛСВ первого источника и 1ЛСВ второго источника, на наш взгляд, являются родственными, близкими по смыслу и могут быть прямыми значениями данного композита. 3ЛСВ и 2ЛСВ, а также 4ЛСВ и 3ЛСВ обоих источников совпадают по значению. Названные ЛСВ образованы на основе функционального переноса, но в первом случае имеет место положительный оттенок значения, общность функции «воспитать», а во втором случае – отрицательный – «лишить самообладания». 1ЛСВ первого источника и 4ЛСВ второго источника также отчасти можно соотнести друг с другом. Как известно, бумажного змея запускают в небо, то есть «наверх». Эти значения образованы от прямого значения также на основе функционального переноса. Общность функции «выпускать на свободу». 2ЛСВ и 6ЛСВ первого источника не имеют аналогов среди ЛСВ второго источника.

2ЛСВ конкретизирован семей «домой», а 6ЛСВ образован на базе 4ЛСВ и имеет положительный оттенок значения «привести в состояние нервного подъема». Таким образом, тип полисемии в семантической структуре данного композита совмещенный – радиально-цепочечный.

Итак, приведенные выше примеры доказывают, что явление полисемии имеет место среди отглагольных композит как русского, так и немецкого языков. Оно характеризуется разнообразием семантических связей внутри ЛСВ. Все переносные ЛСВ отглагольных композит обязаны своим происхождением в основном метафорическому, метонимическому и функциональному видам переноса, из которых преобладает последний.

Особое обращает на себя внимание распространенность и характерность данного явления для заявленных языков. В русском языке многозначные композиты составляют всего 2% от общего количества композит в составе глагольных гнезд [5, с. 104] и представлены они в большинстве своем такими частями речи, как существительными и прилагательными. Многозначных глаголов-композит и наречий-композит нами не зафиксировано. В немецком же языке, напротив, данные части речи не менее распространены, чем сложные существитель-

ные и прилагательные. Выявленный нами в словарях фрагмент отглагольных композит немецкого языка уже позволяет назвать среди полисемантических глаголов и наречий такие как *glattmachen* (3ЛСВ), *hängenlassen* (3ЛСВ), *hochbringen* (6ЛСВ), *hochfahren* (4ЛСВ), *hochgehen* (5ЛСВ) и другие; *hellhörig* (3ЛСВ), *hochgespannt* (3ЛСВ), *grosskariert* (2ЛСВ) и другие. Кроме того заметим, что стилистически композиты немецкого языка более окрашены. Сфера их употребления широка и разнообразна. Среди прочих стилистических помет можно встретить *разг.*, *быт.*, *воен.*, *бокс.*, *горн.*, *ж-д.* и другие. При этом помета *разг.* наиболее распространена. Композиты же русского языка в большинстве своем активны лишь в научном стиле, а именно в области терминологии и только небольшое количество композит-деминутивов вошло в повседневную речь людей, например: *самоварчик*, *самогончик*, *самоварец*, *самоваришко*, *паровозишко* и другие [5, с. 47].

Таким образом, явление многозначности отглагольных композит более характерно, распространено и развито в немецком языке. Оно представлено большим разнообразием частеречной отнесенности и стилистической окрашенности композит, в отличие от аналогичного явления в русском языке.

Библиографический список

1. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка. – М., 1953.
2. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 ч. / Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин [и др.] – М., 2001. – Ч 1.
3. Кикинежди, Т.Г. Особенности формирования полисемии сложных существительных. – Владивосток, 1990.
4. Мешков, О.Д. О композитном значении // Слово в грамматике и словаре. – М., 1984.
5. Чурилова, Н.А. Композиты в составе русских глагольных гнезд: механизмы слово- и семообразования: дис. ...канд. филол. наук. – Арзамас, 2005.
6. Немецко-русский (основной) словарь / К. Лейн, Д.Г. Мальцева. – М., 1993.
7. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова; под общ. ред. О.М. Москальской. – М., 2001.

Bibliography

1. Stepanova, M.D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazihka. – M., 1953.
2. Sovremenniy russkiy yazikh. Teoriya. Analiz yazikovikh edinic: uchebnik dlya studentov vihsishkh uchebnykh zavedeniy: v 2 ch. / E.I. Dibrova, L.L. Kasatkin [i dr.] – M., 2001. – Ch 1.
3. Kikinezhd, T.G. Osobennosti formirovaniya polisemii slozhnykh suteshtvitelnykh. – Vladivostok, 1990.
4. Meshkov, O.D. O kompozitnom znachenii // Slovo v grammatike i slovare. – M., 1984.
5. Churilova, N.A. Kompozitih v sostave russkikh glagolnykh gnezd: mekhanizmih slovo- i semoobrazovaniya: dis. ...kand. filol. nauk. – Arzamas, 2005.
6. Nemecko-russkiy (osnovnoy) slovarj / K. Leyjn, D.G. Maljceva. – M., 1993.
7. Bolshoy nemecko-russkiy slovarj: v 3 t. / E.I. Leping, N.P. Strakhova; pod obth. red. O.M. Moskaljskoy. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 01.03.12

УДК 81'27

Beletskiy S.B., Kulikova L.V. PATERNALISTICAL DISCOURSE THROUGH LINGUISTICS. In this article we present the model of communicative paternalism as sequences of actions in interpersonal communication. The communicative paternalism is viewed as discourse and is described through its macro- and micro discursive practices.

Key words: paternalism, interpersonal communication, discourse, discursive practices.

Л.В. Куликова, д-р филол. наук, директор Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, E-mail: kulikova_l@list.ru; С.Б. Белецкий, канд. филол. наук, ст. преподаватель каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Сибирского федерального университета, E-mail: s.beleckij@mail.ru.

ДИСКУРС ПАТЕРНАЛИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье представлена концепция коммуникативного патернализма как явления опеки и покровительства в межличностной коммуникации. При этом коммуникативный патернализм моделируется как дискурс и описывается через макро- и микродискурсивные практики.

Ключевые слова: патернализм, межличностная коммуникация, дискурс, дискурсивные практики.

Проблематика отношений опеки и покровительства обсуждается в гуманитарной науке давно, однако до недавнего времени лингвистика оставалась в стороне от дискуссий о патернализме. В связи со все более нарастающим пониманием социального взаимодействия как набора коммуникативных/дискурсивных практик данная проблематика может рассматриваться с точки зрения ее коммуникативно-языковой реализации, т.е. с позиций коммуникативной лингвистики. Указанный подход стал основой коммуникативно ориентированного исследования яв-

ления патернализма, о результатах которого пойдет речь в настоящей статье.

Проблематика патернализма начала разрабатываться в исторической науке в связи с исследованием одной из форм социальной организации в Древнем Риме, которая получила название «патернализм». Традиционно под патернализмом (от лат. *pater* «отец») понимаются отношения между главой семейной группы (лат. *pater familia*) и чужаком (лат. *client*), которого в эту группу принимали. Интерес исследователей этот тип отношений вызвал своей амбивалентностью: с одной стороны, кли-

ент был подобен рабу, с другой - близкому родственнику хозяина. Особенность поддержания такого статуса заключалась в том, что патрон нес моральную ответственность за благополучие клиента, а клиент платил ему безграничной преданностью (С.Н. Айзенштадт, М.Н. Афанасьев, Э. Гиббон, Т. Моммзен, Н.П. Павлов-Сильванский и др.). Иными словами, клиент обменивал лояльность на покровительство, а патрон – покровительство на лояльность. В специальной литературе такие отношения называются также патрон-клиентными (или клиентеллярными). Изучение патрон-клиентных отношений в общетеоретическом аспекте актуально по сей день, поскольку они характерны и для современных обществ.

Концепт патрон-клиентных отношений оставался прерогативой историков до середины 20 в. После выхода в свет в 60-х гг. 20 в. работы Айзенштадта и Ронигера [1] термин «патернализм» постепенно получил распространение и в других социальных науках. В своей работе социологи показали, что концепция патернализма применима к анализу не только традиционных, но и современных обществ, которым отнюдь не чужды архаичные принципы регулирования социальных отношений. Взяв на вооружение термин, представители различных социальных наук наполнили его своим специфическим содержанием и тем самым обнаружили многогранность явления опеки и покровительства как принципа социальной организации. Этот принцип в том или ином аспекте был описан в теории трудовых отношений, политологии, психологии, экономике, международных отношениях. Наиболее разработанную концепцию, предлагающую не только узкоспециальную, но и в целом операционализируемую терминами других наук трактовку патернализма, выдвигает философия права (Дж. Милль, Дж. Фейнберг, Г. Дворкин), для которой отправной точкой является понимание патернализма как вмешательства государства или отдельного индивида в дела другого из соображений благополучия последнего или избавления его от какой-либо опасности, но вопреки его воле» [2] (перевод авт.).

Факт широкого спектра действия принципа «патернализм» позволил нам предположить его функционирование и в сфере межличностной коммуникации. Как показал анализ литературы, лингвистически и коммуникативно ориентированные исследования патернализма представлены лишь в одном направлении исследований – теории медицинской коммуникации (Anderson, Apel, Bensing/Dulmen van/Tates, Birkner, Boothe, Duncan, Flader/Koerfer, Greenhalgh/Robb/Scambler, Kampits, Koerfer, Labov/Fanshel, Meerwein). В ней патернализм определяется как одна из моделей коммуникативного взаимодействия врача и пациента, характеризующаяся минимальной степенью автономности пациента в вопросах выбора методов лечения [3, р. 202]. При этом центральное понятие автономии исследователи заимствуют из философско-правовой концепции патернализма, где под автономией понимается способность человека принимать разумные, взвешенные решения, а также возможность самостоятельно действовать [4, р. 46]. Такая интеракционистская установка противостоит более делиберативным (предполагающим большую степень автономии пациента) моделям, из которых предполагает определенный, реструктурированный формат коммуникативного взаимодействия. Для патерналистской модели характерным является отклонение от т.н. принципа диалогической симметрии, т.е. отсутствие у пациента принципиальной возможности принимать равное с врачом участие в диалоге и обсуждать значимые для себя, а не только для врача темы.

В качестве примера патерналистской медицинской консультации приведем транскрипт из работы [5], в котором пациент весьма преклонного возраста говорит врачу, что хотел бы совершить операцию. Врач не считает операцию необходимой и обходится с желанием пациента весьма «патерналистично».

Пример 1. meinen sie gar nicht

01 A: wissen sie es ist bei ihnen am herzen nicht so ganz!
02 und die narkosekollegen sagen natrlich mit recht wenn
03 es nicht sein muss warum denn
04 P: <<erschrocken>> ja meinen sie gar nicht>
05 A: und der stuhlgang der klappt ja
06 P: ja ja ja

В данном эпизоде магистральные коммуникативные процессы медицинской интеракции: информирование, поиск решения (выбор метода лечения) и взятия на себя ответственности за

выбор, характеризуются ролевой асимметрией. Во-первых, информирование протекает в одностороннем порядке: врач (А от нем. «Arzt») не учитывает мнение пациента (Р от нем. «Patient») при принятии решения о непроведении операции. При этом он не считает нужным аргументировать свою позицию. Он лишь ссылается на мнение врачей-наркологов, исключая тем самым возможность обсудить вопрос еще раз в силу отсутствия наркологов в момент разговора. Попытка пациента продолжить обсуждение сразу же пресекается введением новой темы (05). Во-вторых, поскольку тема проведения операции не получает дальнейшего развития, то и обсуждение методов лечения (процесс поиска решения) опускается по воле врача. В-третьих, в результате этого врач берет на себя ответственность за последствия отказа от проведения операции.

В целом модель коммуникативного взаимодействия врача и пациента как теоретический конструкт представляет собой конгломерат ряда интеракционистских установок (взаимные представления врача и пациента о профессиональных обязанностях врача, автономии пациента, характере информирования и т.п.), определяющих выбор врачом и пациентом тех или иных коммуникативных практик. Трактовка патернализма как одной из таких моделей неизбежно сужает его понимание как явления коммуникативного порядка, однако является отправной точкой для наших дальнейших рассуждений.

Разделяемое врачом и пациентом понимание того, насколько пациент может быть вовлечен в процесс принятия решения о методах своего лечения, определяет систему коммуникативных координат в кабинете врача и вместе с тем глубину теоретической проработки вопроса коммуникативного патернализма в рамках теории медицинской коммуникации. Для рассмотрения этого вопроса в более широком контексте – в контексте теории не сугубо медицинской, а в целом межличностной коммуникации – следует задаться вопросом о том, какая роль отведена автономии в механизмах построения и поддержания интеракции. Мерой какой релевантной с точки зрения построения и поддержания интеракции величины является автономия? Ответ на этот вопрос нам помогает найти более детальное знакомство с философско-правовой концепцией патернализма и широко известной в социальных науках теорией социальной атрибуции М. Хьюстона и Й. Ясперса.

В философии права патернализм предстает проникновением в автономию другого. Поводом для такого проникновения является его кажущаяся или наличествующая иррациональность [6, р. 109], т.е. выражение «находящегося за пределами разума, алогического или неинтеллектуального, несоизмеримого с рациональным или даже противоречащего ему, мышления» [7, с. 1333]. Привлекая к рассмотрению, кроме понятия автономии, еще и понятие иррациональности мы легко переходим к надконтекстному пониманию коммуникативного патернализма и считаем таковым специфический способ коммуникативной обработки иррациональности одного субъекта общения другим, предполагающий полное или частичное проникновение в его автономию. При этом категорию иррациональности из общепонятной мы переводим в лингвистическую через теорию социальной атрибуции М. Хьюстона и Й. Ясперса, в рамках которой мы можем интерпретировать ее как атрибут какой-либо социальной группы (например, в формулировке «молодо – зелено» утверждается иррациональность группы «молодежь»). Получив статус социального атрибута, она, в свою очередь, может быть подвергнута детальному лингвистическому анализу в рамках модели социальной категоризации разработанной немецким ученым Х. Хаузендорфом [8]. Таким образом, в фокусе нашего исследования оказывается атрибутируемая (или приписываемая) субъекту общения иррациональность и способы ее нивелирования.

В качестве эмпирической базы исследования мы выбрали корпус транскриптов аудиозаписей собеседований при приеме на работу между восточными и западными немцами, сделанных в начале 90-х гг. 20 в. Выбор материала был определен предположением о том, что в институциональном общении патернализм будет четко «проявляться» на фоне конвенций довольно жестко структурированного коммуникативного жанра. Кроме этого, в данном корпусе вероятность патерналистской коммуникации показала нам потенциально высокой, поскольку, как показало исследование [9], выполненное на материале этого корпуса, западные немцы в собеседованиях были склонны оценивать восточных как «непрофессиональных» участников дискур-

са, поскольку последние зачастую обнаруживали незнание конвенций западнонемецкого коммуникативного жанра «собеседование». Такая дефицитарная атрибуция соответствует нашему пониманию иррациональности, лежащей в основе патерналистского взаимодействия. В качестве дополнительного материала мы привлекли текстовый материал повседневного городского дискурса (объявления в общественных местах, общественные указатели, упаковки табачной и алкогольной продукции), отдельные коммуникативные эпизоды из исследований медицинской и педагогической коммуникации, а также рефлексивные данные: записи реалити-шоу, художественных фильмов и телеспектакля.

При анализе данных, казалось бы, разных по своей природе интеракций выяснилось, что всем им присущ один и тот же (ритуальный) порядок организации [10]. Иными словами, все они ориентированы на некий образец, шаблон организации «патерналистского» коммуникативного взаимодействия, как на макро, так и на микроуровне, как в ходе непосредственного, так и в ходе компьютерно-опосредованного общения, как в случае аутентичного, так и в случае рефлексивного материала. Однако этот образец не позволяет описать себя ни как одна и та же – пусть даже допускающая вариации – последовательность коммуникативных действий, ни как одна и та же цепочка лингвистических структур или герменевтических процедур, необходимых со стороны читателя для совершения интеракционного хода в базирующейся на письме коммуникации, ни как какая-либо категория лингвистического анализа вообще. На какую бы категорию или их комбинацию мы не замыкали моделирование этого образца, он не позволял себя описать последовательно для каждого из типов анализируемых интеракций. Дело в том, что, будучи детерминантом конкретного коммуникативного взаимодействия, патернализм не перестает быть принципом структурирования социального взаимодействия в целом. А это его свойство может быть учтено лишь в рамках такого аналитического подхода, который был бы ориентирован не столько на объяснение коммуникативно-языковой реальности, сколько социальной реальности в целом через призму коммуникации. В качестве такого подхода мы выбрали конструктивистски ориентированную теорию дискурса Э. Лакло и Ш. Муффа, которая дала нам ключ к последовательному описанию коммуникативно-языкового измерения явления патернализма. Этим ключом стало понятие дискурсивной практики.

М.Л. Макаров определяет дискурсивную практику как повседневную практику отдельного индивида, выступающую предметом анализа культурного антрополога [11, с. 227-228]. Под дискурсивной практикой М.В. Йоргенсен и Л. Филлипс понимают метод производства и потребления текста, который, являясь формой более широкой социальной практики, вносит вклад в конституирование социального мира [12].

Понятие дискурсивной практики применяется нами для описания процессов структурирования как отдельного патерналистского коммуникативного события (микродискурсивная практика), так и самоорганизации дискурса в целом (макродискурсивная практика).

Дискурс патерналистских отношений моделируется нами через следующие макродискурсивные практики:

- атрибуция иррациональности субъекту общения посредством актуализации ее симптомов;
- дискурсивная обработка атрибутированной иррациональности;
- конструирование статуса дискурса патерналистских отношений как состоявшегося или опровергнутого.

Каждый отдельный эпизод патерналистской коммуникации конституируется набором микродискурсивных практик. Нам удалось выявить следующие микродискурсивные практики дискурса патерналистских отношений:

- переосмысление источника коммуникативной проблемы как симптома иррациональности путем а) повторения части источника проблемы; б) перефразирования источника проблемы; в) резюмирования фрагмента коммуникации, содержащего источник проблемы; г) непосредственного введения проблемного компонента;
- атрибуция иррациональности субъекту общения путем а) упоминания; б) подчеркивания; в) разъяснения;
- коммуникативная/дискурсивная обработка иррациональности субъекта общения путем: а) объяснения; б) раскрытия значений; в) трансфера знаний; г) запроса на разъяснение; д) предоставления вариантов понимания; е) запрета; ж) рефлексии;

з) помещения проблемного компонента коммуникации за границы рационального;

- конструирование статуса дискурса патерналистских отношений путем а) ратификации его как состоявшегося; б) оспаривания значений его узловых точек другими дискурсами.

Мы выделяем данные процессы условно и в условной последовательности. Какие-то из них могут вовсе не наблюдаться, порядок следования других будет иным, или же два и более процессов при понимании их как серии коммуникативных действий могут протекать одновременно, т.е. иметь один и тот же материальный, языковой, субстрат. Кроме этого, в живой коммуникации для отдельного процесса сложно установить адресата и адресанта, поскольку вербальное взаимодействие интерсубъективно по своей природе. Мы рассматриваем эти категории как условные. Для нас важным является идентификация данных процессов как таковых с целью описания патерналистского взаимодействия как коммуникативного феномена в целом.

Проиллюстрируем процессуальный характер патерналистского взаимодействия на примере транскрипта отрывка одной из серий первого сезона реалити-шоу «Big Brother», вышедшего в эфир в Германии в 2000 г.

Пример 14. des MUSS=te nochmal NEU machen

01 kom: verena kommt dazu

02 sab: haste geSEHN

03 ver: mArion naDIN isch verDCHte euch? ((lacht))

04 kom: andrea kommt dazu

05 ver: mArion=n naDIN ich verDCHte euch

06 jyr: macht mich NICH bekloppt

-> 07 ver: ((lacht)) [naDIN wird das hinten nich mit e dh E

-> 08 adr: (())

09 ver: noch geschrieben?

10 jyr: =jaJA

11 adr: ja KLAR [naDIne

12 jyr: [die=s so DOOF

-> 13 adr: haja des MUSS=te nochmal NEU machen

14 sab: ((schreit [erschreckt))

15 adr: [naDIne schreibt man mit E am ende

16 sab: ach das SIEHT man [doch nich ((...))

В данном коммуникативном эпизоде участники обсуждают надпись, сделанную Сабриной (sab) красками на спине Юргена (jyr). Сабрина допустила в надписи две орфографические ошибки. В данном отрывке участники обсуждают первую. После шутки по поводу содержания надписи (02-03, 05-06) Верена (ver) имплицитно актуализирует симптом иррациональности Сабрины, привлекая внимание к орфографической ошибке (naDIN wird das hinten nich mit e dh E noch geschrieben). Актуализация симптома иррациональности (в данном случае незнание правил орфографии) является ликоугрожающим действием (в терминологии И. Гоффмана). С целью минимизации угрозы социальному лицу Сабрины Верена оформляет свой коммуникативный вклад максимально нейтрально с точки зрения лексического наполнения и интеракционного исполнения – в форме вопроса в страдательном залоге без референции к автору надписи, предваряя его смехом как маркером непринужденного общения и отодвигая иницированную и проведенную другим репаратуру путем иницированной и проведенной самостоятельно репаратуры (e dh E), тем самым давая Сабрине возможность морально подготовиться к наступлению ликоугрожающего действия. Использование страдательного залога позволяет ей привлечь внимание к проблеме, непосредственно не вторгаясь в автономию Сабрины, т.к. конструкции в страдательном залоге позволяют сохранять социальную дистанцию на вербальном уровне.

За этапом актуализации симптома иррациональности следует этап дискурсивной обработки иррациональности, под которой мы понимаем коммуникативные действия, направленные на решение коммуникативной проблемы и служащие продолжению актуального дискурса. Данный этап одновременно открывают Андреа (adr) и Юрген, чьи коммуникативные ходы накладываются, после чего Андреа отказывается от права слова в пользу Юргена. Юрген не просто выражает согласие с предложенным Вереной вариантом написания имени, а интерпретирует его как предложение исправить ошибку и соглашается с ним, о чем свидетельствуют факт редупликации междометия «ja» и интенсиная акцентуация на втором слоге фонетического слова «jaJA». Выражая солидарность с Вереной и Юргеном, Андреа принима-

ет на себя роль эксперта «по орфографии», поскольку она не просто выражает согласие с остальными участниками коммуникации (ja), а дает оценку их мнению (KLAR) и единственная из всех проговаривает верный вариант написания (paDlne). Андреа завершает этап дискурсивной обработки иррациональности Сабрины, эксплицируя необходимость исправить ошибку. При этом она вторгается в автономию Сабрины (13). В отличие от Верены, она оформляет свой коммуникативный вклад максимально эксплицитно в форме императива, усиливая эффект директивности фразовым ударением на слове «пеи».

После того как этап дискурсивной обработки иррациональности субъекта общения завершен, открывается этап конструирования статуса дискурса патерналистских отношений (ратификация или опровержение). Субъект общения, которому была атрибутирована иррациональность и предложены варианты ее нивелирования, должен или подтвердить, или опровергнуть навязываемую ему роль дилетанта ратификацией или отклонением предыдущей коммуникации в качестве ресурса для дальнейшего развития коммуникативного взаимодействия. Сабрина не ратифицирует помощь со стороны остальных участников общения, имитируя вскриком испуг (14). Андреа настаивает на том, чтобы Сабрина исправила ошибку, но уже в более мягкой форме, т.к. из только что последовавшей реакции Сабрины она могла сделать вывод, что социальному лицу Сабрины был нанесен урон (имитация испуга должна была переключить внимание участников с персоны Сабрины на происходящее). Однако Сабрина снова отвергает коммуникативную помощь, ссылаясь на то, что ошибка практически не заметна (ach das SIEHT man doch nich).

Как актуализация симптомов иррациональности, так и их дискурсивная обработка происходят в интересах Сабрины. Участники едины во мнении, что если одна из адресатов надписи – Надин – прочтает свое имя, написанное с ошибкой, то социальное лицо Сабрины как автора надписи окажется в еще большей опасности, чем, если ей укажут на ошибку и предложат исправленный вариант. На основании этого мы рассматриваем данный коммуникативный эпизод как пример коммуникативного патернализма.

С позиций ролевого взаимодействия процесс актуализации симптомов иррациональности является основой конструирования ролевой пары «эксперт-дилетант». Экспертом становится тот, кто актуализирует симптом иррациональности (Верена), а также тот, кто предпринимает попытку его дискурсивной обработки (Андреа). Роль дилетанта в данном коммуникативном эпизоде отводится Сабрине помимо ее воли, о чем может свидетельствовать ее реакция на замечания о том, что ею была допущена ошибка (имитация испуга в строке 14) и попытка нивелировать ситуацию указанием на то, что ошибка практически не заметна (16). Иными словами, Сабрина не принимает навязываемую ей роль дилетанта и тем самым отрицает у Верены и Андреа статусы экспертов. Следует также заметить, что процессы актуализации симптома иррациональности и ее дискурсивной обработки в данном коммуникативном эпизоде совпадают.

Предлагаемая нами модель патерналистской коммуникации дает общее представление о коммуникативно-языковом характере данного явления. Проблематика патернализма как явления коммуникативного порядка предполагает многоаспектность его исследования. Одним из следующих этапов его изучения, на наш взгляд должен явиться межкультурный контекст его реализации, необходимость исследования которого была обозначена в рамках первой среди лингвистов конференции по проблематике патернализма, которая прошла 19-20 января 2012 г. при Венском университете (Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung – Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses).

Приложение

Транскрипционные знаки [13]

Сегментная структура

слово [слово] наложение высказываний
[слово]

=	отсутствие паузы между высказываниями
<u>Паузы</u>	
(.)	микропауза (десятичные доли секунды)
(-), (—), (—)	короткие, средние, продолжительные паузы от 0,25-0,75 с. до 1 с.
(2)	оцениваемая пауза (указывается от 1с.)
(2.85)	измеренная пауза (с десятичным значением)

Прочие сегментальные обозначения

und=dh	отсутствие паузы внутри высказывания
.; ::, :::	растягивание, удлинение (количество знаков приблизительно показывает длину растягивания)
‘	гортанная смычка

Смех

so(h)o	смех в момент говорения
haha, hehe, hihi	словесный смех
((lacht))	описание смеха

Сигналы приема

hm, ja, nein, nee	односложные сигналы
hm=hm, ja=a	двусложные сигналы
nei=ein, nee=e	
‘hm’hm	с гортанной смычкой

Ударение

amZENT	главное ударение
akzEnt	второстепенное ударение
ak!ZENT!	силовое ударение

Движение тона

?	высоко восходящая
,	средне восходящая
-	без изменений
;	средне падающая
.	глубоко падающая

Изменение громкости и скорости

<<f>	>	=forte, громко
<<ff>	>	=fortissimo, очень громко
<<p>	>	=piano, тихо
<<pp>	>	=pianissimo, очень тихо
<<all>	>	=allegro, быстро
<<len>	>	=lento, медленно
<<dim>	>	=diminuendo, становится тише
<<cresc>	>	=crescendo, становится громче
<<acc>	>	=accelerando, становится быстрее
<<rall>	>	=rallentando, становится медленнее

Вдох и выдох

.h, .hh, .hhh	вдох (количество знаков показывает длительность)
h, hh, hhh	выдох (количество знаков показывает длительность)

Регистр высоты голоса

<<t>	>	низко
<<h>	>	высоко

Прочие знаки

A:	говорящий
((hustet))	пара- и внеязыковые явления и события
<<hustend>	> пара- и внеязыковые явления, сопровождающие говорение
<<erstaunt>	> комментарий
()	фрагмент речи неясен
(слово)	предполагаемое слово
al(s)o	предполагаемый звук или слог
(solche/welche)	предполагаемые варианты
((...))	часть транскрипта опущена
→	указание на часть транскрипта, разбираемую в тексте

Библиографический список

1. Eisenstadt, S.N. Patrons, clients and friends. Interpersonal relations and the structure of trust in society / S.N. Eisenstadt, L. Roniger. – Cambridge, 1984.
2. Dworkin, G. Paternalism // The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Э/п]. – П/д: <http://plato.stanford.edu/archives/win2005/entries/paternalism/>

3. Elwyn, G. Shared decision-making in primary care: The neglected second half of the consultation / G. Elwyn, A. Edwards, P. Kinnersley // *British Journal of General Practice*. – 1999.
4. Giesinger, J. Pädagogischer Paternalismus. Eine ethische Rechtfertigung: Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. – St. Gallen, 2005.
5. Koerfer, A. Training und Prüfung kommunikativer Kompetenz. Aus- und Fortbildungskonzepte zur ärztlichen Gesprächsführung / A. Koerfer [u.a.] // *Gesprächsforschung*. – 2008. – Nr. 9 [9/p]. – P/d: <http://gesprachsforschung-ozs.de/heft2008/ag-koerfer.pdf>.
6. Aaken van, A. Begrenzte Rationalität und Paternalismusgefahr: Das Prinzip des schonendsten Paternalismus // *Paternalismus und Recht* / Hrsg. von M. Anderheiden, P. Bürkli, H.M. Heinig, S. Kirste, K. Seelmann. – Tübingen, 2006.
7. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1972. – Т. 10.
8. Hausendorf, H. Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen // *Kultur(en) im Gespräch* / H. Kotthoff (Hrsg.). – Tübingen, 2002.
9. Birkner, K. Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. – Tübingen, 2001.
10. Goffman, E. Ordnung in der Interaktion // *Sprachliche Interaktion* / Hrsg. P. Auer. – Tübingen, 1999.
11. Макаров, М.Л. Лингвистическая антропология: очерк направления // *Язык. Коммуникация. Культура: тенденции XX века: материалы международной конференции, посвященной 60-летию юбилею факультета иностранных языков, 5-6 октября 2006 г.* / Л.В. Куликова (отв. ред.). – Красноярск, 2007.
12. Йоргенсен, М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М.В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс / пер. с англ. – Х. 2008.
13. Selting, M. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem / M. Selting [u.a.] // *LB*. – 1998. – Nr. 173.

Bibliography

1. Eisenstadt, S.N. Patrons, clients and friends. Interpersonal relations and the structure of trust in society / S.N. Eisenstadt, L. Roniger. – Cambridge, 1984.
2. Dworkin, G. Paternalism // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [Eh/r]. – R/d: <http://plato.stanford.edu/archives/win2005/entries/paternalism/>
3. Elwyn, G. Shared decision-making in primary care: The neglected second half of the consultation / G. Elwyn, A. Edwards, P. Kinnersley // *British Journal of General Practice*. – 1999.
4. Giesinger, J. Pädagogischer Paternalismus. Eine ethische Rechtfertigung: Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. – St. Gallen, 2005.
5. Koerfer, A. Training und Prüfung kommunikativer Kompetenz. Aus- und Fortbildungskonzepte zur ärztlichen Gesprächsführung / A. Koerfer [u.a.] // *Gesprächsforschung*. – 2008. – Nr. 9 [Eh/r]. – R/d: <http://gesprachsforschung-ozs.de/heft2008/ag-koerfer.pdf>.
6. Aaken van, A. Begrenzte Rationalität und Paternalismusgefahr: Das Prinzip des schonendsten Paternalismus // *Paternalismus und Recht* / Hrsg. von M. Anderheiden, P. Bürkli, H.M. Heinig, S. Kirste, K. Seelmann. – Tübingen, 2006.
7. Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya / gl. red. A.M. Prokhorov. – M., 1972. – Т. 10.
8. Hausendorf, H. Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanalyse von Zugehörigkeitsdarstellungen // *Kultur(en) im Gespräch* / H. Kotthoff (Hrsg.). – Tübingen, 2002.
9. Birkner, K. Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. – Tübingen, 2001.
10. Goffman, E. Ordnung in der Interaktion // *Sprachliche Interaktion* / Hrsg. P. Auer. – Tübingen, 1999.
11. Makarov, M.L. Lingvisticheskaya antropologiya: ocherk napravleniya // *Yazhik. Kommunikaciya. Kul'tura: tendencii KhKh veka: materialih mezhdunarodnoy konferencii, posvyathennoy 60-letnemu yubileyu fakul'teta inostrannihk yazhikov, 5-6 oktyabrya 2006 g.* / L.V. Kulikova (otv. red.). – Krasnoyarsk, 2007.
12. Yjorgensen, M.V. Diskurs-analiz. Teoriya i metod / M.V. Yjorgensen, L. Dzh. Fillips / per. s angl. – Kh. 2008.
13. Selting, M. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem / M. Selting [u.a.] // *LB*. – 1998. – Nr. 173.

Статья поступила в редакцию 27.02.12

УДК 811.161.1

Bredikhina E.V. FORMS OF PAST TENSES IN WRITINGS ON BIRCH BARKS. The research work deals thoroughly with a controversial issue of the presence of complex past tenses system in the Old Russian language. Relying on the analysis of aorist and imperfect authentic occurrences in writings on birch barks the author concludes that available language facts are unlikely to prove the theory about tense category "defectiveness" in the Old Russian language.

Key words: the Old Russian language, writings on birch barks, past tenses system, aorist, imperfect, tense category "defectiveness".

E.V. Бредихина, аспирант ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: bev75_10_03@mail.ru

ПРЕТЕРИТАЛЬНЫЕ ФОРМЫ В ТЕКСТАХ БЕРЕСТЯНЫХ ГРАМОТ

В работе рассматривается дискуссионный вопрос о наличии в древнерусском языке развернутой подсистемы прошедших времен. На основе анализа достоверных случаев употребления аориста и имперфекта в берестяных грамотах автор делает вывод о том, что имеющиеся языковые факты вряд ли могут подтвердить теорию о «дефективности» категории времени в древнерусском языке.

Ключевые слова: древнерусский язык, берестяные грамоты, система прошедших времен, аорист, имперфект, «дефективность» категории времени.

Несмотря на более чем полувековые исследования языка берестяных грамот, многие вопросы, касающиеся начального этапа формирования литературного языка на Руси, продолжают оставаться нерешенными [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Дискуссии вызывает характер сложного взаимодействия книжных и разговорных языковых явлений, не получивших еще достаточного научного описания [7; 8; 9; 2]. Особый интерес представляет употребление в берестяных грамотах простых претеритов, которые исследователи относят к элементам церковнославянского языка и отмечают их отсутствие в устном, живом языке восточных славян. Некоторые исследователи утверждают, что «наличие каких бы то ни было следов сложной системы прошедших времен как в истории восточнославянских языков..., так и на современном этапе их существования представляется принципиально недо-

казуемым. Отнесение действия в прошлое маркируется единственно формой на -л» [10, с. 29]. Таким образом, остается спорным вопрос о том, находит ли отражение в этих памятниках письменности так называемая «дефективность» категории времени древнерусского языка.

В научной литературе, посвященной истории изучения системы прошедших времен, традиционным считается признание существования в древнерусском языке развернутой системы прошедших времен, однако имеются две основные точки зрения на время утраты имперфекта и аориста, с одной стороны, и возникновение единой формы прошедшего времени, с другой.

Исследователи полагают, что ранее других, к началу XII в., в русском языке была утрачена форма имперфекта [11]. Исчезновение аориста эти ученые относили к более позднему перио-

ду. Так, например, П.С. Кузнецов предполагал, что «падение» аориста происходило не одновременно во всех говорах древнерусского языка, а раньше обнаруживалось на юге, позднее на севере. Этот процесс ученый датировал XIII–XIV вв., поскольку формы аориста встречались «и в Русской правде, и в грамотах, по крайней мере, северных» [12, с. 277].

К периоду после XIV–XV вв. относили утрату аориста А.И. Соболевский и Н.Н. Дурново, упоминая о том, что формы простых претеритов отмечаются в грамотах этого времени обычно в традиционных формулах [13; 14]. Таким образом, перфект, по мнению этих исследователей, становится единственной формой прошедшего времени в русском языке не позднее XV века.

Другие ученые высказывали предположение о том, что употребление простых претеритов в древнерусских памятниках не дает оснований говорить о более или менее длительном сохранении этих форм. Так, Г.А. Хабургаев считал, что в живом языке восточных славян к XII в. уже не было ни аориста, ни имперфекта как глагольных форм со своим грамматическим значением, хотя они и сохранялись в церковно-книжной традиции [15, с. 49]. Б.А. Успенский, соглашаясь с мнением Г.А. Хабургаева, полагает, что формы имперфекта отсутствовали в живом языке XII в. [16; 17]. Близки к этой точке зрения замечания В.М. Живова о том, что к концу XI в. (а возможно, и раньше) формы имперфекта в живом языке полностью выходят из употребления [18, с. 52].

М.Л. Ремнева на основе сопоставления языка деловой и бытовой письменности и книжно-литературного языка приходит к выводу о том, что простые претериты не было в языке восточных славян периода ранних памятников и что они выступают только как дифференциальные признаки текста, маркируя памятники церковнославянской письменности [19].

Такое мнение вызывает возражения у многих исследователей. Так, например, А.И. Горшков отмечает, что никакие памятники письменности, «даже берестяные грамоты, не могут рассматриваться в качестве адекватно отражающих разговорный язык своего времени» [20, с. 74]. Кроме того, ряд ученых относит деловые документы к определенному стилю единого литературного языка [21; 22]. Исследования, свидетельствующие о том, что фонетические и морфологические особенности старославянских текстов не воспроизводились механически русскими переписчиками [23, с. 85–90] и при переписке богослужебных книг малоупотребительные слова заменялись более употребительными или такими, «значение которых, по мнению древнерусских писцов, более подходило к тому или иному контексту» [24, с. 75], заставляют сомневаться в правомерности утверждения, что на протяжении многих веков в текстах используются такие грамматические формы, за которыми для русского читателя и писца никогда «не было живых смысловых ассоциаций» [19, с. 38].

В работах исследователей находит обоснование положение о том, что раннее разрушение временной оппозиции аорист – имперфект в плане содержания выражалась в постепенной утрате имперфектом специфической временной функции [25]. Дальнейшая унификация грамматической системы времен сопровождалась компенсаторными процессами в истории русского языка [26] и становлением функционально-семантических категорий; система сужалась, а ее возможности расширялись [27].

Идеи о раннем распаде оппозиции простых претеритов согласуются с мнением Г.А. Хабургаева о том, что имперфект пережил более раннюю утрату, чем аорист [15]. Эта точка зрения подтверждается материалом берестяных грамот разной тематической принадлежности, размещенных в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ).

Библиографический список

1. Демидов, Д.Г. Эловая форма и аорист в языке берестяных грамот // Вестник С.-Петербург. ун-та. – 2007. – Вып. 4. – Ч. I. – Сер. 9.
2. Зализняк, А.А. Древненовгородский диалект. – М., 2004.
3. Иткин, И.Б. Две заметки о берестяных грамотах: Смол. 12, Торж. 4 // Русский язык в научном освещении. – М., 2008. – № 1 (15).
4. Мещерский, Н.А. Существовал ли «эпистолярный стиль» в Древней Руси? Из заметок о грамотах на бересте // Избранные статьи. – СПб., 1995 [3/p]. – Р/д: URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/meschersky-95c.htm>
5. Петрухин, П.В. К прочтению новгородской берестяной грамоты № 724 // Русский язык в научном освещении. – М. – 2009. – № 1 (17).
6. Рылов, С.А. Функциональная стратификация древнерусской и старорусской речи // Вестник Нижегород. ун-та. – Н. Новгород, 2000. – Серия Филология. – Вып. 1(2).
7. Гиппиус, А.А. К прагматике и коммуникативной организации берестяных грамот / В.Л. Янин, А.А. Зализняк, А.А. Гиппиус // Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 1997 – 2000 гг.). – М., 2004.
8. Живов, В.М. Автономность письменного узуса и проблема преемственности в восточнославянской средневековой письменности // Славянское языкознание. XII Междунар. съезд славистов. – М., 1998.

Формы имперфекта встречаются лишь в нескольких грамотах XII в.: *оже ми лихо мълвлаше* (БГ 605) (здесь и далее тексты берестяных грамот приводятся в упрощенной графике); *[вѣ]лѣшь ... а ты чересо силу делѣшь* (БГ 487), *[бѣ]лѣшь* (БГ 831), а также в составе плюсквамперфекта в грамоте конца XII – первой половины XIII в.: *сѣ сталь бѣшь коузма* (БГ 510) (<http://www.ruscorpora.ru/corpora-other.html>). Подобные примеры А.А. Зализняк объясняет влиянием книжного языка [2]. Однако столь небольшой временной период фиксации имперфекта в ранних грамотах может служить доказательством его функционирования в живом языке этого времени. Как отмечает О.Ф. Жолобов, сама по себе узость хронологического диапазона, когда имперфект еще встречается в грамотах, по-видимому, свидетельствует о его потенциальном присутствии в обиходной речи этого времени [28]. В более поздних грамотах имперфект не встречается, что должно было бы свидетельствовать об отсутствии книжного влияния на древненовгородский диалект. В этой связи закономерно возникает вопрос о возможных причинах такого процесса: почему в более поздних грамотах имперфекта нет, хотя в поздний древнерусский период книжное влияние могло бы проявиться более отчетливо.

По сравнению с имперфектом аорист представлен большим количеством случаев употребления и фиксируется в берестяных грамотах XII – XIV вв. Приведем примеры, в которых формы аориста можно считать достоверно установленными: *шт дѣлаа и шт илькѣ се посылѣхъ ѡукътъ .с. и .і. а масла .г.* (БГ 842), XII в.; *не распрашавъ розгнѣвася мене игоумене не поустиле* (БГ 605), XII в.; *а то приказахо нездыле же* (БГ 220), XIII в.; *и шт меже дахо сарати* (БГ 211), XIII в.; *да .в. рублѣ* (БГ 318), XIV в.; *се блави попе максим(е)* (БГ 368), XIV в.; *послахомъ грамоту бесудну* (БГ 137) XIV в.; *се азо раб обжи селивьстро напсахъ роукописание* (БГ 138) XIV в.; *се доконецѣху мыслѣвъ дѣмѣ* (БГ 136), XIV в. (<http://www.ruscorpora.ru/corpora-other.html>).

Как видно из контекстов, в грамотах XIV в. аорист встречается прежде всего в составе начальной формулы официальных актов [2, с. 142], в деловых документах преимущественно в форме 1 л. ед., мн. и дв. числа. Кроме того, надежные, по мнению А.А. Зализняка, случаи употребления аориста отмечаются в ранних берестяных грамотах не церковнославянского содержания. Так, в грамоте XII века зафиксированы аорист и редчайший случай имперфекта: *покланяние шт ефрѣма къ брату моему исоухѣ не распрашавъ розгнѣвася мене игоумене не поустиле а ѡ прашальсѣ нѣ послать сѣ асафѣмъ къ посадьникоу медоу дѣла а пришьла есѣ ѡли звонили а чемоу сѣ гнѣваеши а ѡ всѣгда оу тебе а соромѣ ми оже ми лихо мълвлѣше и покланю ти сѣ братьче мои то си хотѣ мълви ты еси мои а ѡ твои* (БГ 605).

В приведенном тексте частного бытового содержания аорист и имперфект употребляются семантически адекватно, не являясь функциональными показателями «престижности» документа и вряд ли могут подтвердить теорию о «дефективности» категории времени в древнерусском языке. Этот текст берестяной грамоты показывает, что древние новгородцы хорошо знали аорист, имперфект, формы на -лѣ.

Таким образом, редкие случаи употребления форм простых претеритов в древнейших берестяных грамотах свидетельствует об их присутствии в глагольной системе раннего древнерусского языка. Таким образом, имеющийся в распоряжении исследователей языковой материал, подтверждает существование развернутой системы прошедших времен в древнерусском языке.

9. Жуковская, Л.П. Новгородские берестяные грамоты. – М., 1959.
10. Менгель, С. Отражение протекания действия во времени в языке восточных славян // Вопросы языкознания. – 2007. – № 6.
11. Кузнецов, П.С. Историческая грамматика русского языка. Морфология. – М., 1953.
12. Борковский, В.И. Историческая грамматика русского языка / В.И. Борковский, П.С. Кузнецов. – М., 1963.
13. Дурново, Н.Н. Очерк истории русского языка. – М.; Л., 1924.
14. Соболевский, А.И. Лекции по истории русского языка. – М., 2007.
15. Хабургаев, Г.А. Древнерусский и древнепольский глагол в сопоставлении со старославянским (к реконструкции праславянской системы претеритов) / Г.А. Хабургаев // Исследования по глаголу в славянских языках. История славянского глагола. – М., 1991.
16. Успенский, Б.А. История русского литературного языка (XV–XVII вв.). – Budapest, 1988.
17. Успенский, Б.А. История русского литературного языка (XI–XVIII вв.). – М., 2002.
18. Живов, В.М. Роль русского церковнославянского в истории славянских литературных языков // Актуальные проблемы славянского языкознания. – М., 1988.
19. Ремнева, М.Л. Литературный язык Древней Руси: некоторые особенности грамматической нормы. – М., 1988.
20. Горшков, А.И. Теория и история русского литературного языка. – М., 1984.
21. Ефимов, А.И. История русского литературного языка. – М., 1961.
22. Мещерский, Н.А. История русского литературного языка. – Л., 1981.
23. Малкова, О.В. О связи церковнославянского языка древнерусской редакции со старославянским языком // Вопросы языкознания. – 1981. – № 4.
24. Жуковская, Л.П. О некоторых проблемах истории русского литературного языка древнейшего периода // Вопросы языкознания. – 1972. – № 5.
25. Лопушанская, С.П. Развитие и функционирование древнерусского глагола: учебное пособие. – Волгоград, 1990.
26. Лопушанская, С.П. Компенсаторные процессы в истории русского глагола // Академик О.Н. Трубачев: слово о замечательном волгоградце. – Волгоград, 2003.
27. Терентьева, Е.В. Функционально-семантическая категория перфектности как объект лингвистического изучения // Вестник Волгоградского государственного университета. – Волгоград. – 2009. – Сер. 2. Языкознание.
28. Жолобов, О.Ф. Древнерусский имперфект в корпусе учительных сборников // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. – 2010. – № 4 (октябрь-декабрь).

Bibliography

1. Demidov, D.G. Ehlovaya forma i aorist v yazyhke berestyanihkh gramot // Vestnik S.-Peterb. un-ta. – 2007. – Vihp. 4. – Ch. I. – Ser. 9.
2. Zaliznyak, A.A. Drevnenovgorodskiy dialekt. – M., 2004.
3. Itkin, I.B. Dve zametki o berestyanihkh gramotakh: Smol. 12, Torzh. 4 // Russkiy yazykh v nauchnom osvethenii. – M., 2008. – № 1 (15).
4. Metherskiy, N.A. Suthestvoval li «ehpistolnyy stil» v Drevney Rusi? Iz zametok o gramotakh na bereste // Izbranniye statyi. – SPb., 1995 [Eh/r]. – R/d: URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/meshchersky-95c.htm>
5. Petrukhin, P.V. K prochteniyu novgorodskoy berestyanoy gramotih № 724 // Russkiy yazykh v nauchnom osvethenii. – M. – 2009. – № 1 (17).
6. Rihlov, S.A. Funkcionalnaya stratifikatsiya drevnerusskoy i starorusskoy rechi // Vestnik Nizhegor. un-ta. – N. Novgorod, 2000. – Seriya Filologiya. – Vihp. 1(2).
7. Gippius, A.A. K pragmatike i kommunikativnoy organizatsii berestyanihkh gramot / V.L. Yanin, A.A. Zaliznyak, A.A. Gippius // Novgorodskie gramotih na bereste (iz raspok 1997 – 2000 gg.). – M., 2004.
8. Zhivov, V.M. Avtonomnost pis'mennogo uzusa i problema preemstvennosti v vostochnoslavyskoy srednevekovoy pis'mennosti // Slavyanskoe yazykhoznanie. XII Mezhdunar. sijezd slavistov. – M., 1998.
9. Zhukovskaya, L.P. Novgorodskie berestyaniye gramotih. – M., 1959.
10. Mengel, S. Otrazhenie protokaniya deystviya vo vremeni v yazyhke vostochnihkh slavyan // Voprosih yazykhoznaniiya. – 2007. – № 6.
11. Kuznecov, P.S. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyhka. Morfologiya. – M., 1953.
12. Borkovskiy, V.I. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyhka / V.I. Borkovskiy, P.S. Kuznecov. – M., 1963.
13. Durnovo, N.N. Ocherk istorii russkogo yazyhka. – M.; L., 1924.
14. Soboлевский, A.I. Lekcii po istorii russkogo yazyhka. – M., 2007.
15. Khaburgaev, G.A. Drevnerusskiy i drevnepolskiy glagol v sopostavlenii so staroslavyskim (k rekonstrukcii praslavyanskoy sistemih preteritov) / G.A. Khaburgaev // Issledovaniya po glagolu v slavyanskikh yazyhkakh. Istoriya slavyanskogo glagola. – M., 1991.
16. Uspenskiy, B.A. Istoriya russkogo literaturnogo yazyhka (XV–XVII vv.). – Budapest, 1988.
17. Uspenskiy, B.A. Istoriya russkogo literaturnogo yazyhka (XI–XVIII vv.). – M., 2002.
18. Zhivov, V.M. Rol' russkogo cerkovnoslavysanskogo v istorii slavyanskikh literaturnihkh yazykhov // Aktualniye problemih slavyanskogo yazykhoznaniiya. – M., 1988.
19. Remneva, M.L. Literaturniy yazykh Drevney Rusi: nekotoriye osobennosti grammaticheskoy normih. – M., 1988.
20. Gorshkov, A.I. Teoriya i istoriya russkogo literaturnogo yazyhka. – M., 1984.
21. Efimov, A.I. Istoriya russkogo literaturnogo yazyhka. – M., 1961.
22. Metherskiy, N.A. Istoriya russkogo literaturnogo yazyhka. – L., 1981.
23. Malkova, O.V. O svyazi cerkovnoslavysanskogo yazyhka drevnerusskoy redakcii so staroslavyskim yazyhkom // Voprosih yazykhoznaniiya. – 1981. – № 4.
24. Zhukovskaya, L.P. O nekotorykh problemakh istorii russkogo literaturnogo yazyhka drevneyshego perioda // Voprosih yazykhoznaniiya. – 1972. – № 5.
25. Lopushanskaya, S.P. Razvitie i funkcionirovanie drevnerusskogo glagola: uchebnoye posobie. – Volgograd, 1990.
26. Lopushanskaya, S.P. Kompensatoriye processih v istorii russkogo glagola // Akademik O.N. Trubachev: slovo o zamechatel'nom volgogradce. – Volgograd, 2003.
27. Terentjeva, E.V. Funkcionalno-semanticheskaya kategoriya perfektnosti kak objekt lingvisticheskogo izucheniya // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – Volgograd. – 2009. – Ser. 2. Yazykhoznanie.
28. Zholobov, O.F. Drevnerusskiy imperfekt v korpuse uchitel'nykh sbornikov // Drevnyaya Rus'. Voprosih medievistiki. – 2010. – № 4 (oktyabr'-dekabr').

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 811.161.1

Verenich T.K., Eremina E.V. TIME EXPRESSION IN RUSSIAN AND CHINESE IDIOMATICS (LINGVOCULTURAL ASPECT). The article highlights the issue of time expression in Russian and Chinese phraseological units, universal and national uniqueness of phraseology in the language picture of the world of two nations as well as elements of the national mentality.

Key words: time, time expression, phraseological units, language stereotype, language picture of the world, lingvocultural analysis.

Т.К. Веренич, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета; г. Красноярск, E-mail: tverenich@mail.ru;
Е.В. Еремина, канд. пед. наук, доц. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации, зав. отделением иностранных языков Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета; г. Красноярск, E-mail: ktyaeremina@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ИДИОМАТИКЕ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу русских и китайских фразеологических единиц, отражающих *время*; определены универсалии и национальные уникальности фразеологизмов в языковой картине мира двух народов, выявлены элементы национального менталитета.

Ключевые слова: время, фразеологические единицы, языковой стереотип, языковая картина мира, лингвокультурологический анализ.

Время является одной из основных форм бытия, и как фундаментальная категория философии вызывает интерес различных исследователей к ее изучению в силу того, что она представляет собой форму существования материи, с помощью которой человек постигает мир.

В философии время рассматривали такие ученые, как Аристотель, Аврелий, Исаак Ньютон, Иммануил Кант, Эдмунд Гуссерль и мн. др.

Традиционно считается, что первым философом, систематически разрабатывавшим категорию *времени*, является Аристотель, который заинтересовался связями понятия времени с понятиями существования и движения. Он определял время как число движения по отношению к предыдущему и последующему. Вопрос о существовании времени, согласно Аристотелю, парадоксален, поскольку прошлого уже нет, будущее еще не наступило, а «теперь» является не частью времени, а скорее границей между прошлым и будущим. Концепция Аристотеля характеризуется как реляционная (время задано через последовательность событий, связь предыдущего и последующего) и динамическая (поскольку прошлые и будущие события не существуют, а происходят непрерывное становление).

Большой вклад в процесс осмысления категории *времени* в контексте классической античной философии внес один из отцов церкви Аврелий Августин (354-430 г.г. н.э.). Однако в своих исследованиях Августин в значительной степени опирается на труды Аристотеля. Им для существования Бога принимается статическая концепция времени, а для существования человека – динамическая. С одной стороны, обсуждая вопрос о «начале времен», сотворении мира, Августин утверждает существование времени и в мире вещей: время есть отношение порядка между вещами, выражающееся в их следовании друг за другом через момент настоящего. Время представлено совокупностью событий, первое из которых – сотворение мира, последнее – страшный суд. Время связано с движением, но не совпадает ни с ним, ни с движущимся. С другой стороны, Августин приходит к выводу, что прошлое и будущее всё же существуют, но существуют они только для души, в сознании человека, и пишет, что в собственном смысле надо было бы вести речь о трех временах: настоящее прошлое, настоящее настоящего, настоящее будущего [1].

Кант рассматривал время и пространство как априорные формы чувственного созерцания, изначально присущие человеческому восприятию. Пространство – априорная форма внешнего чувства, время – априорная форма внутреннего чувства. Время – общее условие возможности всех явлений, необходимое представление, лежащее в основе всех созерцаний. Поскольку время понимается как средство структурирования познания, оно выступает и как средство описания сознания [2].

В.Н. Филиппов в своей книге «Философия и методология науки» утверждает, что философия и методология науки в представлениях о времени стали исходить из предположения, что, время есть некоторая функция изменений, происходящих в физических объектах [3]. Необходимо разграничивать количественные и качественные свойства времени. К первым относятся те свойства времени, которые можно измерить с помощью часов. По сравнению с метрическими свойствами, качественные свойства времени более фундаментальны, то есть они не зависят от способа измерения и остаются неизменными. К основным

качественным свойствам времен большинство исследователей относят:

- равномерность: время течет в реальности, не ускоряясь и не замедляясь;
- односторонность: время течет из прошлого в будущее;
- линейность: течение времени не пересекается с самим собой;
- необратимость: время необратимо;
- связь с причинностью: процессу развития присуща связь времен;
- неизменность прошлого и возможность корректировки будущего;
- локальность: время всегда соотносено с определенным моментом;
- связь с движением: время не статично, движение есть форма существования материи [4].

Как показывает анализ, в различные времена использовались разнообразные подходы и концепции в категоризации времени и его свойств. Но, несмотря на общепринятые качественные свойства времени, отношение к этой категории различно у представителей разных культур.

Различные культуры обнаруживают различную временную ориентацию, которая хранится в системе мышления представителей этих культур. Культурология традиционно разделяет монокронные и полихронные культуры, и в основе такого разделения лежит наблюдение за тем, как жители разных стран относятся ко времени [5].

Представители монокронных культур (Запад Европы и США) склонны планировать время заранее, располагая дела одно за другим. Истоки пунктуальности швейцарцев, немцев, шведов, американцев и других народов, «озабоченных временем», нужно искать в религиозной трудовой этике. В протестантской Европе, а также у старообрядцев России, труд был частью религиозного служения, а деловой успех – знаком глубокой личной связи с Богом, призвания. Было распространено представление о том, что время – это капитал, предоставленный Богом человеку для того, чтобы тот правильно его «вложил».

Представителями полихронных культур (страны Южной Европы, Латинской Америки, Африки и арабского востока) дела планируются как набор возможностей и никогда не выполняются в строгой последовательности.

Полихронные культуры ориентированы на общение с людьми, налаживание связей, на семью, а монокронные культуры ориентированы на задачу, работу с формальными данными, на индивидуальные достижения. Россия принадлежит к числу стран, где полихронная деловая культура преобладает.

В концепции времени воплощается рефлексия эпохи и деятельности, интерпретация сложившейся культуры, ритм социального времени. Все эти моменты находят свое отражение в языке.

В рамках лингвистики можно говорить о глагольном выражении времени. Время – грамматическая категория, значения которой характеризуют временную ответственность (временную референцию) ситуации, описываемой предложением. Мозг человека – это чувствительнейший детектор времени.

Грамматическая категория времени, как правило, соотносится в лингвистике с общенаучным понятием времени, в котором дихотомически противопоставлены прошлое и настоящее.

Значительную часть естественных языков составляют языки с трехленным грамматическим противопоставлением «настоящее – прошедшее – будущее». К этому типу относятся, в частности, германские, романские и славянские языки. Категория времени обнаруживает разнообразные связи с другими категориями – в первую очередь, с категорией вида, описывающей внутреннюю темпоральную структуру ситуации.

Лингвистическое время имеет синхронный и диасинхронный аспекты в соответствии с синхронным и диасинхронным аспектами представления языка и объективными физическими категориями одновременности и последовательности событий. Оно включает в себя грамматическое (морфологическое, синтаксическое), лексическое и контекстуальное время.

Моделирование времени в языке непосредственно связано со множественностью моделей времени, присутствующих в общественном сознании людей и отраженных в языке времени. Такие модели можно подразделить на те, в которых главной фигурой является человек и такие, которые ориентированы на само время [6]. Категория времени первоначально оформляется в «наивной» картине мира, т.к. не существует объективной научной теории о времени. «Наивное» представление о времени отражается во фразеологическом фонде языка. Так как предметом данного исследования являются фразеологизмы как носители культурно-исторического опыта, следует рассмотреть, что такое фразеологизм.

Тема национально-культурной специфики является достаточно традиционной для исследований в области фразеологии. На протяжении многих лет в работах по фразеологии (в особенности, если они выполнялись в рамках традиционного языкознания) утверждалось, что фразеологические единицы представляют собой национально-специфические единицы языка, аккумулирующие культурный потенциал народа. Эта тема изучалась такими учеными, как А. Вежбицкая, В.Н. Телия, В.А. Маслова, Д.О. Добровольский и др. [6; 7; 8; 9].

В.Н. Телия считает, что фразеологический состав языка как зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание, именно фразеологизмы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуаций [7; 10].

Разные языковые сообщества, пользуясь разными инструментами концептообразования, формируют различные картины мира, являющиеся, по сути, основанием национальных культур.

В.А. Маслова отмечает, что истинными хранителями культуры являются тексты. Не язык, а текст отображает духовный мир человека. Именно текст напрямую связан с культурой, ибо он пронизан множеством культурных кодов. Он хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, то есть обо всем, что составляет содержание культуры. Текст – это набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое количество косвенных. В свою очередь, правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает. Текст создается из языковых единиц низших уровней, которые при соответствующем подборе могут усилить культурный сигнал. Именно такими единицами в первую очередь и являются фразеологизмы [8].

В.А. Маслова считает, что фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы [8].

При исследовании национальной специфики Д.О. Добровольский выделяет два подхода. Первый подход называется сравнительным, при котором национально-культурная специфика одного языка определяется относительно другого языка. Вторым подход – интроспективный, при котором национальная специфика языка рассматривается глазами его носителей, то есть производится самоанализ, самонаблюдение [9].

При сравнительном подходе специфичными признаются все факты языка А относительно языка В, которые представляются нетривиальными с точки зрения традиционной народной культуры из перспективы языка В (и соответствующей культуры). При этом не является важным то обстоятельство, что многие из выделяемых в качестве специфических фактов могут иметь место и в других языках (культурах).

Интроспективный подход основан на представлении о наличии «имманентных» национально-культурных характеристик безотносительно к специфике других языков и культур. Задача

исследования формулируется как поиск ответа на вопрос, в чем состоит национальная специфика языка А глазами его носителей. Наиболее адекватными исследовательскими приемами в этом случае представляются опрос информантов и различные тесты, направленные на выяснение отношения носителей языка к соответствующим лингвистическим фактам. Так, например, сигналом наличия «имманентной» национальной специфики может быть мнение о неуместности данного высказывания в устах иностранца. При сравнительном анализе одним из важнейших критериев оказывается возводимость установленных межязыковых различий к специфике соответствующих культур, в то время как интроспективный подход предполагает обращение к интуиции носителей языка, характеризующих некоторые явления как свои и только свои, то есть сугубо национальные. Явления, отобранные в качестве специфических на основе сравнительного подхода, могут не только не совпадать с кругом явлений, выделенных на основе интроспективного подхода, но даже не иметь с ним точек соприкосновения [2].

Весьма важным компонентом во фразеологических единицах является культурная коннотация. Культурная коннотация фразеологизмов определяется ценностями определенной культуры. Это то, что является специфичным для отдельной нации, культуры. Культурная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологической единицы через соотнесение его с культурно-национальными стереотипами [8], в результате чего мы и раскрываем их культурно-национальный смысл и характер фразеологических единиц, конструирующих время и характеризующих, в зависимости от культурной ценности, как положительные и отрицательные. Таким образом, именно культурная коннотация придает культурно-значимую маркированность фразеологизму и даже всему тексту. Средствами передачи этой культурной коннотации, по мнению А. Вежбицкой, являются ключевые слова, которые находятся в центре фразеологизма [6]. Анализируя вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что фразеологизмы являются носителями культурно-национальной информации. Фразеологические единицы сохраняют и воспроизводят менталитет народа, его культуру.

Так как фразеологизм связан со стереотипом, то именно фразеологизм является средством выражения этого стереотипа, который связан с определенным представлением или образом, выраженном в данном фразеологизме. В когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин стереотип относят к содержательной стороне языка и культуры, то есть понимают как ментальный стереотип, который соотносится с языковой картиной мира. Так, у Е. Бартминского языковая картина мира и языковой стереотип относятся как часть и целое, и языковой стереотип понимается как «суждение или несколько суждений, относящихся к определенному объекту внеязыкового мира, субъективно детерминированное представление предмета, в котором сосуществуют описательные и оценочные признаки и которое является результатом истолкования действительности в рамках социально-выработанных познавательных моделей» [8, с. 58].

Языковой стереотип – это не только суждение или несколько суждений, но и любое устойчивое выражение, состоящее из нескольких слов. Употребление таких стереотипов облегчает и упрощает общение, экономя силы коммуникантов. Кроме того, они отражают в своей семантике долгий процесс развития культуры народа, передают национальный характер, исторический и культурный колорит. Мы многое можем узнать о быте, менталитете народа, исходя из внутренней формы лингвистической единицы. То есть фразеологическая единица формируется через стереотип. Но может происходить и обратный процесс, когда стереотип формируется посредством фразеологической единицы. Например, возьмем фразеологизм «горбатого могила исправит». Воспринимая данную структуру, в нашем сознании формируется стереотип, что плохого человека уже не переделаешь, он никогда не исправится.

Интерпретируя фразеологизм на базе соотношения их различных восприятий со стереотипами, отражающими народный менталитет, мы тем самым раскрываем их культурно-национальный смысл и характер, что и является содержанием национально-культурной коннотации.

Сравнение языков является средством, которое позволяет исследовать строй и своеобразие картины мира различных народов. В нашей статье мы фокусируем внимание на исследовании фразеологизмов, отражающих представления о *времени*

в русской и китайской лингвокультурах. Лингвокультурологический сопоставительный анализ позволяет увидеть, как культура воплощена в содержании фразеологизмов, определить смысл их культурно-национальных коннотаций, благодаря которым фразеологизмы в процессе их употребления воспроизводят характерологические черты народного менталитета.

Сопоставительный анализ способов определения *времени* у русских и китайцев показывает, что русские и китайцы используют сходные способы для определения *времени*: по движению солнца, луны и звёзд, по природным стихиям, по вегетационному циклу, по повадкам домашних животных и т.д., ср.: «*кто рано встает, тому бог подает*» – «早起的鸟儿有虫吃» («ранняя птица получает червя»).

Однако в жизни русских важную роль играет христианский календарь («до морковкина заговенья», «адамовы веки» и др.), в то время как в Китае влияние религии на измерение *времени* не так велико. Различия природных условий также отражаются в языках: так, в русском языке «*зима*» и «*снег*» употребляются как «времяобозначающие» слова, выполняющие функцию единиц измерения времени («по первому снегу»), а в Китае зима недолгая, выпадение снега не такое частое явление, как в России, поэтому «*солнце*», «*луна*» и «*дождь*» занимают главное место: 雨后春笋 («как бамбуковые побеги после дождя»).

Анализ языковых средств позволил нам сделать вывод, что в русских фразеологизмах, соотносимых с временным кодом, в большей степени используются единицы членения времени: минута, час, день, ночь, год, век и т.д.: «*ни на секунду*», «*делу время, а потехе час*», «*весенний день год кормит*», «*на веки вечные*».

Кроме того, в русских фразеологизмах больше, по сравнению с китайскими, отражается связь *времени* с пространством. Русские определяют *время* с помощью единиц пространственного кода, иногда в сочетании с единицами соматического, природно-ландшафтного и других кодов: «*изю дня в день*», «*сквозь годы*», «*на носу*», «*за плечами*», «*не за горами*» и т.п.

Китайцы в восприятии *времени* уделяют больше внимания природе, с помощью явлений и феноменов которой они измеряют время: так, они сравнивают время с молнией, солнцем, луной, водой и т.д.: 时光如流水 («поток времени»), 晴天霹雳 («как гром среди ясного неба»), 昙花一现 («быстро расцвести и увянуть»), 似闪电一样 («быстро, как молния»).

В ходе семантического и лингвокультурологического анализа небольшого языкового материала (140 русских и 85 китайских фразеологических единиц, отобранных из фразеологических словарей А.В. Кунина, Д.И. Квеселевича, С.И. Лубенской, А.И. Алехиной) мы пришли к выводу о том, что представления о времени в русской и китайской языковых картинах мира в общих чертах сходны. Различие в восприятии времени состоит в том, что в целом в русской языковой картине мира *время* представлено более широко: так, в представлении русских, в отличие от китайцев, *время* может действовать, как человек («*время не терпит*», «*время торопит*», «*время не ждёт*»); работать на кого-либо или против кого-либо, т.е. выступать как союзник или враг («*время убило*», «*время крадёт*», «*время работает на нас*», «*время работает против нас*»); оно может быть жертвой, может быть убитым, потерпевшим («*убить время*», «*побеждать время*»); оно может ползти, как черепаха или змея, и лететь, как птица; оно может являться преградой, которую следует или невозможно преодолеть («*ограничены во времени*», «*преодолеть время*»); и, наконец, оно может предстать в виде ткани («*выкраивать время*»).

Понятие «рано» очень ценится в обеих культурах, т.к. является олицетворением трудолюбия и успеха в делах, но в китайской культуре оно имеет более важное значение, чем в русской, 夙兴夜寐 («стремиться ко дню»), 靡有朝矣 («очень важны и утро и ночь»), 早起的鸟儿有虫吃 («ранняя птица получает

червя»), 披星戴月 («вставать надо рано, а спать – поздно»), 稍纵即逝 («важен миг»), 一寸光阴一寸金 («время имеет цену золота»), 一年之计在于春, 一日之计在于晨 («планы на год – весной, планы на день – утром»), 一日之计在于晨 («утро вечера мудренее; утро весь день определяет»).

Услужливость и вежливость китайцев противопоставляется медлительности русских, которые часто, говоря «сейчас», делают «потом» 有志者事竟成 («кто хочет, тот добьется, было бы желание будет и успех»), 只要功夫深铁杵磨成针 («было бы старание, и железный пест можно выточить и превратить в иглу», ср.: «*терпенье и труд все перетрут*»), 马到成功 («добиться быстрых успехов (быстрой победы»); «лошадь пришла – пришел успех»), 饱食终日 (праздное времяпрепровождение, «вдоволь есть целый день»).

В обеих культурах присутствует осознание того, что *время* быстротечно и всему есть свой предел: 机不可失失不再来 («не упустить шанс, не пропустить удобный случай; потерянного времени не воротить», «случай нельзя упускать, время не вернется»), 寸阴是竞 («короткий миг»), 寸金难买寸光阴 («деньги не могут купить короткий миг»), 时不我待 («дело не терпит отлагательства (промедления)», «время меня не ждёт»), 前人栽树后人乘凉 («предки сажают деревья, потомки наслаждаются прохладой»), 王八万年也有到头的一天 («и для черепахи, которой десятки тысяч лет, наступит последний день»).

Несдержанность, излишняя эмоциональность и спешка присутствуют в обеих культурах, но сильнее выражены в русской: «с бухты баракты», «с насоку», «в один миг», «пикнуть не успел» и т.д. Быстрота в деле или при определенной ситуации имеет важное значение в обоих языках, но в китайском она выражена сильнее: 脚打后脑勺 («очень быстро»), 接踵而至 («приехать один за другим»), 争分夺秒 («бороться за каждую минуту и секунду»), 转瞬即逝 («в мгновение ока»), 千钧一发 («держаться на волоске»). Анализируя подгруппу «быстро-медленно», следует отметить, что и в русском и в китайском языках «медленно» часто означает как следует, тщательно, с умом: «*Москва не сразу строилась*», «*медленно, но верно*», «*поспешишь – людей насмешишь*». Однако понятие «медленно» более присуще китайской культуре из-за такой личностной характеристики, как тщательность в делах, обдуманность действий и отсутствие спешки: 胖子不是一口吃的 («на все нужно время и старание «раз наевшись, толстяком не станешь»); 细水长流, 细吃常有 («тонкая вода долго течет, редкой еды надолго хватает»); 心急吃不了热豆腐 («торопясь, не съешь горячую кашу (бульон с лапшой, пирожок; соевый творог; пампушку»); 步迈不到天上 («одним махом до неба не доберешься»); 刀剃不完一个脑壳 («одним взмахом бритвы голову не побрить»); 斧子看不倒大树 («одним взмахом топора большое дерево не рубить»); 声哭不出泪来 («первое всхлипывание еще не слезы»); 眼看不清两行书 («одним взглядом две строки не прочитаешь»). У русских есть такая особенность откладывать что-то на потом, повременить с чем-то: «*тянуть лямку*», «*только за смертью посылать*», «*отложить под сукно*», «*тянуть волынку*», «*тянуть время*».

Таким образом, *время* в силу своей универсальности является одним из базовых понятий не только для русской языковой картины мира, но и для любой другой. В связи с этим *время* как таковое представляет собой важную составляющую лингвокультурного знания конкретного народа. Результаты сопоставительного анализа позволяют делать вывод о наличии в русской и китайской лингвокультурах национально-специфических особенностей, проявляющихся во фразеологических единицах, отражающих такую универсальную категорию человеческого бытия как *время*.

Библиографический список

1. Васильев, Л.М. Современная лингвистическая семантика: уч. пособие для вузов. – М., 1990.
2. Добровольский, Д.О. Образная составляющая в семантике идиом // Филологические науки. – 1996. – № 1.
3. Филиппов, В.Н. Философия и методология науки / В.Н. Филиппов, К.Г. Колтаков. – Бийск, 2003.
4. Кравченко, А.В. Язык и восприятие // Когнитивные аспекты языковой категоризации. – М., 1996.
5. Сукаленко, Н.И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. – Киев, 1992.
6. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
7. Телия, В.Н. Русская фразеология в контексте культуры: семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. – М., 1986.

8. Маслова, В.А. Введение в лингвокультурологию. – М., 1997.
9. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6.
10. Телия, В.Н. Роль образных средств в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты в преподавании иностранных языков. – М., 1996.

Bibliography

1. Vasiljev, L.M. Sovremennaya lingvisticheskaya semantika: uch. posobie dlya vuzov. – M., 1990.
2. Dobrovol'skiy, D.O. Obraznaya sostavlyayushaya v semantike idiom // Filologicheskie nauki. – 1996. – № 1.
3. Fillipov, V.N. Filosofiya i metodologiya nauki / V.N. Fillipov, K.G. Koltakov. – Biysk, 2003.
4. Kravchenko, A.V. Yazihk i vospriyatie // Kognitivniye aspekty yazhkovoy kategorizatsii. – M., 1996.
5. Sukalenko, N.I. Otrazhenie obihennogo soznaniya v obraznoy yazhkovoy kartine mira. – Kiev, 1992.
6. Vezhbickaya, A. Yazihk. Kul'tura. Poznanie. – M., 1996.
7. Teliya, V.N. Russkaya frazeologiya v kontekste kul'tur: semanticheskie, pragmaticheskie i lingvokul'turologicheskie aspekty. – M., 1986.
8. Maslova, V.A. Vvedenie v lingvokul'turologiyu. – M., 1997.
9. Dobrovol'skiy, D.O. Nacional'no-kul'turnaya specifiika vo frazeologii // Voprosy yazhkoznaniya. – 1997. – № 6.
10. Teliya, V.N. Rol' obraznykh sredstv v kul'turno-nacional'noy okraske miroponimaniya // Ehtnopsikholingvisticheskie aspekty v prepodavanii inostrannykh yazhkov. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 11.03.12

УДК 81'42

Grichin S.V. AUTHORIZATION BLOCKS AS ELEMENTS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF A SCIENTIFIC TEXT. The article is devoted to the study of authorization functioning in a scientific text. The semantic structure of a scientific text in the aspect of authorization is presented as consisting of authorization blocks, which have pragmatic and communicative potential. Characteristics of authorization blocks is provided, their role in text building is described.

Key words: semantic structure, scientific text, scientific discourse, authorization, authorization block.

С.В. Гричин, канд. филол. наук, доц., зав. каф. гуманитарного образования и иностранных языков ЮТИ ТПУ, E-mail: grichinsergei@mail.ru

АВТОРИЗАЦИОННЫЕ БЛОКИ КАК ЭЛЕМЕНТЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Статья посвящена изучению функционирования авторизации в тексте научного произведения. Показано, что содержательно-смысловая структура научного текста в аспекте авторизации состоит из авторизационных блоков, обладающих прагматическим и коммуникативным потенциалом. Даются характеристики авторизационных блоков, определяется их роль в текstopорождении.

Ключевые слова: содержательно-смысловая структура, текст научного произведения, научный дискурс, авторизация, авторизационный блок.

Проблема содержательной структуры текста привлекает лингвистов целого ряда направлений, включая функционально-стилистическое и когнитивно-дискурсивное. Исследование научного дискурса в этом плане представляет особый интерес в связи с тем, что позволяет углубить наши представления об особенностях детерминации лингвистического экстралингвистическим, раскрыть механизмы взаимодействия объективных и субъективных смыслов в тексте (через взаимоотношения модусных смыслов и семантического наполнения авторизуемого), и, таким образом, вскрыть глубинные, когнитивные механизмы фиксации знаний в тексте научного произведения и, шире, научном дискурсе.

Описание содержательно-смысловой структуры научного текста в данной работе основано на понятии типовой ситуации авторизации, детерминирующей экспликацию авторизационного блока. В определении типовой ситуации мы опираемся на работу М.В. Всеволодовой, которая понимает под ней некоторую внеязыковую ситуацию, типизированное событие, закрепленное нашим языковым сознанием «в виде определенной формулы, в виде совершенно определенного состава компонентов, – и не просто состава, а конфигурации этих компонентов» [1, с. 126]. Типовая ситуация (ТС) опознается благодаря повторяющимся действующим лицам и отношениям между ними. ТС – это лингвистическая универсалия, формирующаяся определенными денотативными ролями, средством отображения многообразия окружающей нас действительности, но одновременно являющаяся основой речевых реализаций систем значений. Таким образом, типовая ситуация авторизации – это экстралингвистически обусловленный мотив экспликации в содержательной структуре текста авторизационной конструкции и авторизационного блока, связанный с реализацией определенного социокультурного контекста.

Во многом ситуация авторизации заложена на уровне семантики авторизующих глаголов, поскольку модусные глаголы (речи, мысли, памяти, знания, эмоций, ощущений, восприятия, оценки) «обозначают специфические ситуации, отражающие вербальную психическую деятельность человека. Вводя proposition, любой из этих глаголов делает ее предметом речи, ибо он отражает определенное, конкретное отношение к этой proposition» [2, с. 6]. Авторизующие глаголы «запрограммированы» на передачу некоего содержания, поскольку содержат в структуре своей лексической семантики сему «информация», представляющую собой «то общее, что содержится в значении группы лексем разной семантики – речи, мысли, восприятия, чувства, оценки, бытия, обнаружения – и что находит выражение именно в синтаксической сочетаемости, т.е. способности изъясняться» [3, с. 105]. Представляя собой модусную рамку, они детерминируют наличие диктума, присоединяемого в виде разного рода изъяснительных конструкций, при этом сами «изъяснительные отношения возникают в связи с необходимостью семантического восполнения определенного слова (информационной лексемы), обладающего релятивной лексической семантикой, т.е. в связи с необходимостью удовлетворения внутриязыковых потребностей: информационная лексема в силу своей семантической неполноты (она называет только способ оперирования информацией) восполняется предикативной единицей, выражающей информацию, образуя изъяснительную конструкцию» [3, с. 107-108]. Очевидно, что эта детерминация модусом диктума не ограничивается рамками предложения, где устанавливаются отношения между предикативными единицами. Она возможна и на уровне текста. Ср. пример М.В. Всеволодовой: «Предложение вне текста может быть информативно недостаточным: *И с этой точки зрения (с какой?) некоторая ультимативность позиции, о которой шла речь выше, объяснима*» [1, с. 15].

В текстовой реализации авторизации как содержательном элементе научного текста мы видим такую особенность его содержательно-смысловой структуры, как «возможность объективации в ней, отражения не только собственно фрагмента действительности (денотата, в узком смысле – вещи, факта), но и процессов коммуникативно-познавательной (когнитивной) деятельности субъекта, как и структуры самого знания, а также – шире – социокультурного контекста» [4, с. 86]. При этом вполне очевидно, что авторизацию необходимо рассматривать как деятельность, складывающуюся из речевых актов, которые, взаимодействуя с между собой и другими речевыми актами (представляющими собой, например, метатекст), реализуют частные познавательно-коммуникативные установки, однако подчинены в рамках отдельно взятого научного произведения некой более общей цели.

Связь текстовой реализации компонентов содержательно-смысловой структуры с авторизацией, их «привязка» друг к другу может быть показана на основе понятия «авторизационный блок». Вслед за В.А. Портянниковым, определяющим содержательные единицы текста как «структурно-семантические отрезки, характеризующиеся определенным соотношением пропозиционального и интенционального содержания, единой прагматической направленностью и представляющие собой результат языковой материализации одного или нескольких речевых поступков или коммуникативных приемов» [5, с. 111], определим авторизационный блок (далее – АБ) как маркированную авторизующей конструкцией дискретную текстовую единицу (отрезок текста), эксплицирующую компоненты коммуникативно-информационного и прагматического (интенционального) содержания текста. Границы авторизационного блока определяются формальными (маркированной авторизующей конструкцией, номинацией источника передаваемой информации) и содержательными (смена микротемы, коммуникативно-прагматической установки) показателями. Линейная протяженность АБ в поверхностной структуре текста определяется изоморфностью коммуникативно-прагматической установки и тематической однородностью текстового отрезка.

Созданная нами обобщенная типология авторизованных смыслов научного произведения, воплощенная в авторизационных блоках, выглядит следующим образом (покажем ее на примере АБ «определение содержания термина»). Общей установкой данного блока является обзор имеющихся представлений о термине (понятии), выделение разных его аспектов. По мнению Р.М. Фрумкиной (Фрумкина, 1992, с.3-29), наиболее удачное определение концепта дает А.Вежбицкая, которая понимает под концептом объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий культурно-обусловленное представление человека о мире «Действительность» (Вежбицкая, 1996, с.11) .

Д.С. Лихачев под концептом понимал «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» (Лихачев, с. 6).

Р.М. Фрумкина определяет концепт как вербализованное понятие, отражающее, отраженное в категориях культуры (Фрумкина, 1995).

С точки зрения В.Н. Телия, концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «рекон-

струируется» через свое языковое выражение и внеязыковое сознание (Телия, 1996) [6, с. 49-50].

Как видим, блок составляют конструкции различной структуры, что позволяет сделать вывод о немотивированности структурной организации авторизационной конструкции содержательным наполнением. Наблюдение над характером стратегий, реализуемых при определении понятия, с одной стороны, раскрывает текстообразовательный потенциал авторизации, а с другой – раскрывает модели хранения научной информации через фиксацию ее в тексте научного произведения.

Обращение к дополнительному источнику информации через авторизацию при определении термина может носить характер:

- авторской «прибавки», когда автор вкладывает в определение новое содержание: *Нам кажется, реальная возможность продвижения в желаемом направлении заключается в процессе «трансфузирования». Термин мы заимствовали у В.А. КУРИНСКОГО. Мы вкладываем в него смысл эволюционного, деятельностного сближения, когда взаимопонимание будет формироваться в ходе взаимодействия «трансфузантов» из противостоящих культур, вынужденных решать задачи на стыке этих культур* [7, с. 34];

- определения через другой термин (понятие): *Однако самоопределение – отнюдь не самоцель, а скорее, средство восхождения личности на более высокий рубеж. Философ А.А.Аванесов считает, что это самопревосхождение и есть дух* [8, с. 80];

- сравнения (противопоставления) понятий: *Он (К.Маркс) подчеркивал, что разделение труда внутри предприятия и разделение труда в сфере управления «... это – совершенно различные вещи, определяемые совершенно различными законами развития, как бы ни было велико соответствие между определенной формой общественного разделения труда и определенной формой разделения труда внутри предприятия»* [9, с. 19];

- расширенной квалификации термина: *Советская историография представляла Декрет о мире как проявление нового видения миропорядка в XX в. и попытку реализовать программу мира, отличную от буржуазного, аннексионистского подхода* [10, с. 3];

- критической оценки понимания термина (при углублении субъективной перспективы модуса): *Достаточно узкое и нечеткое понимание сути политических технологий обнаруживает и политолог С. Кочеров. Он пишет: «Но что это такое – политтехнологии? На мой взгляд, речь идет о тех средствах, которые используются в публичной политике и направлены на достижение конкретных целей (победа на выборах, создание большинства, проведение реформ и т.д.)* [9, с. 93].

Дальнейший анализ содержательно-смысловой структуры позволяет выделить следующие АБ: «прогнозирование», «императив», «аппеляция к факту», «раскрытие сущности теории», «обработка информации», «описание свойств объекта». Авторизационные блоки отличаются регулярной воспроизводимостью, немотивированностью структурной организации авторизационных конструкций содержательно-смысловой наполненностью блока, различной интенсивностью проявления смыслоорганизующего начала. Дальнейшее изучение функционирования авторизации в содержательном плане, очевидно, может быть связано с ее реализацией в различных дискурсах.

Библиографический список

1. Всеволодова, М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. – М., 2000.
2. Храковский, В.С. Предисловие // Типология конструкций с предикатными актантами / отв. ред. В.С. Храковский. – Л., 1985.
3. Сергеева, Н.Н. Синтаксическая семантика (грамматическое значение) изъяснительной конструкции // Синтаксическая и лексическая семантика / под ред. А.Г. Паниной, М.И. Черемисиной. – Новосибирск, 1986.
4. Кожина, М.Н. Смысловая структура текста в аспекте стилистики научного текста // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. – Пермь, 1996. – Т.2. – Ч.1. Стилистика научного текста (общие параметры).
5. Портянников, В.А. Структура текста как результат реализации коммуникативной и прагматической направленности процесса текстообразования // Вопросы нормы и нормативности в реализации языковых средств. – Горький, 1988.
6. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. – Минск, 2008.
7. Высшее образование в России. – 1998. – № 1.
8. Высшее образование в России. – 1998. – № 2.
9. Труд и социальные отношения. – 2006. – №2 (34).
10. Вопросы истории. – 2011. – № 3.

Bibliography

1. Vsevolodova, M.V. Teoriya funkcionalno-kommunikativnogo sintaksisa. Fragment prikladnoy (pedagogicheskoy) modeli yazhka: uchebnik. – M., 2000.
2. Khrakovskiy, B.C. Predislovie // Tipologiya konstruktsiy s predikatnymi aktantami / otv. red. V.S. Khrakovskiy. – L., 1985.
3. Sergeeva, N.N. Sintaksicheskaya semantika (grammaticheskoe znachenie) izhyasnitel'noy konstruktsii // Sintaksicheskaya i leksicheskaya semantika / pod red. A.G. Paninoy, M.I. Cheremisinoy. – Novosibirsk, 1986.
4. Kozhina, M.N. Smislovaya struktura teksta v aspekte stilistiki nauchnogo teksta // Ocherki istorii nauchnogo stilya russkogo literaturnogo yazhka XVIII–XX vv. – Perm, 1996. – T.2. – Ch.1. Stilistika nauchnogo teksta (obshche parametrich).
5. Portyannikov, V.A. Struktura teksta kak rezul'tat realizatsii kommunikativnoy i pragmaticheskoy napravlenosti processa tekstoobrazovaniya / Voprosy norm i normativnosti v realizatsii yazhkovykh sredstv. – Gor'kiy, 1988.
6. Maslova, V.A. Kognitivnaya lingvistika: ucheb. posobie. – Minsk, 2008.
7. Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1998. – № 1.
8. Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1998. – № 2.
9. Trud i social'nye otnosheniya. – 2006. – №2 (34).
10. Voprosy istorii. – 2011. – № 3.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 801.6:7.031

Ephimova L.C. ALGYS SAKHA (YAKUTS) IN SYSTEM OF SHAMAN PRACTICE OF THE PEOPLE OF SIBERIA.

In article the terms designating a verbal part shaman songs of the Turk-Mongolian people of Siberia are considered. The author considers, that at Altaians, Tuvinians, Khakas and Sakha (Yakuts) for a designation of the given part songs faithful terms are applied. Alt. *alkysh*, Tuv. *algys*, Khak. *alghys* and the Yakut. *algys*. She suggests to distinguish at Yakuts two kinds *algys*: *usual* and *shaman*.

Key words: *ojuun, kam, the shaman, shaman practice, terms, usual algys, shaman algys.*

Л.С. Ефимова, канд. филол. наук, доц., СВФУ им. М.К. Аммосова». E-mail: Ludmilaxoco@mail.ru

АЛГЫСЫ САХА (ЯКУТОВ) В СИСТЕМЕ ШАМАНСКОЙ ПРАКТИКИ НАРОДОВ СИБИРИ

В статье рассмотрены термины, обозначающие вербальную часть шаманских камланий тюрко-монгольских народов Сибири. Автор считает, что у алтайцев, тувинцев, хакасов и саха (якутов) для обозначения данной части камланий применяются близкие по смыслу термины как алт. *алкыш*, тув. *алгыш*, хака. *алгыс* и якут. *алгыс*. Она предлагает различать у якутов два вида *алгысов*: *обычные* и *шаманские*.

Ключевые слова: *ойуун, кам, шаман, шаманская практика, термины, обычные алгысы, шаманские алгысы.*

У народов Сибири шаман был не только посредником трех миров, но и выступал хранителем народной памяти, ими становились люди, наделенные умом, знаниями, истинные знатоки и хранители традиционной культуры народа. На языке саяно-алтайских тюрков шамана называют *кам* (или *хам*). У древних тюрков термин *кам* в значении «шаман» употреблялся даже в V века, «название *кам* в памятниках XI века встречается не только в словаре М. Кашгарского, он есть и в «Кутудгу билиг»...» [1, с. 125-127]. Тунгусо-маньчжурские племена называли шамана *хаман* – *саман*, так, эвенк. *саман* (*хаман*), эвен. *хаман* (*аман*, *саман*), нег. *саман*, ороч. *сама(н)*, уд. *сама(н)*, улч. *саман(н)*, орок. *сама(н)* [2, с. 59] и вилюйские тунгусы называли его *саман* [3, с. 292]. Еще в середине XIX века молодой бурятский исследователь Доржи Банзаров попытался объяснить этимологию слова *саман*. Он считал, что «*саман*» происходит от корня *сам*, к которому относятся несколько слов маньчжурских и монгольских; таковы: маньдж. *сам-арамби* 'мешать жидкость', монг. *сам-оромой* 'мешать жидкость; отсюда: бултыхаться, плавать, биться, *сам-агу* 'беспорядочный, распутный, возмущившийся, бунтовщик, маньдж. *самдамби* 'пляшу'. Значение этих слов вообще выражает беспокойное, возмущенное состояние, след. *саман* означает человека взволнованного, испуганного, восторженного, какими, действительно, являются шаманы» [4, с. 52-53]. Далее на заре XX века В.Ф. Трошанский впервые в сравнительно-сопоставительном плане рассмотрел несколько терминов тюрко-монгольских и тунгусо-маньчжурских народов. Он писал, что «шаман по-якутски *ойуун*, по-монгольски *бузэ*, по-бурятски *бузэ* и *бэ*, по-тунгуски *саман* и *хамман*, по-татарски *кам*, по-алтайски *кам* и *гам*, по-уряхайски *хам*, по-карагаски *хам*, по-киргизски *баксы*, по-самоедски *табыр* [5, с. 118]. Нынче Е.С. Сидоров приводит новые интересные языковые соответствия как айское *saman*, *shaman* 'шаман', индонезийское *saman*, *sjamas* 'священнослужитель' [6, с. 104].

Якуты шамана называют *ойуун*. Этимология слова до конца еще не выяснена, хотя попытки по выявлению происхожде-

ния слова были предприняты давно. Так, В.Ф. Трошанский считал основой якут. *ойуун* глагол *ой-* 'прыгать', приводя в сравнительном плане его тюркские аналоги [5, с. 118]. В.М. Ионов также предполагал, что слово *ойуун* является производным от глагола *ой-* 'прыгать' [7, с. 160]. На сегодня данная проблема опять заинтересовала исследователей [8, с. 114]. Якутское слово *ойуун* 'прыгун, скакун; шаман; жрец, кудесник; ворожея' считалось образованным от глагола *ой-* 'делать скачок или прыжок, скакать, прыгать, скакать на обе ноги, перескакивать, перепрыгивать, отскакивать', который дается в сравнении с монг. *ой-* 'отскакивать, убежать, уклоняться, удаляться' с помощью аффикса *-ун*, (*-уун*) [9, с. 1806-1807; с. 1796]. К якут. *ой-* 'прыгать, отпрыгнуть' приводится параллель ст.монг. *ойи-* 'отскакивать, убежать' [6, с. 54]. Такие сопоставления подтверждаются лексикой шаманских плясок. Шаман такими движениями «удалялся» от срединного мира, выражая смысл его «путешествий» в другие миры. Но это только внешняя сторона шаманских действий. Невербальные действия якутского шамана подтверждаются семантикой терминов, относящихся к шаманской практике тюркских народов. Др. тюрк. *оюун* 'игрок', *оюн* 'игра, состязание; танцы, музыкальная игра, забава, увеселение' [10, с. 365-366] и тюрк. *оюн* = *оюн*, *уйн* 'игра, шутка, игра на музыкальном инструменте, пение', *оинак* 'детская игрушка; место, где играют, играющий, дурак; плясун, скакун, подвижный; игривый, резвый, дерзкий, непостоянный, обманчик' [11, ст. 972] семантически очень близки к некоторым значениям якут. *ойуун* 'прыгун, скакун; жрец, кудесник; ворожея; волчок (игрушка) волчок деревянный'. С.Е. Малов замечал у сартов Восточного (Китайского) Туркестана в начале XX века, что «шаманские церемонии называются словом *оюн*, что значит «игра», «забава», хотя нужно иметь в виду, что во время молений бывают танцы, музыка, пение» [12, с. 5]. Из тюрко-язычных народов только якуты шамана называют *ойуун*. В значении данного слова сохранена основная семантика древнетюркских основ *оюу* *оюн* 'игра, игрок, плясун, скакун, подвижный; игривый, резвый, дерзкий'. Значит, судя по семантической близости,

можно считать, что якутское слово *ойуун* со значением 'прыгун, скакун; жрец, кудесник; ворожея' было образовано от глагола *ой-* 'делать скачок или прыжок, скакать, прыгать, скакать на обе ноги, перескакивать, перепрыгивать, отскакивать', имеющего параллели как монг. *ой-* 'отскакивать, убежать, уклоняться, удаляться' и ст. монг. *ойи-* 'отскакивать, убежать' с прибавлением аффикса *-ун (-уун) > ойуун*.

По-нашему мнению, в якутском языке слово *ойуун* имело две формы образования. Исследователи к якут. *ойуун* в значении 'прыгун, скакун; шаман; жрец, кудесник; ворожея; волчок (игрушка) волчок деревянный' приводят параллели монг. *оюун* в значении 'ум, разум, соображение; мудрость' и тюрк. *ой* 'ум, разум, память, мнение' [13, с. 23]. Тюрк. *ой* в значении 'ум, разум, память, мнение' [11, с. 969] близок к семантике якут. *ой* 'память, ум, разум', имеющего параллели тюрк. *ой, цг* 'ум, разум, память, мнение', бур. *ой* 'ум, разум', монг. «*ой*» 'ум, память' [6, с. 1915]. Можно предположить, что слово *ойуун* в значении 'мудрец, хранитель народной памяти и традиций' было образовано от имени существительного тюрк. *ой, (ой), цг* 'ум, разум, память, мнение', имеющего параллели бур. *ой* 'ум, разум', монг. «*ой*» 'ум, память', прибавлением аффикса *-ун (-уун) > ойуун*. Его можно считать наиболее ранней формой. Данное слово – *ойуун* в значении 'мудрец, хранитель народной памяти и традиций' сохранилось у якутов в термине *айыы ойууна* букв. 'шаман племени айыы'. В научной литературе его называют 'белый шаман'. Он не совершал камланий, значит, не скакал и не прыгал, до принятия христианской веры проводил алгысы Высшим божествам культа Айыы и духам-покровителям. Статус белого шамана был характерен у тюрко-монгольских народов. Так, у саяно-алтайских народов практиковался *ак кам* букв. 'белый шаман, шаман совершавший призывания только добрым духам, он камлал без специального костюма' [14, с. 70]. *Ак кам* был шаманом, «не камлающим Эрлику» [1, с. 85], т.е. он не камлал темным силам. Белые шаманы были и у бурят. Как считает Д.С. Дугаров, их называли *ак хам* 'белый шаман', они служили только добрым божествам и их детям [15, с. 21]. Но у бурят приводится и другой термин *хадаша убзэн* в значении 'белый шаман' [16, с. 69]. По материалам М.Б. Кенин-Лопсана, у тувинцев были *небесные шаманы* [17, с. 5]. Как замечает Н.А. Алексеев, «якутские белые шаманы существенно отличались от настоящих черных шаманов. Они, в сущности, были жрецами общеплеменного культа божеств-покровителей Айыы. Общеплеменной культ божеств Айыы... в прошлом бытовал независимо от черного шаманизма» [18, с. 103]. Значит, институт *айыы ойууна* у якутов как общественное явление возникло раньше шаманизма. Вот поэтому, в якутском языке имело место образование двух слов *ойуун* с различной семантикой. *Ойуун* в значении 'мудрец, хранитель народной памяти и традиций' образовано от тюрк. *ой, (ой), цг* 'ум, разум, память, мнение', имеющего параллели бур. *ой* 'ум, разум', монг. «*ой*» 'ум, память', прибавлением аффикса *-ун (-уун)*. Данное слово является одним из составляющих термина *айыы ойууна*. О таких шаманах якутов упоминали В.Ф. Трошанский, В.М. Ионов, Г.В. Ксенофонтов, А.А. Попов и др. На современном этапе таковым себя называл известный в республике алгысчист, знаток этой древней культуры, ныне покойный В.А. Кондаков. Он собрал редкие материалы о якутских *айыы ойууннара*, восстановил их имена, писал книги о них, и о белом шаманстве [19; 20; 21; 22; 23].

Вторая форма слова – *ойуун* в значении 'прыгун, скакун; жрец, кудесник; ворожея' образована от глагола *ой-* 'делать скачок или прыжок, скакать, прыгать, скакать на обе ноги, перескакивать, перепрыгивать, отскакивать' (ср. монг. *ой-* 'отскакивать, убежать, уклоняться, удаляться') с помощью аффикса *-ун, (-уун)* и использовалась в качестве термина для обозначения шаманов.

Из числа ранних исследователей истории, этнографии якутов первые замечания о шаманах оставил Я.И. Линденау. По его сведениям, были *Tangara ojun* [*таңара ойууна* - Л.Е.], который «имеет своими покровителями Barilaka и Tuttorbitt Tördo» [Туттарбыт төрдө - Л.Е.] и *semagk ojun* [сизмэх ойуун - Л.Е.], состоящий «в подчинении у Agis Ataktak Adsjarai Bogu» [Аһыс атахтаах Адъарай Бөһө - Л.Е.] [24, с. 39]. Эти данные в общих чертах подтверждаются материалами последующих исследователей и информаторов. Они среди шаманов выделяли *абааһы ойууна* 'черного шамана, служащего посредником между злыми духами и людьми' [5, с. 111; 9, с. 1807; 25, с. 31]. Большинство исследователей отмечали *сизмэх ойуун* 'шамана,

пожирающего человека, против которого питает зло, наводя на него болезни и беды' [24, с. 39; 26, с. 304; 9, с. 1807; 25, с. 31; 27, с. 5; 28, с. 9]. Они признавали *уөһэ уоһан биис ууһуттан туттарбыт ойуун* 'шамана, поставленного племенем (родом) верхних сильных духов', *аллараа Арсан Дуолай аймаһыттан туттарбыт ойуун* 'шамана, поставленного нижним племенем Арсан Дуолая', *үөртэн туттарбыт ойуун* 'шамана, поставленного духами среднего мира' [9, с. 1807; 29, с. 8]. Также имелись и *берелөөх, эһэлээх ойуун* 'самый сильный шаман, поставленный свыше, покровителями коего являются волк и медведь' [9, с. 1807], *абааһылаах ойуун (ойууннаах ойуун, муоһаанылаах ойуун)* 'шаман, действительно общающийся с разными абаасы' [9, с. 1807-1808; 27, с. 5]. Имеются единичные замечания о том, что были *абааһыттан туттарбыт ойуун* букв. 'шаман, поставленный от абаасы' [7, с. 157], *алтаах ойуун* 'шаман-волшебник' [26, с. 306], *шаман, имеющий кровожадных и злых духов* [30, с. 203], далее, *бастын* (үтүө, улахан) *ойуун* 'сильный шаман', *кыра (куһаҕан) ойуун* 'слабый (мелкий, скверный) шаман' [9, с. 1807]. Обилие терминов по поводу различий статуса шаманов наводит на мысль, что шаманство у якутов – явление очень сложное, серьезное и до конца все еще не исследованное. Наравне с мужчинами-шаманами были и *удазанки* – женщины-шаманки, но это уже предмет другой статьи.

В записях Я.И. Линденау, *таңара ойууна*, имеющий покровителей Barilaka [*Барыылаах* – дух-хозяин леса – Л.Е.] и Tuttorbitt Tördo проводит ыһыах и провозглашает алгыс Высшим божествам культа Айыы [24, с. 37-39]. По представлениям древних якутов, шаман, поставленный темными силами, не имел право проводить ыһыах, тем более проводить алгысы божествам культа Айыы. Шаман, упомянутый в материалах Линденау, имел покровителя от *Туттарбыт төрдө*, значит, он был шаманом от темных сил. Возможно, Линденау допустил ошибку, или, наоборот, констатировал факты разрушения вековых традиций народа. В связи с прекращением деятельности *айыы ойууна* якуты позднее, приблизительно к концу XVII и с начала XVIII веков, стали приглашать *ойуун* – шаманов для проведения алгыса Высшим божествам. Следовательно, Линденау мог осуществить запись алгыса, проведенного *ойууном* или обычным шаманом, что доказывает о нарушении традиционных устоев проведения якутского ритуального праздника – ыһыах.

Первая работа по шаманизму якутов была представлена В.Ф. Трошанским, она была издана после его смерти [5]. Несколькими подробными описаниями действий шаманов оставил Н.А. Виташевский [31]. Наиболее подробная и письменная фиксация шаманских камланий якутов и перевод материалов на русский язык впервые была осуществлена И.А. Худяковым [26]. Полные тексты камланий шаманов Вилюйского округа были собраны А.А. Поповым в 1922-1925 гг., материалы опубликованы только в 2008 году [25]. Некоторые камлания якутских шаманов записаны Г.В. Ксенофонтовым, к сожалению, они до сих пор еще не изданы. В 1925-1929 гг. он собрал материалы по сравнительно-сопоставительному изучению шаманизма и христианства. Ему принадлежит сбор, издание легенд о якутских и бурятских шаманах [32; 33], подготовка и издание фундаментального труда «Хрестес. Шаманизм и христианство» [34]. Шаманские камлания якутов впервые были систематизированы Г.У. Эргис, выявлено 44 их вида [35, с. 49]. Н.А. Алексеев впервые выделил семь групп в классификации шаманских камланий. Он отнес в первую группу камлания для излечения больных, во вторую – камлания для отделения души умерших от душ живых, в третью – камлания-предотвращения от эпидемий, предсказания будущего, в четвертую – камлания по «порче» людей. В отдельную, в пятую группу отнесены камлания по посвящению молодых в шаманы (уһуйуу), в шестую группу – камлания по испрашиванию кут ребенка и скота. Седьмую группу составили камлания духам-покровителям кузнецов [36, с. 157]. На основе данной классификации следующую систематизацию шаманских обрядов в контексте традиционной обрядности саха осуществил П.А. Слепцов, выделив шесть групп. В первую группу он отнес камлания по становлению шамана или кузнеца, во вторую – камлания по получению кут человека, скота, в третью – камлания-представления о жизни и смерти, в четвертую – камлания по жертвоприношениям, в пятую – камлания-лечения и в шестую – камлания по причинению вреда и несчастья [37, с. 47]. Далее Р.И. Бравина, В.В. Илларионов внесли дополнения в классификацию камланий. Они на основе шаманских текстов, со-

бренных А.А. Поповым прибавили другие виды камланий как испрашивания лесного зверя и рыбы, дождя при тушении пожара, камлания при погребении, по налаживанию или расторжению брачных отношений, по предотвращению хищничества волка [25, с. 20]. Тексты камланий были включены в работе И.А. Худякова [26], в сборнике Д.К. Сивцева [38, с. 74-84], в серии «Ойуун. Кырылылар» (Шаман. Камлания) [39], в 24-м томе «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» [40, с. 278-284, с. 308-310]. Шаманство на севере Якутии стало предметом исследования П.Н. Ильяхова в 1996 году [28].

Сбор материалов по шаманским песнопениям у саяно-алтайских народов начал Н.Ф. Катанов в конце XIX века [41; 42]. В начале XX века ценные материалы по шаманизму алтайских народов собрал А.В. Анохин [43]. С.Е. Малов оставил материалы о шаманах у сартов Восточного Туркестана [12]. Первое сравнительно-сопоставительное исследование по сибирскому шаманизму было начато Г.В. Ксенофоновым [32; 33; 34]. С.И. Вайнштейн изучал тувинское шаманство [44]. Ранние формы религии, традиционные религиозные верования и шаманизм тюркоязычных народов Сибири в контексте ареального исследования были рассмотрены Н.А. Алексеевым [45; 46; 47; 48]. Феномен сибирского шаманизма исследован Е.С. Новик, ею рассмотрена структура обряда и фольклора [49]. В.Я. Бутанаевым собраны и опубликованы шаманские молитвы [50]. Шаманские *алгышы*, их сюжеты и поэтика, обрядовая практика и фольклор тувинского шаманства конца XIX и начала XX в.в. были рассмотрены М.Б. Кенин-Лопсан [51; 52]. Культы поклонения и шаманство алтайских народов, их молитвы, тексты шаманских камланий телеутов были изучены Н.П. Дыренковой [53; 54]. Алтайский шаманизм, его теология, исторические корни и пантеон были исследованы Л.П. Потаповым [1]. В последнее время Д.А. Функ провел историко-этнографическое исследование о шаманизме телеутов. Им рассмотрены шаманские и эпические традиции тюрков юго-западной Сибири, опубликованы ритуальные тексты – *алкыштар*, собранные А.В. Анохиным [55; 56].

По шаманству монголов еще в середине XIX века, одной из первых была опубликована интересная работа Д. Банзарова [4]. Молитвы и песни шаманов баргузинских бурят, собранные А. Позднеевым в конце XIX века были изданы в «Образцах народной литературы монгольских племен» [57, с. 281-297]. Н.Н. Поппе собрал и издал бурят-монгольский фольклор, в том числе шаманские тексты агинских хори бурят, баргузинских эхиритов, булгатов окрестности Усть-Орды [58, с. 21-33, с. 69-79, с. 105-126]. Впервые проблема изучения белого шаманства, его исторические корни на материале бурятского обрядового фольклора была рассмотрена Д.С. Дугаровым [15]. Весьма интересной представляется статья о бытовании шаманских обрядов у бурят на современном этапе [16]. Недавно объектом научного интереса стали шаманские песнопения бурят, рассмотрены символика и поэтика песнопений, выделены три основных жанра, выявлены сакральная и практическая функции шаманского стиха. [59].

Вербальную часть шаманских камланий тюрко-монгольских народов исследователи называют по-разному. Ранние исследователи, в основном, называли их *молитвами* (Банзаров, Катанов, Худяков, Анохин), *молениями* (Катанов), *заклинаниями* (Катанов, Трошанский). Но у алтайцев и тувинцев для обозначения данной части камланий сохранился и бытует близкий по смыслу термин с некоторыми вариациями *алкыш* (*алгыш*). У алтайцев под *алкыш* понимали «не только обращения кама, но и обыкновенного рядового шаманиста» [1, с. 227]. Они *алкышом* называли ритуальные тексты шамана [56]. В текстовых материалах, собранных А.В. Анохиным, по нашим подсчетам, слово *алкыш* в значениях 'благословение, молитва, мольба моя' было употреблено всего 32 раза, в материалах Н.П. Дыренковой в значении 'благословение' – 22 раза. Тувинцы под *алгышом* понимают только песню шамана [51, с. 3]. У них для обозначения жанров обрядовой поэзии существуют другие термины как *чалбарыгалар* 'заклинания', *мактааллар* 'восхваления', *йерээлдер* 'благопожелания'. У хакасов существуют шаманские моления в честь богини огня – *от инезин алгыстары*. В текстах хакасских

шаманов находим «от инезин пилчен тезим алгызын пир тур! (мой тёс, знающий богиню огня, дай благословение!)» [50, с. 208; с. 212]. Значит, в лексике шамана хак. *алгыс* использован в значении 'благословение, моление, мольба'.

У якутов Н.А. Алексеев писал, что «шаманские заклинания, молитвы, проклятия и пр. составляют часть обрядовой поэзии якутов и требуют специального исследования». Он кроме этих терминов (заклинания, молитвы), обозначающих у него вербальную часть камланий, употреблял в данном значении *алгыс*, признавая его «высокохудожественным произведением» [46, с. 186-187]. Исследователи почему-то воздерживались и до сих пор воздерживаются от употребления данного термина для обозначения вербальной части шаманских камланий. По итогам наших анализов опубликованных материалов, якутский шаман активно употреблял в своей речи данное слово и производные от глагола *алҕаа*. Например, у И.А. Худякова находим *алгыс*, употребленным 10 раз, а производные образования от глагола *алҕаа* – 8 раз. В текстах встречаются выражения, *алгыс алҕаатым* 'благословил', *алҕаан эрэбин* 'начинаю благословение' [26, с. 261, 313]. По материалам А.А. Попова, в лексике шаманов бывшего Вилюйского округа, нами выявлено 57 различных производных образований от глагола *алҕаа* – 'благословлять, прославлять', а слово *алгыс* 'благословение; благожелание, доброжелательство; хваление, заклинание, моление' в разных вариантах употреблено 58 раз. Значит, шаман во время камланий проводил свой *алгыс*, об этом свидетельствуют такие выражения как «*алгыһы алҕааммын, алҕаатаҕым буоллун, алҕаары кынным*» [25, с. 143, 81, 256]. В текстах серии «Ойуун (Шаман)», опубликованной ЯНЦ СО РАН, *алгыс* был употреблен 10 раз, *алҕаа* – 9 раз. Факты говорят сами за себя, вербальную часть шаманских камланий можно называть *алгысом*. У якутов данным термином обозначается и жанр обрядовой поэзии. Для различия от этих обычных, *алгысы*, входящие в комплекс шаманских камланий следует обозначить термином, введенным Е.С. Новик как *шаманские алгысы* [49]. Следовательно у якутов различаем два *алгыса*: *обычные* (или нешаманские) и *шаманские*. *Шаманские алгысы*, предназначенные для умиротворения темных сил нижнего, отчасти верхнего, миров представляли собой высокохудожественные произведения и один из видов культово-обрядовой поэзии якутов.

Таким образом, у народов Сибири: алтайцев, тувинцев, хакасов и саха (якутов) для обозначения вербальной части шаманских камланий применяются очень близкие по смыслу термины как алт. *алкыш* 'благословение, молитва, мольба моя', тув. *алгыш* 'песня шамана', хак. *алҕыс* 'благословение, моление' и якут. *алгыс* 'благословение, благожелание, доброжелательство; хваление, заклинание, моление'. Мы предлагаем различать у якутов два вида *алгысов*, из них в повседневной жизни народа бытовали и бытуют *обычные алгысы*. Другие, входящие в комплекс шаманских камланий следует обозначить термином *шаманские алгысы*.

Условные обозначения языков

алт.	алтайский
бур.	бурятский
др.-тюрк.	древнетюркский
монг.	монгольский
нег.	негидальский
орок.	орокский
ороч.	орочский
ст. монг.	старомонгольский
тув.	тувинский
тюрк.	тюркское слово
уд.	удэи́йский
ульч.	ульчский
хак.	хакасский
звенк.	эвенкийский
эвен.	эвенский
якут.	якутский

Библиографический список

1. Потапов, Л.П. Алтайский шаманизм. - Л., 1991.
2. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков. - Л., 1977. – Т. II.
3. Маак, Р.К. Вилюйский округ. - Якутск, 1994.
4. Банзаров, Доржи. Черная вера или шаманизм у монголов. - Казань, 1846.

5. Трошанский, В.Ф. Эволюция черной веры (шаманства) у якутов. - Казань, 1903.
6. Сидоров, Е.С. Якутские лексические сходжения. - Якутск, 1997. - Вып. 1.
7. Ионов, В.М. К вопросу об изучении дохристианских верований якутов // Сб. МАЭ. - Петроград, 1918.
8. Габышев, Е.С. Этимология термина «ойуун» // Шаманизм как религия: генезис, реконструкция, традиции: тезисы Международной научно-практич. конф. - Якутск, 1992.
9. Пекарский, Э.К. Словарь якутского языка. - Л., 1958-1959.
10. Древнетюркский словарь. - Л., 1969.
11. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. - СПб., 1893. - Т. I. - Ч. 1.
12. Малов, С.Е. Шаманство у сартов Восточного Туркестана // Сб. МАЭ. - Петроград, 1918. - Т. IV. - Вып. 1.
13. Васильев, Ю.И. Якутско-монгольские параллели: словарь. - Якутск, 2007.
14. Ойротско-русский словарь. - Горно-Алтайск, 2005.
15. Дугаров, Д.С. Исторические корни белого шаманства (на материале обрядового фольклора бурят). - М., 1991.
16. Гомбоев, Б.Ц. Почитание духов гор у окинских бурят // Этнографическое обозрение. - 2002. - № 2.
17. Кенин-Лопсан, М.Б. Алгышы тувинских шаманов. - Якутск, 2007.
18. Алексеев, Н.А. Этнография и фольклор народов Сибири. - Новосибирск, 2008.
19. Кондаков, В.А. Аар Айыы итэҕэлэ. Сээннэр, ыстатыйалар (Верование Аар Айыы). - Дьокуускай, 2003.
20. Кондаков, В.А. Аар Айыы итэҕэлэ. Иккис чааа (Верование Аар Айыы). - Дьокуускай, 2004. - Ч. 2.
21. Кондаков В.А. . Аар Айыы итэҕэлэ. Гҕаҕаҕа (Религия Аар Айыы). Дьокуускай, 2005. - Ч. 3.
22. Кондаков, В.А. Аар Айыы итэҕэлэ. Түрдүс чааа (Религия Аар Айыы). - Дьокуускай, 2006. - Ч. 4.
23. Кондаков, В.А. Аар Айыы итэҕэлэ. Бэҕис чааа (Религия Аар Айыы). - Дьокуускай, 2007. - Ч. 5.
24. Линденау, Я.И. Описание народов Сибири: I пол. XVIII в. - Магадан, 1983.
25. Попов, А.А. Камлания шаманов бывшего Вилюйского округа. - Новосибирск, 2006.
26. Худяков, И.А. Краткое описание Верхоянского округа. - Л., 1969.
27. Емельянов, Н.В. Аан тыл // Ойуун. Ойууннар уонна ойуун сиэрин-туомун туһунан кэпсээннэр. - Дьокуускай, 1993.
28. Ильяхов, П.Н. Шаманство на севере Якутии (1920-1930 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. - Якутск, 1996.
29. Яковлев, Н.П. - Курулпа. Ойууннар // Ойуун. Ойууннар уонна ойуун сиэрин-туомун туһунан кэпсээннэр. - Дьокуускай, 1993.
30. Ксенофонов, Г.В. Шаманизм. Избранные труды (публикации 1928-29 гг.). - Якутск, 1992.
31. Виташевский, Н.А. Из наблюдений над якутскими шаманскими движениями // Сб. МАЭ. - Петроград, 1918. - Т. V. - Вып. 1.
32. Ксенофонов, Г.В. Легенды о шаманах у якутов, бурят и тунгусов: Материалы к мифологии урало-алтайских племен в Северной Азии. - Иркутск, 1928. - Ч. 1.
33. Ксенофонов, Г.В. Легенды о шаманах у якутов, бурят и тунгусов (Материалы к мифологии урало-алтайских племен в Северной Азии). - Иркутск, 1929.
34. Ксенофонов, Г.В. Хрестес. Шаманизм и христианство (факты и выводы). - Иркутск, 1929.
35. Эргис, Г.У. Спутник якутского фольклориста. - Якутск, 1945.
36. Алексеев, Н.А. Традиционные религиозные верования якутов в XIX - нач. XX в.в. - Новосибирск, 1975.
37. Слепцов, П.А. Светлым божествам Айыы // Илин. - 1995.
38. Сивцев, Д.К. Саха фольклора. Хомуурунньук. - Новосибирск, 1996.
39. Серия «Ойуун». Кыырыллар. - Якутск, 1993.
40. Обрядовая поэзия саха (якутов): памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. - Новосибирск, 2003. - Т. 24.
41. Катанов, Н.Ф. Шаманские песнопения: записи 1878-1892 гг. / перевод А. Преловский. - М., 1996.
42. Фольклор саянских тюрков XIX в.: из собраний Н.Ф. Катанова: в 2 т. - М., 2003. - Т. 1.
43. Функ, Д.А. Телеутское шаманство: традиционные этнографические интерпретации и новые исследовательские возможности. - М., 1977.
44. Вайнштейн, С.И. Тувинское шаманство: доклад на VII Международном конгрессе антропологических и этнографических наук. - М., 1964.
45. Алексеев, Н.А. Ранние формы религии тюрко-язычных народов Сибири. - Новосибирск, 1980.
46. Алексеев, Н.А. Шаманизм тюрко-язычных народов Сибири: опыт ареального сравнительного исследования. - Новосибирск, 1984.
47. Алексеев, Н.А. Ранние формы религии и шаманизм тюрко-язычных народов Сибири: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. - М, 1986.
48. Алексеев, Н.А. Традиционные религиозные верования тюркоязычных народов Сибири. - Новосибирск, 1992.
49. Новик, Е.С. Обряд и фольклор в сибирском шаманизме: опыт сопоставления структур. - М., 1984.
50. Бутанаев, В.Я. Традиционный шаманизм Хонгорая. - Абакан, 2006.
51. Кенин-Лопсан, М.Б. Сюжеты и поэтика тувинского шаманства (опыт историко-этнографической реконструкции). - Л., 1982.
52. Кенин-Лопсан, М.Б. Обрядовая практика и фольклор тувинского шаманства конец XIX - начало XX вв. - Новосибирск, 1987.
53. Дыренкова, Н.П. Культ огня у алтайцев и телеут // Сборник МАЭ. - Л., 1927. - Вып. 6.
54. Дыренкова, Н.П. Материалы по шаманству у телеутов // Сб. МАЭ. - М.; Л. - Т. X.
55. Функ, Д.А. Шаманская и этническая традиция традиция тюрков юго-западной Сибири (историко-этнографическое исследование телеутских и шорских материалов II половины XIX - нач. XXI в.в.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. - М., 2003.
56. Телеутский фольклор / сост., вступит. статья, запись, перевод, комментарии Д.А. Функ. - М., 2004.
57. Образцы народной литературы монгольских племен. Народные песни монголов. - СПб., 1880. - Вып. 1.
58. Поле, Н.Н. Бурят-монгольский фольклорный и диалектологический сборник. М.; Л., 1936.
59. Дампилова, Л.С. Шаманские песнопения бурят: символика и поэтика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - Улан-Удэ, 2005.

Bibliography

1. Potapov, L.P. Altajskijj shamanizm. - L., 1991.
2. Sravnitel'nyj slovarj tunguso-manjchzhurskikh yazikov. - L., 1977. - Т. II.
3. Maak, R.K. Vilyuyjskijj okrug. - Yakutsk, 1994.
4. Banzarov, Dorzhi. Chernaya vera ili shamanizm u mongolov. - Kazanj, 1846.
5. Trothanskijj, V.F. Ehvoluciya chernoj verih (shamanstva) u yakutov. - Kazanj, 1903.
6. Sidorov, E.S. Yakutskie leksicheskie skhozheniya. - Yakutsk, 1997. - Vihp. 1.
7. Ionov, V.M. K voprosu ob izuchenii dokhristianskikh verovaniy yakutov // Sb. MAEh. - Petrograd, 1918.
8. Gabihshev, E.S. Ehtimologiya termina «oyjuun» // Shamanizm kak religiya: genezis, rekonstrukciya, tradicii: tezisih Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. - Yakutsk, 1992.
9. Pekarskijj, Eh.K. Slovarj yakutskogo yazihka. - L., 1958-1959.
10. Drevnetyurkskijj slovarj. - L., 1969.
11. Radlov, V.V. Opiht slovary tyurkskikh narechijj. - SPb., 1893. - T.I. - Ch. 1.
12. Malov, S.E. Shamanstvo u sartov Vostochnogo Turkestana // Sbo. MAEh. - Petrograd, 1918. - Т. IV. - Vihp. 1.
13. Vasiljev, Yu.I. Yakutsko-mongoljskie paralleli: slovarj. - Yakutsk, 2007.
14. Oyjrotsko-russkijj slovarj. - Gorno-Altajsk, 2005.
15. Dugarov, D.S. Istoricheskie korni belogo shamanstva (na materiale obryadovogo foljklora buryat). - M., 1991.
16. Gomboev, B.C. Pochitanie dukhov gor u okinskikh buryat // Ehtnograficheskoe obozrenie. - 2002. - № 2.
17. Kenin-Lopsan, M.B. Algihsnih tuvinskikh shamanov. - Yakutsk, 2007.
18. Alekseev, N.A. Ehtnografiya i foljklor narodov Sibiri. - Novosibirsk, 2008.
19. Kondakov, V.A. Aar Ayjihih itehhehleh. Seh?ehnnehr, instatihyalar (Verovanie Aar Ayjihih). - Djokuuskayj, 2003.
20. Kondakov, V.A. Aar Ayjihih itehhehleh. Ikksis chaa?a (Verovanie Aar Ayjihih). - Djokuuskayj, 2004. - Ch. 2.
21. Kondakov V.A. . Aar Ayjihih itehhehleh. ???s chaa?a (Religiya Aar Ayjihih). Djokuuskayj, 2005. - Ch. 3.

22. Kondakov, V.A. Aar Ayjihih itehhehleh. T?rd?s chaa?a (Religiya Aar Ayjihih). - Djokuuskayj, 2006. - Ch. 4.
23. Kondakov, V.A. Aar Ayjihih itehhehleh. Beh?is chaa?a (Religiya Aar Ayjihih). - Djokuuskayj, 2007. - Ch. 5.
24. Lindenau, Ya.I. Opisanie narodov Sibiri: I pol. XVIII v. - Magadan, 1983.
25. Popov, A.A. Kamlaniya shamanov bihvshego Vilyuyjskogo okruga. - Novosibirsk, 2006.
26. Khudyakov, I.A. Kratkoe opisanie Verkhoyanskogo okruga. - L., 1969.
27. Emeljanov, N.V. Aan tihl // Oyuun. Oyuunnar uonna oyjuun siehrin-tuomun tuhunan kehpsehehnnehr. - Djokuuskayj, 1993.
28. Ilyakhov, P.N. Shamanstvo na severe Yakutii (1920-1930 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. - Yakutsk, 1996.
29. Yakovlev, N.P. - Kuruppa. Oyuunnar // Oyuun. Oyuunnar uonna oyjuun siehrin-tuomun tuhunan kehpsehehnnehr. - Djokuuskayj, 1993.
30. Ksenofontov, G.V. Shamanizm. Izbranniye trudih (publikacii 1928-29 gg.). - Yakutsk, 1992.
31. Vitashevskiy, N.A. Iz nablyudeniya nad yakutskimi shamanskimi dvizheniyami // Sb. MAEh. - Petrograd, 1918. - T. V. - Vihp. 1.
32. Ksenofontov, G.V. Legendih o shamanakh u yakutov, buryat i tungusov: Materialih k mifologii uralo-altajyskikh plemen v Severnoy Azii. - Irkutsk, 1928. - Ch. 1.
33. Ksenofontov, G.V. Legendih o shamanakh u yakutov, buryat i tungusov (Materialih k mifologii uralo-altajyskikh plemen v Severnoy Azii). - Irkutsk, 1929.
34. Ksenofontov, G.V. Khrestes. Shamanizm i khristianstvo (faktih i vihvodih). - Irkutsk, 1929.
35. Ehrghis, G.U. Sputnik yakutskogo folklorista. - Yakutsk, 1945.
36. Alekseev, N.A. Tradicionniye religiozniye verovaniya yakutov v XIX - nach. XX v.v. - Novosibirsk, 1975.
37. Slepcev, P.A. Svetlihm bozhestvam Ayjihih // Ilin. - 1995.
38. Sivcev, D.K. Sakha folklora. Khomuurnnjuk. - Novosibirsk, 1996.
39. Seriya «Oyuun». Kihihrihihar. - Yakutsk, 1993.
40. Obryadovaya poehziya sakha (yakutov): pamyatniki folklora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. - Novosibirsk, 2003. - T. 24.
41. Katanov, N.F. Shamanskije pesnopeniya: zapisi 1878-1892 gg. / perevod A. Prelovskiyy. - M., 1996.
42. Folklor sayanskikh tyurkov XIX v.: iz sobraniy N.F. Katanova: v 2 t. - M., 2003. - T. 1.
43. Funk, D.A. Teleutskoe shamanstvo: tradicionniye ehntograficheskie interpretacii i noviye issledovatel'skie vozmozhnosti. - M., 1977.
44. Vaynshteyn, S.I. Tuvinskoe shamanstvo: doklad na VII Mezhdunarodnom kongresse antropologicheskikh i ehntograficheskikh nauk. - M., 1964.
45. Alekseev, N.A. Rannie formih religii tyurko-yazichnihkh narodov Sibiri. - Novosibirsk, 1980.
46. Alekseev, N.A. Shamanizm tyurko-yazichnihkh narodov Sibiri: opiht arealnogo sravnitel'nogo issledovaniya. - Novosibirsk, 1984.
47. Alekseev, N.A. Rannie formih religii i shamanizm tyurko-yazichnihkh narodov Sibiri: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. - M., 1986.
48. Alekseev, N.A. Tradicionniye religiozniye verovaniya tyurkoyazichnihkh narodov Sibiri. - Novosibirsk, 1992.
49. Novik, E.S. Obryad i folklor v sibirskom shamanizme: opiht sopostavleniya struktur. - M., 1984.
50. Butanaev, V.Ya. Tradicionniy shamanizm Khongoraya. - Abakan, 2006.
51. Kenin-Lopsan, M.B. Syuzhetih i poehtika tuvinskogo shamanstva (opiht istoriko-ehntograficheskoy rekonstrukcii). - L., 1982.
52. Kenin-Lopsan, M.B. Obryadovaya praktika i folklor tuvinskogo shamanstva konec XIX - nachalo XX vv. - Novosibirsk, 1987.
53. Dihrenkova, N.P. Kuljt ognia u altajcev i teleut // Sbornik MAEh. - L., 1927. - Vihp. 6.
54. Dihrenkova, N.P. Materialih po shamanstvu u teleutov // Sb. MAEh. - M.; L. - T. X.
55. Funk, D.A. Shamanskaya i ehnticheskaya tradiciya tradiciya tyurkov yugo-zapadnoy Sibiri (istoriko-ehntograficheskoe issledovanie teleutskikh i shorskikh materialov II polovinih XIX - nach. XXI v.v.): avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. - M., 2003.
56. Teleutskiy folklor / sost., vstupil. statiya, zapisj, perevod., kommentarii D.A. Funk. - M., 2004.
57. Obrazcih narodnoy literaturih mongol'skikh plemen. Narodniye pesni mongolov. - SPb., 1880. - Vihp. 1.
58. Pope, N.N. Buryat-mongol'skij folklorniyy i dialektologicheskij sbornik. M.; L., 1936.
59. Dampilova, L.S. Shamanskije pesnopeniya buryat: simvolika i poehtika: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. - Ulan-Udeh, 2005.

Статья поступила в редакцию 06.03.12

УДК 181.111

Zhuravleva E.A. THE MAN'S GENDER STEREOTYPES IN THE RUSSIAN ANECDOTES. The following article describes the man's gender stereotypes in the Russian anecdotes. The modern linguists marked out the additional group, which especially suitable for Russian men features, according to man's gender stereotypes' studying. Especially the anecdotes reflect the man's negative and positive sides, they distinguish "good" vices from "bad" ones.

Key words: anecdotes, gender stereotype, social roles, masculinity, humor, transformation.

E.A. Журавлева, аспирант ТГСПА г. Тобольск, Email: milsoph_1982@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ МУЖЧИНЫ В РУССКИХ АНЕКДОТАХ

В работе описаны гендерные стереотипы мужчины в русских анекдотах. Современные лингвисты, изучая проблему гендерных стереотипов мужчины, выделяют дополнительные параметры, которые также соотносимы с истинно мужскими чертами. Анекдот в данном случае выступает в роли инструмента, при помощи которого, с одной стороны, осуществляется условное наказание мужских пороков, а с другой – проводится условная грань, отделяющая «хорошие» мужские поступки от «плохих».

Ключевые слова: анекдоты, гендерные стереотипы, социальные роли, маскулинность, юмор, трансформация.

Современному обществу свойственно стереотипное мышление и восприятие гендерных отличий. При первом впечатлении множество людей приписывают собеседнику не те качества, которыми он обладает, а те, которыми в его представлении должен обладать представитель мужского пола. Чрезвычайно важно обращать внимание на стереотипы, чтобы не поддаваться их воздействию на восприятие и жизнедеятельность. Одни из наиболее распространенных стереотипов – это представление о типично мужских качествах. Наличие разных социальных ролей, которые воспринимаются как фундаментальные различия между мужчинами и женщинами в их психике и деятельности, формирует гендерные стереотипы. В первую очередь гендерные стереотипы формируются в рамках определенной культуры [1, с. 120].

В русском языке и народно культуре маскулинность часто проявлялась в деструктивной и антисоциальной форме – в бесшабашной удали, пьянстве, драках и т.п. Некоторые лингвисты связывали это с политическим деспотизмом недостатком индивидуальной предприимчивости. Но в современной массовой культуре «настоящий мужчина» предстаёт личностью творческой, профессиональной, знающей, способной принимать решения и одерживать победы в одиночку. Его действия изменяют окружающий мир. К тому же принадлежность к коллективному мужскому телу психологически компенсирует мужчине его слабость и несамостоятельность в качестве отдельного индивидуума: каков бы я ни был сам по себе в рамках группового «мы, мужики», я силен и непобедим. На бытовом уровне компенсация «слабой» маскулинности имеет несколько вариантов:

1. Идентификация с традиционным образом сильного и агрессивного мужчины, утверждающего себя пьянством, драками, жестокостью, членством в агрессивных мужских компаниях, социальным и сексуальным насилием.

2. Покорность и покладистость в общественной жизни компенсируется жестокой тиранией дома, в семье, по отношению к супруге и детям.

3. Социальная пассивность и связанная с нею выученная беспомощность компенсируется бегством от личной ответственности в беззаботный игровой мир вечного мальчишества. Не учившись в детстве самоуправлению и преодолению трудностей, такие мужчины всегда отказываются от личной независимости, а вместе с нею – от ответственности, передоверяя социальную ответственность начальству, а семейную – жене [2, с. 65].

Среди наиболее распространенных гендерных стереотипов и их характеристик, приписываемых мужчине, важно выделить следующие.

1. «Крепкий орешек»
 - а) логичность;
2. «Крутой парень»
 - а) сила «Я»;
 - б) импульсивность и активность.
3. «Большая шишка»
 - а) инструментальность и сознательность;
 - б) независимость и индивидуальность.
4. «Без соплей»
 - а) непостоянство и неверность.

1. О таких отличительных чертах личности мужчины, как разум, сознательность и логичность писали ученые В. Соловьев и В.Ф. Эрн. Однако в современных русских анекдотах понятие мужской логики намеренно гиперболизировано. Цель данного приёма заключается в том, чтобы произвести трансформацию из серьёзности в комичность, что, в итоге, вызывает смех у читателя. Подтвердим данную мысль на примерах современных анекдотов: *Моется мужик в ванной. Долго, методично. Когда наконец-то он выходит, жена спрашивает: - Почему так долго? - Так я ж мылом антибактериальным мылся. - Ну и что? - Как "ну и что"? Пока каждую бактерию поймаешь и намылишь!*

2. Психологический аспект мужских гендерных стереотипов, именуемый «сила Я» имеет много общего и существует, по сути, параллельно с понятиями независимости и индивидуальности. Считается, что мужчине отличает проявление силы его личности. Ученые по-разному трактуют смысл рассматриваемого аспекта. Например, известный философ П. Флоренский сравнивает мужское начало (соответственно «Я») с вертикалью. Другой не менее известный философ Н.Бердяев говорит о том, что в основе личности мужчины заложен антропологический принцип. Далее, мы хотим привести цитату С. Рябова, который в одной из своих работ рассуждает на тему мужского «Я»: «Я» мужчины - с горю величиной, «Я» женское... да оно просто прислонено к мужскому «Я» [3, с. 11].

Зачастую сила мужского «Я» настолько велика, что не позволяет своему носителю определять очевидное. Излишняя самоуверенность, проявляющаяся в словах или поступках мужчины, и последующий затем провал, являются идеальной темой для создания анекдота. В сознании окружающих, мужчины, с которыми произошёл подобный конфуз, будут ассоциироваться с недалёкими личностями, злоупотребившими ресурсами своего и без того бедного «Я»: *Один мужик получил по почте декларацию о доходах из налоговой инспекции. Он отправил ее обратно с небольшим сопроводительным письмом: "Я не собираюсь вступать в ваше дурацкое общество. Ваша анкета прилагается"*

Мужчина, являющийся действующим лицом анекдота, приведённого в качестве примера того, что одну из главных ролей в мужской личности играет сила «Я», проявил недоверие и скрытую агрессию в ответ на гипотетическое нарушение целостности восприятия им того образа жизни, который он однажды выбрал. Хотя, ответной реакцией выступила завуалированная агрессия, большинству мужчин, в качестве основной характеристики, приписывается проявление агрессии в открытой форме.

Следующая характеристика относится к очередной паре гендерных стереотипов, касающихся мужчины. Речь идёт об импульсивности и активности. С древних времён считалось, что сила, активность, движение и жизнь исходят из мужского начала. Данного постулата придерживался Аристотель. Эта теория

просуществовала на протяжении всех Средних веков, вплоть до современной эпохи. Известнейший философ Гегель считал, что два пола должны быть различными: один - активным, другой - пассивным. Приведём цитату: «Вследствие дифференциации мужчина является собой принцип активный, а женщина - принцип пассивный, ибо она остается в своем неразвернутом единстве».

Современные лингвисты, изучая проблему гендерных стереотипов мужчины, выделяют дополнительные параметры, которые также соотносимы с истинно мужскими чертами. Среди них присутствуют: активность, склонность к риску, деспотичность и импульсивность мужчин: *Мужик приехал на долгожданную рыбалку, погода не задалась и ни одной поклевки за день. Вдобавок, лодка дала течь, вымок до нитки, утопил мобилу... Вечером, собирая снасти:- Да-а, если бы рыбалка так не успокаивала, убил бы кого-нибудь.*

Приходит мужик устраиваться на работу в охранный агентств. - А какое, - спрашивают, - у вас образование? - Курсы кройки и шитья. - А что вы такое можете делать нам полезное? - Ну как... Могу пришить, могу раскроить...!

Герой анекдота из последнего примера в шуточной форме поведал о своих агрессивных наклонностях, которые он с радостью готов применить на практике. Известно, что многим мужчинам свойственно агрессивное поведение. Агрессивность – это проявление или готовность к проявлению агрессии, кроме того, это свойство личности, которое выражается в предпочтении использования насильственных методов для достижения своих целей. Говоря обобщенно, агрессия – это поведение, направленное на распределение и перераспределение ресурсов.

В качестве ресурсов может выступать еда, поло-репродуктивные ценности (партнёр, потомство), социальный статус (власть, доход, престиж), территория, психологический комфорт. Мужчины используют различные пути проявления агрессии, но, зачастую, объединяет их одно – наличие адреналина. Наиболее распространённым вариантом для мужчины в вопросе проявления агрессии и получения адреналина остаётся спорт и, в частности, его экстремальные виды.

3. Бытует стереотипное мнение, что одной из отличительных особенностей мужчины является его инструментальная размеренность, ориентированная на цель и компетентность. Все свои действия мужчина выполняет сознательно, продумывая каждый шаг на пути к поставленной цели. Благодаря этому считается, что все мужчины обладают такими чертами характера, как твердость и власть. В качестве примера, который бы ярко иллюстрировал целевую ориентированность мужской ментальности, нами был выбран один из русских анекдотов, герой которого приложил большие усилия на пути к «заветной цели»: *Мужик, вскопав за день вручную огород на даче, отдуваясь, весь в мыле плюхается на диван рядом с женой: - Ну все, дорогая, конец работе! Теперь отдыхать буду! И завтра, кстати, тоже. Слушай расписание: С утра мы с соседом на рыбалку... до обеда. После обеда - сон в гамаке... А вечером: болит у тебя голова, не болит у тебя голова, те у тебя дни, не те у тебя дни, как хочешь, но чтоб ПИВО в холодильнике СТОЯЛО!!!*

Из приведённого выше примера становится понятно, что мужчина выполнил необходимую работу не из благородных побуждений, а лишь с целью исполнить собственную прихоть, поставив эгоизм превыше всего. Кроме того, стиль речи и тон сигнализируют о том, что характеру персонажа импонируют такие качества как самоуверенность, самонадеянность и желание доминировать.

Говоря о теме доминирования, следует затронуть такие стереотипные качества как твердость и власть. С целью поиска подходящего примера, нами было установлено, что наиболее ярко данные черты характера проявляются у мужчин, профессиональная деятельность которых затрагивает область военной службы. Известно, что главной целью армейской службы является воспитание крепкого духа и решимости, что, в свою очередь, можно соотносить со стереотипными представлениями о мужском характере. Сюда же можно отнести твердость и власть – оба качества сопутствуют центральным персонажам анекдотов, которые целесообразно привести в качестве доказательства к выказанной идее: *Офицер пришел со службы домой. Поужинал, прилег на диван и говорит жене: - Принеси мне газету. - А волшебное слово? - Бегом!!! - Петров, вы - идиот! - ... но, капитан... - Это приказ!!*

Реализация мужской собственной потенции невозможна, если у него отсутствуют такие качества, как независимость и индивидуальность. Важный гендерный стереотип состоит

в том, что мужчинам свойственно следить в первую очередь за объектами и решением каких-либо задач, оставляя на втором плане благополучие людей, составляющих их круг общения. Известно также, что мужчины, вне зависимости от характера окружающего их общества, проявляют в большей мере независимость, доминантность, авторитарность и решительность. Независимость от мнения или действия кого-либо, наряду с яркой индивидуальностью являются хорошими помощниками в деле продвижения по карьерной лестнице. Однако карьерный рост не единственная область, в которой ярко выражена мужская индивидуальность. В следующих примерах, мы хотим показать нестандартный образ мышления мужчины, который показывает наличие у него индивидуального подхода к решению различных проблем и задач:

Пробки. Мужик на легковой машине едет за грузовиком. На каждом светофоре водила грузовика выскакивает из кабины - и со всей дури лупит палкой по грузовому отсеку. Потом запрыгивает обратно и едет. Наконец водителя легковушки разобрало любопытство, и он в очередной раз вышел вместе с дальнбойщиком: - Извини, конечно - но ЧТО ты делаешь?! - Понимаешь, у меня грузоподъем - 6 тонн. А в кузове - 8 тонн канареек. Мне надо, чтобы, как минимум 2 тонны всё время летали, а то ось не выдержит...

4. Рассматривая стереотип «Крутой парень», мы затрагивали тему алкоголизма и вытекающую из этого особенность характера выпивающего мужчины – непостоянство. Теперь следует рассмотреть характеристику «непостоянство» не преломляя её через призму алкоголизма. В русской культуре бытует стереотипное убеждение о том, что одной из отличительных особенностей мужчины является непостоянство. Известно, что мужчине не характерна привязанность ко всему состоявшемуся, из чего логично можно сделать вывод о причинах мужской неверности.

Говоря о непостоянстве и неверности, первое, с чем данные понятия ассоциируются – это брак. Рассматривая тему отношений между мужем и женой, мы намеренно не затрагивали тему супружеской измены со стороны мужчины, с целью её детального рассмотрения в предлагаемой теме. Типичная для женатого мужчины ситуация складывается примерно следующим образом: в первые годы брака семейная жизнь складывается идеально – ощущения и чувства сильны, в отношениях наблюдается полное отсутствие рутины.

В дальнейшем, год за годом, семейные отношения переходят из категории каждодневного праздника в категорию обыденности, наполненной одинаковыми событиями, что в итоге приводит к трансформации брака в привычку. Данное свойство, проявляемое временем, губительно для стереотипного поведения мужчины. Нежелание мужчины привязываться к обыденным вещам, диктуемое ему непостоянством, толкает его на эксперименты, которые зачастую заканчиваются изменой супруге.

Любовные похождения мужчины и последствия подобных приключений представляют собой богатый материал, основываясь на котором на протяжении многих лет создаётся большое количество анекдотов. Любовные обманы и интриги мужчин воспринимаются как норма. В рассматриваемом случае центральным является такое понятие как «прелюбодеяние». Данному понятию приписываются такие характеристики, как приземленность и низость. Первенство в прелюбодеяниях по праву отдаётся мужчине, что подтверждается на примере персонажа анекдота, который мы приводим в качестве яркой иллюстрации ко всему вышесказанному. Герой следующего анекдота пошёл на поводу у непостоянства и, в итоге, стал жертвой собственной неосмотрительности: *Встретились два приятеля. - Привет,*

Вася, почему ты такой грустный? - У меня сын родился. - Так это же хорошо, тебе радоваться надо! - Все так, да про это моя жена узнала!

Радикальной формой мужчины-прелюбодея является мужчина-бабник. Однако следует оговориться, что бабником может являться не обязательно женатый мужчина. С целью полного раскрытия данного понятия, мы обратились к определению толкового словаря Ожегова. Словарь даёт следующее определение: «Бабник – любитель ухаживать за женщинами, волокита». Стоит отметить, что сами мужчины вовсе не считают определение «бабник» чем-то обидным. В лучшем случае они относятся к нему с добродушной иронией, а в худшем даже склонны считать его чуть ли не комплиментом своих мужских качеств. В какой-то степени это даже возвышает их в собственных глазах. Приведём примеры, которые ярко иллюстрируют всё вышесказанное: *Девушка моего друга - мне не девушка... но если она хорошенькая - он мне не дру!! Это ж сколько времени и сил надо потратить, чтобы воспользоваться минутной слабостью женщины!*

Следует иметь в виду, что тема непостоянства и неверности затрагивает также и другие аспекты жизни мужчины, которые необходимо учесть. Речь идёт о непостоянстве в высказываниях, поступках или действиях, при принятии каких – либо решений: *«Сестра дежурит у постели больного после операции под общим наркозом. Пациент приходит себя, окидывает комнату мутным взглядом, видит сестру, бормочет "вы прекрасны", после чего отключается. Через четыре часа пациент снова приходит в себя, опять смотрит на сестру и более твердым голосом произносит: "вы красивы". - А что же случилось с "прекрасной"? - спрашивает сестра.*

- Наркоз проходит, отвечает пациент.

Герой данного анекдота, оказался в сложной ситуации по причине изменённого состояния сознания после воздействия наркотика. Несоответствие слов, сказанных им на протяжении двух коротких отрезков времени, во время которых он пребывал в сознании, поставили его в тупик. С целью преодолеть сложившееся безвыходное положение, мужчина проявил находчивость и использовал чувство юмора, едко парировал оппоненту.

На основе проанализированной информации можно сделать вывод о том, что современный русскоязычный анекдот, в котором фигурирует образ мужчины, построен, прежде всего, на высмеивании отрицательных мужских качеств и связанных с этим провинностей. Смешным в данном случае является необдуманный поступок или действие, совершенное мужчиной, поскольку он чрезвычайно контрастирует с общепринятой формой поведения. В подавляющем большинстве приведённых примерах, образ мужчины предстаёт в резко отрицательных тонах. Проблема заключается в том, что насмешке подвергаются именно негативно окрашенные черты мужского характера, которые зачастую гиперболизированы. Таким образом, становится понятно почему «положительный мужчина» не становится героем анекдота – в его образе нет тех качеств, которые абсолютное большинство признаёт «неправильными».

Смех в данном случае выступает в роли инструмента, при помощи которого, с одной стороны, осуществляется условное наказание мужских пороков, а с другой – проводится условная грань, отделяющая «хорошие» мужские поступки от «плохих». Преувеличение и квинтэссенция приписываемых мужчинам негативных черт являются одними из неотъемлемых составляющих различных анекдотических ситуаций, в то время как высмеивание положительных качеств является нонсенсом, за исключением тех случаев, когда эти качества помогают герою вести выбранный им образ жизни.

Библиографический список

1. Штерн, И.Б. Избранные топики и лексикон современной лингвистики. – М., 2002.
2. Кубрякова, Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / под ред. Б. А. Серебренникова. – М., 1988.
3. Дьяков, А.С. Основы терминологического образования. Семантические и социолингвистические аспекты / А.С. Дьяков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. – М., 2000.

Bibliography

1. Shtern, I.B. Izbranniye topiki i leksikon sovremennoy lingvistiki. – M., 2002.
2. Kubryakova, E.S. Rolj slovoobrazovaniya v formirovaniy yazhkovoy kartinny mira // Rolj chelovecheskogo faktora v yazhke. Yazhik i kartina mira / pod red. B. A. Serebrennikova. – M., 1988.
3. Dzyakov, A.S. Osnovnyy terminobrazovaniya. Semanticheskiye i sociolingvisticheskiye aspekti / A.S. Dzyakov, T.R. Kiyak, Z.B. Ku-deljko. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 811.161+378/147 (082+0,75.8)

Konyashkin A.M. FEATURES ACTUAL DIVISION IN BIINFINITIVNYH SENTENCE. In this article A.M. Konyashkin gives a detailed definition of biinfinitive sentences and analyses the system of actual segmentation system. The author comes to the conclusion that the grammatical and actual segmentation in biinfinitive sentences are international.

Key words: analysis, the infinitive, biinfinitivnye sentence binominativnye sentence, bisubstantivnye sentence, morphology, comparative analysis, semantics, syntax, word.

А.М. Коняшкин, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики преподавания Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: bartringer 96 @ mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ В БИИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

В статье А.М. Коняшкина дается развернутое определение биинфинитивных предложений и рассматривается система средств актуального членения. Автор приходит к выводу о соответствии грамматического и актуального членения в биинфинитивных предложениях.

Ключевые слова: анализ, инфинитив, биинфинитивные предложения, бинноминативные предложения, бисубстантивные предложения, морфология, сравнительно-сопоставительный анализ, семантика, синтаксис, слово.

Биинфинитивные предложения – предложения типа *Сомневаться – значит искать* – характеризуются морфологической невыраженностью зависимости сказуемого от подлежащего, о чем свидетельствует абсолютная идентичность инфинитивных форм, порядок следования составов, наличие связи как элемента аналитической структуры сказуемого, видовая координация, особенности интонационной конструкции предложения. Двусторонняя предикативная связь, осуществляемая при помощи этих средств, структурирует биинфинитивное предложение (БИП) как единицу синтаксиса.

Эффективность многоаспектного подхода в синтаксических исследованиях проявляется не только в том, что он позволяет выявить системные отношения в конкретном предложении, но и помогает определить связи между типами предложений. Системоорганизующий характер биинфинитивных предложений проявляется в их типологической неоднородности: с одной стороны, они относятся к классу двусоставных, подклассу глагольных предложений, с другой – составляют область пересечения инфинитивно-подлежащих предложений и предложений тождества. Термин *биинфинитивные предложения* (термин наш – А.К.) удобен в употреблении, так как обладает рядом свойств, позволяющих ему влиться в терминологическую систему синтаксиса: он однозначен и указывает на основное структурно-грамматическое свойство БИП – его двусоставность; указывая на двуглажность структуры, маркирует различные уровни предикативности – монопредикативность и потенциальную полипредикативность; соотносится с «родственными» терминами «бинноминативные предложения» [1, с. 170], «бисубстантивные предложения» [2, с. 60], «бинарные предложения» (термин наш – А.К.).

Несмотря на «морфологичность» содержания, рассматриваемое понятие не свидетельствует о подчинении синтаксиса морфологии, а указывает на то, что в грамматике имеются сферы их наиболее тесного сближения; акцентирует, что БИП обладает устойчивым признаком во всех аспектах самореализации – константной двухкомпонентностью структурной, семантической и коммуникативной организации.

С точки зрения структуры биинфинитивное предложение характеризуется тем, что его основу составляет конструкция тождества, предикативное ядро организуется двумя главными членами – подлежащим и сказуемым, репрезентируемыми инфинитивами. Конституирующим, обязательным элементом предикативного ядра является и связка, маркирующая как синтаксическую, так и семантическую структуру БИП.

С точки зрения семантики биинфинитивное предложение характеризуется тем, что содержательную основу всех его разновидностей составляет значение отождествления.

С точки зрения функции БИП характеризуется тем, что выбор биинфинитивной формы детерминируется целенаправленной деятельностью говорящего, учитывающего ее речевые потенции и стремящегося актуализировать не то, что имело, имеет или будет иметь конкретное проявление, а то, что могло бы или должно было бы проявиться в случае реализации тех или иных условий. Двухкомпонентности синтаксической структуры БИП соответствует двухкомпонентность выстроенного на осно-

ве этой структуры высказывания, для которого строго обязательно не только наличие ремы, но и темы, которая не может быть представлена контекстуально или ситуативно.

Значение отождествления, опирающееся на конструкцию тождества, позволяет квалифицировать БИП как один из подтипов предложения тождества. В формальной логике под тождеством понимается момент относительного покоя во всеобщем движении бытия, который со временем будет нарушен, и это приведет к «соответствующему изменению в понятиях» [3, с. 598]. Жесткость, неизменяемость биинфинитивной структуры является одним из условий выражения «относительного покоя», передачи и хранения «устойчивой» информации, средством языковой фиксации результатов мыслительно-познавательной деятельности и добытых эмпирическим путем знаний, — в чем и состоит коммуникативное назначение БИП.

Семантико-синтаксическая организация биинфинитивных предложений полностью соответствует дискретной организации логического суждения, что обуславливает в них симметрию понятийно-логического и формально-языкового планов. Симметричность структуры БИП делает его идеальным представителем суждения, языковой формой отражения мыслительной операции тождества. Биинфинитивные предложения, как и бинноминативные, относятся к предложениям тождества симметричного строения, организованным по принципу бинарности, когда предикативное ядро формируется путем повтора одной части речи в ее исходной форме. Ср.: *Курить — здоровью вредить. Молодость — это здоровье.*

Бинарность, как принцип системообразующий, имеет в биинфинитивных предложениях многоуровневое проявление. На структурном уровне он «просматривается» в том, что БИП декомпонируют специфический способ представления компонентов предикативного ядра — инфинитивом. На семантическом — в том, что номинация двух явлений (актантов) предстает в виде двух потенциальных действий, квалифицируемых как тождественные. На коммуникативном — в двухкомпонентности структуры высказывания, соответствующей двухкомпонентности структуры предложения, точнее говоря, структуры предикативного ядра.

Включение БИП в систему инфинитивно-подлежащих предложений производится на основе учета подлежащей позиции инфинитива. Инфинитив не субстантивируется, не обладает предметным значением, однако он, в силу отсутствия «глагольной динамики», находится к имени гораздо ближе, чем спрягаемые формы. Глагольная природа инфинитива такова, что он может быть функциональным аналогом «ядерной» подлежащей формы — номинатива. На основе анализа формы и функции, соотносительности частеречного статуса и членопредпочеточеской функции инфинитива становится возможным не только выявление специфики представления подлежащего, но и специфики выражения всего комплекса грамматических значений.

Если в предложениях Yf в центре этого выражения находится компонент, занимающий позицию предиката, то в биинфинитивных предложениях — предикативное ядро. Иными словами, инфинитивное подлежащее принимает в выражении син-

таксической модальности и синтаксического времени непосредственное участие. На этом основании БИП следует квалифицировать как предложения с двухуровневым выражением предикативности: монопредикативности и выражаемой на ее основе потенциальной, «намечаемой» полипредикативности, характеризующейся отсутствием самостоятельного модально-временного плана.

Одним из имплицированных значений предложения как речевой единицы является его интенциональное содержание — коммуникативная задача говорящего, решаемая в речевом акте. Коммуникативная задача — это акцентирование говорящим того компонента семантической структуры предложения, который является наиболее важным в данном контексте или речевой ситуации в данный момент. Она является решающим фактором детерминации актуального членения предложения — членения на тему и ремю.

Тема представляет собой исходную часть высказывания, содержащую предмет сообщения. Главная коммуникативная часть сообщения, содержащая то, что сообщается о теме, является ремей высказывания.

Способ представления ремы является, по существу, способом представления актуальной информации, то есть того аспекта информации, который говорящий сообщает реципиенту, полагая, что он ему неизвестен. Для того, чтобы передаваемая информация воспринималась адресатом необходимым говорящему образом, в соответствии с его намерениями, говорящий, во-первых, учитывает (в определенной степени) способность языковой формы быть носителем необходимого смысла. Иначе говоря, детерминация языковой формы осуществляется благодаря целенаправленной деятельности говорящего. Во-вторых, говорящий производит (в рамках избранной формы) различные смысловые преобразования, цель которых состоит в адаптации высказывания к условиям конституции.

Такой подход к проблеме речевого функционирования диктуется в лингвистике стремлением к утверждению прагматического подхода при изучении предложения, объединяющего грамматическую форму предложения, содержание высказывания и его коммуникативную функцию. Характер выбора формы, продиктованный коммуникативной задачей, является ведущим в прагматическом плане изучения синтаксической единицы. Прагматический подход делает лингвистический анализ более содержательным и углубленным.

Совокупность перечисленных свойств характеризует предложение как единицу языка и речи. Прагматический подход виден в известном определении предложения, сформулированном В.В. Виноградовым: «Предложение — это грамматически оформленная по законам данного языка целостная (т.е. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли. Язык как орудие общения и обмена мыслями между всеми членами общества пользуется предложением как основной формой общения» [4, с. 254].

Различные по степени информативной значимости, элементы актуального членения, воспринимаемые участниками общения как единое смысловое целое, формируют коммуникативную структуру предложения, характеризующуюся относительной независимостью от его формальной организации. В связи с этим В. Матезиус отмечает, «что если формальное членение разлагает состав предложения на его грамматические элементы, то актуальное членение выясняет способ включения в контекст, на базе которого оно возникает» [5, с. 235].

И.П. Распов видит в проблеме актуального членения ключ к решению вопроса взаимодействия формы и содержания в языке [6, с. 5]. Разграничивая актуальное и грамматическое членение предложения, он рассматривает их как два различных, неперекрывающихся плана [6, с. 45].

Грамматическое членение И.П. Распов определяет как соотношение между предметами и явлениями, получающими формальное выражение в конструктивной связи слов, актуальное членение — как коммуникативное назначение предложения. «Актуальное членение как неотъемлемый фактор структуры и семантики предложения не снимает и не устраняет... его грамматического членения» [6, с. 51].

Особенности актуального членения в биинфинитивных предложениях во многом определяются характером грамматического членения, однако и грамматическое членение, в свою

очередь, опирается на актуальное. Иначе говоря, в БИП прослеживается взаимозависимость актуального и грамматического членения. Нарушение одного из них означает и нарушение другого. На практике это нередко приводит к ошибочному пунктуационному оформлению предложений. Так, достаточно многочисленны случаи немотивированной постановки запятой перед полузнаменательными связками (вместо необходимого тире), приводящей к искусственному «преобразованию» простых предложений, свидетельствуют не только об отсутствии четкого представления об особенностях синтаксической структуры, но и актуального членения БИП. Например: *Уйти от борьбы, значит опозориться* [А. Сергеев]; *Судить его открытым судом, значило возбудить в людях все чувства: сочувствие, жалость, доброжелательность* [В. Солоухин].

Отличительный признак этих предложений состоит в синхронном нарушении актуального и грамматического членения: простое предложение пунктуационно репрезентировано как сложное, хотя, как известно, запятая между подлежащим и сказуемым абсолютно недопустима; «интонация запятой», вместо необходимой «интонации тире», свидетельствует об изменении интонационной конструкции предложений, то есть о нарушении актуального членения.

По мнению Г.А. Золотовой, при соотнесении грамматического и актуального членения необходимо иметь в виду, что первому скорее принадлежит роль синтезирующая, интегрирующая единство предложения, а второму — расчленяющая [7, с. 338].

Актуальное членение является производным от двух величин: семантико-синтаксической структуры предложения и конкретной речевой ситуации [8, с. 292]. В числе основных средств оформления актуального членения в первую очередь принято называть порядок слов и интонацию. По словам И.П. Распова, «указанные средства... почти полностью свободны от необходимости участвовать в выражении грамматического членения... Вопрос о том, какую роль при оформлении актуального членения предложения выполняет в русском языке порядок слов, является важной составной частью вопроса о соотношении актуального членения с грамматическим».

Очевидно, что порядок слов в предложении — это не что иное, как порядок расположения его грамматических членов. Он неотделим от грамматического членения даже в том случае, если непосредственно не служит средством его оформления (хотя бы потому, что каждое слово в предложении грамматически оформлено). Но это означает, что порядок слов может участвовать в выражении актуального членения предложения именно в качестве показателя того, как включаются в состав компонентов членения те или иные грамматические члены» [9, с. 133-134].

Порядок слов в биинфинитивных предложениях обычно прямой: тема предшествует реме, рема интонационно выделяется. Инверсия производится исключительно в интересах актуального членения, с целью реализации коннотативных значений — эмоциональных, экспрессивных, стилистических микроэлементов смысла высказывания. В предложениях с обратным порядком слов аксиологическая (актуализированная оценочная) семантика, как и в предложениях с прямым порядком, концентрируется в составе сказуемого. Замечено, что такая «привязанность» является одним из основных условий, препятствующих перестановке компонентов предикативного ядра. Вот что по этому поводу говорит Н.Д. Арутюнова: «Экспрессивно-оценочное значение одного из членов тождества (сказуемого) само по себе уже является препятствием для перестановки главных членов предложения» [10, с. 125].

Обратный порядок слов в биинфинитивных предложениях всегда связан с актуализацией оценочных значений. Примеры: *Это все равно что воровать — брать в долг и не отдавать* [В. Вацук]; *Это обидеть — не ответить на такое письмо* [пример из «Грамматики-80»]; *Это напугать — так поступить* [там же]; *Сума сойти — додуматься до этих ваз* [В. Панова]; *Ставить перед собой цель и непременно достигать ее — это и означает жить* [В. Васенко].

«Нарушение» порядка слов определяется высокой степенью зависимости приведенных высказываний от конституции, заинтересованностью говорящего в донесении до адресата личного отношения к предмету речи. В отдельных случаях в биинфинитивных предложениях наблюдается изменение порядка следования связки и основного компонента сказуемого. Например: *Не любить — погубить значит жизнь молодую* (А. Чехов).

Коммуникативная задача данного предложения заключается в актуализации отрицательно-результативного значения, в имплицитном представлении равнозначности таких понятий, как *любовь и жизнь*.

Основные функции интонации состоят в оформлении высказывания, представленного той или иной формой предложения, и его тема-рематическом членении. По определению Ш. Балли, интонация — это актуализатор, преобразующий потенциальное высказывание в реальное [11, с. 50-51].

Интонация, как система звуковых средств языка, взаимодействует как с синтаксическим строением предложения / высказывания так и конкретными единицами его лексического состава.

К основным интонационным средствам языка относятся ритмика и мелодика речи, ударения, паузы. Особенности ритмо-мелодического членения БИП определяют особенности его интонационной конструкции в целом. В предложениях с прямым порядком слов — интонация прогрессивная, восходящая, с обратным — регрессивная, нисходящая. С ритмо-мелодическим членением и паузой связано обязательное членение БИП на две синтагмы. Граница между синтагмами — это граница между темой и ремой. Данное соответствие имеет абсолютное проявление, поскольку оформляется одной и той же паузой. В БИП с прямым, прогрессивным порядком слов первая, «тематическая», синтагма характеризуется интонационной незавершенностью, вторая — интонационной завершенностью. В БИП с обратным порядком слов первая синтагма, «рематическая», имеет относительно интонационную завершенность (понижение тона на ударном слове), окончательное же завершение интонационной конструкции происходит во второй синтагме.

Таким образом, границы между синтагмами, подлежащим и сказуемым, темой и ремой в БИП абсолютно совпадают.

Чрезвычайно важной в оформлении актуального членения БИП является и роль логического ударения, которое, как правило, отождествляется с фразовым ударением. Логическому ударению подлежат слова, роль которых в осуществлении коммуникативной задачи является наиболее значимой. Так, например, в предложении *Стронуть сейчас армию — значит погубить ее в первых же переходах* [В. Пикуль] — логическим ударением выделяется слово *погубить*. Его актуализация связана с целью привлечения к нему, как центру сообщения, внимания адресата.

Порядок слов и интонация находятся в неразрывном единстве и требуют совместного рассмотрения. Однако в биинфинитивных предложениях этих средств обычно оказывается недостаточно, и это обуславливает привлечение разнообразных лексических средств, выступающих в роли семантических актуализаторов.

Связанное с факторами внеязыковой ситуации, актуальное членение отделено от формального «лексическим компонентом» [12, с. 49], то есть для него значимы лексико-семантические характеристики формальных компонентов предложения.

Наиболее распространенным «лексическим компонентом», принимающим активное участие в коммуникативной организации предложения, является лексический повтор. Это полифункциональное средство: с одной стороны, повтор осложняет структуру предложения, с другой — привносит в содержание высказывания (базирующегося на данном предложении) дополнительные оттенки значений, с третьей — проявляет себя в сфере актуального членения. Например: *Увидеть и понять автора произведения — значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир* [М. Бахтин]; *Научиться говорить — значит научиться строить высказывания* (он же); *Делать добро злым все равно что делать зло добрым* [И. Акулов]; *Спасать партию — это одно и то же, что спасать страну* [В. Пастухов]; *Пять раз помыться без мыла — все равно, что один раз помыться с мылом* [Б. Куркин]; *Постоянно мечтать о такой жизни — это значит мечтать о новых самоубийствах* [А. Чехов]; *Изменить себя самой — это значит изменить свою растительную душу, изменить сенсомоторику, мутировать* [И. Акимов].

Лексический повтор усиливает степень воздействия на собеседника, увеличивает вероятность адекватного восприятия выражаемого смысла. Наряду с интонацией и словопорядком, лексический повтор выступает как одно из средств выделения коммуникативного центра высказывания.

К средствам актуализации необходимо отнести и коннотативную структуру «лексического компонента» — стилистичес-

кую маркированность, эмоциональную и экспрессивную окраску, в которой обнаруживается заинтересованное отношение говорящего к предмету речи. Примеры: *Писать в районные инстанции все равно что на луну лаять* [Б. Можаяв]; *Ей за старика идти — что в гроб лезть* [В. Брюсов]; *Говорить о сгоревшем чуме — только сдирать с сердца свежую коросту* [М. Ошаров]; *На таком генераторе докторскую залепить — раз плюнуть* [Ф. Назанский].

Роль частиц в осуществлении актуализации неоднозначна. Они маркируют тема-рематические компоненты высказывания, указывают на его связь с контекстом, вносят в семантику высказывания дополнительные содержательные элементы. В свою очередь, «лексическую определенность» частицы получают только в составе высказывания, при выделении знаменательного слова из числа других. То есть при помощи частиц происходит актуализация тех или иных компонентов высказывания. Примеры: *Ответить отрицательно — это и значит расписаться в собственном бессилии* [О. Попцов]; *Неужели перечислять факты и означает исказить истину* [А. Глушко]; *Сказать такую правду — не значит ли это заставить лгать?* [М. Агеев]; *Отвечаться же от этой его способности и означает исказить картину* [В. Соплухин]; *Ведь понять — это значит проникнуться заботами своих сограждан* [С. Буланова]; *А тебя любить — только маяться* [Е. Птичкин]; *Здесь корчевать — лишь время терять* [М. Задорнов].

Примеры свидетельствуют, что частицы выполняют роль своеобразного синтаксического форманта, являются одним из вспомогательных средств организации знаменательных слов в синтаксические единицы. В этом некоторые лингвисты видят проявление их грамматического значения [13, с. 506; 14, с. 544; 15, с. 100—101].

Предложение в речи — это предложение в контексте, в речевой ситуации. Роль контекста в процедуре актуального членения конкретных предложений/высказываний очевидна: в каждом из них имплицитно своего рода валентный потенциал, обуславливающий возможность их включения в контекст. При этом не следует забывать, что понятие *контекст* неоднозначно. При широком толковании в него, помимо языкового окружения, включаются и условия внеязыковой ситуации, в которой происходит общение. Мотивированность такого подхода понятна: в некоторых случаях исходной частью сообщения может служить какой-либо внеязыковой факт, называемый словесно. В нашем случае объектом анализа

является не только предложение, но и текст письменный текст, в котором это предложение реализует себя как высказывание, поэтому оперировать только отдельно взятыми предложениями весьма затруднительно. Попробуем (на отдельном примере), анализируя контекст БИП, восстановить речевую ситуацию:

Реструктуризация УБОПов и криминальной милиции необходима. Обмен информацией в службе криминальной милиции, в состав которой войдут наши подразделения, даст возможность более эффективно и координированно противостоять преступным кланам.

Мы считаем, что сегодня доказывать преступную деятельность, подбрасывая наркотики или «ствол», значит расписываться в собственной профессиональной беспомощности. Доказывать надо через анализ экономической составляющей того или иного преступления. Это интеллектуально сложнее, но надо идти именно в этом направлении [А. Овчинников].

Границы любого контекста весьма условны и зависят от того, в каком объеме выражается та или иная мысль. Рамки же данного контекста определяются: 1. констатацией необходимости реструктуризации правоохранительных органов; 2. мотивацией этой необходимости; 3. ориентацией на новые подходы и методы работы; 4. характером выводов. В процессе утверждения, отстаивания и обоснования излагаемой позиции биинфинитивному предложению принадлежит весьма заметная роль. Оно выражает наиболее актуальные значения — оценочное, идентифицирующее и мотивирующее, — в решающей степени определяя прецедентный характер контекста [см. о прецедентном тексте: 116, с. 59; 17, с. 5]. Контекст же, в свою очередь, проявляет себя не просто как сфера реализации этих значений, но и как сфера их актуализации.

Итак, в основе многоаспектной организации БИП лежит принцип бинарности.

Двухкомпонентность синтаксической структуры биинфинитивных предложений соответствует двухкомпонентность выстроенного на основе этой структуры высказывания.

Биинфинитивные предложения характеризуются разнообразием средств актуального членения. Они находятся в постоянном взаимодействии, комбинируются, обуславливая комплексный, многоуровневый характер актуального членения.

Разграничение актуального и грамматического членения БИП связано с необходимостью разграничения структурно-грамматического и коммуникативного аспектов, границы же структурно-грамматического и актуального членения при этом остаются постоянными, статичными.

Включение биинфинитивных предложений в контекст всегда имеет четко выраженную интенциональную направленность.

Библиографический список

1. Падучева, Е.В. Биноминативное предложение: проблеме согласования связи. - М., 1997.
2. Герасименко, Н.А. Бисубстантивный тип русского предложения. - М., 1996.
3. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник. - М., 1975.
4. Виноградов, В.В. Исследования по русской грамматике. - М., 1975.
5. Матеиус, В. О системном грамматическом анализе. - М., 1967.
6. Распопов, И.П. Актуальное членение предложения. - Уфа, 1961.
7. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. - М., 1973.
8. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М., 1982.
9. Распопов, И.П. Строение простого предложения в современном русском языке. - М., 1970.
10. Арутюнова, Н.Д. Русское предложение. Бытийный тип (структура и назначение) / Н.Д. Арутюнова, Е.Н. Ширяев. - М., 1983.
11. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М., 1955.
12. Юрченко, В.С. Проблемы общей и русской грамматики. - Саратов, 1995.
13. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. - Л., 1941.
14. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М., 1986.
15. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису разговорной речи. - М., 1960.
16. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике. - М., 2008.
17. Васильев, А.Д. Интертекстуальность: прецедентные феномены. - Красноярск, 2010.

Bibliography

1. Paducheva, E.V. Binominativnoe predlozhenie: probleme soglasovaniya svyazki. - M., 1997.
2. Gerasimenko, N.A. Bisubstantivniy tip russkogo predlozheniya. - M., 1996.
3. Kondakov, N.I. Logicheskiy slovar-spravochnik. - M., 1975.
4. Vinogradov, V.V. Issledovaniya po russkoy grammatike. - M., 1975.
5. Matezius, V. O sistemnom grammaticheskom analize. - M., 1967.
6. Raspopov, I.P. Aktualnoe chlenenie predlozheniya. - Ufa, 1961.
7. Zolotova, G.A. Ocherk funkcionalnogo sintaksisa russkogo yazhka. - M., 1973.
8. Zolotova, G.A. Kommunikativniye aspekty russkogo sintaksisa. - M., 1982.
9. Raspopov, I.P. Stroenie prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazhke. - M., 1970.
10. Arutyunova, N.D. Russkoe predlozhenie. Biitiyniy tip (struktura i naznachenie) / N.D. Arutyunova, E.N. Shiryayev. - M., 1983.
11. Balli, Sh. Obshaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazhka. - M., 1955.
12. Yurchenko, V.S. Problemih obthey i russkoy grammatiki. - Saratov, 1995.
13. Shakhmatov, A.A. Sintaksis russkogo yazhka. - L., 1941.
14. Vinogradov, V.V. Russkiy yazhik (grammaticheskoe uchenie o slове). - M., 1986.
15. Shvedova, N.Yu. Ocherki po sintaksisu razgovornoy rechi. - M., 1960.
16. Maslova, V.A. Sovremenniyye napravleniya v lingvistike. - M., 2008.
17. Vasiljev, A.D. Intertekstualnost: precedentniye fenomeny. - Krasnoyarsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 811.161.1

Korolkova E.A. ETHIC-SPEECH COMPETENCE OF PARTICIPANTS OF PUBLIC POLITICAL DISPUTES IN MASS-MEDIA: STANDING OF THE PROBLEM. In the article political discourse is analyzed in point of violation or observance of ethical norm, proved topicality of this approach in modern public communication, stood the problem of systemic description of ethic-speech violations.

Key words: ethic-speech competence, ethical norm, mass-media, public communication, political disputes, talk-show, interview, hypergenre.

Э.А. Королькова, соискатель каф. русского языка и речевой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: korolkova_elina@mail.ru

ЭТИКО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАСТНИКОВ ПУБЛИЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СПОРОВ В СМИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье политический дискурс СМИ анализируется с точки зрения соблюдения/нарушения этической нормы, обосновывается актуальность данного подхода в условиях современной публичной коммуникации, ставится проблема системного описания этико-речевых нарушений.

Ключевые слова: этико-речевая компетенция, этическая норма, СМИ, публичная коммуникация, политические споры, ток-шоу, интервью, гипержанр.

Актуальность исследования, посвященного изучению проблемы этико-речевой компетенции участников публичных споров в СМИ, определяется рядом фактов и тенденций, имеющих место в коммуникативной среде современных электронных и печатных средств массовой информации.

Во-первых, в настоящее время в публицистическом преподании тексты СМИ, рассчитанные на широкую аудиторию,

отражают интересы и языковые вкусы самых разнообразных социальных групп и нередко стремятся говорить на языке этих групп [1, с. 5], что не всегда согласуется с требованиями этической нормы.

Во-вторых, возрастает диалогичность общения, происходит своеобразная диалогизация информационной жизни общества [1, с. 4]. Нельзя не отметить, что большую роль в этом процессе

играют такие популярные ныне телевизионные гипержанры, как ток-шоу (от англ. talk show – «разговорное шоу»), дискуссия, «поединок» и т.п., а также газетные жанры: интервью, «круглый стол», беседа, сатирический комментарий и др.

В-третьих, лингвисты подчёркивают недостаточную теоретическую разработанность «этического аспекта речевой культуры, или риторической этики, применительно к современному состоянию российского общества» [2, с. 28; 3].

А поскольку дискурс СМИ стал и продолжает оставаться неотъемлемой частью коммуникативного пространства современного социума, то остро встаёт проблема этико-речевой компетенции участников публичных политических споров как соблюдения этической нормы. Важно отметить, что этическая норма – более широкое понятие по сравнению с речевым этикетом. Как отмечает Н.А. Ипполитова, «этические нормы воплощают систему защиты нравственных ценностей в каждой культуре и регулируют формы их проявления в речи» [цит. по 4, с. 14].

Как считают исследователи, изучение истории становления речевой этики неразрывно связано с историей развития философии и собственно этики и риторики [5; 6; 7; 8; 9]. Античная философия является «школой философского мышления для всех последующих времён», поскольку в её многообразных формах «уже имеются в зародыше, в процессе возникновения, почти все позднейшие типы мировоззрений» [10, с. 13]. В античной философии были поставлены важнейшие этические вопросы, намечены различные варианты их разрешения, очерчены главные традиции будущих интерпретаций нравственно-этических проблем. Между тем, в лингвистике исследуются такие вопросы, как язык СМИ и мышление, язык СМИ и общество, язык СМИ и культура, политика, идеология, речевые жанры. А вопрос об этико-речевой компетенции коммуникантов в публичном общении основательно не поднимался (сравнительно редким исключением являются публикации Н.Д. Бессарабовой и Т.И. Суриковой).

Таким образом, несмотря на то, что чрезвычайно остро стоит вопрос об уровне как общей этической, так и собственно речевой культуры, на сегодняшний день нет соответствующих комплексных лингвистических исследований. Если же обратиться непосредственно к исследуемым текстам, то можно обнаружить как положительные, так и отрицательные примеры реализации этико-речевых норм, что свидетельствует об актуальности решаемой нами проблемы.

Большое значение для решения поставленной в заглавии задачи имеют работы, посвящённые этическому аспекту коммуникации (А.К. Михальской, А.П. Сковородникова, Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева, Н.А. Ипполитовой, Т.В. Лариной и др.), лингвистической прагматике и средствам речевого воздействия (О.С. Иссерс, Г.А. Колпиной, И.А. Стернина и др.), исследованию медиатекста (Т.Г. Добросклонской, Г.Я. Солганика, Н.И. Клушиной и др.), общей теории дискурса и медиадискурса как его разновидности (В.И. Карасика, М.Л. Макарова, Е.И. Шейгал, Ю.Е. Прохорова и др.), а также лингвокультурологии (В.А. Масловой, И.Р. Мокаевой, И.Т. Вепревой, Н.Ф. Алефиренко, О.А. Корнилова и др.).

Главную цель исследования мы видим в выявлении уровня и особенностей этико-речевой компетенции участников публичных политических споров в современных российских СМИ.

Исходя из указанной цели, мы считаем необходимым решить следующие задачи: описать теорию этико-речевой компетенции в историческом контексте и на современном этапе; выявить основные положения теории спора в контексте речевой этики; изучить речевые стратегии и тактики, используемые участниками публичных политических споров в СМИ, в этическом аспекте; выявить основные (базовые) этические концепты и исследовать их реализации в текстах участников публичных политических споров в СМИ; сделать вывод о специфике публичного политического спора как коммуникативного пространства с точки зрения соблюдения этико-речевых норм.

Обратимся к конкретным примерам. Так, в ток-шоу «Поединок» от 26 мая 2011 г. была поднята тема очередного запрета гей-парада в Москве. В целом можно отметить достаточную толерантность, несмотря на диаметрально противоположные позиций, отношение участников (А. Хинштейна и Н. Алексеева) друг к другу.

В частности, пытаюсь переубедить собеседника, А. Хинштейн использует максимально вежливые формы обращения и приводит совершенно справедливые аргументы (тексты приводятся здесь и далее без какой-либо корректуры – Э.К.):

*Для меня совершенно очевидно: такими методами **Вы эти проблемы не решите, Вы их усугубите**. 28 мая, когда **Вы хотите провести своё мероприятие** – это, как известно, день пограничника. Также хорошо известно, каким именно образом в Москве проходит день пограничника. Совершенно очевидно, к чему приведёт несанкционированная акция – а она не санкционирована властями – да ещё при таких обстоятельствах. **Вы фактически толкаете своих товарищей... Вы толкаете их...** Ну ладно там нарушение закона, я сейчас об этом не говорю. **Вы толкаете их на очень серьезные для себя проблемы, в том числе и физического характера. Это одна сторона. Вы их просто в топку бросаете.***

Другим примером может служить беседа А. Проханова с членами египетской партии «Братья-мусульмане». Использование и интервьюером, и интервьюируемыми положительно маркированных как отдельных лексем, так и вводных конструкций при выражении собственного мнения, даже отличного от мнения собеседника, позволяет создать благоприятную атмосферу для эффективной коммуникации:

*Гости. **Надо отдавать себе отчет, что турецкая модель развивалась так успешно благодаря поддержке со стороны Соединенных Штатов. <...> Поэтому, с нашей точки зрения, механическое заимствование турецкой модели будет неэффективно для Египта. <...>***

*Вы сказали, что народ вступил в революцию не потому, что он был беден, а потому что он желал свободы. **Нам кажется это не совсем верно: народ захотел быть свободным, чтобы жить лучше. Какие шаги, методы вы предложите, когда окажетесь у власти, чтобы народ стал жить лучше?**<...>*

*Хозяева. <...> Но в методах лечения **мы не согласимся с вами**. Коррупция происходит оттого, что человек слаб, и его можно искушить деньгами.*

(«Завтра», № 2, январь 2012 г.)

При этом в СМИ немало ситуаций, в которых наблюдается пренебрежение нормами речевой этики.

Александр Невзоров: **Вот так называемым, они ведь как все называются, перед нами сидят три очень обаятельных бородачи человека. И они все знают как называться – пастыри. Что означает: пастухи. А пастырь – это некто, кто подразумевает наличие стада. Чаще овец. И их замечательная, возможно, вера начинается с того, что люди должны признать себя рабами, овцами, согласиться с этой мыслью. Говорить о том, может ли эта религия быть основой нравственности кого бы то ни было, давайте посмотрим главную книжку священное писание – Ветхий завет и посмотрим, какое количество призывов к убийству детей и инвалидов содержится на страницах этой книжки** (ток-шоу «Открытая студия», 14.02.2011). В данном примере происходит отклонение от концепта толерантности за счёт общей ироничной тональности и сниженной маркированности слова «книжка» по отношению к самой важной для христиан Книге. Кроме того, говорящий, описывая своих собеседников, употребляет эпитет «бородастые», который к сути дискуссии не имеет никакого отношения, и с нашей точки зрения, в свете того, что произносится в адрес священнослужителей, является средством нарушения этики. Также отметим, что А. Невзоров, давая определение слову «пастырь», по всей видимости, намеренно примитивизирует аллегорическую основу Библии, что тоже может квалифицироваться как этико-речевое нарушение.

Владимир Овсянников (член фракции ЛДПР), обращаясь к Сергею Миронову: **Сергей Михайлович, на протяжении всей Вашей деятельности в политике видно, что Вы не «красный», Вы немножко «розовый». Вы не «синий», а немножко «голубой». Вы открыто заявили на всю аудиторию, что «да, на прошлых выборах, когда страна выбирала Путина, я был техническим дублером». <...> Я хочу задать вопрос другого формата. <...> Скажите, кто из вас дублёр Путина: Вы или Прохоров?** (ток-шоу «Поединок», 26.01.2012). В данном примере выделим два обстоятельства. Во-первых, то, что В. Овсянников, говоря о политической деятельности С. Миронова, использует цветные пары (красный – розовый, синий – голубой), первая из которых вполне оправдана: наём на то, что Миронов принадлежит не к коммунистам, а к социал-демократам. Другая же цветовая пара используется исключительно для того, чтобы имя оппонента было встроено в один контекст с представителями нетрадиционной сексуальной ориентации, что, естественно, маркируется отрицательно.

Во-вторых, вопрос («Скажите, кто из вас дублёр Путина: Вы или Прохоров?») используется адресантом в манипулятивной функции, так как подобная коммуникативная структура предполагает ответ-выбор из двух предложенных вариантов (А или В), исключая другие возможные.

Стоит отметить, что нарушение этической нормы может происходить и с помощью паралингвистических, не собственно вербальных, средств: интонации, позы говорящего и др. Так, в выпуске телевизионного ток-шоу «Исторический процесс» от 18.08.2011 один из участников команды Николая Сванидзе на-

рушил этическую норму именно таким образом. Вызывающие поза (сидел, развалившись на стуле, закинув ногу на ногу, раскинув руки) и интонация «звучали» гораздо красноречивее, чем собственно вербальная составляющая его выступления.

Приведённые в данной статье речевые факты – только малая доля тех ситуаций и средств, с помощью которых соблюдаются или, наоборот, нарушаются этико-речевые нормы участниками политических споров в СМИ. Это обуславливает необходимость их описания, систематизации, культурно-речевой квалификации и свидетельствуют об актуальности поставленной проблемы.

Библиографический список

1. Пахомова, И.Н. Новые явления в русском речевом этикете (на материале средств массовой информации): дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008.
2. Сковородников, А.П. О содержании понятия «национальный риторический идеал» применительно к современной российской действительности // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. – 1997. – Вып. 5.
3. Сурикова, Т.И. Этический аспект языка СМИ // Язык массовой и межличностной коммуникации. – М., 2007.
4. Сковородников, А.П. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения / А.П. Сковородников, Г.А. Копнина // Журнал Сибирского федерального ун-та. – 2009. – № 2. – Сер. Гуманитарные науки. Спецвыпуск «Культура речевого общения».
5. Граудина, Л.К. Теория и практика русского красноречия / Л.К. Граудина, Г.И. Мискевич. – М., 1989.
6. Граудина, Л.К. Русская риторика / Л.К. Граудина, Г.И. Кочеткова – М., 2001.
7. Михальская, А.К. Русский Сократ. Лекции по сравнительно-исторической риторике: учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов. – М., 1996.
8. Аннушкин, В.И. История русской риторики. Хрестоматия: учеб. пособие. – М, 2002.
9. Губин, В.Д. Основы этики / В.Д. Губин, Е.Н. Некрасова. – М., 2007.
10. Этика: учеб. пособие / Т.В. Миташкина, З.В. Бражникова, Н.И. Мушинский и др. – М., 2002.

Bibliography

1. Pakhomova, I.N. Novye yavleniya v russkom rechevom etikete (na materiale sredstv massovoy informacii): dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2008.
2. Skovorodnikov, A.P. O soderzhanii ponyatiya «nacionalnij ritorskij ideal» primenitelno k sovremennoj rossijskoj dejstvitelnosti / Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obsheniya. – 1997. – Vyp. 5.
3. Surikova, T.I. Ehticheskiy aspekt yazihka SMI // Yazihk massovoy i mezhlichnostnoy kommunikacii. – M., 2007.
4. Skovorodnikov, A.P. Model kulturno-rechevoj kompetencii studenta viysshego uchebnogo zavedeniya / A.P. Skovorodnikov, G.A. Kopnina // Zhurnal Sibirskogo federalnogo un-ta. – 2009. – № 2. – Ser. Gumanitarnye nauki. Specvypusk «Kulturno-rechevogo obsheniya».
5. Graudina, L.K. Teoriya i praktika russkogo krasnorechiya / L.K. Graudina, G.I. Misjkevich. – M., 1989.
6. Graudina, L.K. Russkaya ritorika / L.K. Graudina, G.I. Kochetkova – M., 2001.
7. Mikhalskaya, A.K. Russkiy Sokrat. Lekcii po sravnitelno-istoricheskoy ritorike: ucheb. posobie dlya studentov gumanitarnykh fakul'tetov. – M., 1996.
8. Annushkin, V.I. Istoriya russkoy ritoriki. Khrestomatiya: ucheb. posobie. – M, 2002.
9. Gubin, V.D. Osnovy etiki / V.D. Gubin, E.N. Nekrasova. – M., 2007.
10. Ehtika: ucheb. posobie / T.V. Mitashkina, Z.V. Brazhnikova, N.I. Mushinskiy i dr. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 811.111

Kochkinekova A.V. **PREPOSITIONS THROUGH AND ACROSS AS THE MARKERS OF DYNAMIC MANIFESTATIONS OF PERSON'S PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS.** The article is devoted to the review of the prepositions through and across that mark the psychophysiological peculiarities of a person in the light of dynamic relations. The analysis of the prepositions is carried out on the basis of a frame theory taking into account the activation of correspondent types of frames (process-prolonged and process-rapid). The problems and perspectives in this sphere are designated.

Key words: prepositions through and across, process-prolonged and process-moderate types of frames, activation, psychophysiological organization of a person.

А.В. Кочкинекова, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: alena_koch86@mail.ru

ПРЕПОЗИЦИИ THROUGH И ACROSS КАК МАРКЕРЫ ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена рассмотрению предлогов across и through, маркирующих психофизиологические характеристики человека в свете динамических отношений. Анализ предлогов производится на основе фреймовой теории с учетом активации соответствующих типов фреймов (процессуально-продолжительного и процессуально-рапидного). Обозначаются проблемы и перспективы исследования в данной области.

Ключевые слова: предлоги through и across, процессуально-продолжительный и процессуально-рапидный типы фреймов, активация, психофизиологическая организация человека.

В настоящее время рассмотрение служебных единиц выходит за рамки их простого формального описания. Полипарадигмальный характер современной лингвистической науки расширяет границы исследования предлогов, являющихся по своей семантической структуре сложным образованием и обладающих своеобразным гетерогенным характером.

Основные парадигмальные черты современной лингвистики (антропоцентризм, экспансионизм, экспланаторность, неофункционализм) [1] предопределяют направленность подходов к рассмотрению основного спектра проблем. Так, например, антропоцентризм, привлекая все большее внимание к человеческому фактору, обуславливает анализ многих языковых явле-

ний с учетом особенностей внешней и внутренней организации человека.

Многими исследователями предпринимаются попытки подойти к исследованию человека, стараясь представить свою собственную оценку этого «сложного феномена». В интерпретации Ю.Д. Апресяна человек в языке характеризуется как «динамичное, деятельное существо» во всем многообразии своих вербализованных динамических проявлений [2]. Динамизм отражает основную специфику сферы психического в целом, то есть основной совокупности ментальных, психологических, волевых и других качеств личности.

Внутренние состояния и свойства индивида служат точкой отсчета в экспликации основных языковых механизмов. Так, психические свойства и состояния, будучи конституентами внутреннего мира человека, представляют особый интерес с точки зрения своего языкового описания. В англоязычном пространстве, например, достаточно широкий диапазон психофизиологических особенностей и характеристик может быть представлен с помощью предлогов *through* и *across*. Подчеркнем, что анализируемые предлоги *through* (passing from one side to the other of an object or surface [3, p. 1614]) и *across* (from one part to the other part of something: A shadow passed across his face [3, p. 13]) в определенных случаях способны выступать в качестве универсальных средств, способствующих репрезентации и экспликации наивной картины мира человека и отражающих основные нюансы его языкового образа. Другими словами, природная специфика составляющих внутреннего мира может быть рассмотрена сквозь призму исследуемых предлогов. В следующем примере предлог *through* задействован в описании элементов мыслительной сферы:

1. *An impulse, no sooner realised than set aside, to put a bullet through his head and so escape from the intolerable bondage of life flashed through his mind* [S. Maugham, *The Trembling of a Leaf*].

Основной динамизм в анализируемых примерах выражается посредством глагола *to flash* (to move very fast [3, p. 586]) с прозрачным значением динамики. Важность глагола как семантико-синтаксического центра предложения, заключается и в том, что выбор определенного предлога может оказаться необходимым для активизации той или иной семы, заложенной в потенции глагола, для последующего семантического варьирования его значения [4, с. 85].

В конкретно данных случаях предлог *through* оказывается релевантным и необходимым для активизации значения протяженности и специфицирует основное значение динамики, заложенное в потенции глагола *to flash*. Исследуемый предлог задает направленность выполняемого действия, как бы «моделируя» тем самым его характер, а также маркируя особый тип динамических отношений, присущий психофизиологическим характеристикам человека. Предлог *through* способствует реализации валентности в составе пропозиции. Анализируемый предлог специфицирует значение глагола (flash+through=протяженность). Другими словами, рассматриваемая языковая единица, наряду с остальными членами пропозиции заполняет валентность предиката и акцентирует, таким образом, отрезок на временной оси.

Предлог *through* подчеркивает относительную продолжительность процесса. Основная специфика данных особенностей может быть раскрыта посредством активации процессуально-продолженного типа фрейма (*термин наш*). Процессуальность («развитие, последовательное изменение состояний в процессе» [5, с. 32] выступает в качестве категориальной семантики глагола. Сам процесс как таковой рассматривается в качестве явления по своей сути динамического, обладающего конкретной фазисной структурой: началом, продолжением и окончанием [6].

Продолгованность выступает в качестве характеристики (качества) времени. Данная характеристика индицирует фазу продолжения. В целом данный тип фрейма акцентирует продолженный, протяженный и в некоторых случаях даже многократный способ осуществления процесса с учетом расширенных временных рамок. Продолгованность действия, которая может быть представлена различными языковыми средствами, специфицируется посредством предлога *through*. В пропозиции реализуется значение протяженности, что может быть представлено не точкой на временной оси, а уже непосредственно временным отрезком. Предлог *through* в анализируемых случаях указывает

на относительную продолжительность, при этом одним из основных компонентов его значения выступает именно временной компонент (ср. *continuing in time*). Так, в одном из значений предлога *through* выделяется значение продолжительности во времени (*continuing in time towards completion of (a process or period): the goal came midway through the second half* [3]). А в контекстных ситуациях, находящихся в фокусе нашего внимания, этот предлог специфицирует временной аспект, профилируя неограничительный или нелимитированный характер длительности определенных психо-эмоциональных состояний субъекта, что и может быть интерпретировано в терминах активации процессуально-продолженного фрейма.

Репрезентированный в составе пропозиции способ возникновения идеи отмечается относительно рациональной направленностью. Одним из идентифицирующих характеристик рационального понимания может выступать эксплицитно выраженный импульс, который и инициирует непосредственно сам процесс понимания. В следующем примере подобным импульсом выступают воспоминания (*recollections*):

2. *Like a spark it fired a long train of recollections, and the thought went through her mind...* [L. M. Alcott, *Rose in Bloom*].

Процессуально-продолженный фрейм репрезентирует пропозицию, основной направленностью которой выступает относительно продолжительный по времени интеллектуально-мыслительный процесс. В данном случае сильный импульс стал инициатором возникновения мысли, которая в свою очередь явилась своего рода «предтечей» процесса понимания (ср. *Recollections* → *the thought* → *understanding*). Это является свидетельством того, что осознанное понимание предполагает приложение определенных усилий со стороны субъекта и проведение логических рассуждений, другими словами, понимание в частотных случаях становится возможным только в результате относительно длительной по времени мыслительной деятельности. Предлог *through*, идентифицируя локализацию действия на относительно продолжительном временном отрезке, выступает в качестве одного из непосредственных языковых элементов, репрезентирующих пропозицию.

Процессуально-продолженный фрейм раскрывает основную специфику мыслительных актов. Отмечается возможность представления широкого спектра случаев активации анализируемого фрейма, что обусловлено сложностью и неоднородностью интеллектуально-мыслительной деятельности человека. Анализ языкового материала показывает, что основными так называемыми «сопроводительными» принципами пролонгированной процессуальности, и, как следствие, непосредственной протяженности самой временной рамки могут выступать следующие идентифицирующие характеристики:

Конкретизация периода мыслительного процесса или эмоционально-чувственного проявления посредством *акцентуации временных рамок*:

3. *Some such thoughts passed through her mind as she walked home, thinking of her sister's iniquity, — of her sister who must be saved...* [A. Throllope, *Rachel Ray*].

4. *All these things went through his mind during their long slow drive from Mayfair to South Kensington...* [E. Wharton, *The Age of Innocence*].

Основным пропозициональным значением в исследуемых предложениях выступает относительно продолжительный по времени мыслительный процесс (ср. *the time of her walking home* "the time of the thinking process" (3)). Данные процессы в целом характеризуются приложением достаточно больших мыслительных усилий со стороны субъекта, а также его внутренней напряженностью, что в языке маркируется посредством предлога *through*. Данный предлог в составе пропозиции раскрывает особенность временной локализации мыслительных процессов на временном отрезке. Процессуально-продолженный фрейм раскрывает основную внутреннюю направленность и семантическую природу анализируемой предложной единицы, способствующей заполнению валентности в составе пропозиции, в которой фиксируется активная ментальная деятельность человека.

Еще одной характерной особенностью пролонгированности выступает *континуальность*, которая находит эксплицитное выражение в языковом пространстве в виде английских видовременных форм Present Continuous и Past Continuous:

5. *So many thoughts and words are tumbling through my head* [L. Oliver, *Before I Fall*].

6. *The thought was passing vaguely through her mind, "What would he think?"* [K. Chopin, The Awakening].

Примеры позволяют утверждать, что глаголы в континуирусной форме (Present Continuous в примере (5) и Past Continuous в примере (6)) передают широкий спектр характеристик продолжающегося процесса. При этом предлог *through*, входящий в пропозицию, может принимать участие в спецификации временного интервала продолжительности как мыслительных процессов, так и процессов, относящихся непосредственно к чувственно-эмоциональной сфере, как это имеет место в нижеприведенных случаях:

7. *The anger is still running through me, an electrical current* [L. Oliver, Before I Fall].

8. *Anger is seething through me like liquid* [L. Oliver, Before I Fall].

По продолжительности *anger* может обозначать не только кратковременную вспышку злобы, но и более устойчивое чувство, что и наблюдается в примерах (7) и (8). В перечисленных предложениях прослеживается сравнение психо-эмоциональных составляющих с жидкостью. Эмоции и эмоциональные состояния могут представляться в качестве жидкой субстанции, наполняющей человека, при этом сердце, душа и т.д. принимают «форму» сосуда. Любые чувства, настроения, состояния психики имеют способность разрастаться, заполняя собой весь «сосуд» души или сердца человека [7, с. 98].

В следующих примерах актуализируется принцип *итеративности*:

9. *Weird images keep flashing through my head, a bizarre fantasy reel of warm things* [L. Oliver, Before I Fall].

10. *I've never broken up with anybody before, and all the clichés keep running through my head* [L. Oliver, Before I Fall].

Основными контекстуальными уточнителями данного принципа в вышецитируемых предложениях выступает конструкция с глаголом *to keep* (*keep + Ving*), которая и передает основной спектр характеристик регулярно возобновляющихся операций мыслительной деятельности.

В репрезентации психо-эмоционального состояния индивида идентификатором итеративности может выступать конструкция *through and through*:

11. *It went shrieking in a shrill piercing tone through and through her* [H. Caine, The Manxman].

Дубликация анализируемого предлога *through* в виде фразы *through and through*, создавая эффект интенсивности и внутренней напряженности описываемых психо-эмоциональных проявлений, задает общую направленность пролонгированности или протяженности описываемых процессов.

В некоторых случаях итеративность представлена непосредственно в семантике глагола:

12. *...and there's so much heat roaring through my body I swear I'm going to pass out* [L. Oliver, Before I Fall].

13. *I ignore the bad feeling buzzing through me, and I think, This is my day, this is my day, this is my day, so I can't think of anything else* [L. Oliver, Before I Fall].

14. *All these memories, and a thousand others, hummed through her brain till his nearness grew so vivid that she felt his fingers in her hair...* [E. Wharton, Summer].

Представленная группа глаголов (*to roar* (12); *to buzz* (13); *to hum* (14)) в составе пропозиции отражает специфику мыслительного процесса, подчеркивая своего рода «пульсирующий эффект» его стремительного развития, а также достаточно высокую степень его динамики.

Особого внимания заслуживает также принцип так называемого «замедленного темпа», который создается непосредственно за счет семантики глагола, а также определенных квантовых показателей:

15. *Fragments of his peroration floated through her bewildered brain...* [E. Wharton, Summer].

16. *He wondered what strange thoughts wandered through her head* [S. Maugham, The Trembling of a Leaf].

17. *Two conflicting desires go through me at the same time, each as sharp as a razorblade...* [L. Oliver, Before I Fall].

Приведенные примеры показывают, каким образом может актуализироваться замедленная скорость движения, которая, в свою очередь, профилирует «замедленный» и протяженный на временном отрезке процесс. Основной уровень замедленно-

го движения заложен в семантику глаголов *to float*, *to wander*, *to tread*. Особого внимания заслуживают такие кванторные показатели, как множественное число существительных *fragments* в примере (15) и *thoughts* в примере (16); точная квантификация представлена числительным *two* в примере (17). Анализ показывает, что средства выражения количества могут широко использоваться при актуализации протяженного характера описываемого действия. Предлог *through*, принимающий участие в описании психофизиологических процессов, специфицирует характер иллюстрируемых отношений.

Производя анализ семантики первого из двух исследуемых в данной работе предлогов в свете предлагаемого подхода, нам хотелось бы также обратиться к работе Б.Н. Аксененко, в которой исследователь объясняет случаи подобного употребления предлога *through* посредством описания самой «природы» движения. В данных случаях, по мнению автора, движение принимает характер пронизывающего и проникающего через определенное тело или массу. Значение предлога *through*, с авторской точки зрения, является синонимичным значению предлога *across* [8, с. 65]. Рассматривая авторский взгляд на исследуемую языковую единицу, мы хотели бы акцентировать, что предлог *across* маркирует несколько другой тип реляции между элементами по сравнению с рассматриваемым предлогом *through*:

18. *The thought flashed across him that but for a chance, he himself, and not Bosinney, might be lying dead...* [G. Galsworthy, The Man of Property].

19. *The certainty of immediate detection if he fired, flashed across his mind even in the midst of his fury...* [Ch. Dickens, Oliver Twist].

Основная специфика предлога *across*, как представляется, может быть интерпретирована посредством обращения к процессуально-рапидному типу фрейма (*термин наш*). Рапидность (от англ. rapid – happening in a short time or at a great rate [3, p. 1256]) может быть рассмотрена как характеристика времени, которая профилирует отсутствие протяженности. Доказательством данному факту может послужить прототипическое пространственное значение *across*, где он актуализирует непропорциональность. Так, в словарях акцентируется, что предлог идентифицирует прямой пространственный отрезок от точки до точки. Словарь Oxford предоставляет следующую дефиницию (straight though between two points without regard to paths [9, p. 19]). А при описании движения посредством исследуемой лексической единицы, оно понимается в качестве пересекающего определенную площадь, а не происходящее по всей этой площади и без преодоления каких-либо препятствий [8, с. 65]. Непосредственное единство пространства и времени, нашедшее свое последовательное отражение в теории хронотопа, разработанной М.М. Бахтиным [10], позволяет, в свою очередь, допустить идею о том, что и временной интервал, вводимый предлогом *across*, также будет незначительным по своей продолжительности.

Так, предлог *across* в приведенных случаях маркирует *мыслительную деятельность индивида*. При описании внезапного возникновения мысли, основной динамизм в анализируемых примерах (18) и (19) выражается посредством глагола *to flash* (*to move very fast* [3, p. 586]) с прозрачным значением динамики, что и подчеркивает основную «эпизодичность» происходящего процесса.

И если предлог *through* в сфере мыслительных процессов, как нам представляется, индицирует рациональное понимание, то предлог *across* в указанной области, напротив, сопряжен с иррациональным пониманием. Репрезентированный в составе пропозиции способ возникновения новой идеи отмечается отнесенностью иррациональной направленностью. Так, например, глагол *to flash* не может быть отнесен к группе глаголов чистого иррационального типа (*прим.* Глаголы иррационального типа – это ментальные предикаты с пропозициональным дополнением, сущность которых состоит в описании ситуации возникновения понимания без помощи разума [11, с. 71]), таким как *осенить*, *озарить* и др., но в сочетании с исследуемым предлогом *across* (*flash across*) имплицитно своего рода *insight* ("insight"), при этом как видно в рассматриваемых примерах значение иррациональности уже входит непосредственно в саму пропозицию (*The thought flashed across him ! букв. его осенило*).

В мыслительной сфере *across* маркирует относительную иррациональность, а при описании *чувственно-эмоциональной сферы* также наблюдаются свои специфические особенности, репрезентируемые процессуально-рапидным фреймом:

20. *And across old Jolyon's face there flitted a gleam...* [J. Galsworthy, The Man of Property].

21. *An extraordinary expression flashed across her face* [G.K. Chesterton, The Wisdom of Father Brown].

Указанный фрейм подчеркивает, что динамика как таковая обладает своей собственной «специализацией» в репрезентации компонентов психофизиологической сферы. Основное значение динамики несет в себе глаголы *to flit* и *to flash*. Данный тип фрейма раскрывает основные особенности осмысления человека с учетом всех его динамико-ориентированных характеристик, при этом в целом ситуации приписывается относительно высокая степень лабильности. Предлог *across* оформляет непротяженный характер описываемых психо-эмоциональных процессов. Процессуально-рапидный фрейм идентифицирует кратный, моментальный и спонтанный характер осуществляемого действия.

Проведенный анализ подтверждает весомую роль предлога *across* в оформлении и спецификации им различного рода отношений и в очерчивании так называемой условной парадигмы психофизиологической организации человека. Исследуемый предлог помимо вышецитируемых случаев может быть задействован и в описании так называемого «слияния» физиологических и психо-эмоциональных процессов:

22. *And, as I spoke, a pang, new to me, shot across my heart...* [Ch. Bronte, Professor].

Предлог *across* в приведенном предложении, участвуя в проецировании основных механизмов, оформляющих прехо-

дящее состояние душевной боли, задает направленность спонтанности. Слово *pang* (a sudden sharp feeling, esp. of painful emotion [3, p. 1099] в данном случае относится к психофизиологической реакции организма, к сфере душевных страданий, где данное явление обладает своей спецификой (ср. *it was a pang of mortification at the humility of my position, and the inadequacy of my means*). Глагол *to shoot* (to move or make smb/sth move very suddenly or quickly in the specified direction [3, p. 1414] несет в себе основной «заряд динамики». Использование предлога *across* отражает стереотипные для ЯКМ представления о локализации отдельных феноменов внутреннего мира и подчеркивает пространственно-динамическую интерпретацию психо-физиологических процессов.

Анализ фактологического материала свидетельствует о том, что анализируемые предлоги *through* и *across* принимают непосредственное участие в оформлении рассматриваемых отношений, маркируя при этом достаточно сложные механизмы психофизиологической трактовки человека. Задавая определенную направленность выполняемого действия, они как бы «моделируют» тем самым его характер и приписывают общей языковой ситуации относительно высокую степень лабильности. Предлог *through* оказывается релевантным для актуализации значения длительности, протяженности на временном отрезке, что эксплицируется посредством активации процессуально-пролонгированного типа фрейма. Активация же процессуально-рапидного фрейма, в свою очередь, сопряжена с предлогом *across*, который маркирует относительную кратковременность и спонтанность описываемого. Таким образом, предлоги *through* и *across* специфицируют основное значение динамики, изначально заложенной в потенции глагола, и отражают тонкие нюансы представления о человеке как динамически организованной системы.

Библиографический список

1. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века: сб. статей. – М., 1995.
2. Апресян, Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – Т. 2.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Oxford: Oxford University Press, 2010.
4. Черезова, Л.А. Синтагматические – парадигматические свойства глаголов семантического поля эмоций в английском языке // Вопросы романо-германской филологии. – М. – 1974. – Вып. 82.
5. Золотова, Г.А. К типологии русского глагола // Славистика: синхрония и диахрония: сб. науч. статей к 70-летию И.С. Улуханова. – М., 2006.
6. Батицкая, В.В. Функционально-семантический потенциал глаголов длительности в современном английском языке: автореф. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2001.
7. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл // Логико-семантические проблемы. – М., 2002.
8. Аксененко, Б.Н. Предлоги английского языка. – М., 1956.
9. The Shorter Oxford English Dictionary of Historical Principles / Oxford: Oxford University Press, 1973. – Vol. I.
10. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
11. Иомдин, Б.Л. Семантика глаголов иррационального понимания // Вопросы языкознания. – 1999. – № 4.

Bibliography

1. Kubryakova, E.S. Ehvoljuciya lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine XX veka (opiht paradigmalnogo analiza) // Yazihk i nauka konca 20 veka: sb. statej. – M., 1995.
2. Apresyan, Yu.D. Integralnoe opisanie yazihka i sistemnaya leksikografiya. – M., 1995. – T. 2.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Oxford: Oxford University Press, 2010.
4. Cherezova, L.A. Sintagmaticeskije – paradigmaticeskije svojjstva glagolov semanticheskogo polja ehmocij v anglijskom yazihke // Voprosih romano-germanskoj filologii. – M. – 1974. – Vihp. 82.
5. Zolotova, G.A. K tipologii russkogo glagola // Slavistika: sinkhroniya i diakhroniya: sb. nauch. statej k 70-letiju I.S. Ulukhanova. – M., 2006.
6. Batickaya, V.V. Funkcionalno-semanticheskijj potencial glagolov dliteljnosti v sovremennom anglijskom yazihke: avtoref. ... kand. filol. nauk. – Irkutsk, 2001.
7. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smihsl // Logiko-semanticheskije problemih. – M., 2002.
8. Akseenenko, B.N. Predlogi anglijskogo yazihka. – M., 1956.
9. The Shorter Oxford English Dictionary of Historical Principles / Oxford: Oxford University Press, 1973. – Vol. I.
10. Bakhtin, M.M. Formih vremeni i khronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poehtike // Voprosih literaturih i ehstetiki. – M., 1975.
11. Iomdin, B.L. Semantika glagolov irracionaljnogo ponimaniya // Voprosih yazihkoznaniya. – 1999. – № 4.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 82-1/-9

Kosheleva A.L. A talent of M.E. Kilchichakov as a comedian play write was unlocked in full force in a heard comedy «Bears ravine» (1956). Ably, interestingly written conflict situations, high-colored pictures of country life, expressive characters of national color? Sincere humor, a full-blooded style of writing allowed this play of M.E. Kilchichakov to become a noticeable phenomenon of theatrical creation of national drama.

Key words: a genre, a nomination, a comedi, an act, a theatre, an actor, a colour, humor, a cue, a folk-lore, a conflict.

А.Л. Кошелева, д-р филол. наук, проф. каф. литературы института филологии и журналистики Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Nina_71@inbox.ru

ИМПЛИЦИТНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В КОМЕДИИ М.Е. КИЛЬЧИЧАКОВА «МЕДВЕЖИЙ ЛОГ»

В лирической комедии «Медвежий лог» (1956) в полную силу раскрылся талант М.Е. Кильчичакова как комедийного драматурга. Талантливо, занимательно выписанные конфликтные ситуации, живые картины деревенской жизни, выразительные характеры, проникнутые национальным колоритом, неподдельный юмор, яркий, сочный язык позволили этой пьесе М.Е. Кильчичакова стать заметным явлением сценического воплощения национальной и отечественной драматургии.

Ключевые слова: жанр, номинация, комедия, акт, театр, артист, колорит, юмор, реплика, фольклор, конфликт

Вторая половина 50-х годов. М.Е. Кильчичаков пишет новую пьесу «Медвежий лог» (Абалы хол), определив ее жанр как «лирическая комедия», возможно, мечта осуществиться в ней то, что не реализовалось в полную силу, не расцвело во «Всходах». Действительно, талант М.Е. Кильчичакова как комедийного драматурга раскрылся в полную силу именно в пьесе «Медвежий лог», поставленной более чем в ста театрах страны, за рубежом и, что очень примечательно, – в знаменитом театре Москвы – театре «Сатиры». На русский язык пьесу перевели в 1957 году московские переводчики В.З. Масс и М.А. Червинский. Премьера пьесы в переводе состоялась в Красноярске, в театре им. А.С. Пушкина. Постановка спектакля красноярским актерам удалась: с ним они выезжали в Москву, трижды спектакль прошел в Абакане, Э.М. Кокова вспоминает слова красноярского актера Н.З. Прозорова: «Мы были счастливы играть эту пьесу», – говорил он. – Кстати, наша постановка «Медвежьего лога» в Абакане имела некоторую особенность. Михаил Еремеевич специально для Анастасии Тодыковой и Гули Коковой дописал одну сцену, при этом учитывая их актерские данные» [1].

В хакасском национальном театре первую постановку спектакля на хакасском языке осуществили режиссер Н.Н. Долина и художник А.А. Алексеев, сохранив и ярко представив ее национальный колорит. Небольшое село «Медвежий лог», расположенное в красивом подтаежном уголке Хакасии, живет своими многоликими сельскими заботами, как и многие подобные селения нашей необъятной Родины, строящих мирную жизнь в бурное послевоенное десятилетие. Тема и конфликт пьесы вполне современные и актуальные, вписывающиеся в «систему координат» советской драматургии 50–60-х годов. «В такого рода «конфликте нового типа», – пишет известная литературовед З.С. Кедрин, – как его называли тогда в критике, в конфликте неантогонистическом, превращающем борьбу против человека в борьбу за него, противоречие возникало не между врагами, представляющими двух враждебных социальных систем, а между передовыми и отстающими членами советского общества. Появляется множество комедий на тему колхозной жизни, где отставший или зазнавшийся председатель показан в столкновении с передовой молодежью села на почве какого-либо «производственного» момента или изображена попытка мелкого самодура совершить очередное очковитательство для поддержания собственного престижа [2]. В казахской драматургии – это Тельгора в комедии А. Тажимаева «Цвети, степь», Мойтак – в пьесе Ш. Хусаинова «Весенний ветер», Балабек – в пьесе армянского поэта и драматурга Н. Заряна «Опытное поле», Наджви в пьесе азербайджанского писателя И. Эфендиева «Вешние воды». Подобные «схемы» тем и конфликтов просматриваются также в пьесах таких известных советских драматургов, как А. Сафонов – «Стряпуха», К. Кронова «Поют жаворонки», Н. Дьяконова «Свадьба с приданым».

Подобный дискурс выше перечисленных пьес, объединяющий по своей природе, характеру тему и конфликт, четко просматривается и в пьесе М.Е. Кильчичакова «Медвежий лог». Место действия – пасека колхоза «Медвежий лог», расположенная среди цветущих подтаежных лугов. На пасеке трудятся влюбленные в свое дело два пчеловода: старик Орамай-ага и его дочь Тарика. Рядом с пасекой пасет лошадей пастух Иразан. В коллизиях сценического действия заняты еще три героя: председатель колхоза Роман Петрокавич, его дочь Ката – студентка сельхозинститута и студент факультета журналистики МГУ –

Каскар. Как часто случается в комедиях, осложнена коллизия любовная – долго не становится ясным, кто в кого влюблен, но не она является главной. Конфликт комедии, в основном, организуемый все сценическое действие, представлен коллизией противостояния колхозной и зазнавшегося, самоуверенного «едущего в карете прошлого» председателя колхоза «добывающего» свой авторитет у начальства «щедрым» гостеприимством, переходящего все пристойные границы.

Талантливо, занимательно выписанные конфликтные ситуации, живые картины деревенской жизни, выразительные характеры, проникнутые национальным колоритом, неподдельный юмор, яркий, сочный язык позволили этой пьесе М.Е. Кильчичакова стать заметным явлением сценического воплощения национальной и общесоюзной драматургии.

В постановке 50-х годов режиссера Н.Н. Долиной были заняты известные актеры национальной труппы, подарившие яркую сценическую жизнь и просто жизнь героям талантливой пьесы. «Высокий, чуть сутуловатый Орамай-ага, – вспоминает Э.М. Кокова, – в исполнении С. Колчаева был словно перенесен из хакасской деревни на сцену...».

А.А. Шурышев донес до зрителя непростой характер председателя колхоза – Романа Петрокавича, мечтающего своими прошлыми заслугами прикрыть огрехи настоящего да еще увидеть похвальную статью о себе в газете или журнале. А. Шурышеву особенно удалось высветить такие «перлы» характера Романа Петрокавича, как высокомерие, категоричность, тон, не терпящий возражений. А. Шукин виртуозно сыграл Каскара, не узнаваемого никем корреспондента, приехавшего в «Медвежий лог» по заданию «Комсомольской правды» рассказать в газете о «свихнувшемся» на собственной славе председателе колхоза. Молодежь колхоза – Тарика (Е. Килижекова), Иразан (Г. Коков), Ката (К. Чаркова), – критикуя своего председателя, начинают активную борьбу за него, спасая человека от фальшивой позолоты и зазнайства.

Не менее успешно прошли в национальном театре и последующие постановки комедии «Медвежий лог». В 1962 году пьеса была поставлена режиссером А.В. Тугужековым с участием уже других, но тоже талантливых актеров: Орамай ага – Г. Чанков, Тарика – К. Чаркова, Ката – Н. Баинова, Каскар – А. Щетинин, Иразан – Л. Арыштаев. В 1964 году комедия с аншлагом прошла во Фрунзе (ныне Бишкек).

Третью постановку пьесы осуществили режиссер Э.М. Кокова и художник С.И. Артонов с участием выпускников студии 1974 года Ленинградского института театра, музыки, кинематографии: Орамай ага – Ю.П. Котюшев, Роман Петрокавич – С.И. Артонов, Каскар – В.С. Коков, Иразан – Н.К. Тачеев.

В развязке главной конфликтной ситуации активно задействованы прежде всего два героя – пасечник Орамай-ага и председатель колхоза Роман Петрокавич. Хронотоп прошлого (непростые годы коллективизации), когда-то объединивший судьбы этих героев, представляет возможность яснее представить насколько разнились их пути в настоящее время. В далекие 30-ые годы Орамай и Роман Петрокавич вместе боролись за новую жизнь против баев и кулаков. И в этом нелегком поединке Орамай едва не погиб. Из смертельной вражеской ловушки его спасает Роман Петрокавич: «Тебя с петли снял», – последний часто напоминал об этом «долге» Орамаю. При этом Петрокавич называет Орамаю «родным отцом», а Орамай его – «родным сыном».

Но в настоящее время случилось так, что «сын» потерял верную дорогу, запутавшись в тени собственной славы. На небольшом сценическом пространстве колхоза «Медвежий лог» разворачивается по нарастающей яркий поединок героев сатирического и юмористического толка.

Веселый, жизнерадостный, мудрый и остроумный Орамай-ага знает свое место в жизни и свое право при необходимости сказать правду и постоять за нее. Я – человек маленький, – заявляет он. Начальник говорит, я делаю. Так представляет себя и председателя. На сегодня Орамай-ага – «маленький человек» и «начальник». Однако это своеобразная игра слов и мысли мудрого старика – потешить душу и разум самовлюбленного начальника. Самобичевание Орамай часто завершает веселой присказкой: «Пусть мою дурную голову медведь съест» [3]. Он во многом напоминает Айдолая, батрака бая Кужакова из «Всходов» (веселый, добрый, остроумный), предлагающий всем друзьям в подарок жеребенка от своей гнедухи, но это Айдолай другого времени, не только завоевавший новую жизнь, но и живущий в ней, ответственный за нее. Состоялся, таким образом, сценический герой – с более завершенным, более ярким характером. Но без малейших признаков идеализации. Орамай-ага «живой» человек, не лишенный человеческих слабостей: так он может побаловать себя медовухой, приготовленной им самим «из чистого меда» колхозной пасеки, или, вспоминая свою молодость и обычаи, ушедший в прошлое, присоветовать Иразану любимую девушку ночью на коне умчать. Но это и глубоко ответственный за свою работу и общее дело человек: старательно осваивая новацию современной жизни (телефон), он настойчиво требует оборудование для пасеки, а старому другу по суровым 30-м годам, «заблудившемуся» председателю с правлением из его родственников, пусть и наивно, но, по сути, верно объясняет, что такое коллектив и как в нем надо жить и работать. Это диалог в данном сценическом дуэте – один из сильнейших по своей содержательной и юмористической сути:

Орамай: Никак сняли тебя?

Роман Петрокавич: Этого позорного часа я ждать не буду. Сам уйду... Я всю свою сознательную жизнь боролся против баев. А ты меня баем назвал.

Орамай: Я не хотел тебя обидеть! Я только думаю, что правильно тут написано. Слушай (Развертывает газету, которую держал в руках, и вслух читает): «Хорошо, когда колхоз одна семья, но плохо, когда одна семья руководит колхозом».

Роман Петрокавич: Не читай вслух. Про себя читай, про себя...

Орамай: Про себя? А тут про меня ничего не написано, все про тебя. Вот: «Председатель колхоза...»

Роман Петрокавич: Еще раз говорю тебе – не читай вслух! Не могу слушать эту гадость...

Орамай: Почему гадость? Хорошо написано. Молодец Тарика. Это она у своих пчел научилась так жалить. Очень смешно написано.

Роман Петрокавич: Смешно? Тебе смешно! Вся Хакасия сейчас смеется надо мной! Как же мне теперь жить?

Орамай: По-новому надо жить и по-новому работать. А обижаться не надо. Правильно тут написано: «Надо прислушиваться к голосу рядовых колхозников».

Роман Петрокавич: Не читай вслух!

Орамай: Не могу. Я старый человек и только на старости грамотным человеком стал.

Роман Петрокавич: Не такой уж ты шибко грамотный.

Орамай: Это конечно, так. Но грамматику я хорошо знаю. А грамматика учит так: я, ты, он, мы, вы, они. А если все время – я, я, я – это неграмотно будет... Ты все время как работаешь? Я... я. Все я да я. А где мы, где они?

Роман Петрокавич: А кто же тогда колхоз наш в передовые вывел?

Орамай: Я, ты, он, мы, вы, они... Вот кто.

Далее Орамай просто и мудро разъясняет доброе и полезное назначение критики: «Ты не думай, – говорит он, – что я тебе зла желаю. Тарика тебе зла не желает, и Иразан, и Каскар. Они тебе добра желают. Если бы они тебе добра не желали, стали бы они тебя лечить? Смех как лекарство, людей от болезни излечивает. Я хочу, чтобы и о тебе люди говорили только хорошее. Только докажи, что ты еще, как этот кедр, можешь хорошие плоды давать» [3]. Вот она «борьба против человека», превращающаяся «в борьбу за него».

Кто этот «человек», сценический персонаж, адресат сатирического пафоса комедии? Когда и как он успел деградировать,

когда-то активный борец с баями? И сегодня колхоз не в отставших: электричество, телефон, ударный труд людей, дорога строят. Кажется, всего добился председатель колхоза Роман Петрокавич. Осталось реализовать одну, но самую заветную мечту – прославиться хотя бы на всю Хакасию. Об этом он доверительно сообщает Орамаю: «Вот, смотри (достает из сумки свежий номер «Огонька»). Полюбуйся, чем не орел, а? Председатель колхоза-миллионера Туркменской ССР – Атаев Дурды Атаевич. Счастливый! Теперь его вся страна знает. Вот бы мне так! А?»

Путь к подобному «счастью» просматривается для него довольно-таки ясно: правление колхоза, состоящее из одних родственников, возражать не будет, а приехавших написать о колхозе корреспондентов можно задобрить щедрыми угощениями и гостеприимством на высшем уровне: «Большого гостя жду. Корреспондент областной газеты. Мне об этом сообщил сам секретарь райкома. Я так решил: мы его прямо в «Медвежий лог» привезем. Пусть денька два у нас погостит. Не забудьте чистые халаты надеть. Хорошего меда приготовь, чтобы он его с собой мог увезти. Пусть он о нас напишет в газете страничку. Насчет продуктов уже дал команду: кладовщик со склада привезет барана целого... Так. Еще нужно будет ему охоту организовать. В случае, если он промахиваться будет – у нас есть Иразан. Надо его предупредить, чтобы находился поблизости и в нужную минуту незаметно подстрелил добычу. Пусть человек удовольствия получит» [3].

В этом монологе раскрыта несложная механика подкупа и обретения славы за чужой счет, а в итоге следует прямо-таки философский вывод о бесприоритетности этого приема и о магии самого печатаного слова: «Вот тогда мы посмотрим, что он напишет о нас. Знаешь поговорку: пулей попадешь в одного человека, а пером в тысячи. Приятно, когда о тебе знают тысячи...» [3]. Распоряжения Романа Петрокавича обрывисты, категоричны. Сам председатель их обозначил четко: «Я уже дал команду» Как на плацу – «дал команду, а в самих «командах» преобладает императив (глаголы повелительного наклонения): «не забудьте надеть, приготовить, помоги, слушай, скажи», выражения типа «только смотри», и чтобы тут все было на своем месте, дал команду; и «это не твоего ума дело, твое дело пчел разводить да мед собирать, а мое – колхозом руководить»; «какого черта он мне мешает работать. Пусть с лошадьми возится. А в мои дела носа пусть не сует».

Орамай напоминает Роману Петрокавичу о его байских замашках в руководстве, а в колхозной газете «Наш голос» в статье Тарика критикуется семейственность в руководстве колхоза: «Хорошо, – пишет она, – когда колхоз – одна семья, но плохо когда одна семья руководит всем колхозом...» [3]. Дочь Романа Петрокавича Ката еще более решительно осуждает отца: «Колхозники говорят: «Родственники опять пошли проводить заседание! Ты не любишь, когда тебе правду говорят. Тебе по душе подхалимы, которые тебя расхваливают! Вот и результат» [3]. Дочь напомнила отцу все его последние «грехи»: уволил опытного пчеловода Тарику за правду, высказанную вслух (в результате улетел самый мощный рой, снял рабочих в сезон заготовки сена и перебрал их на строительство дороги). «За такие дела, – продолжает Ката, – мало снять с работы. Тебя судить нужно!» [3]. На протяжении почти всего сценического действия Роман Петрокавич вне реального восприятия событий, командует, не признает в свой адрес критику, кричит, возмущается: «Заговор против меня! Родная дочь под меня яму копает! С сегодняшнего дня у меня дочери нет! Пока я руковожу колхозом, никто мне мешать не имеет права! Только где-то ближе к финалу, к развязке, обиженный на всех и всё, председатель начинает понимать, что борьба близких для него людей шла не «против него», а «за него». Но осознание этого приходит не сразу: сначала Роман Петрокавич на слова Орамай, «смех, как лекарство, людей от болезни лечит», отвечает недоверием: «от такого лечения человек сдохнуть может...». Но убедительнее спокойные доводы Орамай заставляют этого человека что-то переосмыслить, переосознать.

Орамай: Я хочу, чтобы и о тебе люди говорили только хорошее...

Роман Петрокавич: (робко, неуверенно) Да разве я теперь смогу...

Орамай: Сможешь. Только докажи, что ты еще, как этот кедр, можешь хорошие плоды давать.

Роман Петрокавич: А как это докажешь?

Орамай: Грамматику учи! Я, ты, он, мы, вы, они... Все мы одно дело делаем.

В заключительной сцене последнего действия слова Орама помогают понять не только природу, суть диалектики характера такого сценического персонажа, как Роман Петрокавич, но и раскрывают действенность гуманистической направленности самой пьесы:

Орамай: А вот они тебе помогли. Правильную дорогу найти помогли. Потому что знаешь, что помогает людям правильную дорогу найти?

Роман Петрокавич: Что?

Орамай: Любовь! Только любовь! Правильно я говорю?

Роман Петрокавич: Я думаю – правильно!

Вторая сюжетная линия пьесы – это любовные отношения молодых героев пьесы, отдельные недоразумения, кто в кого влюблен, зачастую связанные с куртуазными ситуациями комедийного жанра. Любовные сцены, ситуации пронизаны подлинным лиризмом. Романтические чувства, отношения Тарика и Иразана, Каты и Каскара обрели яркое воплощение, раскрытие, прежде всего, в сцене, тапхах, которыми так богата комедия. Сами песни в пьесе – это уже страстный диалог влюбленных. О белом цветке проникновенно поет Тарика, цветок в хакасском фольклоре – это символ прекрасного, белый же цвет («ах») свидетельствует о возвышенной чистоте. В конкретном варианте пьесы это связано с чувством любви героини:

Что загрустил ты, цветок мой белый,
В степи широкой, склонясь печально.
Ковыль высокий, шурша несмело,
К тебе нагнулся с надеждой тайной,
И жаркий ветер своим дыханьем,
С вершин сорвавшись, тебя ласкает.
Но ни на ласки, ни на признанья
Цветок мой белый не отвечает... [3].

В лирических песнях любого народа, в том числе и в хакасских тапхах, ырах важную содержательную и эстетическую функциональность несет иносказание. Насколько оно выразительно прочитывается в выше приведенном примере. Песни о любви и любимой Иразана расцвечены традиционными образами народных песен: «черные очи», «бессонная ночь», «золотые звезды», «туманные дали», «зеленая береза», «небо», все понимающая мудрая «тайга», любовь – «пытка», «рана». Эти образы придают песне проникновенный лиризм, эмфатичность и яркость. Не менее содержательные по своей эмоциональной и эстетической сущности образы песен Каты (любовь – «широкая река»), Каскара (любовь – «живой родник», «расцветший сад»).

Песня также намечает акценты, скорее юмористического толка, в любовной интриге комедии; кто кого любит, кто кого не понимает. Ката поет (явно Каскару):

Из легких листьев сделала шалаш
Соломинку дверь закрыла я.
Но до сих пор соломинка цела –
Меня не понял робкий паренек... [3].

Тарика отвечает на песню Иразана на такие ее слова, «чтобы на небе имя твое написать»:

Разве ближе найти ничего не мог?
Ищешь где-то в туманной дали!
Видно, небо тебе стало ближе, дружок,
Нашей милой зеленой земли! [3].

Читатель, критика, литературовед чаще всего оценивают писателя по двум векторам его творчества – традиции и новаторство. Хакасский писатель М. Кильчичаков – глубокий знаток национального фольклора. Он его не просто знал, он любил героическую богатырскую сказку (алыптых ныхмах), просто добрую, светлую сказку (ныхмах), прекрасную песню (ыр, тапхах), мудрую пословицу, поговорку (сјспек), понимая их мощную философичную, историческую, эмоциональную и эстетическую функциональность.

Пословицы, поговорки и афоризмы в комедии «Медвежий лог» изобличают высокомерие и ложный пафос заплутавшего в тенетах собственной власти председателя колхоза Романа Петрокавича.

Возмущенный пастух Иразан на предложение Романа Петрокавича «учиться» у него восклицает: «Чему учиться? Говорят, источник мутен, и река мутна»! А на реплики председателя, что он «орел», а все вокруг вороны, Иразан парирует: «Дружные вороны и орла могут заставить приземлиться». Суть порочного руководства Романа Петрокавича раскрывается в обличительной газетной статье Тарика, в точном ее афоризме «Хорошо, когда колхоз одна семья, но плохо, когда одна семья всем колхозом управляет».

Не менее меткий афоризм старого пасечника Орама, раскрывающий саму проблему комедии, в которой избрана дружная борьба не столько «против человека», сколько «за человека». Орамай рассуждает: «Если у человека голова так закружилась, что сама в петлю лезет, такого человека спасать надо».

Пьесы М.Е. Кильчичакова «Всходы» и «Медвежий лог» характеризуются не только творческой переработкой и талантливым, целенаправленным использованием жанров национального фольклора, усиливая их содержательную и эстетическую функциональность, но и стали явлениями формирования инновационных приемов в художественной системе национальной драматургии.

Колоритные национальные образы, характеры Айдолая («Всходы»), Орамай-ага («Медвежий лог») осовремениваются, становятся приметой сегодняшнего дня, сохраняя непреходящее, яркое, идущее от предков и самих корней родной земли. А как выразительны в своей эволюции образы мечущегося между старым и новым середняка Сатика и председателя сельсовета Харола, ставшего заложником своей судьбы в Кужаковском окружении («Всходы»). Небезуспешной оказывается и «борьба за человека» в комедии «Медвежий лог» есть надежда (заключительная картина последнего действия), что поучительные уроки окружающего их выручат из крепких оков высокомерия, властного апломба и ложного авторитета председателя колхоза Романа Петрокавича, так мечтающего увидеть свой портрет героя в газете или на обложке журнала.

М.Е. Кильчичаков – мастер индивидуализации характера, которые, прежде всего, осуществляется в его пьесах через речевые характеристики: каждый персонаж говорит своим языком, позволяющим раскрыть его психологическую и социальную сущность – Айдолай, Адайах, бай Кужаков, организаторы колхоза Соян и Соколов («Всходы»), Орамай-ага и Роман Петрокавич («Медвежий лог»).

В пьесе «Медвежий лог» М.Е. Кильчичаков использует такой и, можно сказать, смелый прием, активизирующий внимание зрителя, как «4-я стена». И не просто активизирующий внимание, а требующий немедленной оценки того, что происходит со сцены, происходит на ней. Известный современный режиссер П. Фоменко в одной из телепередач обратился к репетирующим актерам: «Почему не используете 4-ю стенку? Покоряйте ее! Когда-то Берлинскую стену разрушили... А вы что? Слабее?» [4].

В пьесе «Медвежий лог» дважды прибегает к этому приему, когда требуется соучастие зрителя. Диалог с ним в решении двух, наверное, самых важных проблем: Роман Петрокавич не верит критике в стенгазете и хочет удостовериться у сидящих в зале, на каком он «пути» (Роман Петрокавич читает стенгазету). Ну и написал... Если это так, значит, я – трутень. Лишний человек! А трутней пчелы из улья выгоняют! Встал на ложный путь... Действует наперекор Уставу. Что, я разве один так работаю (к зрителю). А среди вас таких людей нет что ли? [4].

А в последней сцене этой пьесы счастливый Иразан, узнав, что Тарика тоже любит его, обращает риторический вопрос «в публику», надеясь, что зритель разделит с ним эту радость: Иразан (один) Есть ли кто-нибудь не земле счастливей меня, Иразана? (в публику). Я вас спрашиваю! Если есть среди вас тот, кто любит по-настоящему, тот поймет меня, самого счастливого человека [4].

И зритель комедии «Медвежий лог» отвечал на эти обращения героев пьесы аплодисментами – значит, разделял их чувства, понимал, соучаствовал.

Мастер комедийного жанра М.Е. Кильчичаков талантливо, по-своему, использует такой действенный сценический прием, как устойчивые особенности комического словесного самовыражения.

Ярким является самовыражение Орама-ага в комедии «Медвежий лог» – тоже мудрого остролова, веселого и доброго человека. Самокритичность и самоирония звучат в его постоянной любимой реплике: «Пусть мою дурную голову медведь съест» и поясняет при этом: «Сам себя ругаю» [4].

На правах старого друга и едва познавшего грамоту пожилого человека («Не такой уж ты шибко грамотный» – упрекает его Роман Петрокавич) именно Орамай-ага пытается уберечь от окончательного падения и душевного кризиса «заблудившегося» в коридорах власти Романа Петрокавича. Только Орамай-ага может сказать так доступно, просто, в форме доброй, поучительной шутки:

Роман Петрокавич: Неужели я больше никому не нужен? И выбросят меня, как трутня?

Орамай-ага: Нет, ты еще рабочая пчела, но только трудил-ся ты в дупле, а не в улье.

Роман Петрокавич: Раздражает чтение Орамай-ага фельетона о нем в газете.

Орамай-ага: Не читай вслух. Про себя читай, про себя...

Роман Петрокавич: Про себя? А тут про меня ничего не написано, все про тебя. Вот «Председатель колхоза...»

Орамай-ага: Еще раз говорю тебе – не читай вслух! Не могу слушать эту гадость.

Роман Петрокавич: Почему гадость? Хорошо написано. Молодец Тарика. Это она у своих пчел научилась так жалить. Очень смешно написано...

Орамай-ага: Смешно? Тебе смешно! Всем смешно. Вся Хакасия сейчас смеется надо мной! Как же мне теперь жить?

Роман Петрокавич: По-новому надо жить и по-новому работать. А обижаться не надо. Правильно тут написано: «Надо прислушиваться к голосу рядовых колхозников...»

Орамай-ага: Не могу. Я обязательно должен вслух читать, Я старый человек и только на старости грамотным человеком стал...

Роман Петрокавич: Не такой уж ты шибко грамотный.

Орамай-ага: Это, конечно, так. Но грамматику я хорошо знаю. А грамматика учит так: я, ты, он, мы, вы, они. А если все время я, я, я, – это неграмотно будет... Ты все время, как работаешь? Я, я, все я да я, а где мы? где они? [4].

Рассмешить зрителя, осмеять порок – это не так-то просто, это то, что умел мастерски делать М.Е. Кильчицаков. Подобный талант Т. Манн называл «комедиантским инстинктом». «Комедиантский инстинкт, – писал он, – первооснова всякого драматического мастерства» [5]. Роман Петрокавич: Орамай-ага – один из тех героев комедии «Медвежий лог», который не только веселит зрительский зал своими мудрыми, порой острыми шутками, но и заставляет людей задуматься, в тишине поразмышлять о самом дорогом, заветном. Зал буквально замирает, когда Орамай-ага тихонько напевает песню о тайге:

Библиографический список

1. Кокова, Э.М. Для меня – он живой // Хакасия. – 1999. – 19 ноября.
2. Кедрина, З.С. Введение // История советской многонациональной литературы. – М., 1972. – Т. 4.
3. Кильчицаков, М.Е. Медвежий лог. – Л., 1956.
4. Фоменко, П. Театральная летопись. – 2011. – 3 февраля. – Ч. 4.
5. Манн Т. Собр. сочинений: в 10 т. – М., 1959. – Т. 5.
6. Волчек, Г. Крутой маршрут России. О цене успеха и эпидемии равнодушия // Аргументы и факты. – 2011. – 27 апреля.
7. Пушкин, А.С. О народной драме «Марфа Посадница» // Полн. собр. соч.: в 10 т. – Л., 1977-1979. – Т. 7.

Bibliography

1. Kokova, E.M. Dlya menya – on zhivoy // Khakasiya. – 1999. – 19 noyabrya.
2. Kedrina, Z.S. Vvedenie // Istoriya sovetской mnogonacional'noy literatury. – M., 1972. – T. 4.
3. Kilichichakov, M.E. Medvezhiy log. – L., 1956.
4. Fomenko, P. Teatral'naya letopis'. – 2011. – 3 fevralya. – Ch. 4.
5. Mann T. Sobr. sochineniy: v 10 t. – M., 1959. – T. 5.
6. Volchek, G. Krutoy marshrut Rossii. O cene uspekha i ehpidemii ravnodushiya // Argumenti i fakti. – 2011. – 27 aprelya.
7. Pushkin, A.S. O narodnoy drame «Marfa Posadnica» // Poln. sobr. soch.: v 10 t. – L., 1977-1979. – T. 7.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 821.161.1-9

Mukhina E.A. THE “EXPLANATORY DICTIONARY OF RUSSIAN LANGUAGE” BY V.DAL AND THE “DICTIONARY OF ACADEMY RUSSIAN”: THE PROBLEM OF ARTISTIC VALUE. The article is devoted to the aspect of artistic value of the Dictionary written by V.I. Dal. To prove the scientific hypothesis of artistic potential of this lexicographic the text is compared to the “Dictionary of Academy Russian” 1789-1794 in the context of classicism and post-romantic artistic paradigms, that determined the aesthetics of the time of their creation.

Key words: artistic value, artistic work, aesthetic paradigm, classicism, post-classicism, reflex traditionalism, romanticism, realism.

Е.А. Мухина, канд. филол. наук, доц., преподаватель каф. русского языка Волгоградской академии МВД РФ, г. Волгоград, E-mail: muhina@list.ru

«ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ ЖИВОГО ВЕЛИКОРУССКОГО ЯЗЫКА» В.И. ДАЛЯ И «СЛОВАРЬ АКАДЕМИИ РОССИЙСКОЙ»: ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ

В статье рассматривается Словарь В.И. Даля в аспекте художественности. Для доказательства научной гипотезы сравнивается художественный потенциал данного лексикографического текста со «Словарем Академии Российской» 1789-1794 гг. в контексте классицистической и постромантической художественных парадигм, определявших эстетику времени их создания.

Ключевые слова: художественность, художественное произведение, эстетическая парадигма, классицизм, постклассицизм, рефлексивный традиционализм, романтизм, реализм.

В постмодернистской литературе встречаются художественные тексты, принимающие форму словарей, энциклопедий, научных и критических статей. В подобных произведениях (П. Перштейна, Д.А. Пригова, В. Ерофеева) художественный эффект заключается не столько в уникальности изображаемого, а в самом отношении художника к миру языка. Как замечает В.Л. Лехциер, в современной художественной парадигме возможна и обратная ситуация: «романом может стать абсолютно любая прозаическая и языковая форма: документальная хроника и научное исследование, словарная статья и поваренная книга, кроссворд и развернутый рекламный слоган, медицинская карточка и стилистическая деконструкция, черновик и журнальный репортаж, внутренняя речь и многоголосая цитата» [1, с. 177].

Однако предположить, что текст, созданный исключительно в лексикографических целях, онтологически является художественным, довольно сложно, хотя история литературы знает немало подобных примеров: так «Слово о Законе и Благодати» митрополита Иллариона не осознавалось древнерусским читателем как произведение искусства и свой статус художественного творения литературный памятник получил лишь в новое время.

В современной науке лингвистами и литературоведами лишь один лексикографический текст рассматривается как сложное, многомерное образование, допускающее различные подходы к его изучению – «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля. А.И. Байрамукова анализирует данный языковой справочник как «толково-энциклопедический феномен по данным метапоэтики» [2, с. 4]. Ф.Ф. Фархутдинова в объект исследования включает и сборник пословиц, определяя изучаемые тексты как «лингвокультурологическую диалогию» [3]. Осознавая возможность иных интерпретаций Словаря В.И. Даля, тем не менее, ученые довольно осторожны в трактовке научного текста как художественного произведения, хотя ещё академик Я.К. Грот призывал исследовать Словарь В.И. Даля сквозь призму его творчества: «... словарь Даля тесно примыкает к другим трудам его – есть плод той же идеи, из которой пронизано всё его авторство; на прежние произведения его должно смотреть только как на приготовительные работы к делу, которым он завершил свою деятельность на пользу языка» [4, с. 7].

Многие литературоведы в последнее время больше склонны определять «Толковый словарь живого великорусского языка» скорее как литературный памятник, чем как лингвистический труд, указывая на отсутствие четких границ между лексикографическими работами писателя и его беллетристикой.

Современные наблюдения показывают, что зачастую произведение В.И. Даля подтверждает, разъясняет и уточняет смысл той или иной языковой формулы [5, с. 11–12]. В частности, анализируя «Притчу о дубовой бочке», С.В. Путилина обнаруживает сходство ее структуры с принципами построения словарных статей, где значение слова раскрывается при помощи приводимых примеров словоупотребления [5, с. 12]. И даже тот факт, что В.И. Даль воспринимался в XIX веке большинством критиков как «средний» литератор (О.И. Сенковский, А.А. Бестужев-Марлинский в его ранних рассказах видели образцы «харчевных выражений», не украшенных ни глубиной мысли, ни сюжетной занимательностью, и даже И.С. Тургенев среди заслуг Казака Луганского называл лишь верность зарисовок с натуры, низко оценивая его повествовательный талант), не смущает исследователя, который в самостоятельности писателя по отношению к натуральной школе обнаруживает эстетические достоинства прозы великого лексикографа.

Несмотря на то, что в работах как лингвистов, так и литературоведов можно встретить не только интуитивные оговорки о художественности словаря В.И. Даля, но и уверенные заявления о принадлежности научного творения к произведениям словесности, и более того, языковеды, в частности А.И. Байрамукова, анализируют «поэтику» научного текста, вопрос остается до конца не решенным.

Восприятие «Толкового словаря живого великорусского языка» как художественного произведения стало возможным именно в «постдалевском» эстетическом опыте. Однако модернизация отношения к данному научному труду как к явлению искусства должна иметь достаточные основания. И в качестве доказательства подобной рецепции современное литературоведение

располагает неполным аргументативным рядом в пользу той или иной позиции.

Немало уже сделано С.В. Путилиной, которая исследовала эпическое начало словаря и формы беллетризации, присутствующие в его тексте. О художественном субъекте также в свое время писали Н.В. Попова [6] и А.И. Байрамукова. Тем не менее, в работах ученых рассматривается лишь «сумма приемов», которые свойственны произведениям искусства, а не их система. И многие аргументы филологам далеко не бесспорны. Так, например, если проблема автора довольно успешно решается и литературоведами, и лингвистами, то «эпичность» словаря, которую С.В. Путилина связывает с огромным количеством фольклорного материала, использованного В.И. Далем [5, с. 21], требует иных обоснований, несмотря на то, что данный феномен подтверждает другой исследователь следующим наблюдением: «Часто пословицы и поговорки связаны в повествовательные блоки, они дополняются короткими рассказами» [2, с. 16].

В рамках настоящей статьи раскрыть специфику художественности «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля во всей её многозначности не представляется возможным. Тем не менее, чтобы решить столь сложную литературоведческую проблему, необходимо рассмотреть словарь в контексте истории русской лексикографии и для начала сопоставить творение В.И. Даля с другим лингвистическим справочником, имевшим непреходящее значение как в развитии языковедческих дисциплин, так и при создании исследуемого словаря. Образцовым в этом отношении является «Словарь Академии Российской» (1789–1794 гг.).

Академические словари В.И. Даль всегда считал для себя научным авторитетом. В «Напутном слове» читаем: «Первое признательное слово мое, по сему делу, должно быть обращено к словарям Академии, общему, на коем весь труд основан, и областным, коими запасы мои пополнены; затем я должен сказать искреннее спасибо и всем прочим русским словарям, служившим для справок и проверок» [7, XXXV]. Здесь лексикограф имеет в виду два ближайших предшественника его труда: «Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением императорской Академии наук» 1847 года, над которым работал известный лингвист А.Х. Востоков, и «Опыт областного великорусского словаря» 1852 года. Однако сопоставительная характеристика Словаря В.И. Даля с упомянутыми лексикографическими текстами в аспекте художественности не является первостепенной задачей исследования, т.к. все эти справочники имеют свой претекст – первый большой академический словарь русского языка, составленный в 1789–1894 годах. Поэтому сначала следует обратиться к истокам традиции составления словарей. Кроме того, весьма сложно объективно раскрыть взаимоотношения писателя с Отделением русского языка и словесности, которое подготовило «Опыт областного великорусского словаря», да и вряд ли необходимо: окончательный разрыв с членами ОРЯС и побудил В.И. Даля к окончательному решению одному приняться за столь сложный труд, который в итоге стал, скорее, «антитезисом» академического «Опыта».

Выбор объектов сопоставления также обусловлен самой природой эстетического феномена. Понятие «художественности» неоднозначно и является научной проблемой. Как заметил по этому поводу Бенедетто Кроче, «все мы знаем, что такое произведение искусства, до тех пор, пока нас об этом никто не спрашивает» [8]. Художественная ценность как самостоятельная категория рассматривалась в трудах отечественных философов, литературоведов и лингвистов на протяжении двух столетий. При всем многообразии подходов к изучению феномена и трактовкам понятия (А.С. Бушмин, Р. Якобсон, Д.С. Лихачев, В. Шкловский, Вл. Соловьев и др.), на данном этапе сопоставления словарей мы исходим из положения, выдвинутого В. Федоровым о том, что никакой анализ текста сам по себе не дает возможности объяснить внутреннюю закономерности художественного образа, ибо «собственно поэтических закономерностей в произведении нет» [9, с. 77]. Таким образом, нашей задачей является обоснование выдвинутой гипотезы о художественном потенциале «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля с опорой на лексикографическую традицию, а не сравнение всех системных уровней исследуемых текстов.

Трактовка критериев художественности, представленная в работах отечественных философов, была проанализирована М.В. Давыденко [10]. Результаты исследования позволили ученому сделать некое обобщение и говорить о концентрации внимания мыслителей на следующих признаках: идейности (содержательности) художественного произведения, принципе целостности (единства содержания и формы) и экономии средств, на доступности художественного произведения пониманию человека, искренности художника и новизне содержания. По мнению М.В. Давыденко, сущность феномена художественности остается неизменной в рамках различных художественных парадигм, т.к. основана на свойственной природе человека стремлении к духовности, гармонии, передаче эмоциональных переживаний в творчестве. Но данный подход не будет востребованным в нашем анализе, т.к. и труд В.И. Даля, и академический словарь обладают перечисленными признаками в полном объеме: оба текста в свою очередь явились лексикографическим экспериментом, целью любого справочника является дидактика, т.е. стремление обучить, сделать недоступное доступным, а значит, идейности становится также одним из критериев, а также составители словарей старались при минимуме затрат представить словарную статью в полном объеме.

Ряд современных авторов предлагает проблему художественности рассматривать сквозь призму парадигмального подхода. Историческое развитие искусства мыслится ими как смена различных парадигм (В.В. Бычков, Е.В. Рубцова, В.И. Тюпа), при этом «ранее открывшиеся грани художественности не исчезают, а лишь до известной степени дезактуализируются, отступая в тень, но сохраняя за собой роль культурных границ данного рода деятельности» [11].

Действительно, каждая художественная эпоха демонстрирует разные эстетические ценности, т.к. представления о назначении и сущности искусства постоянно меняются. И если в современной художественной парадигме возможно рассмотрение лексикографического труда В.И. Даля как художественного текста, то насколько применимы законы эстетики прошлого в отношении словаря, ставшего занимательной книгой в ином временном контексте, предстоит уточнить.

Для начала следует рассмотреть эстетический потенциал претекста «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля – «Словаря Академии Российской». Дело в том, что многие исследователи не раз высказывали мысль о том, что причина инаковосприятия Далева словаря скрыта в его авторстве: создатель толкового справочника был не филологом, как ученые, трудившиеся над академическим словарем, а писателем, творческой личностью, а значит, мог допускать различные «вольности» в лексикографической работе. Действительно, первый толковый словарь русского языка составлен членами академии наук, но согласно данной логике, и он мог содержать в себе элементы художественности, т.к. его создатели не только ученые, но и деятели литературы: Е.Р. Дашкова, известная как своей мемуаристикой, так и поэтическими произведениями, Д.И. Фонвизин, знаменитый автор «Недоросля», поэт Г.Р. Державин и драматург Я.Б. Княжнин.

Мы уверены в том, что Словарь Академии Российской – научный труд, и никак не художественный текст. Однако причиной «нехудожественности» словаря, в котором всё же обнаруживают много лингвистических неточностей, объясняя их состоянием науки о языке в XVIII веке, является несоответствие данного творения господствовавшей в момент создания словаря эстетической парадигме.

«Смена ведущей парадигмы художественности предполагает существенное изменение статусов субъекта, объекта и адресата художественной деятельности», – пишет В.И. Тюпа [10]. В 60-ые годы XVIII века, по мнению С.С. Аверинцева [12], первоначальная парадигма художественности, определяемая как «рефлексивный традиционализм», в Европе, а затем и в России, уступила место новой, отразившей кризис авторитарного сознания – постклассицизмом. В период создания «Словаря Академии Российской» (1789-1794 гг.) происходит эстетическая революция, когда деятельность по определенным (жанровым) правилам начинает восприниматься как факультативный признак искусства. Предположить, что академический труд был создан «не по правилам», невозможно, т.к. «теория трёх стилией» Ломоносова и нормативно-стилистическая грамматика стали научно-теоретической базой первого академического словаря. Образцами для нового справочника служили древние азбук-

ники и словари-предшественники: первый печатный словарь «Лексис, сиречь речения вкратце собранны и из словенского языка на просты русский диялект истолкованы» Лаврентия Зизания (1596 г.), «Лексикон славено-росский и имен толкование» Памвы Беринды (1627 г.) и др. Таким образом, ориентированный на традицию «Словарь Академии Российской» уже в своей основе не соответствует новой художественной парадигме.

Если вспомнить о том, что эпоха постклассицизма, считавшая объектом художественной деятельности частную жизнь человека, допускала включение в текст произведения любых форм речевого взаимодействия (дневники, письма, исповедальные воспоминания, путевые заметки), то подобных «частных» документов в академическом тексте мы также не встретим. В качестве иллюстративного материала к толкованиям слов использовались цитаты из церковных книг, летописных повестей и произведений писателей XVIII века, создававших свои шедевры в классицистической парадигме. Кроме того, в постклассицизме адресат художественной деятельности находится в неиерархических отношениях с её субъектом: реципиенту текста отводится роль «единочувственника» с автором, поскольку переживания мыслятся общечеловеческими (достаточно вспомнить строки посвящения в радищевском «Путешествии из Петербурга в Москву»: «Я взглянул окрест меня – душа моя, страдающими человечества уязвленная стала»). Словарь как лексикографический справочник априори выступает результатом деятельности «субъектов», т.е. его составителей, а пользователям становятся «объектом», а значит авторы словарей в своем наставничестве «превосходят» тех, для кого он предназначен. Таким образом, приоритеты в субъектно-объектных отношениях достаточно очевидны.

«Словарь Академии Российской» не только не является исключением из известной практики, но даже создает собственную иерархию читателей, тем самым нарушая один из общепринятых эстетических критериев. Язык – принадлежность народа, нации, и данный постулат, безусловно, лежал в основе создания академического словаря. Тем не менее, о «доступности» данного лексикографического труда как об одном из критериев художественности, выделяемых в эстетике философов последующего времени, говорить сложно, т.к. академический словарь не был изначально ориентирован на всех читателей. Он был призван просвещать определенные слои населения. И даже если авторское обращение в тексте лексикографического справочника допускает использование местоимения «мы» («АВБА ... по времени сим именем называть стали всех монастырских настоятелей, коих мы игуменами именуем» [13, с. 66]), однако данная грамматическая форма обычно указывает на группу лиц, некую часть образованных людей, академиков, но не несет в себе объединяющей семантики, подобной той, которая выражается синонимичным сочетанием «мы с вами»).

Таким образом, дидактизм справочника уже нарушает законы данной художественной парадигмы, которая не учила читателя понятиям и терминам, а воспитывала в адресате чувства, переживания: авторы академического труда не стремились воздействовать на эмоциональную сферу читателя, хотя основной целью создания первого русского толкового словаря все же было самоопределение нации, а, следовательно, и пробуждение национального самосознания. Однако с установками постклассицизма данная задача имеет отдаленное сходство.

В этой связи логичнее рассматривать текст академического словаря в рамках предшествовавшей художественной парадигмы – в рефлексорном традиционализме, в котором «со стороны субъекта художественной деятельности она мыслится как ремесленная деятельность *по правилам*, подлежащая оценке согласно критерию *мастерства* – в зависимости от уровня владения правилами. Художник – глазами рефлексивного традиционализма – это мастер, т.е. исполнитель некоего сверхиндивидуального (жанрового) задания» [11]. Такими «мастерами» и выступили ученые и писатели, в совершенстве владевшие материалом исследования. В классицизме и искусстве, и наука воспринималась как некое ремесло. Более того, объект творчества – лексикографический текст, выполненный «по законам жанра».

Однако в отношении третьего составляющего данной эстетической парадигмы наблюдаем несоблюдение критерия художественности. В классицизме адресату художественной деятельности (читателю, зрителю, слушателю) отводится роль эксперта, обладающего знанием тех самых правил, по которым стро-

ится авторский текст. И данная установка на восприятие ставит адресата выше автора в системе художественных ценностей. С подобным явлением академические умы не могли бы согласиться. Задача любого справочника – передача субъектом деятельности определенного знания. И в этом случае – научной, но никак не художественной. Адресат Словаря Академии Российской не мог быть экспертом: его читатель, живший в XVIII – первой половине XIX века, обращаясь к научному тексту, сталкивался не столько с ситуацией узнавания известных ему правил словоупотребления слова, сколько с корректировкой собственных речений «согласно образцу» или с изучением неизвестных ему значений.

Впрочем, история русской литературы знает и художественные тексты с дидактической направленностью, в частности уже упомянутое выше «Слово о законе и благодати» митрополита Иллариона, однако древнерусский читатель был знаком с византийскими образцами жанра поучений, а значит, выполнял ту роль эксперта, которая ему отводилась в эстетике рефлексорного традиционализма.

Таким образом, в тех художественных парадигмах, в которых мог быть представлен эстетический потенциал академического словаря, данный лексикографический текст не может рассматриваться как художественное произведение. И даже если мы обратимся к традиционному анализу текста, то ни на одном его этапе мы не найдем опровержения нашего вывода.

В частности, одной из важных категорий, определяющих движение сюжета в художественном произведении, является категория времени. В «Словаре Академии Российской» 1789–1794 гг. корнесловный порядок расположения производных слов (заметим, что азбучный принцип, использованный в новой редакции 1806–1822 гг., существенно не изменил словарь) как бы останавливает время на каждом производном слове, тем самым постоянно «прерывая» общение со словарем. А.С. Пушкин, который высоко ценил этот словарь и постоянно им пользовался, все же иронически написал в «Евгении Онегине»:

*... панталоны, фрак, жилет,
Всех этих слов на русском нет;
А вижу я, винюсь пред вами.
Что уж и так мой бедный слог
Пестреть гораздо б меньше мог
Иноплеменными словами,
Хоть и заглядывал я встарь
В Академический словарь (Гл. I, XXVI).*

Автор знаменитого романа в стихах именно «заглядывал», пользовался, но не перечитывал как занимательное повествование. С таким словарем, который мог бы стать его настольной книгой, поэту не суждено было познакомиться. А ведь Далев словарь был создан в рамках той же эстетической парадигмы, что и реалистическое творчество А.С. Пушкина.

Беллетристику самого В.И. Даля литературоведы рассматривают в контексте «натуральной» школы (А.В. Красушкина [15], С.В. Путилина и др.) и объясняют как «созвучия» физиологических сборников Казака Луганского с поэтикой произведений Н.А. Некрасова, В.Г. Григоревича, В.Г. Белинского, так и самобытность прозы великого лексикографа. И, несмотря на то, что лингвисты и литературоведы указывают на некий «романтизм» создателя «Толкового словаря живого великорусского языка», а именно на идею «о духе народа», выраженную в языке [14], на «гумбольдтианское» понимание языка автором-составителем [5, с. 9], нам представляется логичным рассмотрение текста, впервые изданного в 1863–1866 гг., в рамках постромантической художественной парадигмы. И тому есть не только хронологические обоснования.

Романтизм – культура уединенного сознания, которое проповедует идею «избранничества». Реалистическая парадигма, напротив, связана с открытием другого «Я», инаколичного. «Сила Словаря В.И. Даля, – как замечает А.И. Байрамукова, – заключается также в его манере беседовать с читателем» [2, с. 17]. Диалог с другим «Я» – цель и метаграфемы текста: «Введение в словарную статью жирного шрифта, курсива, петита делает статью динамической для восприятия, легче запоминаемой» [2, с. 11]. В отличие от элитарного справочника, составленного академиками, В.И. Даль своим читателем признавал любого: «... пусть всяк судит и рядит по своему вкусу» [7, XLIV]. Объект и адресат словаря уравнивался в своих правах: свой труд автор писал о народе и для народа («Словарь составляется для русских, почему я не делаю отметок о том; на сколько слово в ходу,

не оплошело ли оно, в каком слое общества живёт и проч.» [7, XLIV]). Всеохватность творения В.И. Даля стала возможной именно в постромантической эстетической парадигме, в которой реалистический читатель – это всегда жизненный «аналог» персонажа. Как считает В.И. Тюпа, «от адресата требуется пронизательность в отношении к Другому, к чужому “я”, в принципе аналогичная авторской; требуется эстетическая культура узнавания читателем себя – в другом и другого – в себе, в конечном счете, способность усмотрения общечеловеческого – в себе и себя – в общечеловеческом контексте» [11].

Реалистический субъект художественной деятельности также не доминирует в парадигмальной триаде, он – творец, чье детище способно ускользать от авторского замысла. Создатель словаря, дойдя до слова «труд», пишет: «Вековой труд мой сплет» [7, т. 4, с. 436], словно сам ещё «не ведает», когда он завершит свое произведение. Вспомним, как признается А.С. Пушкин в собственной несостоятельности при работе над первым в мировой литературе реалистическим романом: «...И даль свободного романа Я сквозь магический кристалл Ещё неясно различал» («Евгений Онегин», VIII, 50). О себе и о своем словаре В.И. Даль говорит в «Напутном»: «Писал его не учитель, не наставник, не тот, кто знает дело лучше других, а кто более многих над ним трудился; ученик, собиравший весь век свой по крупице то, что слышал от учителя своего, живого русского языка» [7, с. XV]. «Живой русский язык» – это люди, с которыми общался лексикограф, собирая материалы для своего словаря, который начался с «неожиданного» для автора слова «замолаживать». Так уже в самой истории создания текста обнаруживается присутствующая реалистической или «постромантической» (термин В.И. Тюпа) художественной парадигме независимость изображаемого от воли субъекта повествования. И задачами его адресата, как и читателя реалистического произведения, были наблюдение над живым языком и «удивление» его богатству и возможностям, подобно тому, как порой закономерности бытия вносят свои коррективы в жизнь литературного персонажа. Именно этим и объясняется справедливое замечание о нехарактерном для научного текста использовании В.И. Далем формы авторского обращения: «Частое употребление “мы” в значении “мы с вами” в Словаре носит явно выраженную беллетристическую окраску» [5, с. 23].

Таким образом, не каждый лексикографический текст может быть признан художественным произведением. Достаточным основанием для обнаружения эстетического потенциала в любом тексте является соответствие статусов субъекта, объекта и адресата художественной деятельности определенной парадигме художественности, господствующей на момент создания текста. «Словарь Академии Российской» в силу своих дидактических задач не может рассматриваться как художественный текст, т.к. выходит за рамки той парадигмы художественности, которая диктовала законы творчества писателям и поэтам той эпохи. Труд В.И. Даля, в отличие от академического, вполне может быть рассмотрен как художественное произведение. И не только по причине сходства субъектно-объектных отношений словаря с задачами реалистического произведения. В «Толковом словаре живого великорусского языка» исследователи обнаруживают некоторые системные уровни художественной произведения, однако в силу неопределенности статуса текста как произведения искусства не прибегают к комплексному анализу его поэтики.

Так о категории времени, весьма важной категории в структуре сюжета художественного произведения, А.И. Байрамукова сделала весьма ценное замечание: «Словарь создает своеобразную модель мира, обладающую своими сюжетно-повествовательными особенностями, в том числе временем. Время в Словаре двупланово: в нем есть историческое линейное время и время мифа, которое совпадает со временем народного, православного календаря и движется по кругу, можно говорить и о «церковном круге»... Весь лексикографический мир предстает в форме круга, у которого «нигде нет конца»» [2, с. 18]. Напомним, что ни линейного, ни мифического времени в словаре-предтече нет. В академическом труде отсутствуют названия многих православных праздников, например Благовещения, т.е. не возникает движения по «церковному кругу», на которое указывает исследователь словаря В.И. Даля. Кроме того, автор «Толкового словаря живого великорусского языка» начинает свое творение не с «Предисловия», как составители «Словаря Академии Российской», а с «Напутного»: «НАПУТНОЕ – всё, чем

человек напутствуется, снабжается на путь, в дорогу», – объясняет В.И. Даль [7, т. 2, с. 457]. Иными словами, читая словарь, возникает ощущение движение во времени, так называемое «линейное» время, которое поддерживается также «ходячими речениями», т.е. пословицами и поговорками.

Таким образом, не затрагивая всех глубинных вопросов поэтики Словаря В.И. Даля, а основываясь на сопоставительном анализе его художественного потенциала с академическим

первоисточником всей русской лексикографии в рамках соответствующих эстетических парадигм, можно сделать вывод о том, что «Толковый словарь живого великорусского языка», в отличие от «Словаря Академии Российской», следует признать фактом творческой деятельности и допустить саму возможность рассматривать данный текст с позиций литературоведческого анализа художественного произведения.

Библиографический список

1. Лехциер, В.Л. Феноменология художественного (трансцендентальные основания художественного опыта: дис. ... канд. филос. наук. – Самара, 1998.
2. Байрамуква, А.И. Метапозитика и металингвистика «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля как толково-энциклопедического феномена: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2008.
3. Фархутдинова, Ф.Ф. Лингвокультурологическая диалогия В.И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики: дис... д-ра филос. наук. – Иваново, 2001.
4. Труды Я.К. Грота. Из скандинавского и финского мира (1839-1881). Очерки и переводы. / Я.К. Грот. – СПб., 1898. – Т. 1.
5. Путилина, С.В. В.И. Даль как литератор: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2008.
6. Попова, Н.В. Авторские отступления в Словаре В.И. Даля // Русская речь. – 1986. – № 6.
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – СПб., 1998.
8. Croce Benedetto. The breviary of aesthetic. – The Rice Institute Pamphlet 11, 1995, N 4, p. 223. Цит. по: a Prague School Reader on aesthetics. – Literary Structure and Style. Washington, 1955.
9. Федоров, В. О природе поэтической реальности: монография. – М., 1984.
10. Давыденко, М.В. Художественность как многоаспектный феномен в трудах отечественных философов конца XIX-середины XX века в контексте современной художественной практики: дис. ... канд. филос. наук. – Барнаул, 2006.
11. Тюпа, В.И. Парадигмы художественности (конспект цикла лекций) [Э/р]. – Р/д: // <http://www.nsu.ru/education/virtual/discours223.htm>
12. Аверинцев, С.С. Поэтика древнегреческой литературы. – М., 1981.
13. Словарь Академии Российской: в 6 т. – СПб., 1789-1794.
14. Байрамуква, А.И. «Немецкий словарь» братьев Я. и В. Гримм (Deutsches wörterbuch) и «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля: единые лексикографические приоритеты [Э/р]. – Р/д: <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ConfId=119§ionId=143&action=viewreportslist>
15. Красушкина, А.В. Художественное единство «человек-вещь» в сборнике «Физиология Петербурга» (становление поэтики натуральной школы): автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Череповец, 2008.

Bibliography

1. Lekhcier, V.L. Fenomenologiya khudozhestvennogo (transcendentalnihe osnovaniya khudozhestvennogo opihita: dis. ... kand. filos. nauk. – Samara, 1998.
2. Bayjramukova, A.I. Metapoehtika i metalingvistika «Tolkovogo slovary zhivogo velikorusskogo yazihka» V.I. Dalja kak tolkovoehnciklopedicheskogo fenomena: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Stavropolj, 2008.
3. Farkhutdinova, F.F. Lingvokulturologicheskaya dilogiya V.I. Dalja v paradigme idey i napravlenij sovremennoj rusistiki: dis... d-ra filol. nauk. – Ivanovo, 2001.
4. Trudih Ya.K. Grot. Iz skandinavskogo i finskogo mira (1839-1881). Ocherki i perevodih. / Ya.K. Grot. – SPb., 1898. – T. 1.
5. Putilina, S.V. V.I. Dalj kak literator: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2008.
6. Popova, N.V. Avtorskie otstupleniya v Slovere V.I. Dalja // Russkaya rechj. – 1986. – № 6.
7. Dalj, V.I. Tolkovihy slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka: v 4 t. – SPb., 1998.
8. Croce Benedetto. The breviary of aesthetic. – The Rice Institute Pamphlet 11, 1995, N 4, p. 223. Cit. po: a Prague School Reader on aesthetics. – Literary Structure and Style. Washington, 1955.
9. Fedorov, V. O prirode poehticheskoyj realjnosti: monografiya. – M., 1984.
10. Davihdenko, M.V. Khudozhestvennostj kak mnogoaspektnihy fenomen v trudakh otechestvennihk filosofov konca XIX-seredinih XX veka v kontekste sovremennoj khudozhestvennoj praktiki: dis. ... kand. filos. nauk. – Barnaul, 2006.
11. Tyupa, V.I. Paradigmi khudozhestvennosti (konspekt cikla lekcijj) [Eh/rj]. – R/d: // <http://www.nsu.ru/education/virtual/discours223.htm>
12. Averincev, S.S. Poehtika drevnegrecheskoyj literaturih. – M., 1981.
13. Slovarj Akademii Rossijskoyj: v 6 t. – SPb., 1789-1794.
14. Bayjramukova, A.I. «Nemeckij slovarj» bratjev Ya. i V. Grimm (Deutsches wörterbuch) i «Tolkovihy slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka» V.I. Dalja: edinihe leksikograficheskie prioritetih [Eh/rj]. – R/d: <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ConfId=119§ionId=143&action=viewreportslist>
15. Krasushkina, A.V. Khudozhestvennoe edinstvo «chelovek-vetjh» v sbornike «Fiziologiya Peterburga» (stanovlenie poehtiki na

Статья поступила в редакцию 25.02.2012

УДК 811.11

Osokina N.Y. **STUDIES IN GRAMMATICAL METAPHOR IN THE ENGLISH AND THE RUSSIAN LANGUAGES (SIMILARITIES AND DIFFERENCES).** Grammatical metaphor reflects cultural differences in both English speaking and Russian speaking communities. The same covet categories may provide grammatical metaphors of different degree of expressiveness in the Russian and the English languages.

Key words: grammatical metaphor, intentional semantic shift, covet categories, cultural peculiarities.

Н.Ю. Осокина, канд. филос. наук, Санкт-Петербургский гос. университет, E-mail: osnat@inbox.ru

НЕКОТОРЫЕ СЛУЧАИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Этнокультурные особенности англоговорящего и русскоговорящего сообществ могут находить свое отражение в грамматической метафоре. Экспрессивность грамматических метафор на основе одних и тех же скрытых категорий в русском и английском языках может заметно различаться.

Ключевые слова: грамматическая метафора, интенциональный семантический сдвиг, скрытые категории, этнокультурные особенности.

Целью данной публикации является рассмотрение этнокультурных особенностей англоговорящего и русскоговорящего сообществ на примерах грамматической метафоры. В последнее время интерес к вопросам того, как мировосприятие, менталитет народа отражается в языке, привел к появлению целого ряда работ, посвященных описанию ключевых – культуроспецифичных – слов различных языков [1], сравнению языкового отражения концептов в различных языках [2]. Как отмечают исследователи, наиболее ярко особенности языковой картины мира проявляются в лексике, а анализ и сопоставление ключевых слов различных культур может убедительно показать культурные сходства и различия. Вместе с тем, не вызывает сомнения то, что этнокультурные особенности проявляются и в грамматике, поскольку культурные особенности, особенности менталитета не могут не влиять на то, как происходит оформление мысли, т.е. на грамматический строй языка [3, с. 7]. Действительно, отмечая особое место лексической семантики для анализа культуры, А. Вежбицкая среди универсальных элементарных смыслов – фундаментальных человеческих концептов – называет не только семантические элементы, такие как атрибуты *хороший, плохой* и т.д. или кванторы *один, два, несколько* и т.д., но и элементы структурные: логические концепты *не может, мочь, потому что* и т.д., интенсификаторы *очень, больше*, категории пространства и времени [1, с. 13-14; 52-53]. В своей работе «Язык. Культура. Познание» А. Вежбицкая выделяет следующий ряд особенностей русского национального характера, понятия, определяющие «смысловой универсум» русского языка и показывает, как синтаксические конструкции языка отражают способы мышления народа, особенности его менталитета: так, например, она отмечает большое количество разнообразных безличных конструкций в русском синтаксисе, которые отражают свойство русской культурной традиции рассматривать мир как совокупность случайных, необъяснимых и неподдающихся контролю событий; в английском же языке, по ее мнению, особое значение имеет выражение каузальных отношений и различных стратегий отношений между людьми, что реализуется, в частности, во взаимосвязи каузации и волеизъявления [4, с. 70-76].

К числу особенностей русского национального характера, А. Вежбицкая относит такие признаки, как эмоциональность, «иррациональность» (непостижимость и непредсказуемость жизни), неагентивность, любовь к морали [4, с. 33-34].

О том, как этнокультурные особенности могут находить свое выражение в отдельных грамматических явлениях, писали В.И. Карасик [5], И.Ю. Колесов [6, с. 3-12], С.Г. Тер-Минасова [7, с. 151-160] и др. Л.А. Козлова в своей монографии «Этнокультурный потенциал грамматического строя современного английского языка и его реализация в грамматике говорящего» рассматривает ряд особенностей грамматического строя английского языка как следствие этнокультурных особенностей англоязычного общества. Так, например, Л.А. Козлова полагает, что одно из различий русской и англоязычной культуры заключается в том, что в русском языке основной моделью предложения является модель с глаголом бытия, в то время как в английском языке доминантной моделью является модель предложения с глаголом обладания, что, в свою очередь, определяет то, как моделируется микро- и макромир англоговорящего и русскоговорящего человека [8, с. 126-127].

В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые случаи грамматической метафоры в английском и русском языках, которые, на наш взгляд, также могут отражать этнокультурную специфику русскоговорящего и англоговорящего сообществ. Под грамматической метафорой нами понимается интенциональный семантический сдвиг, в результате которого происходит намеренное использование одной грамматической формы в функции другой с целью создания образности [9]. В качестве примера можно привести следующие предложения, где происходит перенос *адъективная качественность* ! *адвербиальная качественность*:

Bourani seemed greenly remote from all that ; so far, and yet so near... (J. Fowles) [10, с. 93].

К реке он [город] стекал широко, зелено, улицы у реки толпились весело, бестолково, тесно... (Г.Н. Щербакова) [11, с. 388].

И в английском, и в русском примерах происходит интенциональный семантический сдвиг: обстоятельства *greenly/зелено*, на семантическом уровне являющиеся признаками предмета – местности, соответственно острова – *Bourani* и города, ср.: *Green*

Bourani seemed remote... / *Bourani seemed green and remote*; *Зеленый город стекал широко...*, формально к ним не относится. Обстоятельство *greenly* является признаком признака, выраженного прилагательным *remote*, а обстоятельство *зелено* становится признаком действия, выраженного глаголом *стекал*. В результате интенционального семантического сдвига создается яркий зрительный образ, передается непосредственность восприятия персонажа. В приведенной грамматической метафоре налицо признаки, традиционно характеризующие лексическую метафору: образная дистанция (адъективная качественность – адвербиальная качественность), амбивалентность, возникающий новый смысл, многозначность.

Изучение грамматической метафоры представляется, на наш взгляд, достаточно интересным для выявления этнокультурных особенностей языка. Анализ случаев интенционального семантического сдвига может позволить увидеть те налагаемые языком ограничения, которые члены одного языкового сообщества могут нарушать для создания новых, дополнительных смыслов, в то время как для говорящих на другом языке нарушение этих ограничений является невозможным, табуированным. Рассматривая примеры грамматической метафоры в русском и английском языках, можно выявить категории, на основе которых возникают экспрессивные случаи интенционального семантического сдвига и в том, и в другом языке, а также категории, на основе которых в одном языке случаи интенционального семантического сдвига редки и выразительны, в то время как в другом языке они привычны и «стерты», и, наконец, категории, которые могут стать основой для интенционального семантического сдвига только в одном из двух языков. Сопоставление примеров грамматической метафоры русского и английского языков, может позволить увидеть этнокультурные особенности этих языков, лежащие в основе сходств и различий случаев интенционального семантического сдвига.

Говоря о специфике грамматической метафоры в английском и русском языках, можно выделить следующие виды соотношений:

1) интенциональный семантический сдвиг происходит на основе одних и тех же категорий, при этом можно говорить о примерно одинаковой степени экспрессивности таких конструкций в английском и русском языках;

2) интенциональный семантический сдвиг имеет место в одном языке, при этом в другом языке на основе этой же категории случаи интенционального семантического сдвига не встречаются;

3) интенциональный семантический сдвиг происходит на основе одних и тех же категорий, при этом в одном языке такие конструкции представляются экспрессивными, в другом же языке аналогичные конструкции узуальны;

4) интенциональный семантический сдвиг происходит на основе категорий, присущих только данному языку, таким образом, можно выделить примеры грамматических метафор, характерных для русского языка, и не имеющих аналогов в английском языке, и грамматических метафор, характерных именно для английского языка.

В данной работе мы рассмотрим эти типы соотношения английской и русской грамматической метафоры на основе следующих видов интенционального семантического сдвига: *широкая временная локализованность* → *узкая временная локализованность*, *неконтролируемость действия* → *контролируемость действия*, *неградуальность* → *градуальность*, *признак лица* → *признак предмета/действия*, *невозможность обратного хода действия* → *обратимость действия*, *признак действия* → *категория состояния*.

Рассмотрим случаи интенционального семантического сдвига *широкая временная локализованность* ! *узкая временная локализованность*¹, который является примером первого типа соотношения грамматической метафоры в русском и английском языках:

1. Интенциональный семантический сдвиг на основе одних и тех же категорий с примерно одинаковой степенью экспрессивности.

¹ О категории *временной локализованности* см. Т.Г. Акимова. Семантические признаки в сфере качественной аспектуальности и функционирование видо-временных форм английского глагола // Теория грамматического значения и аспектологические исследования. – Л.: Наука, 1984. – 279. С. 71-90. – С. 75-77.

I looked at him more closely. We finished collecting the pamphlets, I fell in love, and we went for a drink at the nearby pub (M. Atwood) [12, с. 165]

Вот я – сейчас сварю пельмени, вечером подружусь с Мурой, потом немножко поговорю по телефону с мамой, Женькой, Ирой, Ольгой и Аленой. Затем буду читать новый детектив Акунина... (Е.Колина) [13, с. 55]

В приведенных примерах глаголы, называющие наступление эмоционального состояния *fall in love* и *подружусь*, используются в одном сочиненном ряду с глаголами конкретного физического действия как семантически одноплановые. В отличие от глаголов *collect*, *go*, *сварить*, *поговорить*, эти глаголы выражают состояние, прикрепленное не к конкретной точке на линии времени или к непродолжительному отрезку времени, а к определенному временному плану. Действительно, состояния, передаваемые глаголами *fall in love* и *подружиться*, не могут быть настолько кратковременными, как действия, передаваемые глаголами *collect*, *go*, *сварить*, *поговорить*, *читать*, они имеют неопределенный характер протекания: у них можно выделить начало названного в высказывании состояния, но они не предполагают четкий момент его завершения. Намеренное использование этих глаголов в цепочке глаголов, называющих кратковременные, конкретные физические действия, характеризующихся узкой конкретной временной локализованностью, приводит к появлению новых оттенков смысла: состояния *fall in love* и *подружусь* воспринимаются как простые, контролируемые, кратковременные действия, что придает высказываниям оттенок иронии. Этот интенциональный семантический сдвиг основывается на оппозиции *физическое действие – психический акт*, представляющей более общую оппозицию предметных и событийных понятий, которая, как правило, и приводит к семантическому рассогласованию элементов высказывания, создает экспрессивность и выразительность [14, с. 147].

Перенос *неконтролируемость действия ! контролируемость действия* также может лежать в основе выразительных грамматических метафор как в русском, так и в английском языках. Рассмотрим подробнее этот вид интенционального семантического сдвига.

О том, что противопоставление стативных и динамических признаков глаголов и прилагательных может лежать в основе грамматической метафоры *неконтролируемость действия ! контролируемость действия*, говорит А.А. Масленникова в работе «Особенности грамматической метафоры». В качестве примера она приводит структуры, в которых глагол *расти/grow* используется для выражения целенаправленного контролируемого действия, отмечая их яркий интенциональный характер: *Наташа ушла к себе в комнату расти* (Хармс); *I remained the three-year-old, the gnome, the Tom Thumb, the pygmy, the Lilliputian, whom no one could persuade to grow, I clung to my drum and from my third birthday on refused to grow by so much as a finger-breadth* (Grass) [15, с. 29-30]. Обратимся к примерам, где для названия контролируемых действий используются глаголы, называющие чувства или отношения, не зависящие от воли человека, ср.:

After all, obsession with one's appearance is embarrassing adolescent... I'm too busy to free up the time to hate myself (M. Keyes) [16, с. 124].

Мура обиделась, что мы с Романом вместо того, чтобы дружить с ней, закрылись на кухне и без нее упоенно обсуждаем состояние дел в его семье (Е.Колина) [17, с. 296].

Глаголы *to hate* и *дружить* называют эмоциональные состояния и отношения между людьми, которые нельзя инициировать в любой момент по воле человека, понятие контролируемости или цели для них нерелевантно. В приведенных примерах глаголы *to hate* и *дружить* используются не как глаголы состояния, а как глаголы, называющие конкретное действие, ср.: *to free up the time to make a phone call; вместо того, чтобы поговорить с ней и т.д.* В результате интенционального семантического сдвига возникают дополнительные смыслы: в первом предложении у героини нет времени на то, чтобы вести себя как подросток, придавать большое значение каким-либо недостаткам внешности, разглядывать себя в зеркале, сравнивать себя с некими эталонами красоты. Во втором предложении *вместо того, чтобы дружить с ней* означает «общаться, разговаривать, разрешить принять участие в беседе». В обоих предложениях интенциональный семантический сдвиг создает легкий оттенок самоиронии или доброй насмешки. Отметим, что в русском примере семантический сдвиг строится вокруг слова «дру-

жить», передающего одно из наиболее важных и значимых понятий в русской культуре [1, с. 102-143]. Отмечая значимость русского понятия «дружба», хорошо известно ироничное выражение «дружить против кого-либо», также отмеченное интенциональным семантическим сдвигом *контролируемость-неконтролируемость*, (поскольку действия, направленные против кого-либо, характеризуются намеренностью). В свою очередь, на материале английского языка нами были отмечены и другие случаи интенционального семантического сдвига *неконтролируемость – контролируемость* с глаголом *to hate* для выражения контролируемого действия: в произведении Л. Вайсбергер «Дьявол носит Прада» / L. Weisberger «The Devil Wears Prada» / *I decided to hate him* и в популярном сериале «Секс в большом городе» *Don't hate me!* (аналогичные русские примеры нами не отмечены). Возможно, нехарактерность подобных примеров для русского языка является свидетельством того, что, в русском языке очень распространен пассивно-экспериментальный способ представления эмоций, когда люди говорят о своих эмоциях как о независимых от их воли и ими неконтролируемых, в то время как в английском языке пассивно-экспериментальный способ имеет гораздо более узкую сферу применения [4, с. 44]. Вместе с тем, можно предположить, что основой для интенционального семантического сдвига в русском языке может стать понятие дружеских отношений.

Разделяя утверждение А. Вежбицкой, что в то время как в английском языке все жизненные события представлены как контролируемые и управляемые, а в русском языке зачастую «действительный мир предстает как противоположенный человеческим желаниям и волевым устремлениям или как, по крайней мере, независимый от них» [4, с. 56, 70-71], можно предположить, что и в английском, и в русском языках категория *неконтролируемость – неконтролируемость действия* способна становиться основой ярких и выразительных случаев интенционального семантического сдвига. Рассмотрим еще два примера этого вида грамматической метафоры:

'Well, stop it! ... I don't want the truth anymore. What are you doing to me, Jerry?'

'I'm doing nothing to you. I'm being your husband' [18, с. 176] (J. Updike).

- Но все изменилось, не правда ли? Я вышла замуж, это мой муж...

Никольский поклонился, пошел вперед, но оглянулся, и Лилиа оглянулась, и – рванулась, побежала к нему.

- Я только скажу, - выдохнула она, - я только скажу одно и сразу же буду замужем. Я люблю вас [19, с. 312] (Колина Е.).

В приведенных примерах использование стативного признака, выражающего состояние «быть замужем/женатым», как признака динамического становится основой грамматической метафоры, основанной на переносе *неконтролируемость ! контролируемость действия*. Английский пример можно интерпретировать как *I'm trying to do what a good husband should do*, он строится по модели *You are being clever*, когда прилагательные, называющие постоянную внутреннюю характеристику лица (явления) в сочетании с глаголом *to be* в форме Continuous начинают обозначать преходящность этого признака. В результате, именное сказуемое в форме длительного вида приобретает значение «вести себя определенным образом». В отличие от прилагательных типа *clever*, *arrogant*, *wise* и т.д., обычно используемых в этой модели, существительное *husband* не имеет значения преходящности. Использование длительного вида глагола *to be* придает структуре выраженную эмоциональную окраску и подчеркивает, что герой именно в этой конкретной ситуации ведет себя так, как полагается мужу, хотя он сам признает, что идеальным мужем он не является. Во втором примере происходит аналогичное использование выражения «быть замужем», называющее постоянный признак – статус человека, в качестве признака, который можно моментально изменить по своему желанию. Этот пример интерпретируется как *Я сделаю то, что не должна делать замужняя женщина – признаюсь вам в любви, а после этого я буду снова вести себя как положено замужней женщине*.

Следующей категорией, привлекающей наше внимание, является категория *градуальности*. Рассмотрим случаи переноса *неградуальность → градуальность*, которые представляют собой пример следующего соотношения русских и английских грамматических метафор.

2. Интенциональный семантический сдвиг имеет место в одном языке, в другом языке аналогичный интенциональный семантический сдвиг не отмечается.

Так, говоря о категории «замужество», «брак», отметим, что она находит разное отражение в грамматических метафорах английского и русского языка: в английском языке отмечается большое число примеров интенционального семантического сдвига *неградуальность* ! *градуальность* со словом *married*: *She could have affairs with any of the more interesting but very married men she worked with...* (O. Goldsmith) [20, с. 26], при этом аналогичные структуры в русском языке не отмечены. Несмотря на то, что исследователями отмечается общая тенденция качественного усложнения понятий предмета и действия, в результате чего возникают структуры типа **он более специалист, чем ты, самый опустивший вид* и т.д. [21, с. 213], можно предположить, что в сознании русскоговорящих категории «брак», «замужество» воспринимаются как нечто постоянное, что не может иметь оттенков и полутонов, ср. высказывание «муж, он или есть, или нет». В то же время в английском языке в последнее время все чаще эти категории переосмысливаются, при этом брак воспринимается как состояние, которое может изменяться качественно. Примером такого непростого восприятия брака является следующий диалог героинь из романа F. Neill *The Secret Life of a Slummy Mummy*:

'She's having an affair with a married man,' I say.

'How married?' asks Yummy Mummy № 1.

'Marriage is a black-&-white issue, isn't it?' I say. 'There shouldn't be degrees'. But even as I'm saying it, I'm not sure that I agree with my own hypothesis...

'But for the record, one wife, four children, more than a decade of marriage,' I say. [22, с. 135-136].

Подобная асимметрия наблюдается и в случае с категорией «смерть»: в английском языке отмечается немало примеров использования прилагательного *dead* в сочетании с наречием *very*:

It [the spider] was no bigger than the nail on her pinky finger, and it was very dead (St. King) [23, с. 878].

It is not possible to bring my dad back to life. I tried when I found him lying on the floor of his office – very dead, in fact – blue in the face, with an empty pill container by his side and an empty bottle of whiskey on the desk (C. Ahern) [24, с. 310].

Перенос признака *градуальность* в данных примерах создает дополнительный неграмматический смысл: в первом примере сочетание *very dead* передает реакцию героини, увидевшей, что сильно испугавший ее паук мертв, – это и чувство облегчения, и желание убедиться, что паук на самом деле мертв. Во втором примере интенциональный семантический сдвиг позволяет понять и шок, который переживает юная героиня, увидев тело отца, в результате которого, возможно, нарушается способность логического восприятия действительности, и осознание того, что отец «действительно, на самом деле умер», и вместе с тем, возможно, здесь передается горечь уже взрослой повествовательницы, осознающей насколько напрасными были ее попытки спасти отца, совершившего самоубийство.

Итак, в приведенных выше примерах происходит перенос признака *градуальность*, достигается индивидуально-авторское переосмысление важных концептов, традиционно незбылемые понятия пересматриваются, начинают восприниматься как нечто непостоянное, преходящее, в ряде случаев они становятся объектом иронизирования, ставятся под сомнение. Отметим, что в русском языке данная тенденция, на наш взгляд не столь выражена. Практически не встречаются случаи транспозиции, когда речь идет о смерти (исключение – использование в программе радио Эхо Москвы «Радиодетали» 27.10.07 фразы «Он проглотил ее и вскоре окончательно умер»).

Перенос признака *градуальность* может быть примером и следующего соотношения грамматических метафор в английском и русском языках:

3. Интенциональный семантический сдвиг имеет место и в русском, и в английском языках, но степень его экспрессивности различается.

Интенциональный семантический сдвиг *градуальность* – *неградуальность* может иметь место и на основе категории «национальность», при этом в результате интенционального семантического сдвига прилагательные, называющие национальность, начинают выражать качества, особенности характера, традиционно приписываемые той или иной национальности. В отличие

от случаев интенционального семантического сдвига *градуальность* – *неградуальность* на основе категорий «замужество», «смерть», случаи грамматической метафоры *градуальность* – *неградуальность*, основанные на категории «национальность», когда прилагательное, называющее национальность используется с наречиями *very, too, очень*, местоимением *такой*, встречаются и в русском и в английском языках, однако в русском языке эти конструкции менее частотны и, потому, более экспрессивны, в то время как в английском они сравнительно более узуальны, ср. *very Indian* (E. Gilbert), *very English* (C. Bushnell), *so French* (M. Keyes), *too Jewish* (O. Goldsmith), *very American* (J. Updike).

She was so dynamic, this woman, so Brazilian (E. Gilbert) [25, с. 351].

'You sleep' said Julio dangerously, 'with my woman.'

'Oh, he's so Latin, hahaha,' said Mum coquettishly (H. Fielding) [26, с. 302].

- Энцефалограф залило водой... А он был такой...

- Такой?

- Такой немецкий (Е. Колина) [27, с. 162].

В английском примере усилитель *so* с прилагательным *Brazilian* используется, чтобы показать, что героиня обладала качествами, которые приписываются бразилианкам, в частности, динамичность, подвижность, активность. Во втором примере сочетание *so Latin* подчеркивает, что герой был крайне ревнив, как это свойственно латиноамериканцам. В русском примере прилагательное *немецкий* в сочетании с местоимением *такой* означает «очень высокого качества, надежный, отвечающий всем требованиям, отличающийся от аппаратов, произведенных в других странах».

Можно предположить, что процесс усложнения понятий предмета и действия-состояния, при котором предметные и глагольные основы приобретают все более сложные качественные оттенки, происходит как в русском, так и в английском языках, однако такие категории как «брак», «смерть» в сознании русскоговорящих все еще остаются устойчивыми, и попытки семантического сдвига *градуальность* – *неградуальность* на основе этих категорий в русском языке редки, выразительны и необычны, в то время как в английском языке они становятся достаточно частотными.

Еще одним видом интенционального семантического сдвига, присутствующим и в английском, и в русском языках, но обладающим разной степенью экспрессивности, является перенос признака лица ! *признак предмета/действия*. Особенно ярко это проявляется, когда аттракторами выступают соматизмы – названия частей тела. В английском языке весьма частотны конструкции типа *a threatening eyebrow, a mocking hand*, где признак лица переносится на признак части тела этого лица, ср.:

Charlie raised a threatening eyebrow (E. Buchan) [28, с. 226].

That made her retreat a nervous step (M. Pargeter) [29, с. 170].

Частотность и стереотипность таких сочетаний в английском языке отмечается исследователями: Т.Р. Левицкая и А.М. Фитерман называют перенесенные эпитеты в таких сочетаниях трафаретными [4, с. 150]; в русском языке подобные сочетания встречаются реже и представляются выразительными и яркими: *Неделю назад у меня уже была эта девица с бесконечными тоскливыми ногами* (Е. Колина) [30, с. 296]; *Я устала на Сашу, простерла в его сторону негодующую руку* (Н. Никитайская) [31, с. 247]. Отметим, однако, что и в русском языке есть аналогичные клишированные сочетания типа *жадные руки, ласковые руки* и т.д., но они не столь распространены, как в английском языке.

Различия в частотности и экспрессивности рассматриваемых конструкций, на наш взгляд, можно опять-таки объяснить большей сдержанностью в проявлении эмоций, свойственной англосаксонской культуре, воспринимающей эмоциональное поведение с «подозрением и смущением» [32, с. 41]. Как следствие, традиционно более сдержанным представителям англоговорящего сообщества легче выразить эмоции в тексте не прямую, а с помощью структур с кинематическими речениями, в результате чего в английском языке отмечается огромное количество структур со смещенными определениями, которые, в силу своей узуальности, не могут рассматриваться как свежие грамматические метафоры. Выразительные сочетания на основе интенционального семантического сдвига, при котором происходит перенос признака, могут появляться, например, когда *признак лица* переносится на *предмет обихода*:

Miss Pimple Billimoria, the latest chilli-and-spices bombshell ... offered up a spiteful farewell before an audience of sound recordists and electricians smoking their cynical beedis (S. Rushdie) [33, с. 12].

Ариша так яростно щелкнула зажигалкой, будто хотела поджечь себе нос. Прикурила, взглянула на Соню и тут же погасила сигарету – пепельница была уже полна таких **злых окурков** (Е. Колина) [34, с. 360].

В данном случае экспрессивность переноса **признак лица** → **признак предмета/действия** обуславливается образной дистанцией эмоциональное состояние человека – конкретный неодушевленный предмет, которая опять-таки сводится к универсальному семантическому рассогласованию **событийность** – **предметность**.

Рассмотрим еще два вида интенционального семантического сдвига **невозможность обратного (пошагового) хода действия** → **обратимость действия** и **признак действия** → **категория состояния**, которые являются примером следующего соотношения грамматических метафор в английском и русском языках:

4. Интенциональный семантический сдвиг имеет место на основе категорий, присущих только данному языку.

Примером грамматической метафоры, возникающей на основе категорий, присущих только данному языку, в английском языке является интенциональный семантический сдвиг **невозможность обратного (пошагового) хода действия** → **обратимость действия**. В его основе лежит отмеченная Уорфом категория «охвата» – *covering, enclosing* для переходных глаголов: только некоторые глаголы с семой «охват», «ограничение» могут принимать приставку *un*, ср.: *uncover, unfasten, etc.* [35, с. 71]. Тем не менее, Стивен Кинг использует глагол *uncreate* для создания комического эффекта:

Van der Valk, it turned out, was a fictional detective created – and then uncreated – by a writer named Nicolas Freeling (St. King) [36, с. 273].

Экспрессивным и емким представляется использование глагола *unshop* С. Кинселлой в ситуации, описывающей поведение рассерженных покупательниц:

'Unshopping?' I look up with a giggle. 'What does that mean?' 'They're returning everything they've bought,' says Mum with satisfaction. 'Quite right, too. There was a whole line of them, beautifully dressed, all bringing back expensive things, still in their wrappers. All getting the money back on their gold cards. I dread to think how much it was all worth. One woman had three long dresses. Yves Saint what's it? Five thousand pounds each, apparently' (S. Kinsella) [37, с. 353].

Грамматическая метафора на основе этой категории может использоваться не только для создания комического эффекта, как в приведенных выше примерах, но и как выразительное средство создания драматического эффекта, ср.:

Unbreak my heart...

Uncry these tears... (Tony Braxton).

Использование глаголов *shop, cry, create, etc.* с приставкой *un* является результатом интенционального сдвига **невозможность обратного (пошагового) хода действия** → **обратимость действия**. Действительно, действия, называемые глаголами *wrap, fasten etc.* предусматривают возможность хода действия в обратном направлении: можно завязать и развязать веревку, заворачивать и разворачивать во что-либо предметы и т.д., но процесс создания – *create* не может пойти в обратном направлении шаг за шагом, как, допустим, процесс завязывания узла, обратное действие созиданию – разрушение – *destroy* предполагает действие иного характера и иного алгоритма. Действие, обратное действию, называемому глаголом *shop* – покупать,

выражается глаголом *return* – возвращать и имеет совсем иной характер. Глагол *cry* называет действие по сути необратимого характера, можно перестать плакать, но нельзя вернуть слезы назад. Выражаемая интенциональным семантическим сдвигом способность повернуть назад необратимое действие может быть еще одним проявлением того, что, как уже говорилось, А. Вежбицкая называет такой ключевой чертой англоговорящего сообщества как восприятие мира как контролируемого человеком.

К числу собственно русских грамматических метафор, можно отнести интенциональный семантический сдвиг **признак действия** → **категория состояния**. Категория состояния в сочетании с дательным падежом включает ограниченное число слов, называющих состояние человека: *Мне больно, мне страшно, мне весело, мне легко, мне плохо, мне скучно* и т.д. В последнее время в русском языке нередким является намеренное использование наречий, традиционно употребляемых с глаголами действия в функции обстоятельства образа действия, в функции именного сказуемого по аналогии со случаями категории состояния. Эти структуры становятся настолько узусальными, что используются даже в радиоэфире раскрепощенными дикторами современных либеральных радиостанций. В радиопередаче «Разворот» С. Доренко, в то время ведущий «Эхо Москвы», говорил: *Мне жадно иметь это* (ФМСу) (21.11.06). Использование наречия *жадно* в нестойкой форме контексте придает выражению экспрессивный оттенок и создает комический эффект. Тот же эффект возникает и в следующем примере, когда слушатель «Эхо Москвы» говорит ведущему: *Им безразлично со мной общаться* (22.11.06). Отметим, что намеренное использование безличных конструкций в русском языке иллюстрирует приведенный выше тезис А. Вежбицкой о том, что в сознании русскоговорящих действительность воспринимается как неконтролируемая, неподвластная воле человека.

Итак, грамматическая метафора способна выражать этнокультурные особенности англоговорящего и русскоговорящего сообществ; яркие грамматической метафоры, зачастую возникающие на основе скрытых категорий языка, показывают какие понятия способны «обыгрываться» в языке, становясь основой интенционального семантического сдвига. Результаты анализа английских и русских примеров интенционального семантического сдвига не противоречат выводам А. Вежбицкой о ключевых чертах русскоговорящего и англоговорящего обществ, проявляемых в языке. Несмотря на различное понимание возможности контролируемости событий в англоговорящем и русскоговорящем обществах, интенциональный сдвиг **неконтролируемость** → **контролируемость** и в английском, и в русском языке способен быть источником ярких грамматических метафор. Интенциональное использование категории **градуальность** с такими понятиями как «брак», «национальность», «смерть» становится основой многих примеров в английском языке, но не в русском языке. Эмоциональность, в большей степени присущая русскоговорящему обществу, с одной стороны, и свойственное английскому языку стремление избежать категоричности с другой стороны, проявляются в асимметрии интенционального семантического сдвига **признак лица** → **признак части тела** в английском и в русском языке. Присущий русскому языку интенциональный семантический сдвиг **признак действия** → **категория состояния**, приводит к появлению безличных предложений, которые являются проявлением восприятия событий действительности как неконтролируемых человеком в сознании русскоговорящих. Случаи интенционального сдвига **невозможность обратного (пошагового) хода действия** → **обратимость действия** в английском языке, приводящие к появлению глаголов типа *uncry, uncreate, unshop*, может быть проявлением восприятия действительности как контролируемой человеком.

Библиографический список

1. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М., 2001.
2. Киреева, Д.М. Метафорическое переосмысление концептосферы <HEAD>/<ГОЛОВА> в английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2010.
3. Козлова, Л.А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего. – Барнаул, 2009.
4. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание: пер. с англ. / отв. ред. М.А. Кронгауз. – М., 1997.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
6. Колесов, И.Ю. К вопросу о языковой картине мира и этноконнотациях в грамматике // Современное лингвистическое образование: мир изучаемого языка: материалы межвузовской научно-практич. конф.: в 2 ч. – Барнаул. 2000. – Ч. 1.
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
8. Козлова, Л.А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего. – Барнаул, 2009.
9. Масленникова, А.А. Особенности грамматической метафоры // А.И. Варшавская, А.А. Масленникова, Е.С. Петрова [и др.] Метафоры языка и метафоры в языке / под ред. А.В. Зеленщикова, А.А. Масленниковой. – СПб., 2006.

10. Fowles J. The Magus. - New York, 1968.
11. Щербаклова, Г.Н. Отчаянная осень. Роман. Повести. Рассказы. - М., 1998.
12. Atwood M. Lady Oracle. - London, 2005.
13. Колина, Е. Дневник новой русской. - СПб., 2005.
14. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. - М., 2009.
15. Масленникова, А.А. Особенности грамматической метафоры // А.И. Варшавская, А.А. Масленникова, Е.С. Петрова [и др.] Метафоры языка и метафоры в языке / под ред. А.В. Зеленщикова, А.А. Масленниковой. - СПб., 2006.
16. Keyes M. Further under the Duvel. London, New York, Toronto, Dublin... Penguin Books.
17. Колина, Е. Дневник новой русской. - СПб., 2005.
18. Updike, J. Marry Me. - Greenwich Connecticut, 1976.
19. Колина, Е. Мальчики да девочки. - М., 2009.
20. Goldsmith, O. Marrying Mom. - New York, 2000.
21. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). - М., 1972.
22. Neill, F. The Secret Life of a Slummy Mummy. - London, 2008.
23. King, St. Needful Things. - London, 2007.
24. Ahern, C. An Extract from the Book of Tomorrow // The Gift. - London, 2009.
25. Gilbert, E. Eat, Pray, Love. Penguin Books. - New York, Toronto, London, Dublin, 2010.
26. Fielding, H. Bridget Jones's Diary. - London, 2001.
27. Колина, Е. Личное дело Кати К. - М., 2009.
28. Buchan, E. That Certain Age. - London, 2004.
29. Pargeter, M. At First Glance. - London, 1982.
30. Левицкая, Т.Р. Проблемы перевода / Т.Р. Левицкая, А.М. Фитерман. - М., 1976.
31. Колина, Е. Дневник новой русской. - СПб., 2005.
32. Никитайская, Н. Будь ты проклят, любовь моя. - М., 2002.
33. Rushdie, S. The Satanic Verses. - London, New York, Victoria, 1988.
34. Колина, Е. Умница и красавица. - СПб., 2006.
35. Whorf, B.L. Language, Thought, and Reality. - Cambridge, Massachusetts, 1972.
36. King, St. Misery. - London, 2007.
37. Kinsella, S. Mini Shopaholic. London-Toronto-Sydney-Auckland-Johannesburg: Bantam Press, 2010.

Bibliography

1. Vezhbickaya, A. Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov / per. s angl. A.D. Shmeleva. - M., 2001.
2. Kireeva, D.M. Metaforicheskoe pereosmihslenie konceptosferih <HEAD>/<GOLOVA> v angliyskom i russkom yazhikhakh: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. - Novosibirsk, 2010.
3. Kozlova, L.A. Ehtnokul'turniy potentsial grammaticheskogo stroya yazhika i ego realizatsiya v grammatike govoryatogo. - Barnaul, 2009.
4. Vezhbickaya, A. Yazhik. Kul'tura. Poznanie: per. s angl. / otv. red. M.A. Krongauz. - M., 1997.
5. Karasik V.I. Yazhkovoy krug: lichnost', konceptih, diskurs. - Volgograd, 2002.
6. Kolesov, I.Yu. K voprosu o yazhkovoy kartine mira i ehtnokontotatsiyakh v grammatike // Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: mir izuchaemogo yazhika: materialih mezhvuzovskoy nauchno-praktich. konf.: v 2 ch. - Barnaul. 2000. - Ch. 1.
7. Ter-Minasova, S.G. Yazhik i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M., 2000.
8. Kozlova, L.A. Ehtnokul'turniy potentsial grammaticheskogo stroya yazhika i ego realizatsiya v grammatike govoryatogo. - Barnaul, 2009.
9. Maslennikova, A.A. Osobennosti grammaticheskoy metaforih // A.I. Varshavskaya, A.A. Maslennikova, E.S. Petrova [i dr.] Metaforih yazhika i metaforih v yazhike / pod red. A.V. Zelentikova, A.A. Maslennikovoy. - SPb., 2006.
10. Fowles J. The Magus. - New York, 1968.
11. Therbakova, G.N. Otchayannaya osenj. Roman. Povesti. Rasskazih. - M., 1998.
12. Atwood M. Lady Oracle. - London, 2005.
13. Kolina, E. Dnevnik novoy russkoy. - SPb., 2005.
14. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problemih. - M., 2009.
15. Maslennikova, A.A. Osobennosti grammaticheskoy metaforih // A.I. Varshavskaya, A.A. Maslennikova, E.S. Petrova [i dr.] Metaforih yazhika i metaforih v yazhike / pod red. A.V. Zelentikova, A.A. Maslennikovoy. - SPb., 2006.
16. Keyes M. Further under the Duvel. London, New York, Toronto, Dublin... Penguin Books.
17. Kolina, E. Dnevnik novoy russkoy. - SPb., 2005.
18. Updike, J. Marry Me. - Greenwich Connecticut, 1976.
19. Kolina, E. Malchiki da devochki. - M., 2009.
20. Goldsmith, O. Marrying Mom. - New York, 2000.
21. Vinogradov, V.V. Russkiy yazhik (grammaticheskoe uchenie o slove). - M., 1972.
22. Neill, F. The Secret Life of a Slummy Mummy. - London, 2008.
23. King, St. Needful Things. - London, 2007.
24. Ahern, C. An Extract from the Book of Tomorrow // The Gift. - London, 2009.
25. Gilbert, E. Eat, Pray, Love. Penguin Books. - New York, Toronto, London, Dublin, 2010.
26. Fielding, H. Bridget Jones's Diary. - London, 2001.
27. Kolina, E. Lichnoe delo Kati K. - M., 2009.
28. Buchan, E. That Certain Age. - London, 2004.
29. Pargeter, M. At First Glance. - London, 1982.
30. Levickaya, T.R. Problemih perevoda / T.R. Levickaya, A.M. Fiterman. - M., 1976.
31. Kolina, E. Dnevnik novoy russkoy. - SPb., 2005.
32. Nikitayjskaya, N. Bud' tih proklyat, lyubov' moy. - M., 2002.
33. Rushdie, S. The Satanic Verses. - London, New York, Victoria, 1988.
34. Kolina, E. Umnica i krasavica. - SPb., 2006.
35. Whorf, B.L. Language, Thought, and Reality. - Cambridge, Massachusetts, 1972.
36. King, St. Misery. - London, 2007.
37. Kinsella, S. Mini Shopaholic. London-Toronto-Sydney-Auckland-Johannesburg: Bantam Press, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 81'23(075.8)

Rozhkova Y.M. THE OFF-TEXT AS A FORM OF THE REALITY PRESENTATION IN A LITERARY TEXT. In article the off-text as an important component of the informative aspect of the literary text is considered. The nature of the off-text information related to the background knowledge is determined; also the structural characteristics of the off-text are defined.

Key words: literary text, off-text, background knowledge, realia, real facts.

Е.М. Рожкова, аспирант ТГСПА, г. Павлодар, E-mail: katrin_pvl@mail.ru

ЗАТЕКСТ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматривается затекст как важный компонент содержательной стороны художественного произведения. Определяется сущность затекстовой информации в соотношении с фоновыми знаниями и выявляются ее структурные характеристики.

Ключевые слова: художественный текст, затекст, фоновые знания, реалии, реальные события.

Основное значение при анализе текста имеет его содержательная сторона, способы формализации которой разрабатываются в современной лингвистике. Художественный текст обладает способностью выражать намного больше, чем это представлено буквально. Целью нашего исследования является описание механизма взаимодействия смысловых составляющих, организующих дополнительную информативность художественного текста. Источниками исследования послужили рассказы писателя Ю.М. Нагибина – одного из выдающихся мастеров современной русской прозы.

За любым текстом стоит автор. С другой стороны, текст ориентирован на читателя, т.е. призван осуществлять коммуникативную функцию. В этом процессе автор использует все доступные ему средства, чтобы представленная им языковая модель максимально соответствовала замыслу. Наличие автора подразумевает и то, что любое художественное произведение создается на бытийном материале, имеющем отношение к действительности – реальной или вымышленной, к определенному историческому периоду, социальной и культурной среде, характерным для данной среды образам. Объективная сторона содержания, характеры и ситуации, референциально соотносящие текст с действительностью, в лингвистической литературе обозначаются термином «затекст». В.П. Белянин характеризует данное явление как фрагмент действительности, описанный в тексте. «Затекст присутствует в тексте неявно – как отсылка к реальным событиям или явлениям. По сути, целью текста является описание затекста в том ракурсе, в каком он видится его автору. Как правило, затекст – это реальные события. В художественной литературе затекст является вымышленным» [1, с. 112]. Описываемый текстовый компонент создается в результате связи текста с так называемыми *фоновыми знаниями*, которые существуют вне данного текста, являясь частью культуры и, как правило, известны большинству носителей языка. В связи с этим, для выяснения сущности затекста нам необходимо остановиться подробнее на понятии фоновых знаний.

В российском языкознании вопрос о фоновых знаниях впервые был подробно рассмотрен в книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура». В ней фоновые знания определяются как «присутствующие в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит» [2, с. 57]. Исследователи отмечают, что эти знания фиксируются как в памяти отдельного человека, так и целого коллектива и актуализируются по мере необходимости. Определение фоновых знаний дает Г.Д. Томахин: «Фоновые знания – это социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [3, с. 77]. Автор выделяет мысль об общенациональной принадлежности фоновых знаний. Другие исследователи, такие как Ф. Боас, А.Н. Крюков указывают на индивидуальные характеристики и важность фоновых знаний для участников коммуникативного процесса. В словаре лингвистических терминов мы находим следующее определение данного понятия: «Фоновое знание – background knowledge. Обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [4, с. 498]. Ведущей здесь будет мысль о том, что это общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает их взаимопонимание при общении. Е.И. Шумагер отмечает, что фоновые слова – это лексические единицы, на первый взгляд самые обычные, которые содержат ценную информацию о специфически национальной внеязыковой деятельности [5, с. 498].

Фоновые знания, необходимые для понимания затекста, существуют независимо от прочитанного, можно сказать, до текста. В данном конкретном тексте они лишь актуализируются,

становятся существенными для понимания. Фоновая информация охватывает, прежде всего, специфические факты истории, государственного устройства, социальной общности, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия. В основе классификации фоновых знаний могут лежать как содержательные характеристики, так и степень известности фоновых знаний носителям языка. Вслед за В.П. Фурмановой мы выделяем по содержанию следующие области фоновых знаний.

1. Историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития.

Например, историко-культурный фон многих рассказов Ю.М. Нагибина создается описанием картин военной или послевоенной действительности («Берендеев лес», «Воробьи под крышей», «Где-то возле консерватории», «Недоделанный», «Машинистка живет на шестом этаже», «Перекур» и др.).

2. Социокультурный фон, включающий знания об особенностях социальной структуры и жизни общества.

Социокультурный фон способствует пониманию особенностей индивида – представителя того или иного народа, общества или культуры, в которых он рождается и растет. В данном случае язык проявляет себя как знак принадлежности его носителей к определенному социуму. Обратимся к примерам:

«Ну, погодите, фрицы проклятые, - прощелтал молодой лейтенант, отличник боевой и политической подготовки, - ужо спросится с вас за наши порушенные села и города...» [6, с. 403].

Чтобы понять выражение «отличник боевой и политической подготовки», необходимо знать, что так именовались в советское время воины, проявившие ратную доблесть в боевой учебе. Отличник олицетворяет лучшие черты вооруженного защитника Родины – его преданность народу, готовность стойко, не щадя собственной жизни, защищать интересы Отечества. Он – знаток военного дела, подлинный мастер боевых специальностей.

Еще пример: «Он едва не вылетел с работы с волчьим билетом» [6, с. 419].

Волчий билет – в дореволюционной России – полугодовая отсрочка, выдаваемая приговоренным к ссылке преступникам, от которых общество отрекается. В дальнейшем стало употребляться в значении документа, паспорта с отметкой о неблагонадежности его обладателя и лишавший его каких-либо гражданских прав.

3. Этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках, т.е. знания об этническом укладе и образе жизни, стереотипах и основных чертах национального характера и т.д.

Наибольшее количество этнографически окрашенных понятий обнаруживается среди слов, обозначающих различные предметы одежды, обстановки. Данные слова часто относятся к непереводимой лексике. Например, *сени* – в частных домах помещение или нежилая часть дома между жилой частью дома и крыльцом; *горница* – неотопливаемая, чистая комната в крестьянском жилище у народов Восточной Европы, использовалась как парадное помещение, иногда – как кладовая.

4. Семантический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иного культурного окружения. «Посреди деревни возвышался бугор, на нем торчал столб с чугунным биллом – сельское вече» [7, с. 380].

Сельское вече – место собрания взрослых жителей деревни для обсуждения общих дел и непосредственного решения насущных вопросов.

Специфика фоновой информации состоит в ее имплицитном присутствии в художественном тексте, что делает фоно-

вые смыслы скрытыми от читателя, являющегося представителем иной культуры. Как мы видим из приведенных примеров, фоновые знания необходимы для понимания атмосферы времени в произведении, характеров героев, мотивов поведения персонажей.

По степени известности фоновые знания подразделяются на несколько типов: общечеловеческие, региональные, страноведческие, групповые (социальные и профессиональные), индивидуальные. Как очевидно из определения и классификации фоновых знаний, они представляют неограниченный информационный пласт, изменяющийся и пополняющийся с течением времени. Затекст – это часть фоновых знаний, необходимая для адекватного восприятия и понимания данного конкретного текста. То есть между фоновыми знаниями и затекстом существуют отношения целое – часть, общее – индивидуальное. Затекстовая информация более четко определена и, в силу этого, знакомство с ней является эффективным способом овладения фоновыми знаниями и социокультурной компетенцией.

Проанализируем затекст следующего фрагмента, в котором описывается диалог главного героя с солдатом в военном госпитале:

«Тогда Петров спросил солдата, а если бы мол, тебя не взяли по призыву, пошел бы ты сам? «Как же это могли меня не взять? Что я, больной или порченный, что, у меня глаза кривой или грыжа в паху?» - «Да нет, просто так, не взяли – и все!» - «Так не бывает. Кто же тогда врага отгонит?» - «Другие, - втолковывал ему Петров. - Считай так: народу хватает, и тебя оставили дома на развод. Пошел бы ты сам?» - «А без меня не может хватать, - возражал солдат. - Кто же на моем-то месте будет?» - «Свято место пусто не бывает, другой там будет, не хуже тебя, а может и получше», подначивал Петров. «Это, что ль, как в старину – богатые мужики за сынов своих в солдатчину некрутов покупали?» - усмехнулся солдат.» [7, с. 296].

Затекст. «Взять по призыву» или призвать на службу в военное время могут каждого дееспособного мужчину без серьезных физических отклонений, поэтому у пожилого солдата возникает недоумение по поводу вопроса Петрова. Выражение «оставить на развод» в данном контексте трактуется как «оставить с целью получения потомства». Солдат не может согласиться с подобной постановкой вопроса, потому что считает, что место каждого взрослого мужчины во время войны в строю, он должен защищать отечество. Высокий патриотизм, энтузиазм и самоотверженность советских людей в сталинский период были целым мировоззрением, воспитанным системой социалистической идеологии.

Выражение «Свято место пусто не бывает» происходит от русской поговорки «Свято место не будет пусто», означающей, что на важное для людей место, должность всегда найдет много охотников – недолго оно будет пустовать, если его покинет тот, кто сейчас занимает.

Солдатчина – солдатская служба. **Некруты** – искаженное слово «рекруты» - набранные на службу в армию в царской России с 1705 по 1874 г. Рекрутской повинности подлежали все сословия и все классы населения. Система рекрутских наборов позволяла не отрывать от профессионального труда миллионы мужчин, забирая лишь немногих. Но эта система была бесчеловечной по отношению к тем немногим, лишая их радости человеческой жизни навсегда, так как служил рекрут 25 лет, что в то время равнялось пожизненному сроку. Постепенно был сделан ряд отступлений от основного принципа всеобщности рекрутской повинности, кроме того, с течением времени крайне развился денежный откуп. Закон предусматривал такую возможность, рассчитывая легально пополнить казну, и не создавать условия для взяточничества.

Можно сделать вывод, что фоновые знания – это с одной стороны информация, относящаяся к объективированной действительности, сведения о том, что является творением человека, о материальных предметах человеческой культуры, о конкретных фактах человеческой истории, и т.д. С другой стороны фоновые знания, а значит и затекст сопряжены с ментальной стороной лингвокультуры. При этом мы говорим не только о сознательной стороне человеческой деятельности, но и о сфере бессознательного, поскольку именно наличие бессознательного определяет любое произведение искусства. Под бессознательным мы подразумеваем здесь процессы мышления, которые не всегда поддаются контролю со стороны сознания, сово-

купность психических явлений, состояний и действий, лежащих вне сферы человеческого разума. Это термин, для обозначения «совокупности содержаний, не присутствующих в актуальном поле сознания» [8, с. 71]. Те факты, которые, так или иначе, имеют отношение к реальным объектам или событиям обозначаются понятием *‘реалии’*. Явления же абстрактного характера, возникающие на основе ассоциаций, особого мировидения, мироощущения и понимания, мы связываем в затекстовом аспекте с понятиями *«архетипы»* и *«стереотипы»*.

Обратимся к понятию «реалии» (от лат. *realis* – истинный, действительный, вещественный). Несмотря на широкое употребление в лингвистике, литературоведении, переводоведении и лингвострановедении, в исследовательской литературе нет четких критериев определения данного термина. Согласно определению О.С. Ахмановой – это «в классической грамматике разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие, как государственное устройство страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке» [4, с. 381]. По мнению Г.Д. Томашина, реалии – это «названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п.» [3, с. 13]. Как видно из определения, исследователь дает определение в значении знака реалии-предмета и включает в рассматриваемое понятие наименования отдельных предметов, понятий, явлений быта, культуры, истории данного народа или данной страны. Анализ определений, встречающихся в научной литературе, показывает, что можно обозначить двоякое понимание данного термина. В соответствии с первым реалии рассматриваются как предметы или явления, значимые в культурном отношении, факты истории, различные общественные явления, национальные и фольклорные герои, особенности уклада жизни того или иного народа и не встречающиеся у другого народа (М.Л. Вайсбург, Т.Ф. Ефремова, А.В. Федоров и др.); согласно второму реалии определяются как языковые единицы, обозначающие такие явления, предметы и понятия, а также пословицы, афоризмы и фразеологизмы (Л.С. Бархударов, С.И. Влахов, В.Г. Гак, Л.Н. Соболев, С.П. Флорин и др.). Большинство исследователей группируют реалии, основываясь на экстралингвистическом факторе – тематических ассоциациях. Отличительными чертами реалии являются характер ее содержания (связь обозначаемого предмета с определенной страной, народностью, социальной общностью и принадлежность ее к определенному периоду времени). На основе этих признаков исследователи предлагают разделять предметные, временные и местные группы реалий.

Различные подходы к трактовке реалий, отсутствие четкого определения данного понятия привели к возникновению большого количества терминов, используемых для обозначения сходных с реалиями явлений. Чаще всего встречаются термины «безэквивалентная лексика», «фоновые слова», «национально маркированные слова», «экзотизмы». Каждое из перечисленных названий по-своему верно отражает сущность реалий: данная лексика является безэквивалентной, поскольку обозначения специфических явлений в местной культуре часто не имеют однословного перевода в других языках; фоновыми данные слова являются потому, что несут в себе дополнительную информацию о специфической внеязыковой деятельности общества, т.е. являются частью фоновых знаний; реалии отражают специфическую национальную информацию в лексической системе соответствующего языка; их также можно назвать и экзотизмами в том случае, когда речь идет о названиях явлений в чужой культуре.

Любой художественный текст вне зависимости от предмета изображения является национально-специфичным. В первую очередь национальная специфичность обусловлена отражением в языке автора текста особенностей культуры и истории народа – носителя родного для автора языка. Состав компонентов каждой из культур специфичен по сравнению с другой, и единицы, присутствующие в одной лингвокультуре, могут отсутствовать в другой. Реалиям свойственны эмоциональность и образность, стилистическая окрашенность, поэтому они становятся отличительными знаками того народа, в языке которого существуют. В художественном тексте они служат не только стилистическим целям, но и воссозданию национального, культурного и исторического колорита.

Временной колорит является отличительной чертой реалий, поскольку данные лексические единицы отражают все изменения, характерные для определенного исторического периода. На основании этого среди реалий выделяют неологизмы, историзмы и архаизмы, к ним относят также цитаты, крылатые слова и выражения афористического уровня, различного рода обращения. «Чем ближе произведение по своей тематике к народной жизни, тем ярче проявляется его национальный колорит. Колорит – это та окрашенность слова, которую оно приобретает благодаря принадлежности его денотата к данному народу, определенной стране или местности, конкретной исторической эпохе» [3, с. 21]. Слова-реалии содержат ценную страноведческую информацию, позволяющую увидеть в языке отражение многочисленных материальных и духовных процессов, происходящих в обществе, способствуют наиболее полному воплощению замысла автора.

Итак, реалии можно считать неотъемлемым признаком художественного текста, поскольку они несут стилистическую нагрузку, а также являются своеобразным языковым отпечатком присутствующих данному народу национальных, культурных и исторических особенностей, сообщают специфической внеязыковой жизни общества в конкретный период времени. В контексте произ-

ведения реалии выступают либо как важная часть его содержания, либо в качестве приема художественной выразительности; в большинстве случаев контекст создает условия для раскрытия значения реалий. В структурном отношении реалии присутствуют в художественном тексте в качестве затекстового компонента, для которого характерна связь слова с объективированной действительностью.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что затекст представляет собой важную составляющую семантической структуры художественного текста. Это результат конкретизации в тексте определенной части фоновых знаний, то есть общих знаний автора и читателя, необходимых для понимания содержания произведения. Инициатива создания затекста исходит от самого автора, который выполняет координирующую функцию. При этом следует учитывать, что объекты реального мира не копируются автором, а создаются за счет усиления их типичности. Затекст способен объединять в себе как структуры общечеловеческого подсознательного характера, так и явления исторического, социального, культурного, личностного порядка. Определяющим фактором формирования затекста является намерение автора расширить представления читателя о явлениях и событиях определенного временного периода, тем самым, приблизив его к контексту эпохи.

Библиографический список

1. Белянин, В.П. Психоллингвистика. – М., 2003.
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1993.
3. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. – М., 1988.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
5. Шумагер, Е.И. Фоновая лексика, ее своеобразие и связь с культурой // Лексика и культура. – Тверь, 1990.
6. Нагибин, Ю.М. Недоделанный / Юрий Нагибин: ты будешь жить. – М., 2005.
7. Нагибин, Ю.М. Перекур / Юрий Нагибин: о любви. – М., 2005.
8. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу. – М., 1996.

Bibliography

1. Belyanin, V.P. Psikholingvistika. – M., 2003.
2. Verethagin, E.M. Yazyk i kultura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazhka kak inostrannogo / E.M. Verethagin, V.G. Kostomarov. – M., 1993.
3. Tomakhin, G.D. Realii-amerikanizmi: posobie po stranovedeniyu. – M., 1988.
4. Akhmanova, O.S. Slovarj lingvisticheskikh terminov. – M., 1966.
5. Shumager, E.I. Fonovaya leksika, ee svoeobrazie i svyaz s kul'turoy // Leksika i kultura. – Tverj, 1990.
6. Nagibin, Yu.M. Nedodelannij / Yuriy Nagibin: tih budeshj zhitj. – M., 2005.
7. Nagibin, Yu.M. Perekur / Yuriy Nagibin: o lyubvi. – M., 2005.
8. Laplansh, Zh. Slovarj po psikhoanalizu. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 398.23(571.54)

Sanzhitova O.G. ANECDOTE AND THIN STORY IN LAUGHING CULTURE OF BURYATS. The article educates genre features and originality of anecdotes and thin stories in the context of modern existing of buryat national laughing culture.

Key words: anecdote, thin story, poetics of genre, laughing culture, archetype, humour, national art tradition.

О.Г. Санжитова, ассистент каф. бурятской литературы Национально-гуманитарного института Бурятского гос. университета, E-mail: vip.mergen@mail.ru

АНЕКДОТ И БАЙКА В СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЕ БУРЯТ

В статье выявляются жанровые особенности анекдотов и байек, определяется их своеобразие в контексте современного бытования бурятской народной смеховой культуры.

Ключевые слова: анекдот, байка, поэтика жанра, смеховая культура, архетип, юмор, плут, национальная художественная традиция.

При обращении к исследованию смеховых жанров бурятского фольклора сегодня целесообразен широкий культурологический контекст. Особенность же народного творчества, отражающего наиболее типичные и характерные моменты коллективного сознания в том, что его устный характер сегодня становится все более условным благодаря широкой возможности письменной фиксации: так, многие «устные истории» в интернете фиксируются именами пользователями, которые нередко указывают, что представляют услышанное в жизни юмористическое слово, оформившееся в жанре анекдота. Сама жизнь и реальная действительность не раз демонстрируют анекдотически

парадоксальные случаи и положения, которые подчас фиксируются с указанием конкретных имен и реалий для подтверждения достоверности и жизненности случая. Такая установка характерна для жанра байек, в котором, однако же, допускается определенная доля художественного вымысла и «приукрашивания» действительности, предполагается отбор материала жизненной реальности в его адаптации к массовому сознанию и сознанию слушателя прежде всего. Сопоставление анекдота и байек плодотворно для выявления именно этой установки на слуховую рецепцию, на восприятие слушающего. Также смысл сопоставления байек и анекдотов в определении особенностей

самой среды бытования устных юмористических жанров. Следует отметить достаточно широкое распространение и бытование баек, которые фиксируются регулярно на страницах бурятскоязычных газет «Буряад Үнэн», «Толон», «Хэжэнгэ» и др. Это также дань национальной художественной традиции, для которой всегда было характерно «особенное пристрастие ...к народно-смеховым типам повествования - к шутке, анекдоту, веселой басне и притче» [1, с. 109]. Отличие баек от анекдотов не только в повествовательных установках, но и в сюжетно-композиционной структуре, так, краткость структуры анекдота обуславливает многие черты поэтики жанра. В идейно-художественном смысле следует отметить большую степень обобщения жизни, производимого в анекдоте, большую степень «кристаллизации» художественного содержания.

Сопоставление анекдота и баек, то есть рассмотрение анекдота в контексте такого юмористического типа повествования, как байки, имеет смысл также для определения общих схем, заложенных в коллективном сознании народа, тех точек смехового напряжения в поле осознания действительности, социально-культурных стереотипов, поведенческих моделей и т.д. Байки, возникая на почве живой и меняющейся действительности, требуют также определенной дистанции для осознания самой ситуации.

Вначале мы рассмотрим бытование и функционирование баек и анекдотов, в которых зафиксирована предшествующая советская эпоха с узнаваемыми приметами и реалиями той жизни. Осознается, прежде всего, сфера семейно-бытовой жизни, сфера повседневности, будней, которую взрывает юмористическое слово. В анекдоте, представленном на сайте бурятского народа, юмористический смысл моделируемой ситуации вытекает из подтекста. «Одна доярка рассказывает другой. - Оказывается, в машине "Волга" нашего председателя колхоза спинка сидения откидывается назад. Другая говорит: "Болиштэ, бишни тэрээни уинэй мэдэхэ болоо нэмби" (Да ладно, я об этом давно знаю). Психологическая логика отношений между собеседницами не только в неудавшейся попытке невинного хвастовства, а в её причинах: в совмещении социальной иерархии (в её советском варианте: у председателя колхоза власть и выделяющая его «статусность» машина «Волга») и человеческой сути взаимоотношения полов. В данном случае, смех вызывает само абсолютно одинаковое по эмоциональному наполнению отношение доярки к этой ситуации, то, как социальный статус председателя абсолютизируется ими вплоть до утраты естественных для такой ситуации женской эмоционально-психологической реакции. Сравним этот анекдот с байкой из будней военного времени в тылу: «В один колхоз приехал инструктор райисполкома, чтобы провести соответствующую разъяснительную и политинформационную работу. Настойчиво его определили к одинокой женщине-доярке, которая, истосковавшись без мужского внимания, ночью сама пришла к нему, на что инструктор ей отказал: «Болиш, Дулма, бишни коммунист хун ха юм бииб» (Извини, Дулма, я коммунист). На следующий день в своем выступлении инструктор райисполкома начал выговаривать и спрашивать, в частности за то, что много коров остались непокрытыми, яловыми, в ответ из зала он услышал от той самой Дулмы: «А манай буханнай баһал коммунист ха юм!» (А наш бык тоже коммунист!). Как видим, логически ситуация в данной байке противоположна по сути в приведенном выше анекдоте: тут уже абсолютизируется социальный статус мужчины им же самим в нарушении опять же естественных человеческих взаимоотношений. И в анекдоте, и в байке в качестве нормы взят и мыслится естественный биологический, заложенный на уровне взаимоотношения полов, природный смысл человеческой жизни, а преувеличение социального статуса, который начинает «застить» глаза - вызывает смеховое отношение. Отличие здесь в том, что в анекдоте больше подчеркнута ситуативность: одно предложение, вводящее в ситуацию, затем краткий диалог, по сути обмен репликами, из сопоставления которых уже в сознании слушателя устанавливается юмористическое несоответствие, в байке же развернуто хронологически последовательное повествование, имеется большее число деталей, воссоздающих обстоятельство и атмосферу конкретного времени. Такие детали в жанре анекдота становятся избыточными.

Также отличие между анекдотом и байкой, как пограничными жанрами, заключается в особенностях моделирования самой ситуации. Следующая история указана на интернет-портале именно как байка, а не анекдот вследствие конкретности указанных деталей.

Про овец и бурят. Преамбула: в век зарождения оцифровки всего и вся встала перед людьми проблема - как бы проверить цифровой поток после передачи куда. Не пропала ли единичка какая или нолик там. Изобрели они Принцип Контроля Четности. Чуть ли не Нобелевку кому-то дали. Все просто: перед передачей и по получении просуммируем биты пакета и сравним на чет/нечет. Вероятность пропадания больше чем одного элемента ничтожно мала.

Амбула: глухая Забайкальская деревня. Полдеревни бурят, а за рекой - русские. И не то чтобы воюют, но и в межрасовой содоми не замечены. Этаким Кипр таежного разлива. Эпоха развитаго социализма - все самозабвенно пьют! Иногда надо закутить. Русские нет-нет да и сопрут на эти цели у бурят овцу. И каждый раз буряты приходили "на разборки". Непонятно было, как они узнавали о пропаже. Ну не в состоянии permanently пьяный бурят с образованием в три класса ЦПШ пересчитать тысячи овец! Принцип контроля четности изобрели, похоже, на несколько тысяч лет раньше: вход в кошару всегда шириной в две овцы!!! И если последняя прошла одна - иди бить русских! (текст дан с сохранением авторской орфографии и стилистики).

Смоделированность ситуации налицо, но установку байки создает здесь, прежде всего наличие и проявленность «рассказчика»: тот, кто рассказывает, живет в современную эпоху цифровых технологий, при этом проецирует на моделируемое им прошлое свой жизненный опыт: «этаким Кипр таежного разлива!». Кроме того, у рассказчика в эмоциональном подтексте повествования не разжигание вражды между русскими и бурятами (ситуация целиком моделируется), а восхищение от открытия универсальных моментов в человеческой жизни: в далеком прошлом и настоящем на примере родной национальной жизни. Проявленность рассказчика в байке как лица с определенным жизненным опытом, вступающего в контакт с воспринимающим его сознанием, - большая степень исторической и временной конкретности выявляется при сопоставлении малых юмористических жанров, при этом можно отметить случаи переклички анекдотов и баек в плане содержательном, что является отражением общности почвы, единства сохраняющейся смеховой культуры. Обратимся к анализу осинских баек, записанных В.А. Баировым и выпущенных отдельным изданием. Отметим, что «местничков» характер имеют также многие анекдоты, в которых обозначение и приобщенность к определенному месту имеет свой смысл.

Само обозначение места действия, деревень создает своеобразную «мифологию» координат рисуемо-вспоминаемого мира, из которого отбираются только смеховые моменты, даже если они касаются «серьезных» сфер официально-деловой, управленческой, общественной, исторической и т.д.

Сравним, к примеру, повествовательную и смеховую установку на военную тему в анекдоте и в осинской байке. В анекдоте ситуация драматизируется, представлена по принципу здесь и сейчас. «Война. Командир дивизии и один из солдат — буряты. Солдата зовут Бадма. Обстановка вокруг ужасная. Взрывы, пулеметные очереди, танки, кровь. Наши начинают отступать. И говорит Бадма комдиву: «Если так и дальше отступать, как раз к Сагаалгану дома будем». Комизм анекдота построен на противопоставлении эмоциональных полюсов: ужаса военного положения и оптимизма, извлекаемого из данной ситуации простодушным героем-бурятом. Смеховая установка в байке проявляется по-другому: «В конце войны, на онгойском полевом стане, белобилетник по всем статьям Дмитрий Балдунов уговаривает девушку отправиться с ним в «полет неземной», говоря при этом, что его скоро возьмут на фронт. Девушка «манежится», резонно замечая, что война заканчивается и обойдутся без него. Но тот окончательно сражает ее доводом: «А Япон, про япону забыла!» Плод этого замечательного «полета» так с самого детства и носил псевдоним «Япон». В байке имеется факт реальной действительности - здесь наличие прозвища у человека, комическая же мотивировка вырастает на основе восприятия и осознания реалий. «Хитрость-простодушие» как две антиномии и два эмоциональных полюса восприятия стягиваются в один сюжетный узел и в байке, и в анекдоте, в них ситуация, достигнув предела своего развития, переворачивается, и качество оборачивается противоположной своей ипостасью. Безусловно, именно на фоне байки становится очевидна организация финала в анекдоте и то, что сюжет анекдота выстраивается по центристемительному принципу, и действие анекдота исчерпано и замкнуто. Байка же разворачивается и включается в те-

чение самой жизни, так, в приведенной байке комическая ситуация обольщения девушки не завершается, и показаны ее «последствия».

Можно сказать, что анекдот иногда «вырастает» из байки, вернее, и анекдот, и байка имеют своим истоком одно поле и пространство смеховой культуры, в котором заложены общие схемы и мотивы. Такова, к примеру, одна из репрезентаций бурят на фоне евреев, что задано формулой «когда бурят родился, еврей заплакал», то есть такие качества, как «хитрость» и «ум» обнаруживаются в своем поле и контексте. Примечательно, что у иркутских бурят еврейские имена получили свое поле распространения, что отражено в одной из осинских баек. «Известный всему району, уважаемый многими и мной, Исаак Чернович Манданов после выхода на пенсию начал работу на предприятии (прим.: где у начальника было прозвище «еврей»). И вот раздаётся у них телефонный звонок. Елейный голос спрашивается: «Алло, это фирма Моисей и Исаак»? Несколько растерянный бухгалтер Петр Исаков отвечает: «Нет, это всего лишь «Сельхозхимия» и кладет трубку. Звонок повторяется, тот же голос интересуется: «А скажите, пожалуйста, боссы фирмы Мойша Наумов и Изя Манданов когда будут?» В финале байки выясняется из предъявленных претензий, что автором розыгрыша является непосредственно сам рассказчик. В общем та же схема массового сознания, когда бурят и еврей соотносятся по определенным качествам, дается в следующем анекдоте.

«Война, перед атакой командир кричит:

- Вперёд, орлы!

Все несутся на врага с криком «Ура!» И только трое продолжают сидеть в окопе. Командир:

- А вы почему сидите?!!

- А мы не орлы, мы львы: Лев Моисеевич, Лев Абрамович и Арслан Бадмаевич!»

В основе анекдота логическая, словесная уловка, применяемая в экстремальной ситуации и ее разоблачение. Оценка ситуации в анекдоте целиком отводится слушателю, история раскрывается без оценочно, рассказчик же в байке открыто и развернуто обосновывает свои эмоциональные реакции.

Широко представлена в байке поэтика розыгрыша, коренящаяся глубоко в национальной традиции, в сказках о плутах и обманщиках. Как известно, бытовые сказки о проделках хитрецов составляют один из распространенных и популярных в народе сюжетов...» [2, с. 29]. Так, в сказках о Будамшуу раскрывается архетип плута в его бурятском варианте, обратим внимание на то, что очень часто его уловки получают логику-словесное оформление, он выпутывается за счет изобретательности своего ума. Архетипична его уловка с именем, когда он придумывает себе имя «Накорми до отвала», чтобы жена богача, услышав это имя от мужа, накормила его. Ситуация однотипна с одиссеевской, когда придуманное им имя Никто спасает героя от неминуемой гибели. Уловки его также получают выражение в жесте и поведении, так, Будамшуу использует привычку людей к подражанию в своих целях: «Немного поел мяса, Будамшуу положил свой нож в карман, вытер платком рот и отодвинул от себя блюдо с мясом. Тогда его друг, хотя ему еще очень хотелось поесть, тоже сложил нож, вытерся платком и тоже отодвинул блюдо. – Э, а я думал, что ты будешь еще есть. Раз ты не хочешь, я поем, – сказал Будамшуу даа, вытащил нож и стал есть. Все съел, ничего не оставил, а его друг так и остался ни с чем». Как известно, «архетип плута включает целый комплекс свойств...: плут действует во имя материальных интересов - утоления голода и отчасти похоти; он пытается хитростью отнять добычу у других персонажей» [3, с. 228]. Именно для плута характерно свойство выпутываться из любых сложных ситуаций путем уловок. Архетипическое плутовское начало, безусловно, сохраняется и реализуется в видоизмененном варианте и в современном бурятском анекдоте. «Стоит Доржо на дороге, недалеко от деревушки Булум, что в Хоринском районе, и голосует. Мимо проезжает машина. Доржо показывает средний палец руки, а водитель ему кулак, тот не растерявшись, показывает ему кукиш. Водитель рассердившись, выходит из машины и говорит: Ши юундэ намда элдэб янзын хургая харуулнаш? (Ты почему мне показываешь разные жесты?) Тот ему отвечает: Нэгэ место бии гү гэжэ асуугааб. (Я спросил: есть ли одно место). Водитель: Я ж те ответил - полно машинаб гэж)»)). Доржо: Ну, дык, я у тя спросил, хабшулдахаар бэшэ гү? (Ну и я же уточнил - можно ли будет протиснуться?)» В данном случае анекдот представлен именно как бурятский по имени и по координатам, хотя

предельная степень смехового обобщения, производимая в анекдоте, делает его универсальным жанром без указания на национальные различия. В этом также сказывается реализация архетипов. В следующем анекдоте, представленном на бурятском языке, показана уловка героя, едущего на запряженной лошади в телеге, в ответ на требование гаишников показать права, предлагает им посмотреть в «бардачке» и приподнимает хвост кобылы. «Пост дэрээ хоер гаишнигууд зогсонод. Харахадань, нэгэ үбгэн ашаатай морин тэргээр дутэлжэ ябана. Гаишнигууд гасалха уанаатай тогтообо ха: - Үнэмшэлгээ наашань харуулты даа. Үбгэн моринойнгоо ул дээшнь үргэжэ хэлэбэ: - Бардачок соомни харагты». Ответ вполне адекватен абсурдности предъявляемых требований. Структурно анекдот представляет собой введение в ситуацию - общую обрисовку сюжетной канвы - и обмен репликами обеих сторон. Финал - возникающее смеховое отношение - выходит в саму жизнь. В байке же - истории из жизни, рассказанной с установкой на достоверность, порой описание самого смеха включается в повествование. Таков в осинских байках розыгрыш на партийном совещании по животноводству, где читают скучный доклад. «Надои, привесы, планы - все это наводит тоску, а мы, сидящие на Камчатке, жаждем развлечений. Вдруг Ю. Борхоев толкает меня и Афанасия Николаева и показывает на главного ветврача района Маркелова: тот подавшись вперед, с раскрытым ртом слушает доклад, как будто боится пропустить нечто жизненно важное. Быстро сварганили записку следующего содержания: «Миленький! Что же произошло? Или ты разлюбил меня? Я вся горю, ожидаючи тебя, в напоминание о себе посылаю волосы с сокровенного места. Твоя Даша». В записку кладем клочок шерсти, вырванной из шубы, спрыскиваем его духами, одолженными у впереди сидящих женщин и отправляем по адресу. Доктор Айболит, развернув записку, увидев содержимое, от растерянности выронил её. Несколько мгновений сидел не шелохнувшись, но любопытство взяло верх, и он долго шарил по полу, прочитав её, он вдруг разразился громогласным хохотом». Сама жизненная ситуация показана в противопоставлении официоза и естества жизни в его низовом, грубо-телесном варианте, стяжение же осуществляется в смехе. Двойной розыгрыш в этой байке еще и в том, что «в самой подписи «твоя Даша» имелся двойной смысл, так, за глаза с приставкой «тетя» звали за суетливостью хорошего в общем-то человека, начальника сельхозуправления Даши Андрияновича Иринева, а сам Маркелов величался «дядя Паша». Байки показывают и раскрывают своеобразие самой среды бытования смеховой культуры бурят, в которой сохраняются архетипические модели и образы. Так, плутовство свойственно не только героям баек, но, несомненно, и самому рассказчику, так, в осинских байках раскрывается множество розыгрышей с поддельной грамотой, с имитацией кражи алюминиевой ложки захмелевшим гостем и т.д. - они все плутовские и показывают стихию озорства как эмоциональный противовес официозу.

В байках обозначены многие доминанты смеховой культуры, те именно моменты, вокруг которых возникает, в том числе и смеховое восприятие жизни в целом в национальном сознании. Так, важность имени всегда была характерна и в серьезном и смеховом варианте для традиционного мироощущения. Сохранность древнейших представлений о магии слова отражается в особой репрезентации имени в национальной культуре: «Нэрэ мүнхэ, яһан сагаан» («Имя вечно, а кости белы»). Поэтому велик удельный вес анекдотов на тему имени: смех вызывает и процесс бурятификации русских имен (Баня, Болодя), и процесс забвения сути своих имен: Цэцэгмуха - муха цеце, Тудуп-тудуп - как стук колес или же превращение Тумэна и Доржика в Тумана и Дождика. Последний из анекдотов о бурятских студентах в Москве: «Как-то 2 бурята-студента пошли в гости к москвичке-однокурснице, а ее дома не оказалось. Открыла дверь студентам старая бабушка-москвичка, переговорила с ними. Вечером, пришла москвичка домой и спрашивает бабушку: «Ко мне никто не приходил?» - Были два парня, говорят однокурсники, но с какими-то странными именами Туман и Дождик...» На серьезном уровне ставится проблема адекватности имени и сущности, в анекдотическом же оформлении все время происходит ложная, еще так называемая «народная» этимология слова. Она же представлена в байке из жизни о Бараке Обаме, имя которого древняя бабушка запомнила по-другому, но в сходном фонетическом комплексе Бараг лама (Сносный, довольно хороший лама). Рассказчик комментирует: «Америкэнэ ямар бараг ламаа хүлээнэ гэжээб бодомжолжо байһаар, энэми лама бэшэ, харин Барак Обама гэшыень һарюу буруу дуу-

лажа, бараг лама гээд урынхээрээ тайлбарилба ха гэжэ ойлго-жорхибобо. Зүб даа, зүб! Буряад хүгшэд, үбгэдүд юумэ урынхээрээ тааралдуулан зохёоходоо, онсо ондооохон гэжэ сэдхэл-дээ баясан саашалаа бэлэйб». (И какого же она ламу ждет из Америки, раздумывал я, пока не сообразил, что это не «бараг лама», а Барак Обама, имя которого она услышала не совсем верно. Правильно! Наши старики-буряты и бабушки обладают исключительной способностью органично объяснять имя - порадовался я в душе, отправляясь дальше). Здесь рассказчиком как раз подмечена особенность и любовь художественного мышления бурят к поиску тождества сущности и имени. Поэтому в байках не раз отражается эта тема, такова история в осинских байках о знакомстве с Мартой Ивановной реального человека по имени Апрель Сергеевич - понятна казусность именно их первого представления друг другу. Общую почву имеет и распространенность анекдотов и баек на тему знания-незнания бурятского языка, так как очевидна важность этой темы и то, что она

стала характерной и наиболее темой в современности. В анекдотах и байках часто обыгрываются обе стороны медали, как знание языка, так и его незнание, причем знание бурятского языка необязательно бурятами оказывается источником конфуза героя баек. Примечательно обыгрывание в бурятских байках схем массового сознания в восприятии малочисленных народов Сибири и Крайнего Севера, когда герой - плут по сущности разыгрывает из себя чукчу и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что и в байках, и в анекдотах осмысливаются насущные проблемы и явления действительности, характерные образы массового сознания, производится смеховая оценка и переоценка установившихся стереотипов и моделей поведения в обществе. Эти малые жанры представляют живучесть национальной смеховой культуры бурят и ее адаптацию к живой и меняющейся современности с сохранением самих основ мышления и ментальных репрезентаций.

Библиографический список

1. Соктоев, А.Б. Становление художественной литературы Бурятии дооктябрьского периода. - У-У., 1976.
2. Цыбикова, Б.-Х. Б. Бурятские бытовые сказки. - У-У., 1993.
3. Мелетинский, Е.М. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. - М., 1986.

Bibliography

1. Soktoev, A.B. Stanovlenie khudozhestvennoy literatury Buryatii dooktyabrskogo perioda. - U-U., 1976.
2. Cihbikova, B.-Kh. B. Buryatskie bihtovihe skazki. - U-U., 1993.
3. Meletinskiy, E.M. Vvedenie v istoricheskuyu poehtiku ehposa i romana. - M., 1986.

Статья поступила в редакцию 07.03.12

УДК 811.161.1

Terentyeva T.V. ASPECTUAL AND TEMPORAL RUSSIAN VERB COMPLEX IN THE LIGHT OF COMPENSATORY PROCESSES THEORY. This article discusses the mechanism and dynamics of the compensatory processes that contributed to different reconsideration of functional and semantic relations between temporal and aspectual meanings of a single verbal wordform causing thereby specific formation of aspectual and temporal Russian verb complex.

Key words: the history of Russian language, compensatory processes, aspectual and temporal complex, verb.

Е.В. Терентьева, д-р филол. наук, доц. ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: terentieva2008@yandex.ru

АСПЕКТУАЛЬНО-ТЕМПОРАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС РУССКОГО ГЛАГОЛА В СВЕТЕ ТЕОРИИ КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассматривается механизм и динамика компенсаторных процессов, которые способствовали различному переосмыслению функционально-семантических отношений между темпоральными и аспектуальными значениями отдельной глагольной словоформы, обуславливая тем самым своеобразие формирования аспектуально-темпорального комплекса русского глагола.

Ключевые слова: история русского языка, компенсаторные процессы, аспектуально-темпоральный комплекс, глагол.

В современной лингвистической науке общепризнанным является положение о том, что разные стороны идеи времени в русском языке обнаруживаются в категориях, составляющих единый аспектуально-темпоральный комплекс [1; 2]. Формирование основных семантических категорий этого комплекса может быть осмыслено, на наш взгляд, с позиций теории компенсаторных процессов, разработанной в трудах профессора С.П. Лопушанской [3; 4]. Опираясь на исследования ученых-славистов, в частности, на выступление Ив. Лекова «Компенсация – развивающий фактор в славянских языковых системах» [5, с. 46], а также на труды академика О.Н. Трубачева, который подчеркивал, что внимание исследователей «также должно быть обращено на всякого рода компенсации (в том числе междууровневые) в развитии славянских языков» [6, с. 3], С.П. Лопушанская дала определение понятию компенсаторности и обосновала типологию компенсаторных процессов.

1. Под компенсаторностью понимается заместительная функция, развивающаяся чаще всего на разных языковых уровнях взамен утраченных смысловых и функциональных отношений между грамматическими категориями и их формами [7, с. 671]. Компенсаторные процессы имеют различный характер и подразделяются на две разновидности. Процессы первой раз-

новидности, при которых компенсирующий компонент какого-либо языкового уровня берет на себя заместительную функцию взамен утраченного компонента того же уровня, не приводят к существенным изменениям на других уровнях языка. Компенсаторные процессы второй разновидности, напротив, охватывают другие языковые уровни, ярко проявляются в «междууровневых» реализациях компенсирующих элементов и обнаруживаются в истории системы времен русского глагола.

На примере реконструкции соотношения претеритальной (O_2) и презентной (O_1) основ глагола с корневой морфемой **dvig-* в праиндоевропейском С.П. Лопушанская показала, что количественные различия одной и той же группонемы не нарушали равенства глагольных основ, сохранявшегося и в раннем праславянском:

и.-е. **dvig-n|n-t* $O_2 = O_1$ **dvig-n|n-v*
прасл. **dvig-n|ān-t* $O_2 = O_1$ **dvig-n|ān-v*

В этой реконструкции, кроме корневой морфемы, отмечен инфикс *-n-, обозначающий направленность действия вверх; к нему присоединялся суффикс *-n-, обозначающий в и.-е. способы глагольного действия, а в раннем праславянском эту же семантику выражала силлабема *-ān-, которая после разруше-

ния группофонемы взяла на себя заместительную функцию на фонологическом уровне. Однако данный компенсирующий компонент не изменил соотношения глагольных основ, сохранив их равенство, не привел к существенным изменениям на других уровнях языка (морфологическом или синтагматическом). Такого рода *компенсаторные процессы* С.П. Лопушанская относит к первой разновидности [8, с. 85–86].

Применение приемов лингвистического моделирования позволяет наглядно представить механизм компенсаторных процессов. Мы предлагаем представить этот процесс в виде следующей модели:

$Aa \Rightarrow Aa_1$,

где A – уровень языка,

a – утраченный компонент языкового уровня A ,

a_1 – компенсирующий компонент языкового уровня A .

В позднем праславянском вследствие фонематических изменений, происходивших в результате активизации тенденции к построению слогов по принципу восходящей звучности, отмечалось появление носовых гласных, затем их утрата, формирование сверхкоротких редуцированных и утрата их в слабой позиции, стяжение согласных, монофтонгизация дифтонгов, судьба вторичных слоговых плавных и т.д. Эти и другие фонематические изменения приводили к типологическим преобразованиям, в частности, парадигмы глаголов типа *dvigno'ti*, глагольные основы которых приобретали существенные различия, обуславливающие развитие у них в исторический период способности выражать как терминативную, так и инхоативную семантику, что затрагивало другие языковые уровни и приводило к межуровневой (лексико-грамматической) реализации компенсирующего компонента. Описанные изменения С.П. Лопушанская относит к компенсаторным процессам второй разновидности. В модели их можно представить следующим образом:

$Aa \Rightarrow A\{b, c, d\} \leftarrow B, C, D$

где A – уровень языка,

a – утраченный компонент языкового уровня A ,

$\{b, c, d\}$ – межуровневая реализация компенсирующего компонента языковых уровней B, C, D [9].

2. Теория компенсаторных процессов позволяет осмыслить ход эволюционных изменений в языке и вскрыть механизм формирования аспектуально-темпорального комплекса русского глагола [10]. Как известно, исследователи истории русского глагола не раз выдвигали предположение, согласно которому перестройка древней системы времен была вызвана развитием (или усилением) категории вида [11, с. 24]. Рассматривая развитие видовых различий в русском языке, П.С. Кузнецов отмечал, что «осуществление противопоставления совершенного и несовершенного видов все в более четких формах идет параллельно с разрушением старой системы времен и что, возможно, именно все дальше идущее противопоставление совершенного и несовершенного видов и явилось предпосылкой разрушения старой временной системы, поскольку видовыми средствами начинали выражаться многие такие отношения, которые раньше выражались исключительно временами, хотя, как об этом свидетельствуют факты других славянских языков, развитие противопоставления совершенного и несовершенного видов не всегда приводит к разрушению временной системы» [12, с. 267].

Изменение форм в славянских языках, по мнению В.Г. Гака, «шло параллельно с семантическими изменениями, например, сохранение из четырех форм (перфект, имперфект, аорист, имперфект) только одной (перфекта) свидетельствует о том, что оппозиции, лежавшие в древней системе глагола, отпали, и перфект (в двух видах) взял на себя выражение значений, передававшихся в прошлом различными временными формами» [13, с. 52]. Унификация системы времен сопровождалась компенсаторными процессами. В тех славянских языках, где формировалась так называемая «зона утраты», запускался механизм компенсации в рамках компенсаторных процессов второй разновидности. В славянских языках, где «зона утраты» отсутствовала, начинал действовать механизм специализации и происходило своеобразное «удвоение системы». Так, особенно заметно болгарского языка является не просто факт сохранения простых и сложных претеритов, но и то, «что оппозиция аорист: имперфект, как и оппозиция перфект (в широком смысле): неперфект, несколько не контаминирована с оппозицией совершенный вид: несовершенный вид. Самостоятельность двух видовых оппозиций по отношению друг к другу является полной, в результате чего их перекрещивание дает четыре заполненные клетки, так что «про-

стое прошедшее» выступает в четырех разновидностях: как 1) аорист совершенного вида, 2) аорист несовершенного вида, 3) имперфект несовершенного вида и 4) имперфект совершенного вида. И хотя наблюдается некоторое родство аориста с совершенным, а имперфекта – с несовершенным видом, то именно только родство, проявляющееся статистически в соотношениях соответствующих частот употребления и нигде не приводящее к семантическому смешению обеих оппозиций [14, с. 119]. Необходимо отметить, что в болгарском языке семантическая и структурная самостоятельность подчеркивается одинаковостью образования форм будущего времени для обоих видов и независимостью категории совершенного/несовершенного вида от способов действия [14, с. 120].

В истории русского языка под действием тенденции к унификации древняя система времен теряла устойчивость: в ней происходило семантическое сближение форм аориста, перфекта, плюсквамперфекта; утрачивался вспомогательный глагол-связка в формах перфекта. Сокращение развернутой претеритальной подсистемы, которая была представлена простыми и сложными временами, уточняющими время протекания действия относительно любой точки отсчета, компенсировалась формированием единой видо-временной претеритальной формы, получившей способность использоваться как в абсолютном по отношению к моменту речи, так и относительном употреблении по отношению к другой форме времени. Изменения затронули и подсистему непротекших времен, в истории которой взаимоотношение вида и времени проявились особенно ярко. Таким образом сформировалась единая видо-временная система русского глагола, в которой несовершенный вид определяет состав из трех временных форм, а совершенный вид – из двух временных форм [15, с. 235–236].

3. Уточнить механизм перестройки системы времен русского глагола с позиций теории компенсаторных процессов позволяет и высказанная рядом ученых идея о «внешнем и внутреннем времени». Как отмечает А.Л. Шарандин, в русском языке категория времени фиксирует внешнее проявление времени, когда действие соотносится с моментом речи, определяющим связь говорящего со временем действия как бы со стороны. Категория вида фиксирует внутреннее время, которое соотносит действие с самим собой, изнутри, и в этом случае не происходит разрыва между субъектом (говорящим) и действием, поскольку момент речи не является релевантным для характеристики протекания действия во времени. Кроме того, по мнению А.Л. Шарандина, унификация системы прошедших времен связана с формированием категории вида «через способы глагольного действия. Утрата временных значений тех или иных грамматических форм глагола сначала сопровождается их лексикализацией посредством способов действия, связанных прежде всего с признаками длительности, результативности и предельности, а затем уже на базе способов глагольного действия происходит процесс грамматикализации некоторых временных значений, представленных способами действия и связанных с характером протекания действия (процесса) во времени, в результате чего и формируется грамматическая категория вида, противопоставленная тем способам действия, которые остались на уровне семантико-словообразовательных группировок» [16, с. 378]. Ученый подчеркивает, что «категориальное значение вида лежит в плоскости временных отношений, но характер времени, отраженный в формах категории вида, принципиально отличается от временных значений, связанных с категорией времени русского глагола. Категория времени отражает отношение к восприятию и осознанию человеком «внешнего времени» обозначаемых ситуаций по отношению к моменту речи говорящего. В отличие от грамматического времени, размещающего ситуации по времени, «вид, по мнению Б. Комри, связан не с привязкой времени ситуации к некоторой другой временной точке, а скорее с внутренней временной характеристикой одной данной ситуации» (цит. по: Черткова 1996: 75» [16, с. 379]. Таким образом, при формировании аспектуально-темпорального комплекса русского глагола происходило сокращение форм, репрезентирующих внешнее время, и компенсация этого сокращения за счет форм внутреннего времени.

4. Подводя итоги, можно сказать, что изменения грамматической системы времен в истории русского языка протекали в рамках компенсаторных процессов второй разновидности, что

способствовало различному переосмыслению функционально-семантических отношений между темпоральными и аспектуальными значениями отдельной глагольной словоформы, обуславливая тем самым своеобразие формирования видо-временной системы. Различные виды межуровневых, лежащих в области способов глагольного действия, и межкатегориальных компенсаций, связанных с взаимодействием категории вида и времени, обеспечивали полнофункциональность системы при сокращении ее компонентов.

Некоторые наблюдения над историей видо-временной системы чешского, польского, украинского, белорусского языков позволяют говорить об универсальности компенсаторных процессов и открывают перспективы сопоставительного изучения различных моделей компенсационных замещений в русском языке с аналогичными процессами в славянских и других индоевропейских языках, что может способствовать более глубокому пониманию процессов эволюции грамматического строя в целом.

Библиографический список

1. Бондарко, А.В. Аспектуально-темпоральный комплекс // Террия значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка. – М., 2002.
2. Маслов, Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л., 1984.
3. Лопушанская, С.П. Развитие системы времен древнерусского глагола // Научные школы Волгоградского государственного университета. Русский глагол: История и современное состояние. – Волгоград, 2000.
4. Лопушанская, С.П. Функционально-семантические изменения русского глагола в диахронии // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса МАПРЯЛ, 2007. – София, 2007. – Т. 3.
5. Леков, И. Компенсация – развоен фактор в славянските езикови системи // VII Miedzynarodowy kongres slawistow. Streszenia referatow i komunikatow. – Warszawa, 1973.
6. Трубаев, О.Н. Славянская этимология и сравнительность: от съезда к съезду // Вопросы языкознания. – 1998. – № 3.
7. Лопушанская, С.П. Компенсаторные процессы в истории русского (славянского) глагола как отражение языковой картины мира // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов. – Волгоград, 2007.
8. Лопушанская, С.П. Компенсаторные процессы в истории русского глагола // Академик О.Н. Трубаев: слово о замечательном волгоградце. – Волгоград, 2003.
9. Терентьева, Е.В. Компенсаторные процессы в истории русского глагола: возможности моделирования // Модели в современной науке: единство и многообразие: сб. науч. тр. – Калининград, 2010.
10. Терентьева, Е.В. Компенсации в истории языка как фактор формирования аспектуально-темпорального комплекса русского глагола // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 11 (62). – Общественные и гуманитарные науки.
11. Маслов, Ю.С. Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании // Вопросы глагольного вида / отв. ред. Ю.С. Маслов. – М., 1962.
12. Кузнецов, П.С. Историческая грамматика русского языка: морфология. – М., 1953.
13. Гак, В.Г. Типология аналитических форм глагола в славянских языках (Иррадиация и конкатенация) // Вопросы языкознания. – 1997. – № 2.
14. Маслов, Ю.С. Категория совершенного/несовершенного вида в славянских языках // Избранные труды: аспектология. Общее языкознание. – М., 2004.
15. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). – М., 1971.
16. Шарандин, А.Л. Языковая категоризация времени как отражение русской ментальности // Слово в языке и тексте: сб. статей к 85-летию со дня рождения С.П. Лопушанской. – Волгоград, 2011.

Bibliography

1. Bondarko, A.V. Aspektualno-temporalniyh kompleks // Terriya znacheniya v sisteme funkcionalnoy grammatiki: na materiale russkogo yazhka. – M., 2002.
2. Maslov, Yu.S. Ocherki po aspektologii. – L., 1984.
3. Lopushanskaya, S.P. Razvitie sistemih vremen drevnerusskogo glagola // Nauchnihe shkoli Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Russkiy glagol: Istoriya i sovremennoe sostoyanie. – Volgograd, 2000.
4. Lopushanskaya, S.P. Funktsionalno-semanticheskie izmeneniya russkogo glagola v diakhronii // Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire: materialih XI Kongressa MAPRYAL, 2007. – Sofia, 2007. – T. 3.
5. Lekov, I. Kompensaciya – razvoen faktor v slavyanskite ezikovi sistemi // VII Miedzynarodowy kongres slawistow. Streszenia referatow i komunikatow. – Warszawa, 1973.
6. Trubachev, O.N. Slavyanskaya etimologiya i sravnitel'nostj: ot sijezda k sijezdu // Voprosih yazhkoznaniya. – 1998. – № 3.
7. Lopushanskaya, S.P. Kompensatorihe processih v istorii russkogo (slavyanskogo) glagola kak otrazhenie yazhkovoy kartinih mira // Russkaya slovesnostj v kontekste sovremennihkh integracionnihkh processov. – Volgograd, 2007.
8. Lopushanskaya, S.P. Kompensatorihe processih v istorii russkogo glagola // Akademik O.N. Trubachev: slovo o zamechatel'nom volgogradce. – Volgograd, 2003.
9. Terentjeva, E.V. Kompensatorihe processih v istorii russkogo glagola: vozmozhnosti modelirovaniya // Modeli v sovremennoj nauke: edinstvo i mnogoobrazie: sb. nach. tr. – Kaliningrad, 2010.
10. Terentjeva, E.V. Kompensacii v istorii yazhka kak faktor formirovaniya aspektualno-temporal'nogo kompleksa russkogo glagola // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2008. – № 11 (62). – Obshchestvennihe i humanitarnihe nauki.
11. Maslov, Yu.S. Voprosih glagol'nogo vida v sovremennom zarubezhnom yazhkoznanii // Voprosih glagol'nogo vida / otv. red. Yu.S. Maslov. – M., 1962.
12. Kuznecov, P.S. Istoricheskaya grammatika russkogo yazhka: morfologiya. – M., 1953.
13. Gak, V.G. Tipologiya analiticheskikh form glagola v slavyanskikh yazhках (Irradiaciya i konkatenciya) // Voprosih yazhkoznaniya. – 1997. – № 2.
14. Maslov, Yu.S. Kategoriya sovershennogo/nesovershennogo vida v slavyanskikh yazhках // Izbrannihe trudih: aspektologiya. Obshche yazhkoznanie. – M., 2004.
15. Bondarko, A.V. Vid i vremya russkogo glagola (znachenie i upotreblenie). – M., 1971.
16. Sharandin, A.L. Yazhkovaya kategorizaciya vremeni kak otrazhenie russkoj mental'nosti // Slovo v yazhke i tekste: sb. statej k 85-letiyu so dnya rozhdeniya S.P. Lopushanskoy. – Volgograd, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 8Р2: 4Р

Tolstosheeva L. Yu. TEXTUAL ASSOCIATIVE-SEMANTICAL FIELD OF INDEFINITE QUANTITY IN POETRY BY V.V.KHLEBNIKOV. The article is devoted to analysis of lexical means of expression of semantics of indefinite quantity in poetic texts by V.V. Khlebnikov.

Key words: category of quantity, Khlebnikov, semantics, number, textual associative-semantic field.

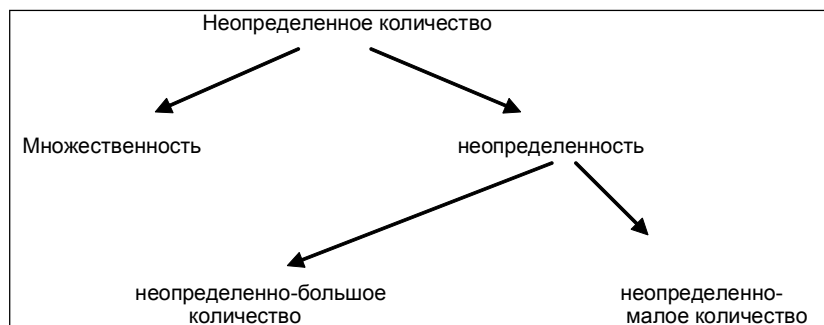
Л.Ю. Толстошеева, аспирант каф. русского языка РГПУ им. А.И. Герцена, г. С.-Петербурга, E-mail: tlstsheeva-ljudmila@rambler.ru

ТЕКСТОВОЕ АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО КОЛИЧЕСТВА В ПОЭЗИИ В.В. ХЛЕБНИКОВА

Статья посвящена анализу лексических средств выражения семантики неопределенного количества в поэтических текстах В.В. Хлебникова.

Ключевые слова: категория количества, Хлебников, семантика, число, текстовое ассоциативно-семантическое поле.

Лексико-семантическая структура неопределенного количества в текстах В.В. Хлебникова схематично выглядит следующим образом:



Анализ поэтических текстов В.В. Хлебникова показал:

1) распределение лексем по микрополям неопределенного количества неравномерно: большая часть слов является средством выражения семантики неопределенно-большого количества, в свою очередь, меньшим числом лексических средств представлено лексико-семантическое поле неопределенно-малого количества. Подобный количественный состав обусловлен особенностями индивидуально-авторского сознания В.В. Хлебникова, стремящегося к интенсивному отображению реальности в своих произведениях.

2) лексемы являются номинантами неопределенного количества в первичном и вторичном значениях. Первичные значения слов очевидны, поэтому в параграфе при их анализе указаны словарные дефиниции представляются необязательными. В то время как характеристика вторичных значений слов, выражающих семантику неопределенного количества, требует ссылки на трактовку значений соответствующих лексем в толковых словарях русского языка, что позволяет, во-первых, не подвергать анализу слова сомнительной семантики, во-вторых, выявить индивидуально-авторские лексемы, выражающие семантику неопределенного количества.

Обратимся к анализу лексем, выражающих семантику множественности. Множественность – одно из проявлений неопределенного количества.

Предваряя характеристику слов с указанной семантикой, отметим, что основными средствами выражения семантики множественности являются лексические единицы, характеризующиеся следующими морфологическими признаками – существительные в форме единственного числа.

В поэтических текстах В.В. Хлебникова отмечены следующие слова:

1) *человечество*

Поэт призывал *человечество* «вломиться» во вселенную:

Прибьем, как воин, свои щиты, пробьем

Стены умного черепа вселенной,

Ворвемся бурно, как муравьи в гнилой пень... («Батый и пи»)

В толковом словаре дается следующее определение: «Человечество – люди, человеческий род» [1, с. 867]. В авторской интерпретации значение слова сохраняется. Между тем лексема «человечество» в приведенном текстовом фрагменте максимально расширяет свое значение множественности, поскольку люди наделяются поэтом сверхъестественными способностями. Человечество становится способным пробить «стены вселенной». Кроме того, если в первых строках лексема «человечество» содержит положительную коннотацию, то в последней

строке сравнение человечества с муравьями снижает данный образ.

В следующем поэтическом фрагменте лексема «человечество» имеет негативную коннотацию:

В грязи утопая, мы тянем сетями

Слепое *человечество*. («Вербное воскресенье»)

Негативную коннотацию лексеме придает соседство со словом «слепое». Человечество характеризуется как совокупность людей, которые ничего не видят и которых надо «тянуть».

Периферийную зону лексико-семантического поля множественности традиционно составляют собирательные существительные, имеющие обе формы числа. При анализе поэтических текстов В.В. Хлебникова были выделены следующие лексемы:

- *семья*

Мервонцы! Мервонцы! Вы пали!

Лежите *семьей* на утесах... («Ангелы (не все)»)

В приведенном поэтическом фрагменте слово «семья» актуализирует сему «группа живущих вместе родственников» [1, с. 700]. Одновременно ряд «мервонцы – семья» рождает семантический признак родства, близости людей, которые в жизни не связаны семейными отношениями, но на поле боя их роднит смерть.

- *стадо*

Прочтя железных строк записки,

Священной осени *векши*,

Страну *стадами* пересекали,

Струили цокот, шум и пiski. («Бог 20-го века»)

В приведенном фрагменте лексема «стада» называет «совокупность людей». Таким образом, в авторской интерпретации лексема утрачивает свое прямое значение, при этом сохраняет сему собирательности.

Обратимся к следующему примеру:

...Тебе молятся заочно

Труб высокие *стада*. («Бог 20-го века»)

В этом текстовом фрагменте лексема «стадо» служит наименованием «совокупности труб». Семантика множественности актуализируется также за счет употребления лексемы «высокие», содержащей сему «большие по протяженности снизу вверх».

- *скот*

Молочный *скот* с обильным выменем,

Немного робкий перейти реку, *журчащий брод*.

(«Вы были строгой, вы были вдохновенной...»)

Лексема «скот», употребленная в прямом значении, выражает семантику множественности посредством семы «совокупность животных».

- *толпа*

Когда *толпа* шумит и веселится,

Передо мной всегда казненных лица.

(«Вы были строгой, вы были вдохновенной...»)

Слово «толпа» имеет значение «скопление людей, сборище» [1, с. 790].

Рассмотрим особенности функционирования лексемы «толпа» в следующем поэтическом фрагменте:

Умножать земного шара: ковыляй *толпами* земель...

(«А вы, сапогие девы...»)

В сочетании «толпами земель» нарушается привычная сочетаемость слова «толпа», в результате чего возникает метафорический образ. Подобные сочетания иллюстрируют индиви-

дуально-авторскую трактовку слов с семантикой множественности.

- *стая*

...От края и до края летит птиц черных *стая*
молчанья совет.

(«Вы были строгой, вы были вдохновенной...»)

В приведенных строках лексема «стая» употреблена в прямом значении и служит наименованием «группы животных, держащихся вместе».

Между тем при анализе поэтических текстов В.В. Хлебникова выявлены примеры индивидуально-авторской трактовки данного слова:

И грозы *стаями* летали

В тебе, о, медная леса. («Бог 20-го века»)

Несмотря на то, что лексема утрачивает в приведенном контексте традиционную сочетаемость, становясь источником метафоры, она актуализирует сему «совокупности».

К лексемам, демонстрирующим индивидуально-авторскую трактовку семантики множественности, можно отнести слово «зелень» в следующем примере:

Ветром стены загорожены,

В потолок *зелень* глядит...

(«А я пойду к тебе в Тибет...»)

В толковом словаре отмечено следующее значение данной лексемы: «Растительность, растения» [1, с. 221]. У В.В. Хлебникова в сочетании с глаголом «глядит» лексема «зелень» актуализирует сему «одушевленности».

Также в поэтических текстах В.В. Хлебникова отмечены лексемы – номинанты ограниченного множества:

- *некоторые*

Какие наглецы — скажут *некоторые*,

Нет, они святые, возраят другие.

Соседей слабо убаюкал сон,

И *некоторые* из них пошли...

(«Воззвание Председателей Земного Шара»)

В данном примере лексема «некоторые» содержит сему «часть целого, часть из общей совокупности».

- *большинство*

Глазами *великих озер*

Будем смотреть на ковер,

Чтоб *большинству* не ошибиться!

(«Люди! Над нашим окном...»)

Наконец, к словам, выражающим семантику множественности, относятся наименования вместилищ:

- *мешок*

Мешок из тюленей могучих на теле охотника,

Широко лютуются рыбьей кожи измятые покровы.

(«Праотец»)

Лексема «мешок» актуализирует сему «вместилище для чего-л.».

В следующем поэтическом фрагменте слово «мешок» выражает семантику большого вместилища за счет употребления слова «целый», усиливающего данное значение:

За мотыльками от голода бегают:

Целый набрали *мешок*... («Голод»)

В анализируемом материале также отмечено индивидуально-авторское употребление лексемы «мешок»:

Железные поля, что ходят на колесах

И возят *мешок толп*, бросая общей кучей... («Голод»)

Сочетание «мешок толп» предельно расширяет номинацию образа вместилища, приобретая метафорическое значение.

- *стакан*

Я выпил вас полным *стаканом*,

Когда голубыми часами

Смотрели в железную даль. («Ласок»)

В метонимическом образе «выпил полным стаканом» лексема «стакан» и актуализирует сему «большое вместилище».

Таким образом, в поэтических текстах В.В. Хлебникова основными номинантами множественности являются лексемы, в контексте реализующие сему «совокупность чего-либо» («детвора», «человечество», «стая», «скот» и др.). Большинство отмеченных слов употреблено в прямом значении. К индивидуально-авторским лексическим средствам выражения семантики множественности относятся лексемы, характеризующиеся нетрадиционной сочетаемостью, но при этом реализующие сему «совокупности»: «зелень глядит», «мешок толп», «стай гроз» и др.

Обратимся к лексическим средствам экспликации семантики неопределенно-большого количества в поэтических текстах В.В. Хлебникова.

Ядром лексико-семантического поля неопределенно-большого количества в текстах автора являются лексемы, выражающие семантику неопределенности в первичном значении. К ним относятся следующие слова:

- *много*

Много мне зла причиняли

За то, что не этот,

Всегда нелюдим,

Везде нелюбим.

(«Детуся! Если глаз устали быть широкими...»)

Много мы лишних слов избежим.

(«Завод: ухвата челюсти, громадные, тяжелые...»)

В приведенных поэтических фрагментах лексема «много» актуализирует сему «большое количество».

- *многих*

И, *многих* людей проводник,

Я разум одену, как белый ледник. («Ветер-пение...»)

Лексема «многих» в данном фрагменте содержит сему «большое количество».

- *немало*

Немало славных полководцев,

Сказавших «счастливы», умирая,

Знал род старинных новгородцев. («Алферово»)

Слово «немало» реализует сему «много, большое количество».

Околоядерную зону лексико-семантического поля неопределенно-большого количества в поэтических текстах автора составляют лексемы «тысяча», «сотня», «тьма». Приведем ряд примеров функционирования данных слов в текстах поэта:

Как будто бы донесся крик

Чудовища, что *больше в тысячи раз*. («Бурлюк»)

Железной палкой *сотню раз*

Пересеченная Игла,

Серая в небе, точно Мгла,

Жила... («Бог 20-го века»)

В приведенных поэтических фрагментах лексемы «тысяча» и «сотня» утрачивают первичную номинацию определенного количества, поскольку количество «раз» в контексте не принципиально. В результате лексемы реализуют сему «большое количество».

Для лексемы «тьма» значение «большого множества» является прямой номинацией:

Только три мужика в черном поле

Да *тьма* воронов! («Святче боже»)

Таким образом, приведенные выше лексемы – номинанты неопределенно-большого количества в текстах В.В. Хлебникова не осложнены дополнительными коннотациями и употреблены в традиционных сочетаниях.

Необходимо отметить, что анализ материала исследования показал, что большая часть лексем, употребленных в текстах В.В. Хлебникова, выражают семантику неопределенно-большого количества, употребляясь во вторичном значении. Ниже данные слова распределены по семантическим группам, в зависимости от реализуемых сем:

1) сема «много»

- *море*

Лексема «море», выражая семантику неопределенно-большого количества, входит в текстах В.В. Хлебникова в состав метафорического образа:

Москва, остров сытых веков

В *волнах голода*, в *море голода*,

Помощи парус взвивай. («Волга! Волга!»)

Словарь фиксирует значение неопределенно-большого количества в семантике лексемы «море»: «2. перен. Большое количество чего-либо» [1, с. 358]. У В.В. Хлебникова лексема «море» служит обозначением «большого количества голода».

Кроме того, сочетания «волнах голода», «море голода», на наш взгляд, образуют градацию, поскольку в дефиниции «волны» также зафиксирована сема множественности: «2. перен. О том, что движется друг за другом во множестве» [1, с. 91].

Обратимся к следующему примеру:

И разговоры о простуде,
О море *праздности и лжи*...

(«И черный рак на белом блюде...»)

В составе метафоры «море праздности и лжи» лексема «море» репрезентирует семантику большого количества, а именно большого количества праздности и лжи.

При сравнениях человека с морем также сохраняется количественная оценка большого количества:

А взоры — это *море*, где плавают моржи.

(«Капает с весел сияющий дождь»)

- *наплывом, наливом*

Расскажи, Расскажи, как широкое плесо былой

реки замутилось-залилось *наплывом*

наливом влияний иных... («Боевая»)

В толковом словаре зафиксировано следующее значение лексемы «наплывом»: «4. перен. Скопление, появление чего-н. в большом количестве» [1, с. 380]. Представляется, что слово «наливом» в индивидуально-авторском сознании также ассоциируется с большим количеством чего-либо.

- *тучи*

И *тучи* проволоч упали

С его утеса на леса... («Бог 20-го века»)

Словарь фиксирует значение слова «тучи»: «2. перен. множество» [1, с. 806]. В приведенных строках данная лексема называет большое количество проволоч.

- *дождь*

Я толпы веселой вождь,

Я *усмешек ясных дождь* («Она пошла, она запела...»)

В толковом словаре указано: «дождь. 2. перен. О чем-л., падающем во множестве». В тексте В.В. Хлебникова лексема «дождь» в составе метафоры обозначает множество усмешек.

- *ливень*

Эль — это легкие Лели,

Точек возвышенный ливень («Слово о Эль»)

Ср.: ливень «2. Перен. О большом количестве чего-либо, льющегося, падающего и т.д.»; «5. Разг. О большом количестве кого-, чего-либо». У В.В. Хлебникова лексема «ливень» обозначает большое количество точек, являясь средством создания метафоры.

- *смерч*

Но *смерч улыбок пролетел* лишь,

Когтями криков хохоча...

(«Усадьба ночью, чингисхань!...»)

Толковый словарь не отмечает в значении лексемы «смерч» сему «большого количества». Между тем, у В.В. Хлебникова данное слово выражает в сочетании с глагольной формой «пролетел» с семой «быстрое движение» семантику неопределенно-большого количества. Таким образом, лексема «смерч» - индивидуально-авторская номинация неопределенного количества.

В результате проведенного анализа мы пришли к следующим выводам: лексемы, употребленные во вторичном значении, с семой «много» являются для автора источниками метафоризации. Интересно, что в данной семантической группе лексемы обозначают явления природы. Таким образом, источником метафоризации для поэта могут служить самые разные предметы и явления окружающей действительности.

2) сема «немало»

- *взвод*

«Взвод, направо, разом пли!

Ошибиться не моги! Стой — пали!

(«Над глухонемой отчизной: «не убей!»)

Словарь отмечает следующее значение лексемы «взвод»: «подразделение роты, батареи» [1, с. 976]. У В.В. Хлебникова данное слово является источником метонимии — под взводом понимаются люди, его составляющие.

- *войско*

Летит синеглазое *войско*

Сквозь время великой войны... («Ангелы (не все)»)

В приведенном фрагменте лексема «войско» также является источником метонимии, употребляясь в значении «2. часть, подразделение армии» [1, с.90].

В свою очередь, отмечены случаи употребления данной лексемы в составе метафоры:

Сегодня снова я пойду

Туда, на жизнь, на торг, на рынок,

И *войско песен* поведу

С прибоем рынка в поединок! («Сегодня снова я пойду...»)

Метафоризация в приведенном поэтическом фрагменте, в частности, основана на реализации лексемой «войско» семы «немало».

- *рать*

Три барышни белых и с черепом длинным,

Как чайки, за полночи *ратью*

Летели, летели... («Три барышни белых и с черепом...»)

Лексема «рать» имеет значение «то же, что и войско».

В приведенном фрагменте ассоциация «трех барышень» с ратью актуализирует сему «немало».

- *озеро*

Девушки, моющие ноги

В *озере* моих слов. («Девушки те, что шагают...»)

В приведенном фрагменте, на наш взгляд, в составе метафорического образа «озеро слов» лексема «озера» актуализирует сему «немало» (ср. сема «много» у слова «море»). В слове данное значение не зафиксировано.

- *облако*

И вот в моем разуме восходишь ты,

священное число 317,

среди *облаков неверящих* в него. («Лунный свет»)

«Облака неверящих» - метафорический образ с общей семой «немалое количество людей» (ср. сема «много» у слова «тучи»).

Таким образом, к лексическим средствам репрезентации семантики неопределенно-большого количества в поэтических текстах В.В. Хлебникова относятся слова, для которых выраженные значения неопределенно-большого количества связано с функциями первичной или вторичной номинации. Слова, употребленные во вторичном значении, являются метафорическими или метонимическими номинациями неопределенно-большого количества. Лишь небольшая часть лексем, объективируемых в тексте семантику неопределенно-большого количества, вопреки утвердившимся представлениям о творчестве В.В. Хлебникова, связано с авторскими новообразованиями.

Перейдем к анализу лексем, эксплицирующих семантику неопределенно-малого количества.

К лексемам, выражающим семантику неопределенно-малого количества, относятся слова, употребленные как в прямом значении, так и в переносном. Первичными номинациями неопределенно-малого количества являются следующие лексические единицы:

- *мало*

Свеча дрожит, горит огонь,

Ее сияние *мало*. («Мавка (ведьма)»...)

Лексема «мало» реализует сему «небольшое количество».

Аналогичным образом в следующем отрывке:

Мне *мало* надо! («Мне мало надо...»)

Также у В.В. Хлебникова в рамках одного поэтического фрагмента могут употребляться лексемы, выражающие семантику и неопределенно-большого количества, и неопределенно-малого количества. Например:

Что колыхали главами, про ночь шелестят

И что ему все *мало* бы, а их ведь не так уже *много*.

(«Огневоду»)

В приведенном фрагменте антитеза построена на противопоставлении на антонимах «много» - «мало», соответственно, на противопоставлении большого и малого количества.

Также к лексемам, эксплицирующим семантику неопределенно-малого количества в первичном значении, относится слово «немного»:

Я смотрю на всех пилкой.

Я *немного* плохой и гнилой.

(«Призраки»)

Или

Ведь им *немного* лет.

И всюду меркнет тень,

Ползет ко мне плетень. («Собор грачей осенний...»)

В приведенных фрагментах лексема «немного» содержит семантику неопределенно-малого количества.

Отмеченные выше лексемы, выражающие семантику неопределенно-малого количества в первичном значении, образуют ядро лексико-семантического поля неопределенно-малого количества в поэтических текстах В.В. Хлебникова.

В околоядерной зоне находятся лексемы, реализующие семы «малой меры» или «малого времени». К ним относятся следующие слова:

- *мелкий*

Вы видали, как разложение слова

На *мелкие* земельные владения

Зарницею лени

Оглавила Госпожа Ленин?

(«Вы, привыкшие видеть жизнь...»)

- *миг*

Но в тот же *миг* заметил я ножки малютки,

Где поприще бега было с хвостом.

Эти короткие *миги* были столь жутки. («Змей поезда. Бегство»)

При вторичном номинации неопределенно-малого количества лексемы в поэтических текстах В.В. Хлебникова актуализируют сему «очень мало»:

Краюшку хлеба

И *капля* молока. («Мне мало надо!...»)

Толковый словарь отмечает следующее значение лексемы «капля»: «3. перенос. Самое малое количество чего-н.» [1,

с. 259]. У В.В. Хлебникова данное слово реализуют сему «маленькое количество» молока.

Итак, лексические средства экспликации семантики неопределенно-малого количества в текстовых фрагментах В.В. Хлебникова представлены словами, реализующими данную семантику в прямом значении и переносном. Анализ поэтических текстов В.В. Хлебникова выявил незначительное количество лексем, выражающих семантику неопределенно-малого количества, что свидетельствует об особенностях авторской картины мира, в которой большое количество доминирует.

Таким образом, анализ лексических средств реализации семантики неопределенного количества позволил сделать вывод о том, что в систему лексических средств выражения семантики количества могут включаться слова, репрезентирующие семантику неопределенного количества как в первичном своем значении, так при вторичной (чаще всего метафорической) номинации, последнее может быть выражено практически любыми номинативными средствами, синонимичными друг другу по шкале «много, очень много» (неопределенно-большое количество) и «мало, очень мало» (неопределенно-малое количество).

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1996.
2. Хлебников, В.В. Творения. – М., 1986.

Bibliography

1. Ozhegov, S.I. *Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka* / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1996.
2. Khlebnikov, V.V. *Tvoreniya*. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 14.02.12

УДК 81-25

Fanakova L.V., Temirgazina Z.K. THE TYPES OF THE RESPONSES TO THE FAMILIAR (UNCEREMONIOUS) STYLE OF COMMUNICATION IN RUSSIAN AND AMERICAN COMMUNICATIVE CULTURES. The familiar style of communication, considered in the given article, is regarded as the non-effective and discomfort communicative style. The verbal and non-verbal responses types to unceremonious style of communication are considered and presented. The negative reaction to the familiar communicative style is described as the most productive one compared to neutral and positive ones, its most relevant pragmatic peculiarities are analyzed.

Key words: communicative style, response types, communicative norms, speech etiquette, addressee, sender, speech act.

Л.В. Фанакова, аспирант ТГСПА им. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: lv-f@mail.ru

З.К. Темиргазина, д-р. филол. наук, проф. ПГПИ, г. Павлодар, E-mail: zifakakbaevna@mail.ru

ТИПЫ РЕАКЦИЙ НА ФАМИЛЬЯРНЫЙ ХАРАКТЕР ОБЩЕНИЯ В РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУРАХ

В данной статье рассматриваются вербальные и невербальные типы реакций на фамильярный характер общения в русской и американской лингвокультурах. В качестве наиболее продуктивной, по сравнению с положительной и нейтральной, выделяется негативная реакция, анализируются ее наиболее характерные прагматические особенности, свойственные каждой из исследуемых коммуникативных культур.

Ключевые слова: коммуникативный стиль, коммуникативные нормы, речевой этикет, адресат, адресант, речевой акт.

В последнее время, с утверждением междисциплинарной парадигмы, в центре внимания исследователей находится антропоцентрический подход к интерпретации различных явлений, в том числе и лингвистических. Антропоцентрическая парадигма в языкознании способствует появлению исследований, посвященных коммуникативной деятельности человека. Современное речевое общение представляет собой сложный разноаспектный процесс, при изучении которого можно выделить собственно лингвистический, психологический, прагматический, социальный и другие аспекты. Речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки. Процесс коммуникации предполагает учет таких особенностей, как установка коммуникантов относительно друга, их коммуникативные интенции, индивидуальные

особенности речевого поведения (связанные с особенностями воспитания, местом рождения и обучения, со средой, в которой они обычно общаются, принадлежностью к определенной социальной группе и национальной общности), статусные и ролевые параметры, следование определенным общественным требованиям и стандартам, предъявляемым к конкретной ситуации общения и т.п. [1, с. 28].

Парадигма речевого поведения в процессе современной коммуникации разноаспектна и многопланова и регулируется как осознанными, так и неосознанными, скрытыми интенциями коммуникантов, имеющими речевое и неречевое происхождение. Она может включать в себя модусы агрессивного, вежливого и фамильярного поведения, каждый из которых специфичен и имеет своеобразный набор характерных коммуникативных черт. Для асимметричной интеракции, а также в условиях разного

социально-иерархического статуса характерно вежливое речевое поведение. Речевое взаимодействие на фоне равноправных отношений реализуется посредством фамиллярного речевого поведения. Речевые поступки коммуниканта, нацеленные на причинение вреда своему собеседнику, образуют агрессивное речевое поведение [2].

К базовым составляющим речевого поведения относятся *мотивация*, которая задает определенный вариант речевого поведения; *интенция*, которая определяет тип поведения, связанного с соблюдением или нарушением адресантом имиджа адресата; *эмоции*, которые специфицируют коннотативно-эффективные состояния коммуникантов; *социально-иерархические отношения*, ограничивающие или неограничивающие речевые действия коммуникантов; *индивидуальные особенности коммуникантов*, которые связаны с типом их личности и оказывают воздействие на ход коммуникации. Тот или иной тип или модус речевого поведения является вербальной реализацией типичных ситуаций коммуникативного взаимодействия людей в рамках определенной речевой ситуации [2].

В процессе повседневно общения, представителям различных коммуникативных культур приходится сталкиваться с проявлениями названных выше модусов, каждому из которых соответствуют определенные прагматические параметры. В случае совпадения параметров ситуации общения с модусом речевого поведения коммуникантов, характер общения расценивается как адекватный и эффективный в рамках данной речевой ситуации. В обратном же случае, то есть в случае несовпадения характера общения коммуникантов с условиями (прагматическими параметрами) определенной речевой ситуации, участники общения чувствуют себя дискомфортно, ввиду чего характер общения в целом не может рассматриваться как эффективный.

Так, в сфере современной русскоязычной и англоязычной (американской) коммуникации все более употребительными становятся модусы фамиллярного поведения коммуникантов. Фамиллярный характер общения, традиционно затрагивающий сферу неофициального бытового общения и предполагающий равноправные, симметричные отношения коммуникантов (либо реализующий специфику общения среди тех, кто однажды договорился о такой форме и характере общения и обращения друг к другу), однако, встречается и в сфере официальной интеракции, приобретая все большую широту распространения. Мы рассматриваем фамиллярность как особое коммуникативное явление, обладающее собственной уникальной прагматической спецификой, относящееся к сфере неэффективного, дискомфортного общения, негативно интерпретируемое адресатом как явление, препятствующее продуктивной речевой интеракции.

По мнению казахстанского ученого З.К. Темиргазинной, «фамиллярное общение относят к неофициальному характеру общения, при этом оно обладает своей особой спецификой, так как для неофициального общения характерны равноправные отношения участников коммуникации, неконвенциональные речевые акты, большая свобода в выборе содержания речи и языковых средств для его выражения. Фамиллярный же характер общения, скорее, подразумевает асимметрию в статусе коммуникантов при внешнем равноправии, поскольку один из партнеров (говорящий) считает себя равным по статусу другому, в то время как второй партнер может думать обратное» [3, с. 75].

Исходя из данного понимания, мы приходим к выводу о том, что фамиллярный стиль общения по форме, или «внешне», напоминает приятельский, дружеский стиль общения, наполненный, однако, иным содержанием, т.е. такой стиль общения, который реализует конфликт внутреннего содержания и внешнего выражения.

Фамиллярный стиль коммуникации противоречит нормам коммуникативного поведения, под которыми мы понимаем адекватность коммуникативного процесса ситуации общения, а также его соответствие ценностям, стандартам и регулятивам, существующим в данной культуре. Коммуникативная норма, согласно словарю стилистических терминов, манифестируется, прежде всего, в осуществлении коммуникативной деятельности в соответствии со сложившимися стандартами общения и проявляется в ориентации на систему ценностей, существующих в определенной коммуникативной культуре, включая этические нормы и нравственные императивы [4].

Регулирующему воздействию стандарта подвергаются все стороны процесса коммуникации, важнейшими из которых, по нашему мнению, считаются уместность/ неуместность речевого

поведения коммуникантов в определенной ситуации общения; эксплицитное/ имплицитное, прямое/ косвенное выражение интенций; параллелизмы (невербальные средства передачи информации, такие как поза, жесты, мимика, а также выдерживание определенной дистанции при общении). В случае несоблюдения перечисленных выше регулятивных параметров процесс коммуникации расценивается как неэффективный и дисгармоничный, ярким примером чего может служить фамиллярный стиль общения.

Проявление фамиллярности в сфере более официального общения вызывает определенное эмоционально-оценочное отношение коммуникантов, так как противоречит правилам речевого этикета, коммуникативным и этическим нормам. Наиболее распространенной как в русской, так и в американской коммуникативных культурах является негативная реакция адресата на фамиллярный стиль общения.

Типичное коммуникативное поведение адресанта при фамиллярном стиле общения выражается в более свободной, небрежной манере держать себя, чем того позволяет определенная речевая ситуация. Адресант зачастую ведет себя так, как будто находится в близких отношениях с партнером по общению – дружеских, приятельских, родственных, любовных, ввиду чего вызывает у партнера ощущение диссонанса, так как нарушает статусно-иерархические и социально-ролевые параметры. Такое коммуникативное поведение может раздражать партнера по общению, оскорблять его достоинство, указывать на чрезмерную простоту, большую, чем допускают отношения между субъектом и его партнером по общению, и большую, чем допускают правила уважения и деликатности, принятые между воспитанными людьми.

Примерами негативной реакции на фамиллярный характер общения могут служить следующие речевые ситуации:

1. Обсуждение квартального плана работы между коллегами одного служебного положения, но разного возраста (в присутствии подчиненных):

- *Послушай, Катя, я уже не первый год здесь работаю, нам незачем за это братья! Провозимся с ними, а отдачи никакой! Ты еще молодая, неопытная, готова за все хвататься, пыл-то поумерь!*

- *Я просила бы вас, Галина Викторовна, впредь называть меня на Вы и по имени отчеству!*

2. В общественном транспорте пассажир просит передать оплату за проезд:

- *Красотуля, передай-ка водителю. А ты ниче! Замужем?*

- *Что вы себе позволяете, молодой человек? Ведите себя прилично, пожалуйста!*

3. Во время обеденного перерыва посетитель столовой обращается к официантке:

- *Будьте добры, вытрите, пожалуйста, у меня со стола.*

- *Ты что, не видишь, сколько народу! Бегаю тут как заполошенная – одному вытри, другому салфетки принеси, третьему еще чего-то надо!*

- *По-моему, это ваша работа, не могли бы вы более вежливо обращаться с посетителями!*

4. Обращение американской студентки колледжа к преподавателю:

- *Hey, Owen, glad you are back! How was your trip? We all missed your classes here!*

- *Hello, Jessica. Thanks, the trip was fine, though tiring, but you'd better call me Mr. Daniels.*

5. Обращение жителя маленького американского городка к офицеру полиции (женского пола), которая пришла со служебным визитом:

- *Hi, beautiful! I've never seen you here, what's up, cutie?*

- *Not sure it's appropriate, sir, to address the police officer that way.*

6. После пропажи дорогого сотового телефона на территории престижного американского отеля клиентка беседует с администратором по поводу пропажи в его офисе:

- *We are very sorry and trying to do everything possible to find your i-phone, mam! But, may be, you lost it somewhere out of the hotel?*

- *What? I remember well, I talked to my friend from the lobby yesterday! You are shielding your stupid personnel! I am sure, absolutely positive your receptionist took it! Stop persuading me you do your best and work harder!*

- *We all are trying to do our best, mam! Personally I trust every staff member, they all are very competent and have been working here for many years. May I ask you to change your tone, please!*

Данные примеры показывают, что адресаты явно ощущают дискомфорт при выбранном их партнерами стиле общения. Не принимая фамильярный характер общения, желая не допустить его в дальнейшей коммуникации, они указывают на неуместность речевого поведения адресанта, пытаясь либо призвать его к более вежливому, корректному и формальному характеру общения (ситуации 1, 4, 5), либо проявляют ответную речевую агрессию (ситуации 2, 3). Типичной негативной реакцией на появление фамильярности является требование к партнеру изменить речевое поведение и ввести его в рамки, которые более соответствуют, с точки зрения объекта фамильярного отношения, коммуникативным обстоятельством. Причем это требование может содержать, помимо общего пожелания изменить речевое поведение - *Ведите себя прилично; Не могли бы вы более вежливо обращаться с посетителями и т.п.*, - и конкретные указания на параметры нарушения конвенций, например, *называть меня на Bbl и по имени – отчеству; the trip was fine, though tiring, but you'd better call me Mr. Daniels*. В приведенных примерах коммуникант называет конкретные случаи нарушения – обращение на *ты* вместо *Вы*, обращение *Катя* вместо названия по имени – отчеству, обращение по имени вместо официального *Mr. Daniels*.

Интересны также, с нашей точки зрения, случаи, когда адресат, идентифицируя проявление фамильярного к себе отношения, прямо указывает на это: *не нужно фамильярности, я не люблю фамильярностей, перестаньте фамильярничать, что за фамильярное обхождение, фамильярность здесь не уместна, фамильярность вас не красит*.

При отборе и анализе языкового материала, характерного для американской коммуникативной культуры, нам не встретились случаи прямого указания на фамильярность, однако, выражая свое неудовольствие фамильярным характером общения, американцы могут выступить с просьбой изменить тон общения: *“Change your tone, please!”* (Смените тон, пожалуйста); с призывом вести себя более корректно и вежливо: *“Mind your behavior, please. Politeness makes miracles, you know!”* (Следите за своим поведением, пожалуйста. Вежливость, знаете ли, творит чудеса!); могут указать на неуместность речевого поведения: *“It's not appropriate and not reasonable at all!”* (Это совершенно неуместно и безосновательно) и т.д., то есть выразить свое негативное отношение целым набором специфических речевых актов.

Негативное отношение к фамильярному характеру общения выражается при помощи специфических речевых актов негативной реакции – это особые реактивные акты, выражающие отрицательное отношение к действию или высказыванию собеседника, представляющие собой информативные, оценочные или императивные высказывания, имеющие в речи определенное воплощение [5].

В результате анализа исследовательского материала в качестве наиболее продуктивных нами были выделены три группы речевых актов негативной реакции, реализующие различные коммуникативно-прагматические интенции:

1. Речевые акты порицания (специфические речевые акты со сложным интенциональным содержанием, представляющие «сплав» интенций **упрека, осуждения, обвинения, порицания** в узком смысле, что интегрирует выражение неодобрительной оценки и воздействие на эмоциональное состояние адресата). В качестве примеров можно привести следующие реакции: *Где вас только воспитывали, молодой человек; Ну, так себя вести просто нельзя; Мы с вами на брудершafft не пили, чтобы вы ко мне на Ты обращались; Что вы себе позволяете, мы с вами почти не знакомы; Кого вы тут назвали красотулей; Что за фамильярность; Was so unkind of you (очень не благородно/ некрасиво с вашей стороны); Don't remember us being on that friendly terms (не помню, чтобы мы с вами были в столь дружеских, близких отношениях); It's not appropriate to talk to a teacher like that (совершенно не уместно разговаривать с учителем подобным образом); How dare you talk to me like that (как вы смеете разговаривать со мной подобным образом); Who told you, you can take the liberties (кто вам сказал, что вы можете позволять себе подобную вольность в общении со мной);*

2. Побудительные речевые акты (речевые акты, которые, как писал Дж. Р. Серль, «представляют собой попытки ... со сто-

роны говорящего ... от весьма скромных до весьма агрессивных... добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [6]. Побудительные высказывания могут служить для выражения **просьбы, совета, требования, наставления, пожелания, угрозы, запрета** и других побудительных интенций). Примерами побудительных речевых актов негативной реакции могут служить следующие: *Называйте меня по имени отчеству, пожалуйста, и на Bbl; Немедленно уберите руки; Советую вам быть более избирательным в выражениях; Не говорите мне Ты; Если вы не хотите, чтобы ваша манера общаться со старшими по званию стала известна руководству части, потрудитесь сменить тон; Мне бы не хотелось, чтобы вы меня впредь так называли; Не компрометируйте меня вашей фамильярностью; Change your tone, please (смените тон, пожалуйста); Call me Misses Crumble, please (вам следует называть меня миссис Крамбл); Give it a break and stop talking to me like that (прекратите разговаривать со мной подобным образом).*

3. Речевые акты несогласия (Я.В. Боргер [5] характеризует речевые акты несогласия как «реактивные акты, отражающие позицию говорящего, противоположную позиции собеседника, представляющие собой информативное или оценочное высказывание с различными эмоциональными оттенками (**неодобрения, возражения, отказа, опровержения** и др.)). Примерами речевых актов несогласия могут служить следующие: *Я не прелесть; Я вам не душенька; Я не буду поддерживать выбранного вами тона общения; Я вам не лапуля и т.д. I am not cutie, my name is Jessica (я вам не милашка, меня зовут Джессика); I don't feel like talking to you that way (я не собираюсь продолжать разговаривать с вами в этом духе) и т.д.*

Проявление негативной реакции характерно для тех ситуаций, когда фамильярный стиль общения используется между коммуникантами, которые находятся в равных, с прагматической точки зрения, позициях относительно друг друга (например, в случаях, когда партнеры по общению одного возраста, социального положения, находятся в равных статусно-иерархических отношениях), в ситуациях, когда адресат может позволить себе критиковать некорректное, с его точки зрения, коммуникативное поведение адресанта, делать замечания, комментировать неуместность и неадекватность речевого поведения, которое противоречит речевому этикету и т.д.

В ситуациях же, когда коммуниканты находятся в неравных, с точки зрения прагматических параметров, отношениях, неодобрительная или негативная реакция со стороны адресата на фамильярный характер общения зачастую не эксплицируется вербально. Не имея вербального выражения с целью, например, сохранения субординационных отношений, следования принципу вежливости, нормам речевого этикета, подобные реакции демонстрируют негативный эмоционально-психологический результат, производимый на человека случаями фамильярного общения. Они позволяют еще раз подчеркнуть тот факт, что фамильярность – это не безобидные нарушения коммуникативных конвенций, а коммуникативное явление, вносящее дисгармонию и зачастую имеющее серьезные деструктивные последствия. Подтверждением тому могут служить следующие эмоциональные реакции на проявления фамильярности: *смутившись, она отошла к столу; покраснев до кончиков волос, он вышел за дверь; ошарашенный таким обращением, он решил все же смолчать; а также сконфузившись, опустив глаза, заплакав и т.д.*

Как показывает эмпирический материал, подобного рода коммуникативные явления наиболее продуктивны в сфере официальных, служебных отношений. Охарактеризованная выше невербальная реакция, стимулируемая зачастую адресантами-мужчинами, более характерна для лиц женского пола. Интересен тот факт, что для американской коммуникативной культуры менее характерно проявление подобного стиля общения в сфере служебных отношений. По нашему мнению, это связано с демократическими приоритетами американской культуры и является результатом следования принципам корпоративной этики, кодексу служебного речевого этикета, запрету на дискриминацию по половому, социальному и другим признакам.

Кроме проявления негативной реакции на фамильярный стиль общения, возможны и другие типы реакций. Например, во избежание конфликта и открытого негативного реагирования адресат может прибегать к тактикам уклонения, игнорирования собеседника или просто молчания, т.е. действует по принципу «я вас не вижу и не слышу, вследствие этого ничего не скажу».

Такое коммуникативное поведение может рассматриваться как более эффективное с точки зрения успешности коммуникации. В результате анализа исследовательского материала мы пришли к выводу, что развитие контекста ситуации общения в результате использования вышеназванных приемов (или тактик) можно свести к трем основным направлениям:

1. Адресат идентифицирует имплицитно заложенное собеседником нежелание поддерживать заданный им фамильярный тон общения и меняет его характер.

2. Адресант своим настойчивым фамильярным поведением, нарушающим коммуникативные нормы и принцип вежливости, провоцирует дискомфортную для адресата ситуацию повторно.

3. Происходит прекращение коммуникации.

Особо можно отметить случаи, когда адресат принимает правила коммуникативной «игры» адресанта и продолжает процесс коммуникации в предложенном им стиле, т.е. включается в так называемый круг своих. Таким образом, адресант причисляет своего собеседника к группе людей, действия которых соответствуют его представлениям о нормах поведения, а тот, в свою очередь, поддерживает имидж партнера по коммуникации. Это касается, прежде всего, коммуникантов, находящихся в равных статусно-иерархических отношениях. Например, ситуация, когда коллеги по работе (не подруги) обсуждают новое распоряжение начальника отдела кадров об изменениях в графике пребывания на рабочем месте:

– *Таня, ты уже читала новое распоряжение?*

– *Нет, еще не успела насладиться, а ты?*

– *Полный тулзизм! Кто только сочиняет все эти бумажки?!*

– *И не говори, даже руки марают о них не хочется! У наших, как говорится, маразм крепчает!*

Для американской коммуникативной культуры, одним из приоритетов которой является стремление к бесконфликтному общению, тем более в деловой среде, поддержание коммуникативного стиля партнера особенно актуально. Американцы, как правило, энергичны, внешне дружелюбны и открыты, хорошо настроены на общение. Даже на деловых встречах предпочитают

не создавать слишком официальной атмосферы. Довольно быстро начинают обращаться по имени, уместно вставлять в разговор шутки и т.д.

– *Mr. Cartwright, glad you have come to take part in our meeting!*

– *Oh, call me Tom, and thanks for having me here!*

– *You started your business when I was my father's son.*

– *No worries, Jackie, you are not a child anymore; you know what you do very well!*

– *Thanks, Tom, your hand means much to me!*

При анализе речевого поведения коммуникантов в ситуациях фамильярного характера общения возникает вопрос о правилах и нормах их взаимодействия. В основу определения норм закладываются различные критерии – как языковые, так и внеязыковые. К последним следует отнести такие, как мораль, этика, уровень воспитанности и грамотности, политкорректность и т.д. Отклонения от устоявшихся в обществе представлений о перечисленных понятиях свидетельствуют о нарушениях норм и осуществлении неуспешной коммуникации. Для эффективности процесса коммуникации партнеры по общению должны знать нормы и правила ведения диалога в различных ситуациях, т.е. ситуативные нормы.

В результате анализа речевых ситуаций, реализующих фамильярный коммуникативный стиль, мы пришли к выводу, что данный стиль общения рассматривается как некомфортный и неэффективный, вызывающий дисгармонию в процессе коммуникации как в русской, так и в американской коммуникативных культурах. Это подтверждает частотность негативной реакции в обеих коммуникативных культурах, которая может выражаться вербально (при помощи набора соответствующих речевых актов, в частности упрека, осуждения, обвинения, порицания, несогласия и др.) и невербально.

Фамильярный характер общения может менять свою модальность в зависимости от выражаемого коммуникантами отношения и типа реакции, в результате чего возможны переходы либо к более формальному и вежливому характеру общения, либо к более агрессивному.

Библиографический список

1. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989.
2. Глушак, В.М. Лингвопрагматический аспект речевого поведения коммуникантов в ситуации повседневного общения (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2010.
3. Темиргазина, З.К. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике. – Павлодар, 2009.
4. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов / под ред. Никитиной С.Е., Васильевой Н.В. – М., 1996.
5. Боргер, Я.В. Комплексный анализ речевых актов негативной реакции (на материале современных драматических произведений): дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2004.
6. Серль, Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. XVII: Теория речевых актов.

Bibliography

1. Formanovskaya, N.I. Rechevoy etiket i kul'tura obsheniya. – M., 1989.
2. Glushak, V.M. Lingvopragmaticheskiy aspekt rechevogo povedeniya kommunikantov v situacii povsednevnogo obsheniya (na materiale nemetskogo yazhka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2010.
3. Temirgazina, Z.K. Sovremenniiye teorii v otechestvennoy i zarubezhnoy lingvistike. – Pavlodar, 2009.
4. Eksperimental'niy sistemniy tolkoviy slovar' stilisticheskikh terminov / pod red. Nikitinoy S.E., Vasil'eyevoy N.V. – M., 1996.
5. Borger, Ya.V. Kompleksniy analiz rechevikh aktov negativnoy reakcii (na materiale sovremennikh dramaticheskikh proizvedeniy): dis. ... kand. filol. nauk. – Tyumenj, 2004.
6. Serlj, Dzh. Klassifikaciya illokutivnihkh aktov // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M., 1986. – Vihp. XVII: Teoriya rechevikh aktov.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 81'1

Fanakova L.V. THE NAIVE UNDERSTANDING AND THE DEFINING OF THE NOTION “FAMILIARITY” BY THE RUSSIAN AND AMERICAN COMMUNICATIVE CULTURES’ BEARERS. In given article linguistic and cultural features of treatment of concept “familiarity” from the point of view of naive representations of carriers of Russian and American communicative cultures are considered, the most relevant semantic and pragmatical signs are allocated.

Key words: naive linguistic world view, linguistic consciousness, communicative culture, speech behavior.

Л.В. Фанакова, аспирант ТГСПА им. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: lv-f@mail.ru

ПОНЯТИЕ «ФАМИЛЬЯРНОСТЬ» В НАИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

В данной статье рассматриваются лингвокультурные особенности трактовки понятия «фамильярность» с точки зрения наивных представлений носителей русской и американской коммуникативных культур, выделяются наиболее релевантные семантические и прагматические признаки.

Ключевые слова: наивная (языковая) картина мира, коммуникативное сознание, речевое поведение, лингвокультура.

Существует несколько подходов к толкованию понятий и явлений в разных коммуникативных культурах. Различные понятия, в том числе и лингвистические, могут трактоваться как в широком (обыденном, наивно-языковом) контексте, формируясь в рамках наивной картины мира, так и в сугубо научном контексте.

Различия в научной и наивной (языковой) картинах мира обусловлены тем, что языковая картина мира отражает обыденные, бытовые представления ее носителей, в отличие от научной, которая реализует представления о мире, вырабатываемые в науке и выражаемые с помощью фундаментальных понятий и научных методов. Научная картина мира, по мнению Л. Вайсгерберга, отличается, в первую очередь, степенью универсальности и идиоэтничности, стремится к универсальности. Конкретный же язык всегда, напротив, обречен на идиоэтизм, поскольку он не в состоянии освободиться от своих субъективных национальных рамок [1].

Так, с точки зрения обывательских, наивных представлений (по данным толковых словарей под ред. А.П. Евгеньевой, С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, а также онлайн-словарей), под фамильярностью в русской коммуникативной культуре понимается простое, бесцеремонное, развязное обхождение с кем-либо, сопровождаемое упрощением, иногда пренебрежением правилами приличия и нравственными нормами.

В качестве синонимов понятию «фамильярность» в русском языке выступают такие единицы, как *бесцеремонность, развязность, панибратство, амикашонство*. Согласно данным ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова [2], «фамильярность» ассоциируется с такими понятиями, как *бестактность, невоспитанность, грубость в обращении, неучтивость, дерзость, вольность* и т.д. Противоположными по значению единицами служат *сдержанность, скромность, корректность, почтительность, воспитанность* и т.д.

Эквивалентами русскому понятию «фамильярность» в английском языке служат такие лексические единицы, как «*familiarity*», «*liberties*» (совпадение значений наблюдаются лишь в третьем значении), «*unceremoniousness*» (что больше тяготеет к русскому «бесцеремонный»).

В американском коммуникативном сознании, с точки зрения наивных представлений (согласно данным словарей «The American Heritage Dictionary of the English Language» by Houghton Mifflin, «Roget's International Thesaurus» by Barbara Ann Kipfer, «Merriam-Webster's Collegiate Dictionary» by Merriam-Webster, а также онлайн-ресурсов), под фамильярностью понимается «*absence of ceremony, an unduly informal act or expression (impropriety), a sexual liberty, an action going beyond normal limits, breach of etiquette etc.*» (бесцеремонность, неуместный неформальный поступок или высказывание, сексуальная свобода, развязность, нарушение правил этикета и т.д.).

В качестве ассоциативного ряда понятию «*familiarity*» в американской коммуникативной культуре, согласно данным Вебстерского тезауруса под ред. Ч. Лэйрда [3], приводятся следующие ассоциации: *unmannerliness (невоспитанность), ill-breeding (плохое воспитание), lack of courtesy (неучтивость, не обходительность), incivility (грубость, неучтивость), crudeness (грубость, вульгарность), vulgarity (вульгарность), impoliteness (невежливость), impudence (наглость, дерзость), disrespect (неуважение), tactlessness (бестактность)*, etc.

Противоположными по значению английскому «*familiarity*», «*liberties*» выступают такие единицы, как *formality, respect, tact, ceremony, politeness etc.* (церемонность, формальность, такт, уважение, вежливость и т.д.).

Этимологически русское «фамильярность» и английское «*familiarity*» восходят к общему латинскому корню «*familiaritas*» (nom. *familiaritas*). В русский язык слово приходит из польского («*familarity*») и используется уже с 18 в. В английском же начинает использоваться с 14 века (среднеанглийский период) и восходит к старофранцузскому «*familiarite*».

Таким образом, в наивно-языковых представлениях в обеих коммуникативных культурах фамильярность рассматривается как нечто негативное, дисгармоничное в поведении человека, сопровождаемое нарушениями этикетных и нравственных норм. К данному выводу мы приходим исходя из анализа толко-

ваний словарных значений понятия «фамильярность», ассоциативного ряда, семантических особенностей близких и противоположных по значению лексических единиц, которые отражают этический аспект данного понятия. Общезыковая семантика слова *фамильярный* коррелирует с ценностно-нормативной и социально-этической интерпретацией соответствующего понятия и маркирует отступления от установленных в обществе этических и этикетных правил поведения.

Как известно, ядро любой культуры составляют ценности, передающиеся традицией. Именно система ценностей, принятая в конкретном обществе и рассматриваемая в качестве стержневого элемента традиции, определяет национальное своеобразие подходов к общению и поведению человека в целом. Тот факт, что к проявлению фамильярности реализуется негативное отношение как в русской, так и в американской коммуникативных культурах, свидетельствует об универсальности в подходах к толкованию анализируемого понятия носителями разных культур. Данный факт позволяет нам прийти к выводу об идентичности отношения к нравственным ценностям, нарушение которых приводит к негативным последствиям и дискомфорту в процессе коммуникации.

Единственное отличие в ассоциативных представлениях составляет вычленяемый в американской культуре компонент «фамильярность как проявление сексуальной свободы и развязности», который не представлен в ассоциативном ряде у носителей русской лингвокультуры. Мы связываем этот факт с тем, что носители русской наивной картины мира понимают фамильярность в первую очередь как определенное коммуникативное поведение, поступок, стиль общения.

Охарактеризованные выше представления о фамильярности характеризуют определенные черты дисгармоничного коммуникативного поведения человека. В качестве объекта нашего исследования фамильярность выступает как специфическое коммуникативное явление, стиль общения. Исходя из этого, в сферу наших интересов, прежде всего, входят особенности коммуникативного поведения человека в рамках конкретной ситуации общения. Фамильярность в общении и в русской, и в американской коммуникативных культурах предполагает неуместное и необоснованное преувеличение степени близости, существующей между коммуникантами (участниками общения), в некоторых случаях - игнорирование социальной дистанции.

В обеих коммуникативных культурах фамильярный характер общения обозначает свойство поведения одного из коммуникантов, которое может быть либо характерной чертой его личности (с присущим ей набором определенных прагматических релевантных параметров), либо являться намеренным проявлением определенного характера коммуникативного поведения. В обоих случаях сохраняется указание на неуместное поведение субъекта, которое вызывает дискомфорт, приводит к дисгармонии процесса коммуникации.

Фамильярное общение считается допустимым либо в близкородственной, дружеской, приятельской среде, либо между коммуникантами, которые однажды договорились о такой форме и характере общения и обращения друг к другу. В этом случае коммуникантам позволяет держать себя более свободно и небрежно в процессе коммуникации. Случаи же проявления фамильярного характера общения в официальной, формальной среде реализуют нарушение принципов эффективной коммуникации. Подобный характер общения зачастую вызывает отрицательную оценку и реакцию со стороны адресата, как в русской, так и в американской коммуникативных культурах, что вызвано нарушением правил речевого этикета, под которым понимается «принятая в данной культуре совокупность требований к форме, содержанию, порядку, характеру и ситуативной уместности высказываний» [4, с. 43]. В случае фамильярного характера общения, адресант ведет себя так, как будто находится в близких отношениях с партнером по общению – дружеских, приятельских, родственных, любовных, ввиду чего вызывает у партнера ощущение диссонанса, т.к. нарушает статусно-иерархические и социально-ролевые параметры. Такое коммуникативное поведение может раздражать партнера по общению, оскорблять его достоинство, указывать на чрезмерную простоту, большую, чем допускают отношения между субъектом и его партнером по

общению, и большую, чем допускают правила уважения и деликатности, принятые между воспитанными людьми.

В качестве примеров проявления негативного отношения к фамильярности можно привести следующие реакции адресатов: «*ваша фамильярность здесь совсем не уместна; что за фамильярность; вы мне здесь не тыкайте, я с вами гусей не пас; называйте меня по имени-отчеству, пожалуйста, и на Вы!; вас где воспитывали, молодой человек; что вы себе позволяете, мы с вами почти не знакомы, немедленно уберите руки; не компрометируйте меня вашей фамильярностью; change your tone, please (смените тон, пожалуйста); it's not appropriate to talk to a teacher like that (совершенно не уместно разговаривать с учителем подобным образом), was so unkind of you (очень не благородно с вашей стороны); don't remember us being on that friendly terms (не помню, чтобы мы с вами были в столь дружеских, близких отношениях); call me Misses Crumble, please (вам следует называть меня миссис Крамбл); how dare you talk to me like that (как вы смеете разговаривать со мной подобным образом); who told you, you can take the liberties (кто вам сказал, что вы можете позволять себе подобные вольности в общении со мной).*»

Фамильярное общение предполагает нарушение основных принципов эффективной коммуникации, одним из которых является принцип вежливости, сформулированный Дж. Личем. Содержание категории вежливости определяется сложившимися в общественном сознании требованиями поведения, основной смысл которых заключается в выражении уважительности и положительного отношения собеседников друг к другу.

Так, в русской коммуникативной культуре в качестве нормы вежливости принято использование особых форм обращения к незнакомому человеку: обращение на Вы, по имени-отчеству. В контексте формальных, официальных отношений характерно также использование вежливых форм приветствия, сигналов для привлечения внимания, считается недопустимым использование сниженной лексики (грубой, пророчечной, инвективной и др.). С фонетической точки необходимо учитывать определенные артикуляционные и интонационные особенности речи, например, считается неприемлемой небрежность в произношении (скороговорчатость, аффективность и т.п.). Вежливое общение в американской коммуникативной культуре строится при соблюдении тех же коммуникативных параметров с тем лишь отличием, что у американцев нет формального разграничения между формами *ты* и *вы*. Весь спектр значений этих форм заключен в местоимении *you*. Все регистры контактов, от подчеркнуто официальных до грубо-фамильярных, передаются другими средствами языка: интонацией, выбором соответствующих слов и конструкций. Еще одной отличительной особенностью американской коммуникативной культуры является употребление титульных приставок при обращении к собеседнику *Mr., Sir, Ms., Miss, Mrs., Dr.* (мистер, сэр, мисс, миссис, доктор, эквивалентами которых в русской коммуникативной культуре выступают *господин, госпожа и доктор*). Вышеназванные титульные приставки дифференцируют социальные и половые особенности коммуникантов, в частности семейное положение, наличие ученой степени, и используются в качестве обращения к незнакомому или малознакомому человеку.

Любые нарушения перечисленных выше принципов вежливого общения, что, в частности, и является характерной чертой фамильярного стиля общения, служат причинами неэффективности процесса коммуникации, способствуют созданию дискомфортной и дисгармоничной атмосферы общения. Ср. обращение начальника отдела к офис-менеджеру на рабочем месте: «Здравствуй, Вера. Отлично выглядишь сегодня. Опять все премиальные на шопинг спустила?». На что Вера смущенно: «Спасибо, Виктор Леонидович, нет, еще осталось немного». Обращение к незнакомому прохожему на улице (старшему по возрасту) «Hey buddy, show me the way to the nearest supermarket,

it's been taken me forever to find one» (Дружище, покажи-ка мне, как добраться до ближайшего супермаркета, брожу тут уже целую вечность).

Принимая во внимание тот факт, что модели коммуникативного поведения и их интерпретация зависят от сложившихся у носителей культуры представлений о принципах организации речевого взаимодействия, отдельного внимания заслуживает вопрос о соблюдении дистанции с партнером по общению в случае проявления фамильярного стиля общения. Соблюдение дистанции в большей степени релевантно американской коммуникативной культуре, одной из доминант которой является необходимость сохранения личного пространства. Американская коммуникативная культура выработала целый комплекс стратегий, направленных на демонстрацию уважения личной автономии собеседника, его зоны независимости (*privacy*), негативную реакцию вызывает все, что предполагает угрозу вторжения в зону личной автономии ее представителей в рамках любой ситуации общения. Как отмечает А. Вежбицкая, в английской культуре (которая является базовой для американской) «подчеркиваются права и автономия каждого человека, которая не терпит вмешательства в дела других людей, которая уважает частную жизнь, одобряет компромиссы» [5, с. 31].

Для охраны зоны личной независимости собеседника, вторжение в которую считается грубейшим нарушением коммуникативных норм, и для недопущения проявления фамильярности при общении с американцами существует ряд коммуникативных табу. Например, нельзя давать советы (если вас об этом не просили), делать замечания, критиковать, навязывать свое мнение, открыто спорить, использовать категоричные замечания и высказывания, задавать личные вопросы малознакомому человеку, тому, с кем состоишь в служебных, официальных отношениях.

Для русской же коммуникативной культуры, в силу ее особенностей, стратегии вежливости, нарочитое дистанцирование не столь типичны. Они реализуются с меньшей интенсивностью, что позволяет говорить о большей контактности в коммуникативном поведении русских, проявляющейся как на невербальном, так и на вербальном уровнях.

В результате анализа особенностей речевых ситуаций, реализующих фамильярный коммуникативный стиль, изучения и обобщения данных словарных толкований понятия «фамильярность», семантических особенностей близких и противоположных ему по значению лексических единиц, а также данных ассоциативных словарей мы пришли к выводу о том, что, с точки зрения наивных представлений носителей русской и американской коммуникативных культур, фамильярность рассматривается как особое коммуникативное явление, препятствующее эффективному и гармоничному процессу коммуникации.

Рассматриваемые коммуникативные культуры не являются близкими, им свойственны специфические особенности интерпретации понятий и явлений, а также членения и репрезентации окружающей действительности. Эти особенности неотделимы от их национальной культуры и определяют формирование установок и норм, влияющих на реализацию важнейших аспектов общения. Однако, несмотря на культурно-специфические особенности и дистантность анализируемых культур, с точки зрения наивных представлений, носители все же сходятся в интерпретации понятия «фамильярность» и выражают идентичное к нему отношение. Мы связываем это с тем, что фамильярность, реализуемая в процессе коммуникации, противоречит правилам речевого этикета, коммуникативным, а главное, этическим нормам, которые релевантны для любой коммуникативной культуры. Нравственные категории имеют универсальный характер, поэтому фамильярное коммуникативное поведение, которое по характеру является неэтичным, воспринимается в обеих культурах как некорректное, неуважительное, некомфортное и неэффективное.

Библиографический список

1. Вайсгербер, Л. Родной язык и формирование духа. – М., 1993.
2. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н.Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М., 2002. – Т. II. От стимула к реакции
3. Webster's New World Roget's A-Z Thesaurus by Charlton Laird, Macmillan USA, 1999.
4. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989.
5. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.

Bibliography

1. Vajsgerber, L. Rodnoy yazykh i formirovanie dukha. – M., 1993.
2. Russkiy associativniy slovarj: v 2 t. / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva, Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov. – M., 2002. – T. II. Ot stimula k rekcii
3. Webster's New World Roget's A-Z Thesaurus by Charlton Laird, Macmillan USA, 1999.
4. Formanovskaya, N.I. Rechevoy ehtiket i kuljtura obtheniya. – M., 1989.
5. Vezhbickaya, A. Yazykh. Kuljtura. Poznanie. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК - 821.512.31
Ф 912

Frolova I.V. POETICS KRATKOSTISHY IN BURYATSKOY POETRIES. In the article of I.V. Frolova analyze peculiarities of small-sized genres in the Buryat poetry: stances and other forms of verse. The authors analyze regularities of genetic and typological similarity with the genres of oriental poetry, the structure of small-sized verse, the approach to poetical theme exposure is determined.

Key words: genre, genre's poetics, implication, symbol, metaphorization, structure.

И.В. Фролова, канд. филол. наук, доц. Бурятского гос. университета, г. Улан-Удэ,
E-mail: amargol21@mail.ru

ПОЭТИКА КРАТКОСТИШЕЙ В БУРЯТСКОЙ ПОЭЗИИ

В статье рассматриваются особенности малых жанров бурятской поэзии: восьмистиший, четверостиший, пятистиший, трехстиший, устанавливаются закономерности генетических и типологических сходжений с жанрами восточной поэзии, выявляется структура краткостишей, определяются принципы раскрытия поэтической темы.

Ключевые слова: жанр, поэтика жанра, подтекст, символ, метафоризация, структура.

Жанровые искания в бурятской поэзии второй половины XX века отражают процесс становления собственно литературного, авторского сознания в его притяжении – отталкивании от фольклорного. Происходит углубление плана личностного самовыражения художника, его личный опыт, собственный неповторимый взгляд на мир становятся основой лирического начала, которое заявляет о себе и приходит на смену открытой декларативности, свойственной всей советской поэзии периода 50-х-начала 60-х годов. Развитие литературы определяется складывавшимися и все более усложнявшимся социокультурными процессами.

Свою роль играет и расширение культурного контекста эпохи: в бурятской поэзии осваивается и такой канонический европейский жанр, как сонет, создаются и «венки сонетов», баллада и другие жанры, и идет освоение традиций Востока. В истории бурятской литературы отмечено это «интересное явление – синтез традиций европейской и восточной поэзии» [1, с. 164]. Этот синтез обусловил постановку проблемы национальной самоидентификации художника и в его поисках художественных средств, способных наиболее адекватно выразить меняющееся сознание человека в период намечающегося «культурного разрыва». На наш взгляд, не случайным является то, что «...с середины 60-х и в 70-е годы ощущается интерес к восточной поэзии, к ее национальным традициям. К примеру, к поэзии Японии, Монголии, Индии, Тибета» [1, с. 164]. Это «генетическое» тяготение к Востоку, к его художественному языку и поэтике происходит на новом витке развития бурятской литературы, расширение культурного поля вызывает необходимость локализации, углубления в одну художественную традицию, культурного самоопределения. Восточные художественные традиции изначально питали бурятскую повествовательную прозу искусством сюжетной организации. В поэзии же новейшего периода они называются и «узнаются» как типологически сходные и «родственные» национальному художественному сознанию на уровне жанров. Свою роль в этом сыграло и развитие переводного дела, так, такие традиционные жанры японской поэзии, как хайку и танка, были переведены впервые, как известно, Дондоком Улзытуевым. Поэтика краткости и подтекста, с одной стороны, соотносилась с афористичностью бурятской художественной мысли, сформированной, в частности, в назидательной традиции буддийской литературы – в том же жанре субхашит – поучений, с другой стороны, сам принцип и логика образного выражения внутреннего плана, как «сворачивания» эмоций и их «кодирования» был близок национальной ментальности бурят, психоэмо-

циональному складу. Не случайно в дальнейшем развитии литературы эти жанры приобретают такую популярность. В творчестве самого же Д. Улзытуева поэтика краткости выразилась в восьмистишиях, близких по структуре народным песням по принципу использования психологического параллелизма. В цикле поэта «Ябаган ш-лэг-д» в сборнике «Хайранга» само название цикла «Дорожные стихи» (буквально «пешие») отражает размеренность структуры всего цикла, где один «шаг» – восьмистишие. В восьмистишиях Улзытуева варьируются несколько типов структурирования художественного содержания: традиционная – фольклорная: в первом и втором стихах каждой строфы изображается явление природы, в третьем и четвертом стихах соотносимое с природой явление человеческой жизни, затем можно отметить параллелизм, выстраиваемый по несенности содержания первой и второй строфы, например, в первой строфе о солнце, во второй о луне. Исследовательский же интерес вызывает структура, где содержание последовательно раскрывается без повторов и варьирования микротем, но в финале дается выразительный образ – своеобразный «пунт» – символическая деталь, многоплановость которой создает ощущение «переполненности» самой формы, концентрированности и сжатости художественной мысли. «А когда я бродил босиком / По крутым берегам Шибуртуя / И за радугой бегал бегом / И свистел, подражая синицам, / Молчаливый старик Шойсорон / Повстречал мою мать и промолвил: / «Либо станет сказителем он, / Либо просто чудным человеком» (в оригинале – «либо каторжником»). В издании 1964 года стихотворение называется «Хаатаршан» – «Каторжник», в финале возникает сопоставление судьбы сказителя и каторжника, как двух вариантов одного пути. Образ судьбы и доли каторжника, данный в финале, образует неожиданный контекст для осмысления всей картины блаженного детства, освещая новым светом понимания всю сложность жизни творческого человека, которому дан дар свыше.

В восьмистишиях Улзытуева, в которых последовательно раскрывается поэтическая тема, в финале возникает и употребляется именно символ, который имеет материально-вещественный план изображения, это вещь, предмет, который экстраполирует целое поле смыслов, в нем, как бы в зародыше содержится направление дальнейшего размышления и углубления в поэтическую тему, своеобразной медитации реципиента творчества. «Хамаг номоо онгилжо / Хабар тухай бэдэрнэб. / Хабар тухай аялга / хаананьш юрэдөө олобогөөб. / Ношо сооһоо

гаргаһан / Номойм нэгэ забһарта/ Нёдонон хабар хабшуулһан / Ногоон набша олдобо» (Открыв все книги, / я весну искал. / И нигде не нашел / даже звука о весне. / И вдруг из книги, / затерявшейся среди вещей, / выпал прошлогодний / зеленый еще листок...) Зеленый листок, выпавший из книги, становится символом весны, тем осколком природного мира, который противопоставлен миру культуры, ведь в книгах нет отзвука весны, а листок является живым свидетельством прошедшего времени. Следует отметить вещественность и предметность, воплощение материальной плотности мира в символической образности бурятской поэзии. Такое символическое значение в финале в восьмистишиях Д. Улзытуева часто приобретает звук - таков звон косы в финале стихотворения «Үүрэй сайхын хирэндэ» (На рассвете) - он концентрирует не только звуки, но и краски начинающегося рассвета. Символическим пуантом заканчивается восьмистишие «Мини тоонто» после торжественного перечисления названий местностей, уточняется место, где закопана пуповина, - тоонто, обозначающее духовную связь человека с родиной образом, физически конкретным в его телесности, символически обозначающим момент «подключения» человека к земле и к земному миру. Таким образом, общая лирико-философская направленность поэтической мысли определяет обращение к миниатюре, в которой возникает концентрация, сжатость эмоционального плана, своеобразный «сгусток» энергии мысли и чувства получает предметное, вещественно-конкретное выражение.

Другой способ и путь освоения краткости предстает в поэзии Николая Дамдинова, под общим названием «Короткие стихи» изданы около четырех десятков четверостиший. Четверостишия Дамдинова отсылают к традиции сүхашит - произведений назидательного жанра буддистской литературы, имевших стихотворное оформление и широко распространенных в бурятской литературе дореволюционного периода, самым известным памятником является «Зерцало мудрости» Эрдэни-Хайбзун Галшиева. Четверостишия Николая Дамдинова - это афористические сформулированные наблюдения над конкретными жизненными ситуациями, из которых выделяется их поучающий смысл. «Стучат часы - прислушайся к их бегу, / Учись с умом соразмерять их бег. / Покуда сильный сделает телегу, / Сметливый десять сделает телег». Назидательная суть усматривается в последовательном употреблении поэтом обобщенно-личной формы второго лица. Кроме того, следует также отметить большую смысловую нагрузку на образы материального бытия: «телега» расширяет семантическое поле и «отсылает» к образу дороги, где пересекаются пространство и время, о котором идет речь в четверостишии. При этом ограничение времени человеческой жизни актуализирует вопрос о приоритетах и ценностях, «ум» и «сметливость» безусловно ставятся выше «силы». Употребляется Дамдиновым и образы-эмблемы, которые также «сворачивают» информацию, но при этом однозначны: «Кто в жизни суть высокую постиг, / Не станет ни хитрить, ни суетиться: / Подобно льву идет он напрямик, / Пренебрегая хитростью лисицы». «Лев» и «лисица» не только обозначают противоположные качества человека, при этом они получают еще и морально-нравственную оценку. По структуре и способу раскрытия мысли четверостишия Н. Дамдинова разделяются по смыслу, как правило, на два двустишия, в которых прослеживается определенный, «трансформировавшийся» параллелизм: «Умом своим кичиться погоды - / Себе пример в природе находи: / Смотри, как стебель, тонок и высок, / Надежно держит полный колосок». Стремление к афористичности сказывается в обобщении жизненных, бытовых ситуаций по типу пословиц: «Коль муж и жена у раздора во власти, / В огромнейшем городе им не ужиться. / А если меж ними любовь и согласие, - / То шкурки бараньей им хватит укрыться». Тут также прослеживается смысловое противопоставление двух высказываний. Четверостишия Н. Дамдинова осваивают жизненную конкретность в его бытовой наполненности, но наряду с этим в них происходит философское обобщение жизни, есть и моменты лирической рефлексии, но их число невелико: «В одну реку, томим жарой и жаждой, / Входил раз двадцать, верно, среди дня я. / И лишь теперь я с грустью понимаю: / В одну реку, увя, не входят, дважды». Известная философская мысль раскрывается как личный опыт, но такой путь раскрытия темы скорее исключение из ряда в поэзии Н. Дамдинова, ведь «утверждая эмоциональное содержание поэзии, восточные поэтики требуют, однако, не просто выражения чувств, а чувств, как некоего духовного опыта, чувств не обыденных, а интеллектуализированных, лишенных индивидуальной или

прагматической окраски, максимально универсализованных» [2, с. 7]. «Универсализация» чувства происходит и в пятистишиях Лопсона Тапхаева, который ясно обозначает в названии цикла восточную жанровую традицию «Япон шүлэгүдэй маягаар» (На манер японских стихотворений) в сборнике «Алтан үндэһэн» («Золотой корень»). В цикле представлены трехстишия и пятистишия, неизбежно происходит трансформация традиционных жанров японской поэзии танка и хайку на новой почве. В цикле на первый план выступает поэзия земной жизни в её бытовой обусловленности и вместе с тем происходит философское обобщение человеческой жизни и категории времени.

Жанровой чертой присущей японской поэзии в целом является конкретность жизненной ситуации или природной картины, фиксация определенного момента, который разворачивает глубинную поэтическую тему. «Ажабайдалдаа -/ Аягаа үбэртэлһэн / Аяншан мэтэб» (По своей дороге иду я. / Иду вечным странником / с пиалой за паухой) (перевод Б. Дугарова). Конкретная ситуация символически обобщает всю жизнь героя, и образ пиалы становится символом скитальчества, всего его образа жизни и пути. «Ургын үзүртэ /ялагас гээд, алдууршаба.../ Ай, хайран шүлэн!» (На крючке моей удочки / Сверкнула! и сорвалась.../ Где же ты, моя уха!...). Широкий эмоциональный ряд: неожиданная радость, сменившаяся разочарованием, миг надежды и сомнения, сожаление - перепопленность и насыщенность чувством одного мгновенья выражается в духе японской поэтики, где основным приемом становится «ёдэ» - искусство намека. Такая концентрация эмоций, казалось бы, требует описательности, но философия малого жанра такова, что сжатием всех художественных средств, да и небольшим количеством самих слов достигается художественный эффект - максимально возможное сокращение дистанции в пределах данного уровня, отделяющих миг реальной жизни (секунда) и его художественное воплощение в трехстишии - кратком акте творения. 8 слов данного стихотворения актуализируют не только контекстный смысл, но и сам ассоциативный ряд, направление которого задано и должно реализоваться максимально адекватно авторскому переживанию мига, «угадать» его. Ассоциативный ряд разворачивается в сознании не по поступательному пути, вперед, после прочтения цепочка образов должна двигаться с её конца к началу, а потом после восстановления всех звеньев переживать снова по порядку, создается, таким образом, своеобразный круг, замкнутость картины, целостность, художественное единство, воссоздается тем самым само мгновенье, как некоего рода «точка». И сам процесс постижения, будучи циклизирован, обретает единство и предстает как озарение. После прочтения сразу возникает вопрос, какое чувство выражено в завершающем стихе «Ай, хайран шүлэн!» (Ах, моя уха!) Тут возможен ряд вариантов ответов: восхищение, радость, сожаление и т.д., чтобы сделать выбор необходимой и по сути одной возможной, максимально приближенной к авторской ассоциации производится в сознании читателя анализ предшествующих стихов, из которых нужно вычленить ключевые слова, ведь в принципе можно сделать акцент и развернуть ассоциации еще по целому ряду вариантов, поэтому мгновенный анализ выявляет только те слова и значения слов, которые могут экстраполировать свой смысл далее к началу ряда и к его концу одномоментно. В данном случае это слова «үзүртэ» (на кончике) и «алдууршаба» (сорвалась), мгновенный анализ и сопоставление ряда значений этих слов должен выявить общую сему, ту, где происходит совпадение эмоционального плана, то есть в слове «на кончике» - выявить зыбкость, миг неуверенности и сомнения в ситуации и в слове «сорвалась» решение ситуации по негативному сценарию. Между этими полюсами (слова вынесены на конец стиха, то есть выделены особо) выявляется «связка» - эмоция, выраженная в слове «ялагас» - «блеснув», объективно это слово может приобретать множество эмоциональных оттенков, но в данном контексте решающее для выбора значение определяется логикой оппозиции, ситуация внутренне драматична: мгновение «на кончике» (на грани) предполагает два варианта сценария в плане эмоционального восприятия: негативный и позитивный. Констатируя эмоциональный смысл уже реализовавшегося негативного сценария, по логике контраста, становится очевидной положительная эмоциональная наполненность слова «ялагас» - «блеснула», причем её сила равна по силе негативным эмоциям («сорвалась») - так достигается предельная полнота мгновенья. Это ощущение проясняет эмоциональную реакцию индивида: «Ах, моя уха!» - это сожаление, причем очень

сильное, ведь рыбак уже мысленно «поймал» и «приготовил» уху – мысль мелькнула за доли секунды! И так, несовпадение ожидания и конечного результата в данной ситуации вызывает эмоционально-эстетическую реакцию лирического героя – усмешку над самим собой, усмешку, которая скрыта и выявляется только из проживания ситуации – выявления всех звеньев ассоциативной цепи с постоянным выбором при каждой развилке, причем с движением по цепи одномоментно в разные стороны. Ведь, по сути, закончив стихотворение, неожиданным на первый взгляд, образом ухи, бесхитростный рыбак самим фактом обозначения и проговаривания «выдает» весь ассоциативный ряд. Логика структурирования краткого жанра аналогична с «цифрованием» и «кодированием» информации. Получается, что поэтическая ситуация – это зафиксированное, «архивированное» мгновение времени.

Мастерство Тапхаева-поэта в великолепном владении словом, не только в знании всех значений слов, но и возможных эмоциональных оттенков, соотнесения и корреляции: «Гэрэй буланда / Гэрээ барья хараасгай / Гэрлээ гэзэшэл даа» (На углу дома / Ласточка свила гнездо. / Дом обрела значит). Первые два стиха начинаются с форм слова «гэр» – дом – происходит сопоставление человека и живого мира (В углу дома человека появилась «дом» ласточки). Метафоризация по принципу антропоморфизации продолжается далее: слово «гэрлэхэ» означает «жениться» (обрести дом), опять же содержится корень «дом». Утверждается не только равнозначность человека и ласточки, но ласточке придается в данном сообщении даже больше удельного веса, чем человеку, что вызывает юмористическую эстетическую реакцию (Ласточка не только построила «дом», из игры значений корня «гэр» делается вывод – «женилась»!). Здесь краткость достигается за счет реализации многих, потенциально заложенных в слове возможных значений, в них так же зашифровано авторское отношение, мягкая усмешка и доброта. Таким образом, «сворачивание» эмоционального ряда имеет свои закономерности. Они также прослеживаются в пятистишиях поэта, в них делается лирико-философское обобщение человеческой судьбы. Своеобразие пятистиший Л. Тапхаева в том,

что они приобретают заметно личностный, лирический характер. «Ерэхэ бүрим / Елэн харахан шулуун / Хэбтэжэл байна. / Елэн хара шулуун / ехэл юумэ үзэнэ» (Когда я возвращаюсь каждый раз / гладкий чёрный камень / лежит все на том же месте. / Гладкий чёрный камень / на свете этом много испытал). Символический образ камня здесь циклизует лирическую ситуацию. Возникает необходимость объяснения финального парадокса: как камень, лежащий на одном и то же месте (3 стих), может многое переживать и испытать? Он статичен, в то время как динамичен человек (он приходит уже не первый раз, много раз, для него есть каждый раз). Камень статичен и по характеристике: он глянцево-черен, гладок – «елэн хара шулуун»), но как раз неизменность его атрибутивной характеристики и проясняет суть: камень лежит так долго, что его отполировало время до блеска – этот блеск и есть доказательство «испытания» временем. Сопоставление с лирическим героем неявное, но имеется: к человеку так же со временем приходит опыт и понимание. Так, символизация, стягивая в единый узел разные уровни бытия, определяет философское содержание пятистиший.

Интеллектуализация чувства здесь, несомненно, происходит, так как сам смысл сконцентрирован в заданных рамках, поэтика краткости также определяет сам арсенал художественных средств.

В бурятской поэзии, таким образом, широкое распространение краткости: восьмистиший, четверостиший, пятистиший, трехстиший объясняется самими особенностями художественного мышления, восточного склада ума, когда эмоциональный мир выражается опосредованно. Создание малой модели реальной действительности по принципам символизации и метафоризации, контекст и единство ассоциативного ряда определяет четкость структуры, в которой дается, с одной стороны, конкретная жизненная ситуация и, вместе с тем, достигается максимально возможная степень художественного обобщения. Малый жанр в бурятской поэзии служит выражению традиционного мировосприятия, становится философским обобщением бытия и процессов сознания человека.

Библиографический список

1. История бурятской литературы. - Улан-Удэ, 1997. - Т. 3.
2. Восточная поэтика. Тексты. Исследования. Комментарии. - М., 1996.

Bibliography

1. Istoriya buryatskoy literatury. - Ulan-Udeh, 1997. - T. 3.
2. Vostochnaya poezika. Tekstih. Issledovaniya. Kommentarii. - M., 1996.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 811.351.21

Chalaeva P.Sh. P.K.USLAR, HIS FLOCKS AND THEIR ROLE IN THE DEVELOPMENT OF LAK-RUSSIAN LANGUAGE CONTACTS. Last quarter of XIX century was a relatively calm period in lak-russian relations which were based on economic and cultural contacts. The article is dedicated to the role of P.K.Uslar and his flocks in the development of lak-russian language contacts.

Key words: lak-russian language contacts, last quarter of XIX century, P.K.Uslar.

П.Ш. Чалаева, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков Дагестанского гос. университета, г. Махачкала, E-mail: patimakardashova@mail.ru

РОЛЬ П.К. УСЛАРА И ЕГО УЧЕНИКОВ В РАЗВИТИИ ЛАКСКО-РУССКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

Последняя четверть XIX века была относительно мирным периодом в развитии лакско-русских контактов, основой которых были экономические и культурные связи. Статья посвящена роли П.К. Услара и его учеников в развитии лакско-русских языковых контактов.

Ключевые слова: лакско-русские языковые контакты, последняя четверть XIX века, П.К. Услар.

Деятельность П.К. Услара сыграла выдающуюся роль в развитии дагестанско-русских языковых контактов. После окончания Кавказской войны началось интенсивное освоение присоединенных территорий. В этом отношении большое значение придавалось изучению истории, этнографии, языка многочисленных народов, населявших Кавказ. Для понимания националь-

ной политики и планов языкового строительства русского государства по отношению к вновь присоединенным территориям на Кавказе большое значение имеет статья П.К. Услара «О распространении грамотности между горцами». В этой статье автор писал: «Моральное сближение с чуждым народом, покоренным силою оружия или дипломатическими трактатами, - обык-

новенно заключенными без ведома и согласия народного, - представляет большие затруднения, которые могут проистекать из различных причин» [1, с. 1]. Одной из причин автор называет стремление народа сохранить свой язык и свою культуру: «В покоренном народе, хотя бы даже и бессознательно, возникает опасение за сохранение своей индивидуальности... Индивидуальность народа обуславливается особенностью его языка и особенностью его склада понятий, его цивилизации, язык и цивилизация подчинены весьма неравномерным жизненным законам. Язык живет целые тысячелетия при самых даже неблагоприятных условиях для его жизни. ... Склад понятий народных, цивилизация, подлежат несравненно более быстрым изменениям» [1, с. 2-3]. Поскольку самостоятельных центров цивилизации в мире немного, небольшие народы попадают под влияние того или другого. Дагестанские народы находились в сфере влияния арабо-мусульманской цивилизации. Проводником этой цивилизации П.К. Услар считает не народный язык, а чуждый народу арабский язык, который является достоянием только одного класса, духовенства, имеющего большое влияние на массу мусульманского населения. Задачу русской политики на Кавказе П.К. Услар видит в том, чтобы «изменить центр цивилизующего тяготения, устранить влияние цивилизации враждебной» [1, с. 3]. Переориентировать горцев на русскую, европейскую, христианскую цивилизацию легче, считает П.К. Услар, на их родном языке. А для этого нужна была письменность. Приспособленная для дагестанских языков арабская письменность русской администрацией не устраивала, поскольку ставила ее в зависимость от «знатоков арабского языка».

Отмечая многоязычие нагорного Дагестана, П.К. Услар обращает внимание также на необходимость «международного языка» и «международной письменности». Нужда в языке межнационального общения удовлетворялась в некоторых обществах изучением одного из тюркских наречий, а нужда в «международной письменности» — изучением арабского языка. «Ни то, ни другое, - считает П.К. Услар, - не соответствует целям правительства в отношении народного образования. Международным языком должен быть **русский**, международной письменностью — **русская**» [1, с. 7]. Ратую за просвещение кавказских «туземцев», П.К. Услар обращает внимание на огромное значение изучения родного языка. В этой статье проявился и публицистический дар выдающегося лингвиста-кавказоведа. Он пишет: «Нельзя выпустить этих языков из виду уже по одной той причине, что им суждено прожить еще длинный ряд веков. Целое тысячелетие арабского давления не задавило их. Скольким бы языкам мы ни выучились, ни один не запечатлевается в целом духовном мире нашем так глубоко, как язык **родной**, - язык, которым непосредственно выражается своеобразный склад наших понятий. Это относится до всех народов и до всех языков в мире. Нельзя же смотреть на горцев, как на безязычных; нельзя же оставить без внимания, что Бог одарил их языками самостоятельными, чуждыми как арабскому, так и русскому. Эти родные языки составляют самые надежные проводники для распространения между горцами нового рода понятий. Забрать эти проводники в свои руки, суметь распорядиться ими...» [1, с. 17].

Ко времени написания этой статьи (1869 г.) у П.К. Услара был уже опыт введения письменности на основе русской графики и распространения грамотности на «туземных» горских языках. Эту деятельность генерал-майор П.К. Услар начал с изучения горских языков, была создана общая для всех кавказских языков азбука.

В интересующем нас аспекте лакско-русских языковых контактов труды «неутомимого ученого» [2, с. 79]. П.К. Услара имеют первостепенное значение.

К исследованию лакского языка П.К. Услар приступил осенью 1869 г. В письме к А.А. Шифнеру 19 октября 1863 года он пишет: «Теперь приступаю к языку казикумухскому...» [3, с. 6]. И уже в мае 1864 г. он пишет к тому же адресату: «Казикумухская грамматика или как я ее назвал для краткости по-туземному, лакская грамматика, лаку маз, лакский язык, уже готова и в размерах более обширных, чем абхазская» [4, с. 30].

Труд П.К. Услара «Лакский язык» является непревзойденным образцом полевой лингвистики. По обширности материала, глубине исследования, точности воспроизведения и истолкования форм трудно найти в лаковедении нечто равное. На наш взгляд дальнейшие работы исследователей лакского языка не внесли ничего принципиально нового в описание лакского языка.

Работа «Лакский язык» включает в себя следующие разделы: «лакская азбука», «очерк грамматики строения лакского язы-

ка», «образцы лакского языка», «сборник лакских слов», «алфавитный список русских слов с указанием, где отыскивать соответствующие им лакские». В качестве приложения дается «Казикумухская азбука», составленная П.К. Усларом и изданная в Тифлисе в 1865 году.

В интересующем нас аспекте лингвистической контактологии примечательным является то, что как иллюстративный материал грамматического очерка, так и образцы лакского языка включают в основном исконно лакские слова, заимствований почти нет. В «Образцах лакского языка» представлены жанры разговорной народной речи — пословицы, басни (сейчас мы назвали бы их притчами), анекдоты, песни.

Важное место в лакской лексикографии занимает «Сборник лакских слов», по сути представляющий собой первый опыт лакско-русского словаря. Как известно, появление двуязычного словаря является примечательным фактом, подтверждающим наличие языковых контактов и двуязычных индивидуумов (или прогнозирующих их появление).

В словарь П.К. Услара включено 1054 заглавных слова (примечание. В письме к А.А. Шифнеру (14 февраля 1867 г.) П.К. Услар писал: «Абдулла (Абдулла Омаров — П.Ч.) записал около 300 слов, не вошедших в мой сборник, ... обещав доставить мне эти слова впоследствии с русским толкованием» [3, с. 32]. Однако нет сведений о том, вошли ли эти слова в «Сборник». Точное количество слов трудно определить, потому что, во-первых, в словарную статью входят и производные слова, например, при заглавном слове *барачат* дается и прилагательное *барачатсса* и *барча* («приветствие с обновкой»), и *барча* — *бакъу* и *барчамаан*. Во-вторых, слова с префиксальными классными показателями даются по-разному: 1) с указанием на переменный классный показатель, например: *агъан* (д, б); 2) с ссылкой на одну из классных форм, например: *букъан* см. *дукъан*; или *диххан* см. *биххан*. При каждой словарной статье представлен обширный иллюстративный материал, включающий свободные и связанные словосочетания с данным словом, пословицы. Например, при слове *я* «глаз» даны следующие выражения: *яру тлутлун* «открыть глаза»; *яру лакъин* «закрыть глаза»; *я буруаан бан* «поглядеть»; *янил ляп! учин* «мигать глазом»; *я лачлун* «сплести»; *таный танал я лавчлун бури* «он ее сплел»; *та я щун къаккакай* «он не показывается на глаза»; *яру бувккун урав?* «разве ты ослеп?»; *аьрабалттул я* «колесо». При глаголе *ахълаган* «спрятаться, скрыться из глаз» (так у П.У.) дается пословица: *Чалачилмурнир дахъларамур чъару-ссари* «видимого, чем скрытое, более есть, т.е. мы более чего не знаем, чем знаем» (дефиниция П.К. Услара).

Хотя в то время не было частотных словарей и методов статистического анализа лексики, но слова, вошедшие в «Сборник» П.К. Услара являются наиболее употребительными (например, в первый список градуальных лексических минимумов русского языка вошло только 1500 самых употребительных слов. См.: Лексические минимумы современного русского языка. — М.: Русский язык, 1985.). Из глагольной лексики в словарь попали 162 слова, большинство из которых за редкими исключениями являются производными, «первообразными» глаголами, которых в лакском языке чуть более двухсот. Все слова являются общеупотребительными, т.к. о существовании кодифицированного литературного языка в тот период говорить не приходится, а между вицхинским диалектом, который лег в основу описания лакского языка, и кумухским диалектом существенных различий нет. С точки зрения происхождения подавляющее большинство слов являются исконно лакскими. Восточные заимствования (арабизмы, тюркизмы, иранизмы) представлены словами, семантически усвоенными лакским языком и вошедшими в его лексико-грамматическую систему. Например, среди 58 слов, начинающихся с буквы М, заимствованными являются слова *малаик*, *малла*, *мизит*, *мусаннип*, *мутялин* (связанные с исламом), *мьяна*, *мискин*, *мурдар*, *мадара*, *мина*. Большинство из них являются арабизмами.

Лексикографическим открытием П.К. Услара можно назвать и выбор диагностических форм существительных и глаголов для грамматических помет. Для существительных даются четыре формы — формы именительного и родительного падежей обоих чисел и указывается класс — в скобках дается характерный для субстантива классный показатель. Например:

Мащи *машиллул*, *мащиу*, *мащал* (д) хутор, выселок; *мащиричу* — человек, живущий на хуторе; на най ура *мащилийн* — я иду на хутор (дается вся словарная статья).

Для глагола в качестве начальной формы выбран перфектный инфинитив, который автор называет «неокончательным наклонением», кроме того дается форма 1 лица «прошедшего совершенного времени» и формы инфинитивов имперфекта и итератива, которые названы «продолжительным и повторительным залогами». Даны и формы повелительного наклонения совершенного вида. Например, см. статью глагола *чичин* «писать».

Чичин прош. сов. *чиучура*, пов. *чичи(а)*; продолж. *чичлан*, повтор. *чичабан* – писать; *чагъар чичин* – писать письмо; *шярабу арантал чичин* – переписать людей в ауле, т.е. сделать перепись народонаселению; *чиучу аьрал* – милиция, т.е. переписанное ополчение; *Заннал чиучусса затри* – Богом написанные вещи; т.е. предопределение; *чагъар чичу* – письмоводитель (ханский секретарь); *чичлу*, *чичлул*, *чичлурду*, *чичлурдал(д)* рисунк; *чичлу дан* – рисовать.

Многое из лексикографического опыта П.К. Услара в дальнейшем использовалось при составлении дагестанско-русских словарей.

Глубокие грамматические исследования П.К. Услара по кавказским языкам, составление им самим или под его непосредственным руководством букварей и книг на этих языках «подвинуло дело введения письменности и распространения грамотности на горских языках». В 60-е годы XIX в. были открыты шко-

лы в Хунзахе, Гунибе, Кумухе. Как отмечается в «Библиографической справке», – для распространения грамотности на лакском языке «и с целью приготовления сельских учителей для обучения этой грамоте, в 1866 году ... открыта была школа в Кумухе. Учителем этой школы был природный казикумухец Абдулла Омар-оглы, основательно ознакомившийся с письменностью на родном языке. Под его руководством обучено, более или менее удовлетворительно, грамоте на казикумухском языке более 30 человек. В числе учеников была одна женщина. Школа эта существовала только несколько месяцев» [4, с. 71].

Для содержания таких школ, кроме всего прочего, не хватало и средств. Поэтому соответствующее ведомство нашло более удобным устроить одну большую школу в Темир-хан-Шуре, чем несколько малых в горах.

Предполагалось, что выпускники этих сельских школ будут в свою очередь обучать грамоте своих односельчан. Для поощрения их к обучению других каждому такому учителю было назначено денежное вознаграждение по 5-ти рублей за каждого обученного мальчика или взрослого. «Последствием такого поощрения было то, что некоторые из бывших учеников нальчинской, шуринской и кумухской школ, по окончании курса учения, занялись обучением других» [4, с. 71-72].

Библиографический список

1. Услар, П.К. О распространении грамотности между горцами // Сб. сведений о кавказских горцах. – Тифлис, 1870. – Вып. 3.
2. Воронов, Н.И. Научное известие // Сб. сведений о кавказских горцах. – Тифлис, 1869. – Вып. 2.
3. Письма П.К. Услара к А.А. Шифнеру // Услар П.К. Лакский язык. – Тифлис, 1890.
4. Сборник сведений о кавказских горцах. – Тифлис, 1868. – Вып. 1.

Bibliography

1. Uslar, P.K. O rasprostranenii gramotnosti mezhdu gorcami // Sb. svedeniy o kavkazskikh gorcakh. – Tiflis, 1870. – Vihp. 3.
2. Voronov, N.I. Nauchnoe izvestie // Sb. svedeniy o kavkazskikh gorcakh. – Tiflis, 1869. – Vihp. 2.
3. Pisjma P.K. Uslara k A.A. Shifneru // Uslar P.K. Lakskiy yazihk. – Tiflis, 1890.
4. Sbornik svedeniy o kavkazskikh gorcakh. – Tiflis, 1868. – Vihp. 1.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

Раздел 3

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущий эксперт раздела:

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 378:371.112

Dyomkina D.V. CURATOR OF GALLERY IN THE SIBERIAN REGION. In this article we are talking about the specifics of gallery curator in the Siberian region. The characteristic intimacy and a certain loyalty to the established traditions, defined distance themselves from the commercial center, so that shows the influence of the western current fragmentation processes.

Key words: supervisor, the Siberian region, an art gallery activities.

Д.В. Дёмкина, магистр искусствоведения, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: djemka80@mail.ru

КУРАТОРСТВО В ГАЛЕРЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИБИРСКОГО РЕГИОНА

В данной статье речь идет о специфике кураторства в галерейной деятельности Сибирского региона. Характерная камерность и определенная верность сложившимся традиция объясняется дистанционированностью от коммерческого центра, вследствие чего проявляется фрагментарность влияния западных актуальных процессов.

Ключевые слова: куратор, Сибирский регион, искусство, галерейная деятельность.

Проблема организации галерейного дела в малых городах достаточно актуальна. Уже сложно представить культурную жизнь города без таких заведений культуры, как музей, выставочный зал, художественная галерея. Пристальное внимание общества и средств массовой коммуникации (радио, печатные издания, телевидение и интернет) к культурной художественной жизни, и стремление быть непосредственно участником культурных событий, свидетельствует о потребности общества в культуре. Обзор особенностей функционирования художественных галерей Сибирского региона необходим кураторам и организаторам, покупателям и зрителям. В настоящее время организаторы галерей руководствуются в своей деятельности не только сложившимся собственным опытом, интуицией, но и изучая статистику и опыт российской и зарубежной ситуации, сложившийся в процессе формирования рынка произведений искусства.

Для галерейного движения Сибири характерно сочетание в одном лице галериста и куратора. Также существует практика сотрудничества галереи с независимыми кураторами, с целью показа того или иного явления под другим углом зрения, подачи нового смысла. Особенно часто встречающаяся практика организации проекта в тесном контакте с художником, или группой художников или создания проектов объединяющих сразу несколько художественных центров выбранным направлением. В галерейном искусстве Сибирского региона освоение художественного проекта реализуется на сегодняшний день, в основном на уровне тематической выставки.

Спецификой деятельности галерей является упор на эффективность еще и с точки зрения экономики, ведь при выборе произведения искусства, задача куратора заключается не только в учете уровня мастерства и качества произведения, но и предполагаемой коммерческой выгоды и предполагаемого спроса. Поэтому на основе какой-либо выработанной стратегии – интеллектуально-художественной или скандально-эпатажной, привлечь внимание и вызвать реакцию общественности. И оставаясь концептуально достаточно узкой смысловой направлен-

ности, галерейный художественный проект требует неожиданного решения выставочно-экспозиционного пространства.

В условиях современной художественной ситуации, размытости ценовых и эстетических критериев, даже опытному куратору имеющим дело с неизвестным художником, порой это создает трудности. Такая же ситуация в области галерейного дела: синтезирующие в пространстве современное искусство с антиквариатом, салон с ремесленничеством и сопутствующими товарами.

Пребывая в зачаточном состоянии, галерейная жизнь Сибирского региона только начинает привлекать интерес своей самобытностью и спецификой. После известных политических событий 1998 г., ситуация в регионе начинает налаживаться и получать свое дальнейшее развитие. На данный момент во всей Сибири насчитывается порядка 20 частных галерей. В Барнауле, с населением около 670 тыс. (по данным Алтайкрайстата), человек, приходится порядка 10-ти галерей различного уровня.

Приведем некоторые из них. Картинная галерея «Кармин», владелец С. Хачатурян. Галерея функционирует, совмещая художественный салон, багетную мастерскую, но ключевым концептом является постоянно пополняемая коллекция алтайского пейзажа. Коллекция С.Г. Хачатуряна – уникальное явление в художественной культуре не только Алтайского края, но и Сибири как первая частная картинная галерея в Сибири [1, с. 26]. Художественная коллекция подбиралась, изначально исходя из интересов коллекционера. В соответствии с этим определилась и научная концепция, согласно которой алтайский пейзаж становился ведущим направлением в собрании. Исторически сложилось так, что этот жанр стал ведущим в алтайском искусстве, использующим лучшие традиции русского пейзажа, а для современных художников Алтая еще и традиции первых алтайских профессиональных мастеров Г.И. Гуркина и А.О. Никулина [2].

Арт-галерея UNIVERSUM, организатор и куратор Т.М. Степанская, концепция как культурно-просветительского учебного центра при АлтГУ учебно-методическая. Студенты факультета искусств – искусствоведы и стилисты под руководством докто-

ра искусствования, профессора Тамары Михайловны Степанской защищая авторские проекты по своим специальностям. Помимо этого галерея сотрудничает и с общественными организациями, с известными фотографами и художниками различных художественных направлений.

Также недавно открылись галереи в торговых центрах г. Барнаула: «Проспект», позиционирующая себя как интерактивная галерея современного искусства, и галерея «Республика ИЗО» Вадима Климова. На данный момент это очень молодые образования, еще не достаточно проявившие себя в культурной жизни города.

Основная масса арт-галерей Сибири работает по двум принципам, либо с опорой на дополнительный источник доходов (сувениры, багетная мастерская), либо, полагаясь на доходы от параллельного бизнеса ее владельца, например, галерея «Кармин», которую содержит коллекционер и президент ООО «АлтайИнвестГрупп» С. Хачатурян. Однако подобная галерея является скорее исключением, чем правилом. В основной своей массе преобладает вариант салона В. Москвитина «Турина гора» и Арт-галерея Щетинных.

В настоящее время на полтора миллиона жителей Новосибирска, резко сократилась численность частных галерей. Одна из сравнительно недавно открывшихся, является галерея современного искусства «Непокоренные», представляющая собой питерский филиал открытой студии «Непокорённые17», созданная на базе «Кино Сити» культурно-образовательного киноцентра ГСИ.

На сегодняшний момент культурным достижением Новосибирска стало открытие, при участии А. Ерофеева, Центра современного искусства, директором которого назначена бывшая владелица галереи «Старый город» А. Терешкова, которая работала исключительно с крупными фигурами сибирской творческой среды, такими как И. Шуриц, Т. Грицюк, Д. Миньшиков, В. Фатеев или М. Казаковцев.

Развитию галерейной деятельности Сибирского региона препятствует целый ряд причин. Одна, из которых, низкий уровень спроса и недостаток потребительских капиталов. В отличие от столицы, где сформировалась определенная мода на коллекционирование и приобретение художественных работ, как способу денежных вложений, Сибирский регион пребывает пока в стадии самоопределения и формирования. Стоимость произведения сибирского художника в среднем составляет от 7 до 15 тыс. рублей. Говоря о более известных представителях искусства сибирского региона, то их работы находят своего покупателя время от времени, и ценовая категория варьируется примерно от 50 до 160 тыс. р. и выше. Основная масса потребителей, располагающих экономическими возможностями, на данный момент не достаточно сформирована. Но процесс запущен, и, по мнению некоторых галерейных деятелей, средний класс только формирует в себе культурно-покупательскую потребность.

Крупнейшая коллекция, состоящая на сегодняшний момент из более 800 работ художников Алтая, находится у С. Хачатуряна. Культура коллекционирования очень редкое явление для Сибирского региона, можно даже сказать единичный случай, ведь она подразумевает определенную культурологическую базу, знание художественных тенденций, традиций и истории. И приобретая картину художника, того или иного, коллекционер осознает это и как денежное вложение.

Но у галеристов Сибирского пространства, помимо финансового аспекта, существует проблема легитимации рынка искусства Сибири, что находит свое выражение в невыстроенности рыночных отношений, во взаимодействии между художником и галеристом. В Сибирских условиях их сотрудничество до сих пор ограничивается соображениями этики и договорным принципом, в отличие от практики, давно применяемой на Западе, где арт-

галерея заключает контракт с художником, куда включаются обязанности обеих сторон. Поэтому имеются случаи, когда галерея, занимающаяся продвижением некоего художника и осуществляющая определенные денежные вложения в организацию выставок, идет на серьезный риск, а художник через некоторое время передумывает и отказывается от услуг галереи, решив далее развиваться самостоятельно. Еще одна ситуация, связанная с несовершенством и неотлаженностью механизмов регулирования товарных отношений, это случай когда произведение, выставленное в галерее, автор, выйдя на покупателя, забирает и продает без участия галереи, без отчисления комиссионных. Известно, что процент галереи варьируется, в зависимости от уровня известности автора, и составляет от 50% до 100%, за небольшими исключениями.

Но если интерес к искусству Сибирского региона в России еще только набирает обороты, то на Западе сибирские художники могут вполне реально быть востребованными. Поэтому нужно уже сейчас разрабатывать цивилизованные законы и механизмы регулирования арт-рынка Сибирского региона, чтобы лет через 5-10 получить достойные результаты. Не ориентироваться на столицу, где искусство давно стало отраслью бизнес-индустрии и по своей сути утрачивает свой статус произведения искусства. Для развития галерейного дела в Сибири, на данном этапе развития, в первую очередь необходима экономическая поддержка городских учреждений культуры и администрации города, ведь у подавляющего числа сибирских галерей нет средств на рекламу и на создание собственного сайта. При этом от вышеперечисленных проблем, можно будет говорить о продвижении произведений искусства Сибири. И тогда, говоря словами сибирского куратора и философа В. Чиркова, – «в недрах искусства Сибири сформировалось уникальное явление под названием «современное искусство Сибири» [3], оно обязательно получит свое позитивное развитие в дальнейшем.

Развитие рынка Сибирского региона происходит в общей направленности российского галерейного дела, с некоторым отставанием в следовании общим тенденциям, в плане отсутствия механизмов оценки и продвижения произведений искусства, по причине необходимости привлечения серьезных искусствоведов и не достатка средств. Сибирская галерейная деятельность показывает стремление к включенности в мировые тенденции искусства. Но по причине не достаточной поддержки и взаимодействия региональных структур, демонстрирует слабое включение в экономическую ситуацию городов Сибирского региона. Характерная камерность и определенная верность местным традициям связана с географической отдаленностью от коммерческого центра, вследствие чего проявляется фрагментарность влияния западных актуальных процессов.

Чертами, проявляющимися специфику галерейной деятельности Сибирского региона, являются: взаимодействие с центрами культурно-художественных структур, формирование на этой основе качественной искусствоведческой среды, сложение традиций семейного галерейного дела на основе художественных династий; некоторое взаимопропониновение со сферой культурного туризма. Налаживание устойчивых связей внутри Сибирского региона и сотрудничество с другими городами России.

Модель взаимодействия с опорой на административное управление и развитие наиболее распространена в функционировании отделений Союза художников и художественных музеев. Предпринимательский подход наиболее распространен и действует с упором на инновации, что характерно больше для Новосибирска, молодежных групп и получивших известность актуальных художников. В культурном развитии города Барнаула спецификой является основной упор на традиции, ведущую роль творческих династий и ведение семейного бизнеса в области искусства.

Библиографический список

1. Карпова, А. От Русского музея до сельских галерей // Два слова. – 2007. – № 37. – 19 сент.
2. Кочетыгова, Т. Поклониться красоте // Вечерний Барнаул. – 2005. – 14 мая.
3. Чирков, В. Художники Сибири в начале XX века / Сост. О.М. Галыгиной. – Новокузнецк, 2007.
4. Брагина, Л.А. Интеграция: процесс овладения специальностью искусствоведа // Гуманитарная компонента учебной дисциплины ГОС как необходимый элемент гуманизации процесса обучения. – Барнаул, 2005.
5. Вороненская, Н. «Кармин»: общественно-политическая литература // Свободный курс. – 2005. – № 26. – 30 июня.
6. Материалы научно-практического семинара 12 сент. 2009 г. в рамках VI Международной биеннале графики // Кураторские проекты в области современного искусства: новые концепции, опыт осуществления. – Новосибирск, 2009.

Bibliography

1. Karpova, A. Ot Russkogo muzeya do sel'skikh galerey // Dva slova. – 2007. – № 37. – 19 sent.
2. Kochetihova, T. Poklonitsya krasote // Vecherniy Barnaul. – 2005. – 14 maya.
3. Chirkov, V. Khudozhniki Sibiri v nachale KhKh veka / Sost. O.M. Galiginoy. – Novokuzneck, 2007.
4. Bragina, L.A. Integraciya: process ovladeniya specialnost'yu iskusstvoveda // Gumanitarnaya komponenta uchebnoy disciplin GOS kak neobkhodimiy ehlement gumanizacii processa obucheniya. – Barnaul, 2005.
5. Voronenskaya, N. "Karmin": obshchestvenno-politicheskaya literatura // Svobodniy kurs. – 2005. – № 26. – 30 iyunya.
6. Materiali nauchno-prakticheskogo seminar 12 sent. 2009 g. V ramkakh VI Mezhdunarodnoy biennale grafiki // Kuratorskie proekti v oblasti sovremennogo iskusstva: noviye koncepcii, opit osustvestvleniya. – Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.03.12

УДК 78

Arakelova A.O. PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN THE FORMATION PERIOD (1918-1930's). This article discusses features of the formation of professional musical education in Russia between 1918 and 1930. The main types of musical educational institutions are analyzed.

Key words: music education, music art, reforms, music schools, conservatoire.

A.O. Аракелова, канд. искусствоведения, доц., г. Москва, E-mail: info@mkrf.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ (1918-1930-Е ГОДЫ)

В статье рассматриваются особенности формирования профессионального музыкального образования в России в период с 1918 по 1930 годы. Анализируются основные типы музыкальных образовательных учреждений.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальное искусство, реформы, музыкальные учебные заведения, консерватория.

История государственного регулирования развития культуры, в том числе и образования в области музыкального искусства, неотделима от истории самой страны, истории развития всех ее культурных, идеологических, духовных, экономических процессов. В июле 1918 года при Наркомпросе были созданы художественные отделы – Литературный (ЛИТО), Театральный (ТЕО), Изобразительных искусств (ИЗО) и Музыкальный (МУЗО). Заведующим МУЗО с 1918 по 1921 годы был Артур Лурье (композитор), а с 1921 по 1925 годы, по приглашению возглавлявшего Наркомпрос А.В. Луначарского, Музыкальный отдел возглавлял Б.Л. Яворский. В работе МУЗО активное участие принимали сестры Гнесины и многие другие деятели музыкального искусства того времени. В МУЗО были созданы и свои подотделы – Специального музыкального образования, Общего музыкального образования, Концертный, Академический и Издательский. При этом в первые годы советской власти профессиональное музыкальное образование, как одно из направлений системы музыкального образования, развивалось под руководством подотдела Специального музыкального образования (СМО). Развитие второго направления системы музыкального образования – общего музыкального образования и воспитания, регулировалось деятельностью подотдела Общего музыкального образования.

Необходимо отметить, что наследством, которое получила наша страна в 1917 году в области профессионального музыкального образования, советская власть начала распоряжаться не только сохраняя, но и развивая его.

На основании Декрета Совета Народных Комиссаров от 12 июля 1918 года, подписанного В. Ульяновым (Лениным), А.В. Луначарским и В. Бонч-Бруевичем, Петроградская и Московская консерватории перешли в ведение Народного Комиссариата Просвещения на равных со всеми высшими учебными заведениями правами. Согласно Декрету, консерватории стали государственной собственностью с «уничтожением зависимости от Русского Музыкального Общества» [1, с. 67].

Несмотря на это в первые послереволюционные годы профессиональное музыкальное образование как бы отошло на второй план в силу своей «цеховой» (Б. Асафьев) обособленности и элитарности. В 1924 году Б. Асафьев писал, что «хоровые рабочие кружки являются самыми здоровыми художественно-общественными организациями Ленинграда и что укрепление и рост их деятельности – залог просветления музыкального быта, повышения уровня вкуса и понимания музыки. Они могут стать базой начинающегося обновления художественно-музыкальной

жизни, которое не по силам ни академическим учреждениям, ни школам, включая консерваторию» [2, с. 37].

О необходимости реформы профессионального музыкального образования заговорили с 1918 года. При Наркомпросе была создана Комиссия по реформе музыкального образования, на которой рассматривались вопросы новой типологии учебных заведений, содержания образовательного процесса. В Комиссии по реформе музыкального образования активное участие принимали Евгения Фабиановна и Елена Фабиановна Гнесины. Необходимо отметить, что многие члены этой комиссии, как и работники подотдела СМО Наркомпроса, не разделяли стремлений к всеобщему массовому музыкальному просветительству, о чем с сожалением вспоминала Н.Я. Брюсова: «В организованной при Наркомпросе Комиссии по реформе музыкального образования высказывались такие надменные соображения: «Музыкальные произведения — как особы царской крови, им можно отвечать, но их нельзя спрашивать» [3, с. 46].

Однако уже к осени 1919 года, наряду с народными музыкальными школами, только в Москве на базе существующих уже не один год музыкальных училищ и школ было создано семь специальных государственных двухступенных музыкальных школ для детей и юношества. Так, например, открытое в 1895 году частное Музыкальное училище Е. и М. Гнесиных в 1919 году было национализировано на основании ходатайства в Наркомпрос руководства училища и стало называться «Вторая московская государственная музыкальная школа», в которой, как и прежде, обучались и дети, и взрослые, но теперь уже бесплатно. А бывшее Общедоступное музыкальное училище В.Ю. Зюграфа-Плаксииной стало Шестой московской государственной музыкальной школой (в настоящее время – это Академический музыкальный колледж при Московской консерватории им. П.И. Чайковского).

Если специальные государственные музыкальные школы в те годы выполняли функцию училищ, при которых внутри в качестве первой ступени функционировали детские музыкальные школы для подготовки детей к поступлению на вторую ступень (т.е. ступень профессионального музыкального образования), то параллельно, в соответствии с идеями всеобщего музыкального просветительства, стали открываться детские музыкальные школы как самостоятельные учреждения. При этом основной целью этих детских музыкальных школ была подготовка детей к участию в музыкальной самодеятельности.

Кроме структурных нововведений деятельность подотдела СМО охватывала и само содержание образовательного процес-

са – разработку учебных планов, программ, методик как для специальных двухступенных музыкальных школ, так и для детских музыкальных школ. В это же время было выпущено Положение о школах специального музыкального образования, вводившее разделение школ на две ступени (младшую, т.е. первую, которая не имела непереносимой задачи готовить будущих музыкантов, и старшую, с профессиональной ориентацией). В Положении говорилось, что «каждый оканчивающий специальную музыкальную школу второй ступени должен быть действительно специалистом в музыкальном искусстве, владеющим своим инструментом настолько, чтобы быть использованным либо как артист-исполнитель, либо как деятель музыкальной педагогики в деле народного просвещения и культурного строительства» [6, с. 19].

В 1919 году 2 октября в Москве состоялась конференция музыкантов-педагогов, организованная МУЗО для обсуждения проектов реформы музыкального образования. На конференции было принято решение о разделении всех музыкальных учебных заведений на три типа: одноступенные (низшие), двухступенные (средние) и трехступенные (высшие). Данное решение было зафиксировано в «Основном положении о Государственном Музыкальном Университете», опубликованном 1919 году в журнале «Художественная жизнь». Именно данный документ впервые обозначил границы системы музыкального образования, которые со временем лишь уточнялись.

Детские музыкальные школы становятся частью системы профессионального музыкального образования и получают название «музыкальные школы I ступени». Основной задачей детских музыкальных школ I ступени стала подготовка учащихся в музыкальные школы II ступени (сегодня – это музыкальные колледжи).

Вторая ступень давала специальное музыкальное образование для работников первой ступени (музыкальных школ) и работников общеобразовательных учреждений (дошкольных, школьных – общеобразовательных, внешкольных).

Завершающим этапом явилась третья ступень – консерватории.

Несмотря на, казалось бы, выстроенную модель «Основное положение о Государственном Музыкальном Университете» так и не разделило окончательно образовательные учреждения на самостоятельные уровни, оставив в рамках музыкального университета все три уровня и недооценку первой ступени как самостоятельного уровня. То, что некоторые из окончивших музыкальную школу не поступали на вторую ступень образования расценивалось как выбывание из системы, то есть, ее брак, уничтожало одну из основных задач начального музыкального образования и воспитания – подготовку просвещенных любителей музыки.

Кроме того, в «Основных положениях о Государственном Музыкальном Университете» был сделан явный перекося в сторону подготовки в среднем звене педагогов и музыкально-просветительских работников (для детских садов и общеобразовательных школ), при этом совсем были забыты музыканты-исполнители, что привело к множеству недоразумений и острой нехватке оркестровых музыкантов в регионах страны.

Однако, именно введение самого понятия «музыкальный университет» ознаменовало осознание на государственном уровне основного принципа подготовки профессиональных музыкантов как многоуровневого и непрерывного.

Следующий этап реформы музыкального образования связан с именем Б.Л. Яворского, который с 1921 года стал руководить МУЗО. В 1921 году под влиянием идей А.В. Луначарского Б.Л. Яворским были проведены реорганизация музыкального образования, типизация музыкальных учебных заведений, пересмотр учебных программ и учебных планов. Кроме того, продолжая развивать музыкально-просветительские идеи Н.Я. Брюсовой, с которой работал еще в Московской народной консерватории до революции, Б.Л. Яворский ратовал за введение в структуру Московской консерватории инструкторско-педагогического отделения, что, кстати, привело к многочисленным дебатам в кругу музыкантов-консерваторцев (с его мнением расходились взгляды А.Б. Гольденвейзера и других профессоров консерватории).

Б.Л. Яворский выступил за четкое разделение трех уровней образования при сохранении в вузе только третьей ступени. Вместо структуры дореформенной консерватории, в которую практически неразделимо входили три звена, произошло

разделение этих звеньев на самостоятельные, с четкими целями и задачами для каждого в отдельности: низшее звено – детская музыкальная школа, среднее – техникум, высшее – консерватория.

В результате проводимой под руководством Б.Л. Яворского реформы профессионального музыкального образования двухступенные музыкальные школы, переименованные годами ранее из музыкальных училищ, стали называться музыкальными техникумами. А в октябре 1921 года Совнаркомом было утверждено «Положение о высших учебных заведениях» [5, с. 486], в соответствии с которым консерватории подразделялись на три ступени: школу, техникум и вуз.

В 1920-е годы Наркомпрос установил единый срок обучения во всех музыкальных техникумах – 4 года. Были сформированы единые и относительно четкие для всех техникумов учебные планы. Вводились новые предметы. Помимо исполнительства на музыкальном инструменте и пения в техникуме преподавались – хоровое пение, сольфеджио, элементарная теория музыки, анализ музыкальных произведений, гармония, полифония, инструментовка, камерный ансамбль, класс фортепианного ансамбля (восьмиручные ансамбли – для изучения симфонической литературы), сочинение, история музыки, история современной музыки.

Основной функцией детской музыкальной школы продолжала оставаться подготовка детей к обучению в музыкальном техникуме. Во многих музыкальных школах страны обучение для одаренных детей было бесплатным, но при условии, что общее количество бесплатных мест не превышало 50 процентов от общего числа обучающихся [6, с. 132].

Все принципы реформы 20-х годов XX века непосредственно можно проследить на примере развития учебного заведения сестер Гнесиных.

Вторая Московская музыкальная школа показывала хорошие результаты, которые способствовали разделению школы на два звена. В 1920 году первая ступень обучения стала отдельной детской музыкальной школой, а вторая ступень – Третьим показательным государственным музыкальным техникумом. Методика педагогической работы в школе и техникуме отличалась строго индивидуализированным подходом к воспитанию учащихся в «изучении особенностей дарования каждого учащегося» [7, с. 19]. При ориентации на массовое обучение, тем не менее, основной задачей музыкальной школы была подготовка своих лучших учеников для поступления в техникум. В школе обучалось две группы – платных, вносящих половинную плату, и бесплатных. В 20-30-х годах изменился состав учащихся школы за счет открытия еще двух отделов – вокального и творческого (композиции).

Что преподавалось в школе? Помимо инструмента, класса вокала и композиции – хоровое пение, сольфеджио, слушание музыки, ритмика, камерный ансамбль, класс фортепианного ансамбля.

Необходимо отметить, что в начале 1920-х годов не во всех детских музыкальных школах преподавались музыкально-теоретические предметы, даже такие, как сольфеджио и теория музыки. Разработанные педагогическим коллективом детской музыкальной школы Гнесиных программы по сольфеджио, слушанию музыки, хоровому классу и целому ряду других предметов легли в основу учебных программ детских музыкальных школ всей страны.

Техникум развивался не менее успешно, чем школа. Однако необходимо подчеркнуть, что техникум развивался в первую очередь благодаря деятельности музыкальной школы.

Задачей техникума была подготовка кадров для Московской консерватории, а также специалистов для самостоятельной деятельности – исполнительской, педагогической (для музыкальных и общеобразовательных школ) и музыкально-просветительской.

В числе приоритетных направлений деятельности техникума была педагогическая составляющая – в техникуме существовал класс методики фортепианной игры, введен курс производственной практики. Практика проходила по хоровому классу, оркестровому классу, классу ансамбля, концертмейстерскому классу, постановке оперных спектаклей [7, с. 22].

В ознаменовании 30-летия со дня основания (в 1895 году) постановлением коллегии Наркомпроса учебному заведению было присвоено имя семьи Гнесиных и с 1923 по 1925 годы техникум именовался Государственным показательным музыкальным техникумом имени Гнесиных.

В 1926 году по итогам состоявшегося под руководством А.В. Луначарского методического совещания по художественному образованию вышел Положение о Ленинградской и Московской консерваториях. На основании этого Положения были разработаны учебные планы и новая организационная структура консерваторий, стоявшая из факультетов (композиторского и научно-музыкального, исполнительского, педагогического), кафедр, отделений. Для консерваторий впервые было установлено деление специальностей не только по внешнему признаку, то есть исполнительству на том или ином музыкальном инструменте, но прежде всего по признаку будущего трудоустройства выпускника. То есть произошло разделение на:

- исполнителей (артистов-солистов, ансамблистов, оркестрантов, оперных певцов),
- педагогов (в области музыкального исполнительства, теории музыки, общего музыкального образования и воспитания для музыкальных техникумов, детских музыкальных школ, общеобразовательных школ, музыкальной художественно-просветительской работы в клубах),
- композиторов,
- научно-музыкальных работников,
- дирижеров (оперных и симфонических оркестров).

По сравнению с дореволюционными в учебных планах 1927 года расширен перечень общественно-научных и общественно-политических дисциплин, увеличилось количество часов, отводимых на коллективное исполнительство в хоре, оркестре, ансамблях, для композиторов с первого года обучения был введен курс практического сочинения, который имелся в дореволюционных планах только с третьего года обучения, в качестве обязательных были предусмотрены практические занятия (концертные выступления для исполнителей и композиторов и педагогические работы для педагогов). Появились и новые для консерваторского образования учебные планы – для инструкторско-педагогического факультета и дирижерского отделения.

Введение в учебные планы не только консерваторий, но и музыкальных техникумов инструкторско-педагогических дисциплин было обусловлено установкой на подготовку педагогических кадров для обеспечения массового музыкального образования. Педагог-инструктор, который совмещал бы в себе и теоретика, и регента, и музыкального историка, и этнографа, и исполнителя, владеющего музыкальным инструментом – таков был идеал специалиста, призванного обеспечить всеобщее музыкальное образование.

В начале 30-х годов успехи социалистического строительства, невиданный рост культуры ставили новые задачи в подготовке кадров в области музыкального искусства, которые привели к очередной реформе музыкального образования. В стране создавались новые театры, клубы, дворцы культуры, кино и радиостудии. Все это требовало самого серьезно внимания к вопросам подготовки новых кадров музыкантов-исполнителей, теоретиков, музыкальных руководителей, недостаток в которых остро ощущался не только на периферии, но и в крупных центрах.

Уже в 1931 году обозначилась новая задача музыкальных вузов – постановлением Наркомпроса Московской и Ленинградской консерваторий предлагалось «сосредоточить свое внимание на подготовке исполнителей», а секторам Наркомпроса указывалось на необходимость разработать новые учебные планы: «Учитывая громадное расширение потребности в музыкальных кадрах, немедленно приступить к разработке пятилетнего плана подготовки этих кадров» [7, с. 24].

Такая задача заставила руководство консерваторий пересмотреть свою структуру, и, в какой-то степени, вернуться к модели музыкального образования, зафиксированной в 1919 году в «Основном положении о Государственном Музыкальном Университете», то есть, к трехступенной модели внутри самого вуза. Подготовка музыкально-педагогических кадров отошла на второй план.

В 1933 году впервые Наркомпрос утвердил «Положение о семилетней детской музыкальной школе», приравняв тем самым обучение в музыкальной школе к срокам обучения в общеобразовательной школе. В середине 30-х годов все три ступени музыкального образования, представляя собой, с одной стороны, органическое целое, с другой – четко разделились друг от друга в соответствии с поставленными целями и задачами.

В 1935 году свою нишу в системе музыкального образования заняла и особая детская группа Московской консерватории.

Согласно приказу Наркомпроса РСФСР от 20 мая 1935 года № 406 детское отделение консерватории было преобразовано в Центральную музыкальную школу при Московской государственной консерватории (ЦМШ). Идея раннего целенаправленного обучения наиболее одаренных детей музыкальному исполнительству принадлежала А.Б. Гольденвейзеру и нашла отражение в учебном плане ЦМШ, который был разработан при непосредственном его участии и включал в себя как музыкальные предметы (исполнительские предметы, а также ритмику, сольфеджио, гармонию, музыкальную литературу), так и предметы полного курса общеобразовательной школы. Создание ЦМШ было эпохальным событием, поставившим последнюю точку в формировании основной конструкции отечественной системы музыкального образования, которая впоследствии получила международное признание и выдержала испытание временем.

Итак, к середине 1930-х годов сложилась трехступенчатая система образования для массовой подготовки профессиональных музыкальных кадров на территории всей страны – детская музыкальная школа, музыкальный техникум (с 1936 года техникумы стали переименовываться в училища), консерватории – «школа-училище-вуз» (ШУВ). Параллельно трехступенчатой модели определилась двухступенчатая модель – более элитарная, для особо одаренных детей и поэтому менее распространенная – «музыкальная школа-десятилетка – консерватория».

В 1930-е годы трехуровневая система музыкального образования, кроме городов Москвы, Ленинграда и Саратова, в которых имелись консерватории, была сформирована еще и в Свердловской области. Постановлением Президиума Свердловского областного исполнительного комитета от 03.09.1934 г. № 1135 в Свердловске была открыта консерватория. Почти одновременно с открытием Свердловской консерватории были созданы консерватории в Минске (1932 год) и Ташкенте (1936 год).

В 30-е годы определились пути развития отечественного музыкального искусства и способы его организации, оставаясь затем неизменными на протяжении нескольких десятилетий. Государство относилось к культурному строительству едва ли не так же внимательно, как и к хозяйственной деятельности. Уже в первой пятилетке началось строительство новых учебных заведений, учреждений культуры, на нужды культурной революции выделялись немалые государственные средства, которые с каждым годом увеличивались. Строительство театров и кинотеатров, концертных залов, проведение многочисленных конференций, съездов, посвященных культурному строительству, призывы к работникам искусства об их ответственности за формирование духовно-нравственного развития общества, проведение конкурсов на создание лучших литературных, музыкальных произведений, кинофильмов – все это оказывало большое воздействие на темп развития советского искусства.

Из отчета ЦК профессионального союза работников искусств за 1934-1937 гг. следует, что за две пятилетки (1929-32, 1933-37 гг.) в СССР было открыто 12 консерваторий, 44 музыкальных училища, а музыкальных школ только в РСФСР – 186.

Резюмируя, можно констатировать, что за рассматриваемый период государством и профессиональным музыкальным сообществом организация и совершенствование профессионального музыкального образования выражались в следующем.

1. Была создана система музыкального образования, состоящая из следующих типов образовательных учреждений: детских музыкальных школ, специальных средних музыкальных школ при консерваториях для особо одаренных детей, музыкальных училищ и консерваторий.
2. Для каждого из типов образовательных учреждений были установлены сроки обучения:
 - 7 лет в детской музыкальной школе;
 - 10- лет в специальных средних музыкальных школах;
 - 4 года в музыкальном училище;
 - 5 лет в консерватории;
3. Для взрослых и подростков, поздно начавших учиться музыке, были организованы при музыкальных школах курсы общего музыкального образования;
4. Для каждого из типов учебных заведений были сформированы учебные планы с указанием квалификаций выпускников.

5. Начиная налаживаться выпуск учебной литературы.

6. Было организовано отечественное производство музыкальных инструментов – пианино и роялей на фабриках «Красный Октябрь» и «Дидерихс» в Киеве и Одессе, баянов, аккорде-

онов – в Вятке, Вологде, Череповце, Бологом, Ливнах, Казани, Саратове, Калуге и др.

Однако быстрые темпы развития системы музыкального образования привели и к определенным серьезным проблемам, с которыми музыкальная общественность столкнулась уже к концу 1930-х годов. В качестве мероприятий по совершенствованию системы музыкального образования предлагалось следующее:

- улучшение руководства музыкальными техникумами и музыкальными школами со стороны местных властей;
- создание при Наркомпросе научно-методического центра по вопросам музыкальной педагогики и печатного органа при нем;
- устранение в учебных планах многопредметности;
- разработка и издание учебных пособий;

– улучшение финансового обеспечения музыкальных техникумов и музыкальных школ, в том числе повышение заработной платы педагогов до уровня техникумов других отраслей;

– обеспечение доступности приобретения музыкальных инструментов и их комплектующих, выделение средств на данные цели;

– улучшение социально-бытовых условий студентов (дифференцированные стипендии, улучшение качества проживания в общежитиях);

– введение системы распределения выпускников консерваторий в музыкальные техникумы и музыкальные школы.

Многие проблемы функционирования системы музыкального образования в 30-е годы XX века остаются актуальными и в настоящее время.

Библиографический список

1. Культура в нормативных актах Советской власти. 1917-1922. – М., 2009.
2. Асафьев, Б.В. Культурно-просветительная работа МУЗО Ленинградского Губполитпросвета // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.; Л., 1965.
3. Брюсова, Н. Массовая музыкально-просветительная работа в первые годы после Октября // Советская музыка. – 1947. – № 6.
4. История музыкальных учебных заведений имени Гнесиных. – М., 1981.
5. Декрет СНК РСФСР «О высших учебных заведениях РСФСР (Положение)». 2 сентября 1921 г. // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства РСФСР. 1921. – № 65.
6. Богатырева, В.В. Музыкально-просветительская и образовательная деятельность ДМШ № 2 им. П.И.Чайковского г. Брянска (1927-1980) // История музыкального образования и современность: фундаментальный и прикладной аспекты: материалы второй сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.- сост. В.И. Адищев. – Пермь, 2011.
7. Владимирский, Б.О постановке учебной работы // Сорок лет московского государственного музыкального техникума им. Гнесиных. – М., 1935.

Bibliography

1. Kul'tura v normativnykh aktakh Sovetskoy vlasti. 1917-1922. – M., 2009.
2. Asaf'ev, B.V. Kul'turno-prosvetitel'naya rabota MUZO Leningradskogo Gubpolitprosveta // Izbranniye stat'yi o muzikal'nom prosveteni i obrazovanii. – M.; L., 1965.
3. Bryusova, N. Massovaya muzikal'no-prosvetitel'naya rabota v perviye godih posle Okiyabrya // Sovetskaya muzika. – 1947. – № 6.
4. Istoriya muzikal'nykh uchebnykh zavedeniy imeni Gnesinihkh. – M., 1981.
5. Dekret SNK RSFSR «O viysshiykh uchebnykh zavedeniyakh RSFSR (Polozhenie)». 2 sentyabrya 1921 g. // Sobranie zakoneniyy i rasporyazheniy Rabocheho i Krest'yanskogo Pravitel'stva RSFSR. 1921. – № 65.
6. Bogatireva, V.V. Muzikal'no-prosvetitel'skaya i obrazovatel'naya deyatel'nost' DMSH № 2 im. P.I.Chaykovskogo g. Bryanska (1927-1980) // Istoriya muzikal'nogo obrazovaniya i sovremennost': fundamental'nyy i prikladnoy aspekti: materialy vtoroy sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii muzikal'nogo obrazovaniya / red.- sost. V.I. Adithev. – Perm', 2011.
7. Vladimirskiy, B.O postanovke uchebnoy raboty // Sorok let moskovskogo gosudarstvennogo muzikal'nogo tekhnika im. Gnesinihkh. – M., 1935.

Статья поступила в редакцию 28.02.12

УДК 7.01:94

Korneeva G.S. THE WORLD'S BASIS (PRINCIPLES) OF CHANGES OF CLOTHES' STYLE. This article is devoted to the objective regularity of changing of clothes' style because of the development of the main historical events. The composition depends on society's ideology. For example the development of style of Russian clothes helps us to understand the relation between the main historical events and the style of clothes. You can find a lot of decorative elements which are important for Russian dresses, school uniform and beautiful costumes.

Key words: clothes', style, composition, decorative elements, dresses, school uniform.

Г.С. Корнеева, аспирант Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: korneeva89@gmail.com

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗМЕНЕНИЯ СТИЛЯ В КОСТЮМЕ

В статье рассмотрены закономерности изменения стиля в костюме в зависимости от хода исторических событий, от господствующей в обществе идеологии. В качестве примера прослеживаются этапы изменения стиля в русском костюме, позволяющие понять взаимосвязь между крупными историческими событиями и изменениями стилевых решений костюма.

Ключевые слова: костюм, стиль, композиция, декоративные элементы, платье, школьная форма.

Одежда является составной частью материальной и духовной культуры общества. С одной стороны, это материальные ценности, созданные человеческим трудом и удовлетворяющие определенные потребности, с другой – это произведения декоративно-прикладного искусства, эстетически преобразующие облик человека.

На каждом историческом этапе с изменением мировоззрения общества менялся и стиль в костюме. Р.В. Захаржевской в книге «История костюма» [1] обобщен тридцатилетний опыт преподавания автором курса истории стилей на факультете прикладного искусства Московского текстильного института и на

историческом факультета МГУ. Изменение стиля в костюме автором рассматривается в неразрывной связи с общей историей развития культуры. Анализ функционального назначения костюма проводится с учетом конкретной социально-экономической формации общества и его структуры. В. Зайцев дает данной работе следующую характеристику: «В целом работа Р.В. Захаржевской «История костюма» – существенный вклад не только в историю моделирования одежды, это, прежде всего, вклад в историю культуры». Так же в концепции мировоззренческого аспекта особый интерес представляет книга «История костюма» Н.М. Каминской [2], в которой четко прослеживается тен-

денция зависимости изменения стиля от развития исторического общества, изменения ценностных характеристик, уклада жизни, исторического прогресса и регресса.

Историческое развитие основных видов одежды проходило в непосредственной связи с природными и социально-экономическими условиями эпохи, эстетическими и моральными требованиями общественной жизни и господствующим стилем в искусстве. Изменения общего художественного стиля эпохи всегда связаны с большими идейными и общественными сдвигами. Изучая развитие и изменение основных форм костюма, их конструктивное и декоративное решение, использование материалов и цветовых сочетаний в костюме и способы его ношения, история костюма вместе с тем изучает природные и социально-экономические условия эпохи или страны, присущий ей эстетический идеал красоты человека, характерные черты культуры, искусства, общего художественного стиля.

Древнейшая культура, обнаруженная археологическими раскопками на территории нашей страны, это культура скифов (VII-III вв. до н.э.). В этот период скифы – земледельцы, скотоводы – кочевое племя. И одежда под стать – простого, свободного покроя, удобная в носке, не требующая особого ухода. У мужчин рубашки, короткий меховой кафтан с большим запахом и длинные штаны. Женщины носили длинные рубахи и кафтан. Из материалов применяли льняные ткани, мех, кожу, войлок.

В X веке высокого экономического и культурного подъема достигло первое феодальное государство Киевская Русь, сильное, с развитыми торговыми связями. Сказывается это и на древнерусском костюме. Шелковые, парчовые ткани, бархат, затканый золотом – одежда поражает своим великолепием. Прямой, статичный силуэт, преобладание симметричных композиций подчеркивали природную красоту, высокий рост и особую статность древних руссов. В костюме используются декоративные узорные ткани с эффектом золота и серебра, крупным сложным орнаментом; отделка вышивкой, мехом, тканью другого цвета.

Однако в XIII веке высокий расцвет русской культуры был приостановлен татаро-монгольским игом. С этого времени все стремления были направлены на объединение русских княжеств в одно государство. Создается централизованная Московское государство. И хотя костюм во многом и повторяет костюм Киевской Руси, появляется целый ряд отличительных особенностей: одежда становится распахнутой (женская до низа, мужская до пояса), появляется застёжка, сначала встык, затем образуется заход верхней правой полы на левую. Происходит социальное расслоение общества, и тут же появляются виды одежды с декоративными нефункциональными деталями, которые носила только феодальная знать (откидные рукава, каркасные воротники). Классовое расслоение проявляется и в декорировании костюма: используются отделочные ткани, вышивка, украшение драгоценными камнями, увеличивается объем и длина одежды. Все это исконно русское великолепие имело место вплоть до начала XVIII века.

В 1700 году Петр I, проводит европеизацию костюма, насильно вводя новшества и запрещая носить старый русский костюм. Он активно привлекал дворянскую молодежь к разнообразной деятельности, это требовало практичного удобного костюма. Более характерным в этот период было влияние голландского и немецкого костюмов. Прогрессивные преобразования Петра I, обусловили глубокий классовый разрыв, который с этого времени станет определяющим во внешних формах быта дворянства и народных масс России. Дворянский костюм получил своё развитие по пути европеизации, а исконно русский остался в крестьянстве, в деревне и дошел в сундуках бабушек до наших дней. После смерти Петра многие купцы и горожане вернулись к национальному костюму, но западное влияние не исчезло.

Наиболее ярким этапом, который в корне изменит костюм и сформирует новую культуру и идеалы является Великая Октябрьская социалистическая революция. Формируется образ нового человека «рабочего» и «крестьянки». Крестьянский и городской костюм рабочих, служащих, демократической интеллигенции стихийно приспосабливался к новым суровым особенностям военного и гражданского труда и быта тех лет. Красный цвет, цвет знамени, приобрел в этот период особое символическое значение в декорировании костюма. Кожаные мужские и женские куртки комиссаров, солдатские гимнастерки, сатиновые темные косоворотки с городскими пиджаками – основная одежда. Для костюма того времени было характерно полное отсутствие

декора. В августе 1919 года художник по костюму Н.П. Ламанова говорила: «Художники должны в области одежды взять инициативу в свои руки, работая над созданием из простых материалов простейших, но красивых форм одежды, подходящих к новому укладу трудовой жизни» [3]. И вся суть костюма и была направлена на трудовые будни. Простой, без излишеств, приспособленный для работы. Предельная строгость и скромность пролетарского костюма объяснялась тем, что в своей идейной борьбе революционеры отрекались от всего западного, буржуазного. В 1918 году разрабатывается красноармейская форма: шлем, шинель, рубаха, кожаные лапти. Как в конструктивном, так и в декоративном решении шли от русского кафтана и рубахи. Старинные мотивы отделки петлицами удачно сочетались с символическим красным цветом обшлагов, воротника и звездами на шлеме. Шлем повторял форму древнерусского шолома. В процессе творческих изысканий художников в области создания новых текстильных узоров сказалось влияние идей Пролеткульта, которые противопоставляли так называемую новую пролетарскую культуру многовековой культуре прошлого. Под влиянием этих идей традиционный цветочный орнамент считался проявлением мещанства и консерватизма, для оформления ткани пропагандировались геометрические фигуры, тематические рисунки и надписи.

Намечающееся становление легкой промышленности в 1930-40-е годы было приостановлено Великой Отечественной войной, которая «одела» страну в военную форму. В советском Союзе женщины, служащие в армии, носили такую же форму защитного цвета, как и у мужчин, основное отличие было в том, что вместо брюк предлагались юбки (у регулировщиц, санитарок), летчицы носили штаны. В виду нехватки товаров потребления были приняты меры по нормированию продовольствия, топлива, ткани и одежды. Дефицит самого необходимого и суровые условия жизни привели к упрощению костюма, появлению многофункциональных форм одежды, экономии материалов и «самодельно» моде. Почти все предприятия текстильной и швейной промышленности выполняли военные заказы. Гражданское население носило чаще всего переделанную старую одежду. В моду вошли комбинированные вещи, когда из нескольких платьев делали одно новое. В моделях военного времени появилось множество конструктивных деталей – кокетки, вставные клинья. Многие шили себе одежду сами. Из-за нехватки кожи в моду вошли шитые и вязанные шляпы, сумки, украшения из бумаги, ткани, дерева. Экономический спад отразился на всех аспектах жизни людей. Зачастую женская, детская одежда просто перешивалась из мужской – шинели превращались в пальто, а гимнастерки и кители – в пиджаки и сорочки. В мужском костюме в моде остаются гимнастерки, френчи, брюки галифе, широкие кожаные пояса. Военная форма продолжает заменять многим гражданские костюмы. Одновременно в мужской моде все больше чувствовались «блатные» тенденции, связанные с тем, что огромное количество мужчин прошло через ГУЛАГ. Образуются группировки, занимающиеся воровством и перепродажей, в том числе трофейной и присланной по ленд-лизу одежды. Члены группировок выделялись на фоне всеобщей бедности своим внешним видом и становились своего рода законодателями мод [4].

Дальнейшее развитие костюма происходит по пути массовости, одинаковая школьная форма для детей, одинаковые платья и блузки, на прилавках магазинов. Однако и этот этап миновал, сейчас каждый волен выбирать «свой» костюм, свой стиль. Формируя его по своему усмотрению и возможностям. В мировоззренческом контексте это выглядит как свобода взглядов, независимость, открытость границ для общения и обмена опытом.

Анализ эволюции костюма в плане стилового единства раскрывает многоплановость этого процесса. Костюм является производным как от материального в конкретной эпохе, так и от духовного. Кроме того, развиваясь во времени, костюм, как оболочка человека, отражает его психологию и социальную эволюцию, поэтому в каждом конкретном случае костюм является производной психологической структуры группы людей, стоящей в данный момент во главе общества и задающей в нем тон этической, эстетической и моральной концепции. Таким образом, костюм – одно из проявлений формы внешней эволюции, которая не только прямо или косвенно отражает социальную структуру общества, но и, концентрируя эстетические усилия своего

времени, диктует стиль. Протяженность стиля, обусловленная длительностью социально-экономических и политических установок, его сформировавших, определяет и длительное господство общепринятой концепции эстетического норматива человеческой внешности.

Формирование стиля, естественно, исходит от заказчика, который может являть собой общество в целом или иметь в своей основе единую монархическую волю. Чем медленнее прогрессирует общество, тем медленнее эволюционирует форма костюма.

Библиографический список

1. Захаржевская, Р.В. История костюма. — М., 2007.
2. Каминская, Н.М. История костюма. — М., 1986.
3. Кибалова, Л. Иллюстрированная энциклопедия моды / Л. Кибалова, О. Гербенова, М. Ламанова. — Прага, 1986.
4. Мерцалова, М.Н. Костюм разных времен и народов. — М., 1993-1995.

Bibliography

1. Zakharzhevskaya, R.V. Istoriya kostyuma. — M., 2007.
2. Kaminskaya, N.M. Istoriya kostyuma. — M., 1986.
3. Kibalova, L. Illyustirovannaya ehnciklopediya modih / L. Kibalova, O. Gerbenova, M. Lamanova. — Praga, 1986.
4. Mercalova, M.N. Kostyum raznihkh vremen i narodov. — M., 1993-1995.

Статья поступила в редакцию 03. 03.12

УДК 882

Likhatskaya L.N. THE SEMANTICS AND THE STRUCTURE OF ARTIFICIAL IMAGE IN THE PAINTINGS OF P. DZURA. The paper raises the problem of presence of the construction in the paintings of P. Dzura. Geometrical figure of triangle may demonstrate a construction in the mountain landscape (triptych). Romantic tendency appears through the elements of construction (triangle, romantic diagonal) in the composition of paintings. Construction of paintings contributes to discovering the meaning in the artificial image.

Key words: construction, composition, triangle, symbol, landscape image, landscape painting, triptych, romantic tendency, paintings, mountain landscape, artificial image.

Л.Н. Лихацкая, соискатель АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: RIK426a@mail.ru

СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ П.Д. ДЖУРЫ

В работе поставлена проблема наличия конструкции в произведениях П. Джуры. В качестве конструкции в горном пейзаже (триптих) может выступать геометрическая фигура треугольника. Романтические тенденции проявляются через элементы конструкции (треугольник, романтическая диагональ) в композиции произведений. Конструкция в произведениях искусства способствует выявлению смысла художественного образа.

Ключевые слова: конструкция, композиция, треугольник, символ, пейзажный образ, триптих, романтические тенденции, художественно произведение, горный пейзаж.

Понятие «композиция» как соотношение частей художественного произведения широко используется при анализе произведения искусства. Так, П.А. Флоренский отмечает: «Композиция есть ... схема пространственного единства произведения» [1, с. 112]. «Перед художником стоит задача передать трех- или четырехмерное пространство на двумерную плоскость картины, выяснить приемы этой передачи (а также степень адекватности изображенного мира изображаемому)... [2, с. 5].

Однако, другое понятие, введенное в научный оборот П. Флоренским, понятие «конструкция», позволяет более точно выявить и интерпретировать идею художественного произведе-

ния. Флоренский определяет понятие «конструкция» как схему художественного произведения, определяющую смысл [1, с. 116-117] несмотря на то, что, по мнению Флоренского, оба единства, конструктивное и композиционное, совмещаются в одном произведении [1, с. 130]. Автор также указывает на противоположность этих понятий, говоря о том, что конструкция и композиция противоположны в том плане, что композиция равнодушна к смыслу обсуждаемого художественного произведения, а конструкция направлена на смысл и равнодушна к изобразительным средствам как таковым [1, с. 117].



Рис. 1. «Пути альпинистов»



Рис. 2 «Восточная вершина Белухи»



Рис.3 «Буря у Белухи»

В результате этих рассуждений П.А. Флоренский делает вывод: «...художественному произведению обязательно присущи как композиция, так и конструкция; при гармоничности произведения оба эти начала, композиционное и конструктивное, уравновешены; и в большинстве случаев ... получает преобладание либо схема композиционная, либо схема конструктивная» [1, с. 120].

Нами предпринята попытка рассмотреть композиционные особенности и семантику произведений алтайского живописца, графика и монументалиста, книжного графика, художника театрально-декорационного искусства Павла Даниловича Джуры.

Изобразительное искусство Алтая в XX веке развивалось в русле общих тенденций российского искусства. В 70-80-е годы наблюдается тенденция поиска в искусстве новых форм. В образном строе произведений наметилась ассоциативность, усилившаяся в 80-е годы, наблюдается тенденция к формальным поискам, тенденция ухода от фигуративности к условности формы и абстракции, склонность к реминисценциям, обращение к художественной культуре прошлых эпох. В 70-е и 80-е годы – в период переплетения новаций и традиций, главенствующее место принадлежит новации. Все эти особенности художественного процесса ярко проявились в творчестве П.Д. Джуры.

В «Триптихе о Белухе» (рис. 1-3) автором намеренно не обозначено местоположение каждой работы относительно друг друга: левая, правая и центральная части, имеющие названия «Буря у Белухи» (1986. 100х115. Х., м.), «Пути альпинистов» (1987. 99х115. Х., м.), «Восточная вершина Белухи» (1987. 115х99. Х., м.).

Условно обозначим части триптиха. Часть триптиха «Буря у Белухи» – «Б», часть триптиха «Пути альпинистов» – «П», часть триптиха «Восточная вершина Белухи» – треугольник (рис. 4).



Рис. 4. Условное обозначение частей триптиха

Попытки определить порядок и логику расположения частей триптиха относительно друг друга привели к следующим выводам: части триптиха в экспозиции можно перемещать относительно друг друга, в результате чего возникают новые нюансы образного содержания. При свободном расположении полотен триптиха (рис. 5, 6, 7) наблюдается эмоциональное усиление в прочтении образа пейзажа и переживания лирического героя.



Рис. 5

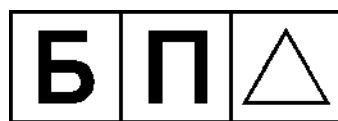


Рис. 6



Рис. 7

Ход усиления эмоций связан с композиционными особенностями каждой отдельно взятой работы триптиха, где изображение Белухи от работы к работе увеличивается в размерах и достигает апогея в полотне «Восточная вершина Белухи» (рис. 8).

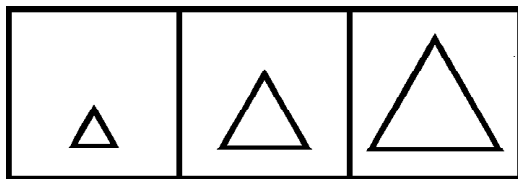


Рис. 8. Схема композиционных особенностей триптиха

Все три работы отличает стилевое единство. Художник стремится через обобщение формы к изображению знака. Этим знаком и связующим элементом, своеобразным лейтмотивом во всех трех работах является треугольник, который проступает в очертаниях горы в каждой из частей триптиха.

В работах «Пути альпинистов» и «Буря у Белухи» очертание треугольника может проявляться как символ вершины. Это уже некая духовная инстанция. А в холсте «Восточная вершина Белухи» треугольник – это символ, обретший реальность, воспринимаемый уже не отдаленно, а вблизи. Этот знак становится центральным, если скомпоновать работы, сделав холст «Восточная сторона Белухи» центральным. Это придает триптиху в общем композиционном построении симметрию, подчеркивающуюся цветом: ритм цветовых пятен усиливает декоративность общего решения – центральная работа в светлых тонах, обрамляющие – в темных. При такой компоновке усиливается идея человека в его устремленности к вершине в прямом и переносном смысле.

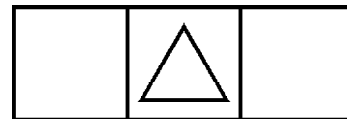


Рис. 9.

Центральное расположение той или иной работы в триптихе усиливает смысл и дает иное понятийное прочтение:

1. Усиливается человеческое начало (человек в единении с природой).

2. Усиливается значимость природы, как непобедимой стихии.

Эти нюансы смысла возможны ввиду того, что каждая из работ уже несет в своем образе эти смыслы.

1. Пути альпинистов – человеческое начало.

2. Буря у Белухи – стихия природы.

3. Восточная вершина Белухи – человеческое и природное объединяются, и в образе появляется ощущение покоя, созерцание и царственное величие природы.

В каждой работе пейзаж условно обозначен. Пейзажный образ через условный цвет связан с переживанием человека, с передачей психологического состояния человека в момент преодоления им стихии и самого себя.

Таким образом, в каждой из частей триптиха собственный концептуальный ход, свой собственный смысл благодаря новому варианту конструкции.

В холсте «Пути альпинистов» наиболее отчетливо выражен мотив путешествия. А вот в холсте «Буря у Белухи» по сравнению с другими работами усилен декоративный элемент и в цвете, и в композиции. В клубящихся массах угадывается очертание головы лошади, напоминающей изображения лошадей в полотнах Делакруа. Одновременно это цветовое пятно напоминает чудовище – персонификация стихии. Эти очертания лошадиной головы также напоминают треугольник. Перечисленными ассоциациями наличие реминисценций не ограничивается. Связь со стилем барокко наблюдается в отсутствии основания, опоры в композиционном построении, в клубящихся

цветных массах. Ярко выраженная декоративность и динамика цветовых противопоставлений от темных (коричневого, синего, красного) до светлых пастельных тонов воспринимается как музыкальная метафора.

В противовес этим значениям в холсте «Восточная сторона Белухи» наблюдается спад внешнего напряжения: в успокоенности линий общего рисунка, в появлении нежных переходов цветовых оттенков. Благодаря этому изображенная вершина воспринимается как мираж, воплощенный идеал мечты. (Эту идею также может подчеркнуть центральное расположение данной работы в триптихе.)

Итак, внешнее напряжение сменяется не менее сильным переживанием в созерцании красоты.

Таким образом, в этих трех холстах разворачивается драматическое повествование:

– преодоление альпинистов на грани драмы

– апогей в средней работе

– выход в светлое, которые было бы невозможным без напряженной борьбы, развернутой в двух других работах.

Все новые смыслы зависят от расположения работ в триптихе, а, следовательно, разное расположение треугольников относительно друг друга. Треугольник в данном произведении является устойчивой конструкцией, влияющей на семантику образов. Все это пережито художником-альпинистом, поэтому не случайны разнообразные смыслы образов. Наше наблюдение подтверждается цитатой из исследования П. Флоренского: «... конструкция характеризует действительность саму по себе, в ее внутренних связях и соотношениях, в борьбе и содействии ее сил и энергий, а композицию характеризует внутренний мир самого художника, строение его внутренней жизни» [1, с. 121-122].

Нужно отметить, что триптих «Буря у Белухи» создан в романтическом аспекте. На это указывают характерные для этого стиля черты:

- в триптихе представлен романтический мотив одиночества. Представлен своеобразно – через лирического героя – образ альпиниста, находящегося один на один с природой.
- второй романтический аспект – взволнованность настроения, показанная через динамику пейзажного образа.
- триптих – это рассказ о преодолении пути и выход к свету, устремленность к вершине, идеалу.

В триптихе присутствует элемент драматургии. Театрализация в особом построении композиции, а именно: внутренняя и внешняя активность образа и элементов композиции напоминающей театральное действие, также причисляют произведение к романтическому стилю. Динамика присуща романтическим композициям. В триптихе П. Джурой динамика внутри холста и динамика во взаимодействии образов при сопоставлении трех работ и в свободе их перемещения относительно друг друга. При этом доминирующая геометрическая фигура треугольника напоминает динамичную «романтическую диагональ Жегина» [3].



Рис. 10

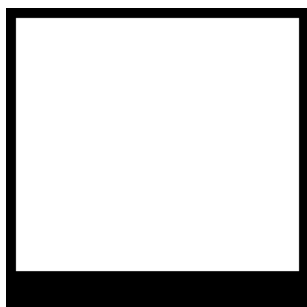


Рис. 11

Другой, повторяющийся вариант конструкции наблюдается в работах «Над Улаганским перевалом» и «Целинное начало».

Динамика элементов композиции, изображение свободной стихии неба в работе «Над Улаганским перевалом» (2007. 80x100,5. Х.м.) (Илл. 10, 11). Большую часть холста занимает небо с клубящимися облаками, и нижний план – горизонталь – вершины гор, которых касаются эти облака.

Интересно наблюдать похожую композицию в изображении целинного поля в работе «Целинное начало» (1984. 105x95. Х., м.) (илл. 12,13). Этой заказной работой тема, уже сложившаяся в алтайском искусстве, подана нетрадиционно. Большую часть холста занимает мятежное небо с клубящимися облаками. Всю нижнюю горизонтальную часть холста занимает изоб-



Рис. 12

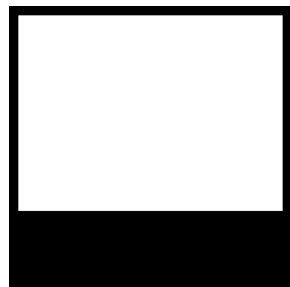


Рис. 13

ражение узкой полоски земли, почвы с расположившимися, как на острове, людьми и их палатками (рис. 12).

Предметом изображения в данной заказной теме в этом произведении является небо, а не человек, как это было принято ранее. Причем, это изображение, максимально детализировано. В бурном движении облаков драматизм и внутренняя драматургия.

В трактовке целинной темы автор уходит от концепции социального и традиционных культурных интерпретаций. Выводит проблему на уровень обобщения и вносит философский аспект противопоставления суетности человеческого бытия и вечности. Это противопоставление художник решает композиционными средствами через масштабное соотношение объектов изображения, в частности, земли и неба. Так в композиции произведения проявляется конструкция.

В свободе творческого приема нашли отражение тенденции искусства 80-х годов. Автор уходит от реального изображения цвета. В данном случае – голубой цвет – это метафора – цвет мечты. В этой монохромной работе – феерия голубого в полутонах.

Романтические тенденции, присутствующие в работе, оправданы самим предметом изображения. Внося новую концепцию осмысления темы целины, автор отдает дань ее традиционному осмыслению в искусстве, – а именно, переживания людей, приехавших на целину, в этой работе можно прочесть как романтические переживания – «романтика целины». Романтическая концепция проявляется в работе через образ волнующегося моря – это метафора неба в работе. Движение масс неспокойных облаков воспринимается как волнующееся море. Романтическую работу характеризует привнесенные фантастические элементы. В данном случае ярко выражена метафора – сравнение целинного поля с безбрежным морем. В работе своеобразно подан романтический аспект одиночества – в масштабном соотношении форм природы и фигур людей, едва различимых в этом пространстве.

В философской трактовке идеи суетного и вечного работа «Целинное начало» перекликается с работой «Эхо предков» (1989. 60x80. К., м.) схожими приемами композиции и колорита (рис. 14, 15).



Рис. 14

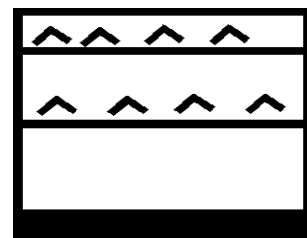


Рис. 15

Содержательная образность пейзажа и найденные им, только что продемонстрированные нами, изобразительные элементы присутствуют и в портрете. В 1997 году П.Д. Джурой была написана заказная работа «Портрет И.П. Калининой, академика РАСХНИЛ» (1997. 105,5x90. Х., м.) (рис. 16, 17). Художник выстраивает традиционную композицию, однако конструктивным элементам придает особое значение.

Фигура помещена в среду пейзажа, и в то же время фигура человека как бы только совмещена с ним пейзажем, как совмещаются два плана композиции. Пейзаж и фигура немного разнятся в стилистическом плане. В данной работе наблюдается обращение к формам мирового изобразительного искусства: например, традиция сентиментализма помещения фигуры человека в среду парка. Тяготение к формам рококо и в изображении фигуры портретируемой, и в клубящихся формах пейзажа. Рокайльные элементы проявляют себя в колорите, пастельных тонах, серебристых оттенках одежды изображенной модели. Пейзажные формы напоминают английский пейзажный парк, немного напоминающий миф. Образ этого парка как бы возникает лишь в воображении портретируемой. Пейзаж привносит настроение взволнованности, красивы декоративные цветоотношения в сложных переходах сближенных тонов и резких противопоставлениях цветовых пятен.

Пейзаж имеет самостоятельное смысловое значение и указывает на профессиональную принадлежность портретируемой. В образе акцентированность ярко индивидуального оригинального начала личности. Автор проявляет пристальный интерес к внутреннему миру героини, жизни ее души, наблюдается психологизм в раскрытии ее характера. Выявляя характер модели, художник показывает напряжение, активность творческой жизни и деятельность портретируемой, связывая в одно целое в образе характер неординарной личности, творческую черту натуры ее, мир интересов через фиксирование мимолетного движения человеческого чувства.

При этом в работе также присутствуют и романтические тенденции – уже упомянутая нами «романтическая диагональ» Жегина. Она отчетливо просматривается в структуре композиции.



Рис. 16

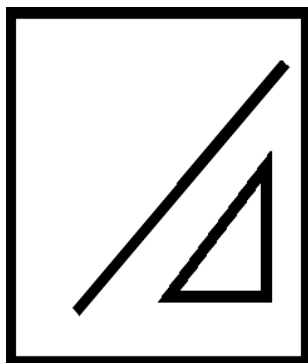


Рис. 17

Смысловой акцент в раскрытии образа делается не на лице, а на характере композиции. Кроме диагонали в данной композиции вырисовывается треугольник. Приподнятость настроения, взволнованность читается не в лице, которое спокойно-созерцательно, а в динамичных формах пейзажа, который занимает большую часть полотна. В центр романтического концептуального треугольника помещена не фигура портретируемой, а перспектива пейзажного парка. Однако характер пейзажного парка только угадывается, и этот прием, где не рисунок, а живопись играет главную фигуративную роль, дает свободу игры форм в этой композиции полуреальной-полусловной. В романтизме как художественном методе в построении художественного образа, в механизме взаимодействия форм и характеров играет большую роль фантазия. Анализируя творчество Каспара Давида Фридриха, И. Эммрих утверждает, что сила воображения

очень важна в произведениях художника-романтика Каспара Давида Фридриха, фантастические формы в его произведениях занимают значительное место: «Seine Vorstellungskraft ist stark gegenständlich bezogen und bewegt sich im Kreise des Erlebten und Erfahrenen. Dessenungeachtet nehmen Phantasiegestaltungen im Gesamtwerk Friedrichs einen bedeutenden Platz ein.» [4, с. 29]. Некоторые работы К.Д. Фридриха И. Эммрих определяет как пейзажные и архитектурные фантазии («Landschaftphantasien», «architektonische Phantasien») [4, с. 29]. Пейзаж в портрете И.П. Калининой П. Джуря тоже можно назвать пейзажной фантазией. В концептуальном пейзаже – динамизм композиционного построения, именно он, пейзаж, активный элемент композиции, а не фигура изображаемой. Поэтому именно пейзаж строит концепцию образа данного портрета. Жизнь, судьба, философия – все в этом пейзаже, эти кущи роятся над головой, как воспоминания. Пейзаж несет в себе и элементы драматизма, и взволнованности, и борьбы. Какая жизнь и судьба активной творческой личности без борьбы и напряжения? Об условности динамики и содержательности формы говорит Л. Жегин: «Как всякая динамика, динамика зрительной позиции осуществляется во времени. Охват в пространстве есть вместе с тем и охват во времени: объединяются два момента – предшествующий и последующий, то есть обозначается длительность, характеризующая изобразительную форму» [3, с.72].

В портрете ярко выразилась форма художественной выразительности романтизма – бурное движение, свободная трактовка формы, фигуры и пейзажа, столкновение образных антитез, реальное – фантастическое в стилизации пейзажа, восхищение мощью природы, одухотворенной стихией мироздания. Эстетические мотивы лежат в основе формы (реминисценция эстетических мотивов парка 18-19 веков – исторически сложившегося художественного пространства, обращение к эстетике рококо в трактовке фигуры). Образ пейзажа, парка или сада, указывая на профессию портретируемой, дает выход к широкому философскому обобщению и глубине образной трактовки личности.

По нескольким работам этого разностороннего автора можно судить, что его творчество характеризуется активным поиском образной содержательности и выразительных средств, что ставит этого мастера в ряд интересных ищущих художников 70-80-х годов.

В разные периоды творчества в пейзажном и портретном жанрах П.Д. Джуря продолжает поиски, используя наработанные живописные и композиционные приемы и характерные особенности образного языка.

Примечания

Упомянутые в тексте произведения принадлежат Государственному художественному музею Алтайского края.

Библиографический список

1. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М., 1993.
2. Успенский, Б.А. К исследованию языка древней живописи // Жегин А.Ф. Язык живописного произведения (условность древнерусского искусства). – М., 1970.
3. Жегин, Л.Ф. Язык живописного произведения (условность древнерусского искусства). – М., 1970.
4. Emmrich Irma. Caspar David Friedrich. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1964.

Bibliography

1. Florenskiy, P.A. Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitel'nykh proizvedeniyakh. – M., 1993.
2. Uspenskiy, B.A. K issledovaniyu yazihka drevney zhivopisi // Zhegin A.F. Yazihk zhivopisnogo proizvedeniya (uslovnost drevnerusskogo iskusstva). – M., 1970.
3. Zhegin, L.F. Yazihk zhivopisnogo proizvedeniya (uslovnost drevnerusskogo iskusstva). – M., 1970.
4. Emmrich Irma. Caspar David Friedrich. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1964.

Статья поступила в редакцию 03. 03.12

УДК 741.02

Nazimko E.G. PROBLEMS OF CLASSIFICATION OF KINDS OF THE PRINTING DRAWING. Article is devoted problems of classification of kinds of a printing drawing in the scientific and educational literature. On the basis of the received data specifications on classification of kinds of technics of a printing drawing are brought.

Key words: drawing, the printing drawing, a relief printing, an intaglio printing, flat printing, a stencil process, the photographic press, the computer press.

Е.Г. Назимко, доц. каф. рисунка живописи и скульптуры Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск, E-mail: ikonograf@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ВИДОВ ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКИ

Статья посвящена проблемам классификации видов печатной графики в научной и учебной литературе. На основе полученных данных внесены уточнения по классификации видов техники печатной графики.

Ключевые слова: графика, печатная графика, высокая печать, глубокая печать, плоская печать, трафаретная печать, фотографическая печать, компьютерная печать.

«Как всё живое и становящееся, искусство растёт, увядает и перерождается; в этом росте своём оно обнаруживает свойственную ему структуру» – писал искусствовед Дмитрий Саввович Недович [1, с. 15]. Эту структуру в печатной графике до некоторой степени отражает классификация техники.

Одним из самых ранних русскоязычных источников по заявленной теме является фундаментальный труд М.Д. Рудомётова «Опыт систематического курса по графическим искусствам». В нём содержится первая попытка в отечественной литературе систематизации техники графики, которую сам автор видел постоянно развивающейся и меняющейся: «Каждый вид печати имеет несколько специальных приёмов и способов, по мере развития и совершенствования техники графического дела число их увеличивается» [2, с. 19]. В издании мы не находим термина «графика», так как автор использует термин «графические искусства» и даёт ему определение: «Графические искусства, в тесном смысле, представляют совокупность особых способов и приёмов исполнения и размножения механическим путём видимых условных знаков, выражающих в той или иной форме человеческую мысль. В это определение, как видим, входят два понятия; первое — исполнение знаков, т. е. переработки их в таком виде, который допускал бы механическое их размножение; второе — размножение их механическим путём, т. е. печатание» [2, с. 18]. Из определения мы видим, что М.Д. Рудомётов, как и его современники и соотечественники, определял термин «графические искусства» близко к современному пониманию термина «графика». Как и большинство современных авторов, М.Д. Рудомётов по сути делит графические техники на две разновидности: уникальную графику и печатную графику. Но его понимание этих составных частей графики требует комментариев. Уникальная графика по Рудомётову своими свойствами должна допускать возможность её дальнейшего тиражирования полиграфическим способом. В наше время уровень развития технических возможностей полиграфии фактически лишает это требование актуальности, на сегодняшний день практически любое произведение искусства, выполненное на бумаге, можно без существенных потерь качества тиражировать полиграфическим способом.

М.Д. Рудомётов включает в классификацию видов печати *типографскую, металлографскую, литографскую и фотографическую печать*. В терминах эта классификация сильно отличается от той, которую мы встречаем в современной литературе. Но это несоответствие по большей части устраняется предложенными автором определениями видов печати. Рудомётов пишет: «Типографское печатание требует, чтобы знаки, данные для размножения, были исполнены в виде рельефа, такой рельеф каждый раз накатывается краской последняя натиском прессы пережимается на бумагу, — получается отпечаток» [2, с. 19]. Очевидно, что речь идет о технике высокой печати, к которой относятся продольная и торцовая ксилография, гравюра на линолеуме и т. д. К следующему пункту классификации так же предлагается авторское определение: «Металлографское печатание исполняется с металлической доски, на которой очертание предназначенного в печать рисунка изображено углублёнными штрихами. — Такая доска закатывается сплошь краской, краска стирается тряпкой, набившаяся в глубину краски не поддается стиранию, образуя рисунок, который сильным, эластичным прессом пережимается на чистую сыроватую бумагу» [2, с. 19]. В современной искусствоведческой классификации техники графики этот вид печати чаще называется глубокая печать (иногда применяется термин «углублённая») и к ней относятся резцовая гравюра на металле, офорт, акватинта, сухая игла и т. д.

Отдельным пунктом Рудомётов выделяет *литографское печатание*. В наше время литография включается составной частью в технику плоской печати, в которой общим признаком

является то, что матрица для печати не имеет рельефа, тем самым плоская печать является более расширенным термином по отношению к литографской печати. Материалом для матрицы в технике плоской печати может служить не только литографский камень, но и металл, пластик или оргстекло. Уже во времена М.Д. Рудомётова литография была не единственной техникой плоской печати. Например к плоской печати относится монотипия, изобретённая ещё в XVII веке Джованни Бенедетто Кастильоне, которой нет места в предложенной М.Д. Рудомётовым классификации. В XX веке плоская печать обогатилась новыми графическими манерами.

Печатной графикой, по Рудомётову, является та, которая размножается механическим путём. При этом автор, противореча самому себе, включает в виды печатной графики *фотографическую печать*, которая является не механической, а химической техникой печати [2, с. 18]. В данном определении Рудомётов называет этот вид печати *процессом*: «*Фотографический процесс* состоит собственно из двух манипуляций. На стеклянной пластинке, покрытой особыми веществами, путём отражения света от данного предмета получают изображение; изображение это со стеклянной пластинки копируется на бумагу или иной материал, для чего материал для копирования обрабатывается химическими веществами и прикрытый стеклянной пластинкой выставляется на свет. Свет, проходя через пластинку своими химическими лучами, вырабатывает теперь уже изображение на этом материале, предназначенном принять копию» [2, с. 19]. Из сказанного очевидно, что автор имеет ввиду ещё молодое в конце XIX века искусство фотографии. И хотя принадлежность фотографии к графике закреплена было уже в самом названии техники, в более поздних изданиях этот вид печати не рассматривается в классификациях графических техник.

В середине XIX века фотографический процесс стал быстро проникать в технику печатной графики и лексикон в области печатной графики обогатился большим количеством новых терминов в которых до сих пор трудно разобраться, так как в одних случаях новый способ создания эстампа имел несколько названий, в других под одним и тем же названием подразумевали совершенно различные способы создания матрицы и получения отпечатка с неё. М.Д. Рудомётов писал: «Если бы описывать все те способы, которые в огромном числе расплодилось в последнее время под названиями фотогравюры, гелиографуры, гелиографии и пр., — то подобная задача, уклонилась бы нас от нашей программы...» [2, с. 274]. В.И. Анисимов в разделе своей книги «Графические искусства и репродукция», изданной в 1924 году [3], где он описывает техники печатной графики связанные с фотографическим процессом бросает реплику: «...стремление некоторых заведений художественной печати присваивать применяемым им способом различные звучные названия должно бы, мне кажется, прекратиться» [3, с. 128]. В этой эмоциональной фразе чувствуется раздражение, которое вызывал у исследователя терминологический беспорядок в донном виде графики.

В интересах заявленной нами темы необходимость выделить некоторые явления в этом потоке технических инноваций как основание для восстановления фотографической печати в ряду видов печатной графики. Таким основанием является прежде всего техника, описанная в литературе под тремя названиями: гравюра на стекле, офорт на стекле и гелиография (гелиография — греч. гелос — солнце, графо — писать). Она была достаточно представлена в творчестве ряда французских художников в середине XIX века. Среди них Шарль Франсуа Добиньи (Daubigny, 1817-1878), Жан Батист Камиль Коро (Corot, 1796-1875), Жан Франсуа Милле (Millet, 1814-1875), Теодор Руссо (Rousseau, 1812-1867). Только Камиль Коро в 1850-х годах создал в этой технике более шестидесяти листов. Гелиографический

кие листы перечисленных художников большей частью находятся в фондах различных собраний графики (Париж, Национальная библиотека, Кабинет эстампов; Нью-Йорк, Нью-йоркская публичная библиотека, Отдел эстампов), поэтому игнорировать существование гелиографии значит не замечать значительное явление в истории изобразительного искусства.

М.И. Флекель так описывает технику гелиографии: «Для неё использовали засвеченную фотопластинку или же кусок стекла, с одной стороны закатанный чёрной краской. По такой пластинке затем рисовали офортной иглой, прорезая в первом случае слой фотоэмульсии, а во втором — краски. Получался своеобразный негатив, который затем светокопировался на фотобумагу. Так же как в обычном офорте, програвированные линии, которые на пластинке были светлыми на тёмном фоне, в фотоотпечатке получились тёмными на светлом» [4, с. 244].

Для тиражирования гелиографии использовался так же фотографический способ перевода рисунка со стеклянной матрицы на литографский камень, но полученный таким образом оттиск относится уже к плоской печати.

Уместно будет вспомнить фототенные рисунки Сэра Вильяма Фокса Тальбота, выполненные в 1830-х годах. Рисунки выполненные на бумаге пропитывались воском для получения прозрачности, таким образом он изготовлял негативы, а затем контактным способом печатал позитивные изображения. Эти эксперименты вошли в историю фотографии, но не нашли своего места в истории печатной графики, а ведь они в какой то степени предшествовали офорту на стекле.

В графическом искусстве второй половины XX века не редко применялась техника фотогравюры главным образом для изготовления экслибрисов при этом негатив нарисованный на стекле при печати, как правило, значительно уменьшался. Тем самым художники избегали тех трудностей, с которыми связано создание произведений миниатюрной графики — напряжение руки и зрения при работе под увеличительным стеклом в небольшом формате. Иногда, для печати плакатов небольшого размера и ограниченного тиража, фотогравюра печаталась с увеличением.

Матрица для печати фотогравюры изготавливалась из стекла, которое покрывалось чёрной или красной, чаще масляной иногда темперной, краской. Под краску на стекло наносился тонкий слой желатина, а сверху красочный слой покрывался белыми гуашевыми белилами. Дальнейшая работа велась при помощи офортной иглы, защитный слой краски или эмульсии процарапывался до стекла, образуя рисунок. Стекло при гравировании клали на чёрную бумагу, чтобы рисунок в процессе работы больше соответствовал будущему отпечатку, а после гравирования гуашь смывалась. С полученного негатива делались отпечатки контактным способом или при помощи фотоувеличителя. Можно было использовать для фотогравюры засвеченную фотопластинку, но в таком случае доска оставалась чёрной, так как от гуаши и воды слой эмульсии нарушался, по этому рисунок делался в негативном виде. Не смотря на то, что художники-графики эту технику знали и иногда применяли, в литературе её описание встречается редко, приоритет всегда отдаётся классическим способам создания эстампа. В книге А.С. Щипанова, адресованной художникам любителям, мы находим описание фотогравюры с комментарием, что она с успехом применяется в искусстве [5, с. 91].

В конце XX столетия в традиционной плёночной художественной фотографии появилось движение к активному сближению с графикой, которое выражалось в дедокументализации кадра и использования фототехнологий для решения художественно-пластических задач. По отношению к этому виду творчества часто использовался термин «фотографика». В наше время присутствие подобных работ в экспозициях выставок современной графики стало явлением привычным, но большей

частью они уже не относятся к фотографической печати, а выполнены и напечатаны с применением цифровых технологий.

В той части книги М.Д. Рудомётова, где даётся исторический обзор возникновения печатных техник, автором упоминается трафаретная печать [2, с. 19], но в классификацию печатных техник он её не включает хотя в европейской графике трафаретная печать по вырезному открытому трафарету применялась с середины XV века для изготовления игральные карт и бумажных икон [6, с. 460].

В истории искусства второй половины XX века большую популярность во многих странах получила техника шелкографии, так же относящаяся к трафаретной печати, хотя некоторые современные авторы в специальных посвящённых технике графики монографиях игнорируют существование и её растущую популярность в среде художников. Например труд В.М. Бялик «Графика» [7]. В кратком предисловии своей монографии В.М. Бялик пишет: «Обо всём многообразии мира графики, о её видах и материалах, которыми пользуются художники, рассказывает эта книга» [7, с. 7]. Не смотря на это программное заявление в содержании книги и в авторской классификации графических техник, отсутствует целая разновидность печатной графики — трафаретная печать и относящаяся к ней шелкография, которая в истории искусства XX века играет заметную роль, а в некоторых странах на сегодняшний день является самой распространённой печатной техникой. А.Б. Парыгин в монографии «Искусство шелкографии. XX век» [8] обосновано заявляет: «Во многом для мировой художественной практики второй половины XX и начала XXI века шелкография является тем же, чем в Европе была литография на рубеже XIX и XX веков, офорт — в XIX и XVIII веках, резцовая гравюра — в XVII, гравюра на дереве в XV-XVI веках» [8, с. 136].

Технические возможности художников графиков постоянно расширялись в соответствии с уровнем развития технического прогресса. В графике это соответствие заметно сильнее, чем в более консервативной, в техническом отношении, живописи. «Если завтра из ремесла вырастет какое-то новое искусство, то послезавтра композиция художественных наук усложнится ещё одним новым сочленом этого своеобразного семейства» — писал Д.С. Недович в 1927 году [1, с. 12]. Справедливость этого утверждения по отношению к печатной графике неоднократно подтверждалась на протяжении всего XX столетия и стала особенно актуально в начале XXI века. Ни одна крупная экспозиция выставки современной графики не обходится без участия художников, работающих в области компьютерных технологий. Доказывать право на существование компьютерной графики нет необходимости, она окружает нас повсюду, в виде плакатов, книжных и журнальных иллюстраций, станковых произведений и т.д. Следовательно, пришло время расширить и тем самым усложнить классификацию техники графики, чтобы она более полно отражала реалии современного искусства, включив в неё новый вид печатной графики — компьютерную (принтерную) печать.

Изображение в компьютерной графике может быть векторное или растровое. Векторная графика представляет изображение, как набор геометрических примитивов, составляющих рисунок, который хранится в виде набора координат, векторов и других чисел. Растровая графика всегда оперирует двухмерным массивом пикселей, каждому из которых присвоено значение яркости, цвета и прозрачности. В арсенале художников имеется большое количество графических программ и их число постоянно растёт расширяя диапазон выразительных возможностей авторов. Некоторые художники компьютерной графики, добившиеся технического мастерства и признания в профессиональной среде, получили международную известность, такие как Грейр Маллинс (Craig Mullins), Николя Бувье (Nicolas "Sparth" Bouvier) и др.

Библиографический список

1. Недович, Д.С. Задачи искусствознания. Вопросы теории пространственных искусств. — М., 1927.
2. Рудомётов, М.Д. Опыт систематического курса по графическим искусствам. — СПб., 1898.
3. Анисимов, В.И. Графические искусства и репродукция. — М.; Петроград, 1924.
4. Флекель, М.И. От Маркантонио Раймонди до Остроумовой-Лебедевой. Очерки по истории и технике репродукционной гравюры. — М., 1987.
5. Щипанов, А.С. Художнику-любителю. — М., 1970.
6. Немировский, Е.Л. Изобретение Иоганна Гутенберга. Из истории книгопечатания. Технические аспекты. — М., 2000.
7. Бялик, В.М. Графика. — М., 2010.
8. Парыгин, А.Б. Искусство шелкографии. XX век: монография. — СПб., 2010.

Bibliography

1. Nedovich, D.S. Zadachi iskusstvovedeniya. Voprosih teorii prostranstvennikh iskusstv. – M., 1927.
2. Rudomyotov, M.D. Opiht sistematischeskogo kursa po graficheskim iskusstvam. – SPb., 1898.
3. Anisimov, V.I. Graficheskie iskusstva i reprodukcija. – M.; Petrograd, 1924.
4. Flekelj, M.I. Ot Markantonio Rayjmondi do Ostroumovoj-Lebedevoyj. Oчерki po istorii i tekhnike reprodukcionnoj gravyrurh. – M., 1987.
5. Thipanov, A.S. Khudozhniku-lyubitelyu. – M., 1970.
6. Nemirovskij, E.L. Izobretenie Ioganna Gutenberga. Iz istorii knigopechataniya. Tekhnicheskie aspektih. – M., 2000.
7. Byalik, V.M. Grafika. – M., 2010.
8. Parihgin, A.B. Iskustvo shelkografii. KhKh vek: monografiya. – Spb., 2010.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК+70

Plahotnikov A.G. PROGNOSTIC MODEL OF MODERNIZATION OF THE PROGRAM OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN PREPARATION OF THE TEACHER OF THE FINE ARTS AND DESIGN IN ELEMENTARY GRADES. It is presented by the purpose of increase of qualitative potential in effective creative thinking in sphere of training graphic, it is decorative – applied art, to design and art designing. And also revealing of socially-pedagogical conditions in interests of self-development of the creative person of students of an average is art-vocational training. Problems systems of development of average vocational training of the person of the master-artist defining the basic direction consist in formation: active thinking, skills of independent creative work, realization of own is art-creative activity, development the subject – of subject relations.

Key words: active thinking, creativity, subject relations, self-development, the person, the teacher, the artist, a trade.

А.Г. Плахотников, канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: plahotnikov1949@mail.ru

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Представлена цель повышения качественного потенциала в эффективности творческого мышления в сфере обучения изобразительному, декоративно – прикладному искусству, дизайну и художественному проектированию. А также выявление социально-педагогических условий в интересах саморазвития творческой личности студентов среднего художественно-профессионального образования. Задачи определяющие основное направление системы развития среднего профессионального образования личности учителя-художника состоят в формировании: деятельного мышления, навыков самостоятельной творческой работы, реализации собственной художественно-творческой деятельности, развития субъект-субъектных отношений.

Ключевые слова: деятельное мышление, творчество, субъектные отношения, саморазвитие, личность, учитель, художник, профессия.

Целью исследования среднего профессионального образования «подготовки учителя изобразительного искусства и дизайна» является:

- определение и выявление социально-педагогических условий в интересах творческой личности студентов СПО по повышению их качественного потенциала в эффективном развитии обучения: народно-художественным ремеслам, декоративно-прикладному и изобразительному искусству, дизайну и художественному проектированию.

Задачи, определяющие основное направление системы развития среднего профессионального образования личности мастера, художника, состоят:

- в формировании деятельного мышления, в способности аргументировать свою точку зрения по отношению к различным произведениям в сфере применения методов развивающего обучения будущего учителя изобразительного искусства и дизайна;
- в формировании навыков самостоятельной творческой работы при эффективном усвоении графики, живописи, цветоведения и колористики, композиции, компьютерной графики, художественного проектирования;
- в реализации творческого потенциала в собственной художественно-творческой деятельности, в осуществлении самоопределения и самореализации личности на эстетическо-художественном уровне;
- в развитии субъект – субъектных отношений учащихся и преподавателя в создании условий для диалога, рисующего студента в форме «художника», на уроках мастер-класса.

Методологическими основами исследования среднего профессионального образования (СПО) являются научные положения

о технологическом преобразовании действительности (П.Р. Атутов), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов), концепции и принципы непрерывного профессионального образования, теории развития личности художника, мастера изобразительного искусства и дизайна [1, с. 2].

Для решения поставленных задач развивающего обучения 2-го уровня - среднего профессионального образования в обучении изобразительному искусству и дизайну студентов СПО использовались следующие методы: аналитический для анализа научно-методической литературы по проблеме исследования; содержательно-исследовательский, направленный на изучение сущности развития творческой личности художника; моделирование для построения методом развивающего обучения студентов СПО; наблюдение, изучение опыта и анкетирование.

Необходимость перехода системы СПО на реализацию модели развивающего обучения в основе которого лежит идея развития личности, развитие самой системы СПО и ее влияния на основные общественные процессы. Опережающее образование в отличие от традиционного ориентирования в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, умений и навыков.

В соответствии с изменением требований к среднему профессиональному образованию определяются следующие исходные принципы его развития:

1-й принцип вариативности образования предполагает гибкое реагирование СПО на изменения внешней среды и как следствие - диверсификацию профессиональных образовательных программ, видов и организационно-правовых форм средних специальных учебных заведений, а также форм государственно-общественного управления и социального партнерства.

2-й принцип непрерывности образования предполагает преемственность среднего профессионального образования с другими образовательными уровнями с учетом сложившихся традиций формирования структуры и содержания образования. Исходным моментом в развитии взаимодействия среднего профессионального образования с начальным профессиональным и высшим профессиональным образованием является общность совместно принятых концептуальных подходов и их реализация в подготовке кадров, удовлетворении потребностей личности в непрерывном образовании. При реализации программ дополнительного профессионального образования средняя профессиональная школа должна формировать гибкие системы повышения квалификации и переподготовки кадров с ориентацией на удовлетворение индивидуальных профессионально-образовательных потребностей.

3-й принцип регионализации образования предполагает последовательную ориентацию деятельности учебных заведений на комплексное социально-экономическое развитие региона, местные рынки труда и запросы населения, гибкое сочетание федерального, отраслевого и регионального управления средними специальными учебными заведениями с участием государственно-общественных структур.

4-й принцип автономности средних специальных учебных заведений предполагает развитие их академической и хозяйственной самостоятельности, совершенствование механизма самоуправления, формирование программ экономического развития образовательных учреждений.

5-й принцип эффективности социального взаимодействия отражает необходимость согласования действий всех субъектов образовательного пространства и направлен на формирование и проведение единой образовательной политики в целях развития среднего профессионального образования [2, с. 9].

В связи с выше перечисленными принципами профессионального образования специфика современных социально-экономических условий требует повышения статуса выпускника средне-профессионального учебного заведения – специалиста среднего звена.

Происходящие в жизни российского общества изменения, появление в хозяйственной жизни страны различных форм ма-

лого и среднего бизнеса вносят серьезные коррективы в стратегию образования. Сегодня в начале XXI века особенно важно совершенствовать качество подготовки студентов в средне профессиональных учебных заведениях художественного профиля, так как именно выпускники данных учебных заведений являются основными активными субъектами культурного общества страны. Сложность решения проблемы, профессионализации обучения учащихся учебных заведений художественного профиля во многом определяет и нормативный срок освоения специальности художественного образования.

Одним из направлений решения этой проблемы может стать ранняя профессионализация обучения будущих специалистов в общеобразовательной школе. Именно на этом этапе, по нашему мнению, должно происходить первичное знакомство учащихся с основами профессиональных знаний, умений, навыков и видов различной художественной деятельности мышления будущего художника-педагога-дизайнера. При такой постройке вопроса решается и еще одна важная педагогическая задача - задача обеспечения преемственности в обучении.

Проблема профессионализации обучения учащихся в условиях преемственности «школа – среднепрофессиональное учебное заведение и высшее художественное образование» как будущего художника-педагога-дизайнера, к настоящему времени мало исследована. Вопросы формирования основ профессионального мастерства будущего художника, педагога, дизайнера остались вне поля зрения исследования.

Таким образом, важность и актуальность проблемы формирования у будущих учителей изобразительного искусства и дизайна их профессиональной устойчивости в среднепрофессиональных учебных заведениях, ее недостаточность для современного образования научно-теоретическая и практическая разработанность и послужили ее исследования в рамках настоящей работы.

В этой связи мы предлагаем разработанную нами концептуальную модель личностного подхода в обучении среднепрофессиональной обеспеченности специальности «Учитель изобразительного искусства и дизайна» в начальных классах.

Таблица

Разработка «Прогностической модели» 2-го уровня, 3-й ступени среднего профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна начальных классов

Индекс	Наименование дисциплин и их основные разделы СПО	максимальная нагрузка	обязательных часов
	Обязательная часть циклов ОПОП:	3365	2243
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл	678	452
ОГСЭ.01	<i>Основы философии</i>		48
ЕН.02	Анатомия, физиология и гигиена		150
ЕН.03	Начертательная геометрия		251
П.00	<i>Профессиональный цикл</i>	2429	1619
ОП.00	<i>Профессиональные дисциплины</i>	672	448
ОП.01	<i>Педагогика</i>		89
ОП.02	<i>Психология</i>		89
ОП.03	<i>Безопасность жизнедеятельности</i>		89
ОП.04	История изобразительного искусства		34
ОП.05	Композиция		147
ПМ.00	<i>Профессиональные модули</i>	1757	1171
ПМ.01	МДК 01.01. Основы теории и методики преподавания изобразительного искусства.		136
ПМ.02	Основы теории и методики преподавания черчения и художественное проектирование.		200
ПМ.03	МДК 03.01. Основы выполнения графических работ.		200
	МДК 03.02. Основы выполнения живописных работ.		192
	МДК 03.03. Основы выполнения объемно-пластических и дизайнерских работ.		136
	МКД 03.04. Основы выполнения работ по декоративно-прикладному оформительскому искусству, художественно-дизайнерской обработке материалов и народных ремесел.		205
ПМ.04	МКД 01.01. Теоретические основы и методика организации внеурочной деятельности в сфере изобразительного искусства и дизайна.		34
ПМ.05	МДК 05.01. Теоретические и практические аспекты методической работы учителя изобразительного искусства и дизайна.		68

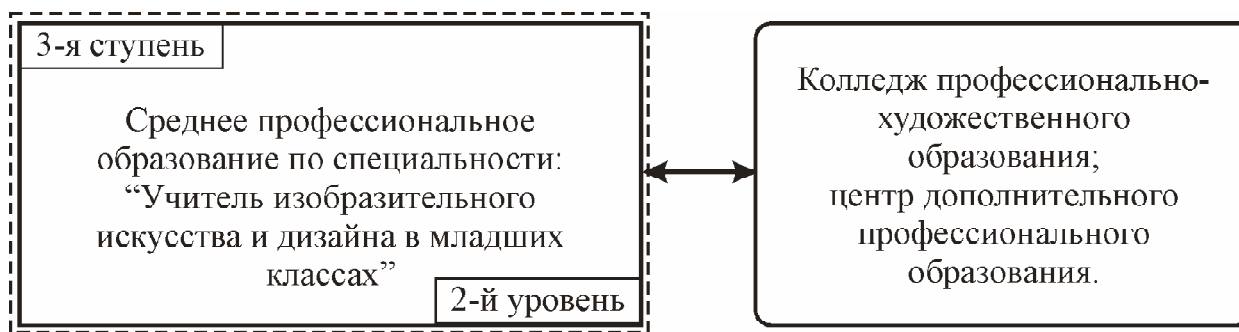


Рис. 1. Модернизации программы среднего профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна в младших классах

Таким образом, изучение научной и методической литературы по теории преподавания изобразительного искусства, дизайна и диссертационных исследований, анализ способов и средств организации непрерывного профессионального образования в новых интегративных образовательных моделях, определение ведущих организационных и педагогических условий, которые могут составить основу для реализации идеи непрерывности в конкретной концепции и образовательной модели среднего профессионального образования (СПО) в системе многоуровневого обучения выпускников СПО изобразительно-му искусству и дизайну, которые должны:

знать: основные нормативные документы о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям (конвенция о правах ребенка; международная конвенция о правах и основных свободах человека, конституции Российской Федерации; Федеральный закон «Об образовании»); цель, задачи, содержание, принципы, формы, методы и средства обучения, и воспитания школьников; основы психологии человека и психологические особенности детей школьного возраста; методику преподавания ИЗО и дизайна; особенности анатомии и физиологии школьника и требования к обеспечению санитарно-гигиенических условий в школе; требования и способы обеспечения безопасности жизнедеятельности детей; основы организации деятельности образовательного учреждения и управления им.

Библиографический список

1. Методологические проблемы развития педагогической науки. – М., 1985.
2. О программе развития среднего профессионального образования России на 2000-2005годы. Приказ Минобразования России от 01.02.2000 № 305. С изменениями в соответствии с приказом Минобразования России от 10.05.2001№2015 и от 09.09.2002 №3242.

Bibliography

1. Metodologicheskie problemih razvitiya pedagogicheskoy nauki. – M., 1985.
2. O programme razvitiya srednego professionalnogo obrazovaniya Rossii na 2000-2005godih. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 01.02.2000 №305. S izmeneniyami v sootvetstvii s prikazom Minobrazovaniya Rossii ot 10.05.2001№2015 i ot 09.09.2002 №3242.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 75.036

Prokhorov S.A. ART EDUCATION AT ARCHITECTURAL SCHOOL BAUHAUS: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS.

In work methods architecturally-art education the beginnings of a 20-century are described and the retrospective analysis of connection of its art component in a single whole on an example of architectural school "BAUHAUS" is carried out. The succession is examined theoretically developments and introduction of innovative approaches in teaching subjects in the highest architectural and design school, tasks and ways for its further development.

Key word: Art, painting, drawing, sculpture, architecture, design, architecturally-art education, innovative activity, educational programs.

С.А. Прохоров, зав. каф. института архитектуры и дизайна АлмГТУ им. И.И. Ползунова, канд. психологич. наук, проф., член СХ России, г. Барнаул, E-mail: instibox@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АРХИТЕКТУРНОЙ ШКОЛЕ БАУХАУЗ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В работе описаны методы архитектурно-художественного образования начала 20-века и проведен ретроспективный анализ соединения его художественной составляющей в одно целое на примере архитектурной школы «Баухауз». Рассмотрена приемственность теоритических разработок и внедрение инновационной подходов в сфере преподавания дисциплин в высшей архитектурно-дизайнерской школе, задачи и пути дальнейшего его развития.

Ключевые слова: искусство, живопись, рисунок, скульптура, архитектура, дизайн, архитектурно-художественное образование, инновационная деятельность, образовательные программы.

Рассмотрение научно-методического и творческого опыта мировых архитектурно-художественных школ является необходимым приемом в процессе модернизации архитектурно-художественного образования.

Современный опыт архитектурно-художественного творчества показывает важность процесса интеграции науки и техники, необходимость аккумуляции всего положительного и прогрессивного опыта различных дизайнерских школ. Слияние науки, образования и практики – эта идея имеет свою сложившуюся историю и отражена в опыте европейских архитектурно-художественных школ начала XX века.

В архитектурно-художественной практике, в архитектурном образовании в современных условиях происходит пополнение научных исследований и методик рациональным и прогрессив-

ным опытом дизайнерских школ прошлого. Анализ такого опыта подчеркивает перспективность гармоничного развития в целом, архитектурно-художественного образования.

В начале XX века в европейском архитектурном образовании были установлены новые границы: воспитание и подготовка нового поколения архитекторов и дизайнеров. Так в 1919 году был торжественно открыт Баухауз («Бау-хауз» – «строй-дом») со специальной задачей: понять сущность искусства архитектуры, которая соответственно человеческой природе охватывала бы собой все проявления жизни. Школа добровольно сосредоточила внимание на том, что является сейчас насущной необходимостью, – на предотвращение порабощения человека машиной путем спасения массового производства и быта от анархии механизации и возвращения их к смыслу, чувству и жизни. Задачей было искоренить излишнюю механизацию, создать в архитектуре подлинные ценности, а не проходящие новшества [1].

Баухауз пропагандировал на практике равноправие всех видов творческого труда и их логическую взаимосвязь в современном мире. Ведущим принципом данной школы стало – извлечь художника из состояния отрешенности и восстановить его связь с миром каждодневной реальности, т.е. восстановить художественную составляющую в архитектуре. Воспитание творческого сознания у будущего архитектора, т.е. нового отношения к жизни.

Баухауз был первым учреждением в мире, осмелившимся воплотить этот принцип в конкретной программе. Художественная индивидуальность архитектора не должна «убиваться» социально-политическими заказами индустриального типа. До создания Баухауза в Германии имели место попытки создать школы прикладного искусства, целью которых было заняться подготовкой художественно одаренных личностей для промышленности и ремесленного производства, однако это производственное образование оставалось дилетантским.

В Государственном Баухаузе в Веймаре в 1919 году впервые была предпринята попытка воплотить идеи соединения художественной составляющей и грамотного архитектурного стиля на практике в одно целое. Прикладное и изобразительное искусство нашло воплощение в образовательном процессе в «Государственном Баухаузе». Именно здесь удалось соединить творческий подход и практическую деятельность. Школу возглавил Вальтер Гропиус.

Вальтер Гропиус говорил: «Совершенная архитектура должна быть воплощением самой жизни, что подразумевает проникновенное знание биологических, социальных, технических и художественных проблем». Прототипом для них были «средневековые артели строителей соборов: зодчие, каменщики, мастера витражных дел и настенной росписи, девизом которых был «синтез ремесла и искусства».

Ведущим принципом, которому была подчинена вся работа в школе, стало стремление к слиянию всех видов художественного творчества, к воссоединению всех прикладных дисциплин с новой архитектурой в качестве её неотъемлемых частей. Стирание граней между декоративным и монументальным искусством – та конечная цель, которую видели организаторы школы, достижение некоего неделимого целого, соответствующего внутренней целостности человека и получающего свой смысл и значение в реальной жизни. В процессе обучения большое значение придавалось таким смысловым частям содержания курса, как учение о пространстве, учение о цвете, учение о композиции. Вводный пропедевтический курс (6 месяцев) предполагал высвободить дремлющие творческие силы учащегося. Учащийся выполнял упражнения с различными материалами и инструментами всех свойств, так он находил возможность определить свое призвание. Одновременно начиналось обучение проектированию [2]. Основу педагогики Баухауза составлял следующий принцип: «Каждый учащийся и сотрудник учится одновременно у двух мастеров – мастера-ремесленника и мастера художественной формы» [3]. Такая методика позволяла достичь обозначенной цели школы, она использовалась на протяжении последующих двух с половиной лет обучения в школе.

Наряду с практическим обучением в школе имело место обучение духовное. Для наиболее яркого воплощения творческого замысла, учащийся должен понимать средства языка, форм, цвета и так далее и владеть их выразительностью. Такая составляющая образования нашла воплощение в Баухаузе. Важным практическим курсом являлся строительный, он включал в себя работу на экспериментальной и строительной площадках.

Баухауз становится востребованной школой в 30-е годы, расширяются образовательные программы – происходит обуче-

ние дизайнерскому профилю, возникает отделение архитектуры. Для преподавания в школу приглашались именитые мастера: теоретик нового искусства и педагог Иоганнес Иттен, немецкий и швейцарский художник, график Пауль Клее, теоретик искусства, голландец Тео ван Дусбург. Известный русский художник-универсал Василий Кандинский и нидерландский художник Питер Мондриан, который одновременно с Кандинским и Малевичем положил начало абстрактной живописи (см. Приложение). Живописец Лионел Файнингер и скульптор Герхард Маркс [4]. Важные художественные курсы вел В. Кандинский. Он преподавал живопись и стал видным теоретиком школы «Баухауз». Вскоре Кандинский получил всемирное признание как один из лидеров абстрактного искусства. Василий Кандинский известен своими теоритическими разработками по абстрактному изобразительному искусству. Его труды: «О духовном в искусстве» 1910 года, «Точка и линия на плоскости», переведенная с немецкого Еленой Козиной, Избранные труды по теории искусства в 2 томах являются неотъемлемой частью образовательного процесса предмета «Живопись» в архитектурном образовании.

Иоганнес Иттен свои теоретические и педагогические взгляды и, что особенно ценно, саму систему подготовки художников изложил в своей знаменитой книге о цвете и форме «Искусство цвета». Иттен разрабатывает теорию законов восприятия цвета и колористики в созвучии с творческими задачами лежащими в основе образовательного процесса художественной составляющей архитектурно-дизайнерского образования.

Преподавателей и учащихся школы «Баухауз» объединяли новаторские подходы к искусству. Один из них Питер Мондриан, создатель геометрического абстракционизма, выразил свои наставления художнику в пяти правилах:

«1. Средством пластического выражения должна быть плоскость или прямоугольная призма основных цветов (красного, синего и желтого) и нецветов (белого, черного и серого). В архитектуре пустое пространство должно быть принято за нецвет, а строительный материал должен быть принят за цвет.

2. Необходима эквивалентность пластических средств. Различные по размерам и цвету, они тем не менее имеют ту же ценность. Вообще говоря, равновесие предполагает большую поверхность нецвета и меньшую поверхность цвета или материи.

3. Дуализм противоположности пластических средств требуется уже в самой композиции.

4. Постоянное равновесие достигается отношением положения и выражается прямой линией (границей пластического средства) в ее принципиальном противопоставлении.

5. Равновесие, которое нейтрализует и устраняет пластические средства, создается отношением пропорций, в которых они взяты и которые являются источником живого ритма» [5].

Мастера Баухауза были практиками высочайшего класса. Они верили в изменение мира посредством «хорошей формы». Человек должен жить в среде, где воплощены высокие принципы искусства – эта заповедь их творчества живёт и поныне, продолжая питать архитектурную и дизайнерскую мысль всего последующего времени. Однако в 1932 году, политические процессы, происходящие в Германии, привели к закрытию Баухауза.

На сегодняшний день происходит возрождение идей Баухауза. Ныне в Германии действует Фонд Баухауза. Его руководитель доктор Вальтер Пригге считает, что «современное окружение зачастую перегружено стилизациями и инсценировками, активно противопоставляющими себя живому человеческому опыту» [6].

Идея «манифеста Баухауза» высказанная Вальтером Гропиусом «Давайте создадим здание будущего, которое объединит в себе все: архитектуру, и пластику, и живопись», говорит о необходимости и важности живописной составляющей в архитектурно-дизайнерском образовании в начале прошлого века и актуальности ее сегодня в период перехода на новые инновационные программы обучения 3 поколения. Девиз Баухауза: «Новое единство искусства и технологии» сегодня мы наблюдаем всюду: в архитектуре современных офисов, фабрик, жилых зданий, дизайне мебели, различных по функциям помещений. Архитектор, дизайнер, художник, ремесленник, технолог в одном лице. Такая программа для подготовки специалистов легла в основу современной школы формообразования в дизайне и оказало влияние на становление современного станкового и прикладного изобразительного искусства.

Высшая школа строительства и художественного конструирования – художественное учебное заведение и художественное объединение в Германии «Баухауз» (1919-1933), дало искусству XX в. много замечательных идей и выдающихся деяте-

лей. Исследование ретроспектив архитектурно-художественной подготовки имеет огромное практическое значения для модернизации современного содержания архитектурно художественного образования. Прогрессивные идеи Баухауза положены в основу многих современных теоретических разработок связанных с новыми технологиями. Применение их в образовании специалистами практиками также подтверждает правильность интеграции методик художественной составляющей в процесс образования различных архитектурных школ.

В продолжение идеи и бесценного опыта «Баухауза», соединения искусства и техники, на базе кафедры изобразительного искусства института архитектуры и дизайна АлтГТУ применяется как инновация – соединение предмета «Живопись» и декоративных преобразований с использованием компьютерных технологий. На кафедре на протяжении 10 лет при проведении практических занятиях по живописи со студентами отбатывается новая методика по использованию электронных технологий. По данной теме в 2010 году издано учебное пособие с грифом УМО «Цветографические интерпретации в проектной культуре», авторами которого являются директор

института профессор, доктор архитектуры С.Б. Поморов, заведующий кафедрой профессор С.А. Прохоров, доцент кафедры А.В. Шадури, учебное пособие «Живопись для архитекторов», авторы профессор С.А. Прохоров и доцент А.В. Шадури. Изданы более двух десятков иллюстрированных статей с анализом методики практических занятий по живописи с использованием компьютерных программ. В июле 2011 года нашим институтом в учебно-производственном центре АлтГТУ была проведена международная пленэрная практика по живописи и рисунку с участием студентов и ведущих преподавателей Восточно-Казахстанского государственного технического университета (г. Усть-Каменогорск), Новосибирской государственной архитектурной академии (г. Новосибирск) [7]. В период проведения пленэра были проведены мастер-классы по декоративным преобразованиям живописных студенческих работ с применением компьютерных программ. Несомненно, такого рода занятия способствуют развитию интереса студентов к предмету, к творчеству, при этом полезность высока в рамках непрерывного процесса обновления архитектурно-художественного образования.

Приложение



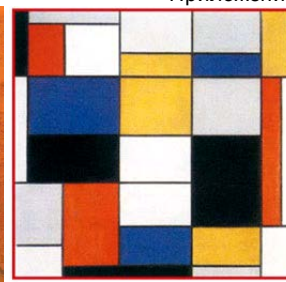
Здание «Баухауза» в Дессау.



В. Кандинский. Композиция 321.



П. Клее. Сенекио.



П. Мондриан. Композиция

Библиографический список

1. Творчество: журнал Союза дизайнеров СССР. – 1986. – № 10.
2. Гропиус, В. Границы архитектуры. – М., 1971.
3. Всеобщая история архитектуры. – М., 1973. – Т. 11.
4. Фремpton, К. Современная архитектура. Критический взгляд на историю развития. – М., 1990.
5. Всеобщая история архитектуры. – М., 1973. – Т. 11.
6. Всеобщая история архитектуры. – М., 1973. – Т. 11.
7. Поморов, С.Б. Декоративная живопись и цветографические интерпретации в проектной культуре / С.Б. Поморов, С.А. Прохоров, А.В. Шадури. – Барнаул, 2010.

Bibliography

1. Tvorchestvo: zhurnal Soyuz dizaynerov SSSR. – 1986. – № 10.
2. Gropius, V. Granich arkhitekturih. – M., 1971.
3. Vseobthaya istoriya arkhitekturih. – M., 1973. – T. 11.
4. Frempton, K. Sovremennaya arkhitektura. Kriticheskijy vzglyad na istoriyu razvitiya. – M., 1990.
5. Vseobthaya istoriya arkhitekturih. – M., 1973. – T. 11.
6. Vseobthaya istoriya arkhitekturih. – M., 1973. – T. 11.
7. Pomorov, S.B. Dekorativnaya zhivopisj i cvetograficheskie interpretacii v proektnoy kuljture / S.B. Pomorov, S.A. Prokhorov, A.V. Shadurin. – Barnaul, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 785.6

Rubachina G.A. **FOLK AND ACADEMIC DIRECTIONS IN «THE WHIMS» BY E. PODGAITS.** This article is devoted to the author's interpretation of concert genre in example «The Whims» by E. Podgaits. The idea of the article is coexistence folk and academic directions in the genre-stylish base of modern music, which consist of: interaction of tradition of folk and symphonic orchestras, to introduce of academic genres in the practice of folk instruments, the analysis of genre, interpreting of the author, the concert-suite «Whim» wrote by E. Podgaits and others.

Key words: concert, suite, folk orchestra, symphony orchestra, polizhanrovost.

Г.А. Рубахина, аспирантка каф. теории музыки Ростовской Государственной Консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, E-mail: rubachina-evgl@rambler.ru

НАРОДНОЕ И АКАДЕМИЧЕСКОЕ В «ПРИЧУДАХ» Е. ПОДГАЙЦА

Статья посвящена авторской трактовке жанра концерта на примере «Причуд» Е. Подгайца. Раскрытие проблемы – сосуществование народного и академического направлений в жанрово-стилевой природе современной музыки, потребовало обращения к ряду задач, в числе которых: взаимодействие традиций народного и симфонического оркестра, введение академических жанров в практику народных инструментов, анализ жанровой интерпретации концерта-сюиты «Причуды» Е. Подгайца.

Ключевые слова: концерт, сюита, народный оркестр, симфонический оркестр, полижанровость.

Стремительные темпы развития народных инструментов привели к их полному равноправию с «коллегам» симфонического оркестра. Сегодня на концертной эстраде народный и симфонический оркестры успешно конкурируют, то сменяя друг друга, то сотрудничая в одном «коллективе». Эта ситуация «провоцирует» активный композиторский интерес к созданию опусов для оркестра народных инструментов, который, с одной стороны, обусловлен тембровой колоритностью, с другой, – потребностью в оригинальном репертуаре академического характера. Кроме того, такие особые личностные качества исполнителей на народных инструментах, как мобильность, эмоциональный напор, творческое «горение» predisполагают к их активному сотрудничеству с авторами. В ряду последних есть композиторы, с равным интересом пишущие как для симфонического, так и для народного составов оркестра. К таким универсальным творцам, успешным в работе с любыми, самыми необычными оркестровыми составами, принадлежит Е. Подгайц.

В ряду приоритетных для автора жанров – концерт. «Жанр концерта мне наиболее интересен и близок, – говорит Подгайц, – <...> Почему? Наверное, в каждом инструменте, избранном в качестве сольного, интересно увидеть оригинальную “личность” со своей историей, со своими взаимоотношениями с окружающим миром» [1]. Коммуникативная способность Е. Подгайца к сотрудничеству с исполнителями – результат многовариантности опусов. Так, например, в исследуемом нами жанре, особую популярность приобрел Концерт для мандолины с оркестром. В результате активного интереса к нему исполнителей автором было создано четыре версии: для скрипки и камерного оркестра, для мандолины, балалайки, маримбы и оркестра народных инструментов. В плане выбора солирующих инструментов очевиден плюрализм композитора. В поле его зрения как традиционные солирующие инструменты симфонического и народного оркестров, так и весьма редкие «солисты сцены» – клавесин, например.

Е. Подгайцем написано более тридцати концертов: большинство для симфонического и лишь один для народного оркестра – концерт-сюита «Причуды» (Ор. 216, 2008), созданный по инициативе Лауреата Международных конкурсов, профессора, заведующего кафедрой струнных народных инструментов Российской Академии музыки им. Гнесиных А.А. Горбачева. Это произведение и стало основой нашего исследования (следует уточнить, что в творчестве композитора есть еще два концерта для балалайки с народным оркестром, однако, они являются авторскими переложениями Концерта для мандолины с камерным оркестром (2004) и «Скерцо» (2011) – финала Концерта для двух скрипок и камерного оркестра (1986)).

Прежде чем обратиться к разбору «Причуд», пунктирно наметим те тенденции, которыми определено «вхождение» академических жанров – концерта (с солирующей балалайкой) и сюиты в практику оркестра народных инструментов.

В развитии концерта ясно выделяются две линии – усиление академизации и сохранение интереса к фольклорной основе. В то же время само обращение к крупным, академическим формам – концерту, сонате, сюите, и свободное претворение в них народных истоков говорит об изначальном совмещении двух направлений.

В первом образце такого рода – «Русском концерте» З. Фельдмана (1929), главенствующую роль играет фольклорная основа, значительно потеснившая академические черты. На протяжении последующих десятилетий – до середины 70-х, постепенно увеличиваясь в количественном отношении, жанр прочно входит в исполнительскую практику. Это период преимущественно господства народной тематической основы, традиционных исполнительских приемов и принципов формообразования (концерты Е. Кичанова, Л. Воинова, Т. Шутенко, П. Гайдамаки, А. Репникова, Г. Шендерева, Ю. Шишкова, Н. Будашкин и т. д.), сменявшихся нивелированием фольклорных признаков и усилением академических в последней четверти и на рубеже XX – XXI веков. Теперь народные интонации преломляются в авторских интерпретациях посредством современного музыкального языка, нацеленного на выражение трагедийного или драматического содержания, ярко эмоционального, нередко экспрессивного характера (Концерт-поэма Н. Пейко (1978), Концерт-монолог Е. Дербенко (2003), «Манускрипты Эо» О. Осиповой (2004), версия «Концерта-симфонии» А. Цыганкова (2008) и т. д.). В отдельных опусах этого периода можно говорить и о влечении третьей линии, основанной на претворении элементов джазового и эстрадного направлений.

Аналогичные тенденции прослеживаются и в сюите, предназначенной для народного оркестра. Первое сочинение такого рода – Сюита С. Василенко, ор. 69 – было создано в 1930 году. К наиболее ярким образцам сюит, как справедливо замечают А. Горбачев и М. Имханицкий [2, с. 4] относятся сочинения, отличающиеся высокой степенью сложности музыкального языка: «Детские картины» В. Екимовского (1969; «ритмы с прибавленной длительностью»), Камерная сюита В. Панина (1981; серийная техника), «Псковская сюита» К. Волкова (1997; элементы сонористики).

Еще один момент хотелось бы уточнить. Большую роль в создании академического репертуара играет сотрудничество исполнителей и композиторов. Хронологический список сотворчества с исполнителями-балалаечниками представлен в краткой вступительной статье А. Горбачева и М. Имханицкого [2]. Более подробное рассмотрение этого вопроса – тема довольно объемного исследования. Поэтому, мы лишь напомним имена композиторов, создавших и посвятивших свои сочинения А. Горбачеву – С. Слонимский, Е. Подгайц, М. Броннер, К. Волков, А. Кусяков, В. Беляев, М. Цайгер, А. Рогачев, А. Исакова, В. Панин, А. Тихомиров, О. Осипова, Е. Крючков.

Итак, завершив изложение важных для раскрытия темы сведений, обратимся к истории создания «Причуд». По просьбе артиста [А. Горбачева – Г.Р.], многократно исполнявшего переложение одного из популярнейших сочинений Е. Подгайца – Концерта для мандолины с камерным оркестром, автор создал для него свой опус. Сам А. Горбачев рассказывает: «Однажды, на мои поздравления с Новым годом, он сказал [Е. Подгайц – Г.Р.], что написал новое сочинение для меня. Написал за несколько дней! Когда мы встретились, я посмотрел материал и в некоторых местах возникли сомнения, смогу ли я сыграть? На что Е. Подгайц улыбнулся и спросил: „А если позаниматься?“ Эта фраза была и в работе над первым концертом... а потом я позвонил Ефрему Иосифовичу и сказал, что поучил и все стало получаться! Он сразу начал использовать это выражение в стремлении подтолкнуть исполнителя... к поиску новых выразительных и технических средств!» [Из переписки с А. Горбачевым].

Форма произведения синтезирует не только ярко выраженные признаки концерта и сюиты, но также вариаций, сонаты, симфонии. Шесть частей композиции – интродукция, элегия, гавот, вальс, романс, бурлеска составляют основу сюиты. В тоже время каждая из них имеет ярко выраженные черты жанровой вариации, что проявляется в сходстве их интонационной основы. Единство композиции достигается, как опорой на коренные свойства концерта (концертность и концертное исполнение), так и симфонические принципы развития (сквозное развитие, монотематизм и др.).

Обратимся к претворению структуры сонатной формы. Функцию вступления выполняет интродукция концерта, излагающая его основную идею, экспозиции – элегия и гавот, представляющие две основные линии сочинения, разработки – вальс и романс, раскрывающие их новые грани, и, опосредованной репризы – бурлеска, обобщающая основные образы произведения.

Черты симфонического цикла воплощены также довольно ярко, однако, четкой последовательности частей нет. С одной стороны, выше изложенные признаки, а также исполнение частей аттаса, позволяют отнести интродукцию, элегию и гавот к первой части; с другой, элегия, как и романс, несут в себе неотъемлемые черты второй; яркая жанровая основа гавота и вальса роднит их с третьей; а стремительный, бодрый, жизнеутверждающий характер бурлески – с финалом.

По-видимому, в заголовке опуса – «Причуды», воплощена идея цикла – необычность перемен в «жизни» народных инструментов. Это и непривычность единства народного и академического (как в «лице» солиста, так и народного оркестра), и причудливость жанровых метаморфоз, и неожиданность интонационных сопоставлений и связей.

Трактовка жанра каждой части, преломляясь сквозь призму авторского восприятия, индивидуализируется до неузнаваемости. Композитор словно переворачивает их с ног на голову, подшучивая над каждым. Так, в интродукции мы не найдем традиционных черт оркестрового вступления с «конспективным» изложением основных тем последующих частей. В нашем случае все наоборот. Лишь одна «тема-зародыш», подобная монологической исповеди балалайки, развивается на протяжении всей части. Из нее и вырастает полижанровый материал концерта.

На первый взгляд, в элегии автор сохраняет все составляющие жанра. Здесь и светлая печаль, созерцание, эмоциональные всплески и образ уходящего времени, воплощенный в ровной ритмической пульсации, остигательном движении, и эффект пространства – отдаленность баса и верхней точки прозрачной фигурации, заполняющей это расстояние. Но самой главной чертой жанра – монологизма – здесь нет. В основе элегии не только тема исповеди солиста, но и энергичная тема-ответ оркестра. В процессе же развития каждый из них «примеряет» облик своего собеседника. Здесь и солист непрочь слиться с оркестром, погружаясь в его энергичный, жизнеутверждающий тематизм, и оркестр перенимает проникновенные интонации солиста в диалоге с ним.

В трактовке гавота на первый план выходят звукоизобразительные приемы, уводящие к его истокам – французскому народному бранлю, который в Провансе и называли гавотом [3, с. 24]. Здесь и поступь тяжелых крестьянских сабо, притопывания, энергичные удары ног об пол, и хлопки, выкрики, и подражание танцующих топоту копыт.

Коренным образом переосмыслен вальс. В его неукротимом вихре, подобно эффекту кадрового монтажа, мелькают разнохарактерные построения: взлеты пассажей сменяются акцентированными аккордами на слабых долях и энергичными секундовыми интонациями, воплощающими ламентозные, волевые или жизнеутверждающие образы. От жанровых признаков вальса остается лишь ритмическая сетка сопровождения, но и она не всегда ощутима.

Подшучивает композитор и над характерными чертами романса – его сентиментальностью, эмоциональной открытостью. Сказочное мерцание природной идиллии в оркестре (вибратон, флейты, колокольчики, щипковые гусли), казалось бы, идеальный фон для лирического высказывания. Однако, то вялый, аморфный, то воинственно-героический «голос» солиста явно не романтичен. Кроме того, в своем лирическом высказывании он не одинок. Его «комментирует» и оркестр, перехватывая боевой настрой солиста, и отдельные «лица» (баян, флейта).

Интересно, что «имя» последней части идентично заголовку концерта – «причуды», поскольку его финал – бурлеска, согласно одной из версий – «музыкальная пьеса...причудливого характера» [4, с. 610]. Это синтезирующий итог, где на первом плане две темы. Одна – близкая по характеру энергичной, неудержимой теме вальса, другая – ряду героических, свойственных всем частям, за исключением элегии и романса. Лаконичные построения второго плана также напоминают нам о характерных чертах предыдущих частей – лирики (присущей интродукции, элегии, романсу), сказочного колорита (романса), элементов звукоизобразительности (вальса и гавота). Все эти образы-отголоски предшествующих частей проносятся в едином потоке, из которого соткана финальная шутка-воспоминание.

Представляют интерес особенности развития материала концерта-сюиты. Как было упомянуто выше источник тематизма всего произведения – «тема-зародыш» (интродукция). В ее ос-

нове два элемента: лирически-речитативный, вопросо-ответного построения, передающий жалобно-проникновенную, исповедальную речь солиста (1-4 тт.) и инструментальный отыгрыш (4-5 тт.). Спокойное повествование сменяется эмоциональным «накалом», (взлетом пассажей, акцентированных аккордов, октав и проникновенных, ламентозных интонаций), неожиданно исчезающих в последних звуках.

Из первого элемента «темы-зародыша» «вырастают» две линии – лирическая и героическая, экспозиция которых дана в элегии. В процессе развития, между ними происходит «взаимообмен»: первая тема обретает черты героики, вторая, не теряя своих героических качеств, наполняется мягкостью лирических интонаций. Проследим этапы их трансформации.

Обратимся к лирической линии. Являясь первоначально как лирико-меланхолический образ, воплощенный посредством «замкнутого» движения (в пределах терции) в элегии (ц. 1), лирическая линия заметно оживает в гавоте (1-8 тт.), благодаря звукоизобразительной подаче жанра. В нем игра клавиша и гуиро, ассоциируется с притопами деревенских башмаков, *glissando* маримбы, цуг-флейты и пассажи флейты пикколо – со свистом танцующих, а колорит трех темп-блока – с имитацией цокота копыт в народном танце. Словно затишье перед бурей, лирическая линия, сведенная к минимуму в неистовом «круговороте» вальса (см. 1-9 тт.) расцветает в романсе, достигая своей кульминации (3-11 тт., ц. 2. 3-7 тт.).

Героическая линия, зарождается как активный, несколько угловатый образ, не лишенный при этом эпической пафосности (элегия, ц. 4). Она занимает меньший объем, нежели лирическая, однако роль ее в драматургии целого значительна в силу множественных образных трансформаций. Так, дважды проявляясь в гавоте, она предстает как колкий, стремительный образ (ц. 2), в вальсе – приобретает плавность, светлый колорит (ц. 11, со 2-го тт.), в романсе становится кульминацией лирической линии (ц. 4).

При определенной диспропорции между лирической и героической сферами, активное вживание последней в «лоно» лирики, приводит к утверждению героики в финале.

Органичный симбиоз фольклорного и академического, мощно вовлекающего в свою сферу и балалайку, как солирующий инструмент, и весь народный оркестр, обусловил необычный, причудливый характер трактовки концерта. Название «Причуды» явилось вполне оправданным в силу соединения, казалось бы, противоположных начал – народного и академического, дополненного необычной авторской трактовкой жанровой природы основных тем концерта, интонационным родством ярко контрастных частей, переплетением сложного современного музыкального языка с примитивом звукоподражательных эффектов. Однако главный парадокс «Причуды» в освоении оркестром народных инструментов академического жанра (концерта) со всей совокупностью его черт. В их числе фундаментальные свойства жанра – концертность и концертное исполнение, ряд симфонических принципов развития, образная трансформация тематизма.

Библиографический список

1. Бажина, Н. Ефрем Подгайц: «Пишу, как чувствую...» // Русский музыкальный клуб [Э/п]. – Р/д: <http://rnc.narodnik.com/podg/>
2. Горбачев, А. Предисловие / А. Горбачев, М. Имханицкий // Антология литературы для балалайки. – М., 2006. – Ч. I: В.В. Андреев.
3. Васильева-Рождественская, М. Историко-бытовой танец: учеб. пособие. – М., 1987.
4. Келдыш, Ю. Музыкальная энциклопедия. – М., 1973. – Т. 1.

Bibliography

1. Bazhina, N. Efrem Podgayic: «Pishu, kak chuvstvuyu...» // Russkiy muzikal'niy klub [Eh/r]. – R/d: <http://rnc.narodnik.com/podg/>
2. Gorbachev, A. Predislovie / A. Gorbachev, M. Imkhanitskiy // Antologiya literatury dlya balalayki. – M., 2006. – Ch. I: V.V. Andreev.
3. Vasiljeva-Rozhdestvenskaya, M. Istoriko-bihtovoy tanec: ucheb. posobie. – M., 1987.
4. Keldish, Yu. Muzikal'naya ehnciklopediya. – M., 1973. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 03. 03.12

УДК 882

Stepanskaya T.M. DRAMA MOTIVES IN PAINTING OF ARTISTS OF ALTAI SECOND HALF OF XX-TH CENTURY.

In article reflection in products of leading Altay artists of global historical events of Russia and Altai is considered: history of the Siberian peasantry, the Great Patriotic War, international artist's communications.

Key words: a sjuzhetno-thematic picture, a historical portrait, tradition, religious motives.

Т.М. Степанская, д-р искусствоведения, проф., зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ДРАМАТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ЖИВОПИСИ ХУДОЖНИКОВ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В статье рассматривается отражение в произведениях ведущих алтайских художников глобальных исторических событий России и Алтая: история сибирского крестьянства, Великая отечественная война, интернациональные художнические связи.

Ключевые слова: сюжетно-тематическая картина, исторический портрет, традиция, религиозные мотивы.

Историзм – характерная черта алтайского изобразительного искусства. Исторический жанр на Алтае воспринял и интерпретировал на основе особенностей исторического прошлого Алтайского края, неповторимости географической среды, уникальности творческих индивидуальностей, рожденный на Алтае, традиции русской исторической живописи. Преемственность проявилась в обращении к сюжетам национальной истории, присутствию в многофигурных исторических полотнах образа народа («хоровое» начало), в высоком статусе исторической картины. К особенностям алтайской живописи можно отнести утраты таких традиций, как внимательное отношение к деталям исторического костюма, подмена исторической картины индустриальным пейзажем, такими сюжетами, как новостройки и т.п., появилась такая черта, как репортажность. В настоящее время чистота исторического жанра в алтайской живописи отсутствует, его заменило понятие сюжетно-тематической картины. Лейтмотивом в исторической картине алтайских художников проходит тема Великой Отечественной войны, разрабатываются темы современных «малых» войн, к концу XX в. в историческую картину возвращаются религиозные сюжеты, развивается исторический портрет.

Историческая картина является носителем духовных ценностей, в систему которых входит «историческая память», нашедшая воплощение в художественных образах, сюжетах, посвященных трагически или радостным событиям жизни человека, страны, общества. Историческая память концентрируется в художественной памяти региона. «Историческая картина» – сложное, многоплановое понятие, имеющее глубокие исторические и национальные корни, – полнокровно проявилось на Алтае в творчестве Г.Ф. Борунова. Г.Ф. Борунов (1928-2008) синтезировал традиции русского исторического жанра и специфику исторической картины советского периода. Главная тема творчества Г.Ф. Борунова выразила драматизм истории сибирского крестьянства. В крестьянской теме художник отражает ключевые понятия и состояния крестьянина. С одной стороны – поклонение родной земле, любовь к крестьянскому труду, надежды на благодарность земли за труд («Мои земляки», 1964; «Земля родная», 1967; «Председатель Кольцов. Колхозная осень», 1974) [1, с. 129]. С другой – переживания внутренних противоречий, связанных с ограниченной свободой владения землей и свободой крестьянского труда на ней, вечное сомнение – сравнение о том, как можно жить замечательно, хорошо на этой земле и как живет на ней («Красный трактор», 1980; «Осенняя мелодия», 1958 и др.). Историзмом наполнена картина «Красный трактор», достоверность – одна из главных особенностей этой картины: все персонажи не вымышлены, они написаны с реальных людей; именно такой трактор присылали в коммуны и колхозы Алтая, именно такой живой и противоречивый интерес вызывало его прибытие в деревню, именно такие «двадцатипятипятисычники» приезжали на Алтай. Типически точно показан главный герой картины, разъясняющий крестьянам устройство трактора. Крестьяне полны противоречивых чувств: доверие, сомнение, ненависть, отстраненное наблюдение. Работа выполнена в традициях русской исторической живописи, что проявляется и в значительности изображаемого события, правдивости деталей в одежде, в пейзаже, в образных характеристиках. Обращение к национальной истории – традиция русской исторической живописи. Г.Ф. Борунов развивает эту традицию, внимательно изучая историю Алтайского края, он находит в ней своих героев. Таким образом является образ механика-изобретателя И.И. Ползунова («И.И. Ползунов», 1972), несколько лет занимавший творческое воображение художника, итогом явился убедительный портрет персонажа русской истории XVIII века.

Тема Великой Отечественной войны проходит через все творчество Г.Ф. Борунова. Одним из первых, художник обратился к теме тыла, найдя оригинальный масштабный сюжет – сдача колхозами хлеба фронту [1, с. 131]. Г.Ф. Борунов воспринимает войну сложно, многопланово, глубоко переживая ее драматизм («9 мая. Рядовые победы», 2000). Заслугой Г.Ф. Борунова является его постоянство в обращении к религиозной теме. Широко известно его полотно «Последний благовест. Год 1934-й» (1991). Художник в отрочестве явился свидетелем того, как обезглавливали в историческом рабочем поселке Павловске храм, построенный во второй половине XIX века. Тема войны рефреном проходит через все городские и краевые выставки второй половины XX в. Сюжетам Великой Отечественной войны посвятили свои работы А.В. Ботев («Сестры милосердия», 1986; «Год 1941. Начало июля», 1987), М.И. Видулин («Солдат вернулся», «Сибиряки дут на фронт», «Их осталось только трое»). Многие живописцы обращались к теме гражданской войны (Г.И. Гуркин, А.О. Никулин, А.Н. Борисов, Г.А. Колпаков, Д.И. Кузнецов, И.Р. Рудзит, И.С. Хайрулинов) [2, с. 8-11]. Это проявилось в следующих работах: «Алтайские партизаны», «Отступление белых в Монголию», «Партизанская разведка», «Красноармеец на побывке», «Сибирские партизаны», «Всадники», «Алтайские партизаны в горах Туекты».

Драматические мотивы в алтайской живописи выражены в жанре сюжетно-тематической картины. В ней нашли отражение глобальные события XX в. из истории России (1917 год, коллективизация, индустриализация, Великая Отечественная война, «малые» современные войны. На творчество алтайских художников большое влияние оказывали творческие мастерские ведущих советских художников, А. Герасимова, Е. Моисеенко, А. Мыльников, Н. Томского и многих других, то есть для искусства Алтая была характерна преемственность. Трагические мотивы для произведений художников Алтая черпали в истории края, в истории его обновления, что придает этим произведениям уникальность. Трагизм, героика, драматизм характерны для военных сюжетов в произведениях алтайских живописцев. Война, рассматриваемая через героизм образа женщины тыла, получающей похоронки, наиболее полно выражена в работе И.С. Хайрулинова «Тяжелая весть» и др. Рефреном повторяются темы прощания, проводов на войну («1941» А.П. Ботева, «Вечное прощание» – И.С. Хайрулинова). Наиболее полно выразил трагизм военного времени живописец Г.Ф. Борунов («9 мая. Рядовые Победы», «Элеватор на Оби. Год 1942-й. Хлеб фронту»). Военное время выражено через образы ветеранов, через образы молодых из мира спасенного. Произведения вбирают в себя и личный жизненный опыт художников, пережитое ими, передуманное – в этом состоит общественное значение произведений. Многие художники обращаются к мотиву сопоставления юности и старости, неотвратимости ухода из жизни («Осенняя мелодия» Г.Ф. Борунова). Героическая нота звучит в исторических портретах, и это не только герои войны (Г.Ф. Борунов. Портрет генерала Козина), но и портреты творческой интеллигенции (И.С. Хайрулинов. Портрет В. Зотева, портрет А.В. Ивлева), в чьих образах присутствует и нота лиризма.

В искусстве Алтая отразились ключевые моменты исторической памяти народа, среди них – великая память о Великой Отечественной войне 1941-1945 годов. Дань этой теме отдали художники П.Л. Миронов, В.Ф. Добровольский, Г.Ф. Борунов, А.П. Ботев [3]. Наибольшую верность сюжетам Отечественной народной войны сохраняет живописец И.С. Хайрулинов [3]. Он принадлежит к тому уже уходящему поколению, над колыбелью

детства которого дышала война. Отсюда берет начало важнейшее условие художественности произведения – авторская искренность чувства, составляющая эмоциональное содержание его картин, посвященных судьбам людей военных лет, к лучшим из них принадлежит работа «Тяжелая весть. 1942 г.» [1, с. 108-109]. В лаконичной острой композиции выражены боль и сострадание матери, жене, сестре солдата, переживающей самое страшное бремя войны – гибель родного человека. В том, как в уединении научает героиня свое сердце жить с непоправимым горем, как припала она к живому существу – своей опоре, семейной кормилице, ощущается и надежда, что достанет ее женских духовных сил жить дальше во имя детей и памяти погибших. Зритель «заражается» глубокими серьезными драматическими переживаниями автора, и его героини. В сопереживании таится смысл реалистического искусства. В жанре исторического портрета решены И.С. Хайрулиновым образы ветеранов Великой Отечественной войны М.Я. Будкеева, В.А. Зотеева и многих других. Чем глубже в прошлое, в историю погружаются события фронта и тыла народной войны 1941-1945 годов, тем большее поклонение они должны вызывать у историков и ярче пробуждать желание художников отразить это поколение в своем творчестве.

Моделями портретов для алтайских художников служили люди труда и творческая интеллигенция. А.П. Ботев написал «Портрет хлебороба П. Шестакова» (1980), «Портрет старой театралки» (1982, ГХМАК), «Портрет художника Миронова» (1983, ГХМАК). Мастером исторического портрета выступил Г.Ф. Борунов, воспитанник мастерской народного художника СССР Б.В. Иогансона. В его творчестве сочетается яркая индивидуальная манера и традиции русской реалистической живописной школы.

В панораму народной жизни органично входит непреходящая любовь к А.С. Пушкину, его солнечному и разумному миру. А.С. Пушкин всегда современен, он близок всем поколениям. Именно эта мысль звучит в пушкиниане живописцев И.С. Хайрулинова, Г.Ф. Борунова, графика Е.В. Еврасова. В 1999 году в Барнауле в исторической части города у старинного бульвара установлен памятник А.С. Пушкину скульптора М.А. Кульгачева.

В последней трети XX века происходило постепенное выравнивание в развитии видов и жанров искусства Алтай. Это убедительно продемонстрировала зональная выставка «Сибирь социалистическая» 1980 года, организованная в Барнауле. Ранее преобладали станковые искусства – живопись, графика, скульптура. Начиная с 1980 года получают распространение декоративно-прикладное творчество, дизайн, театрально-декорационное, оформительское, монументальное искусство, искусство художников по текстилю (Л. Рублева, П. Миронов, В. Тимух, С. Осиночкин, М. Кульгачев, Г. Новоселова, В. Доброволь-

ский, И. Щетинина, Т. Дедова, Г. Бельшев, Б. Астахов, П. Джурра), художественное проектирование (Б. Каминский, Б. Скулов, Н. Мингалеев, Н. Смирнов, Ю. Москаленко, С. Пергаев).

Алтайские художники всегда стремились к расширению творческих контактов. На международных выставках экспонировались произведения Ю.Б. Кабанова, В.П. Туманова, Ф.С. Торхова [3] и многих других. Развивая интернациональные художнические связи, Ф.С. Торхов организовал персональные выставки «По монгольскому Алтаю», «На просторах Монголии» (Москва. 1975, 1994), в Улан-Баторе (1994, 1998), в Баян-Ульгие (1979, 1995, 2000). Художник является участником двух творческих групп алтайских и монгольских живописцев – «Алтай-Баганур-Гоби» (1982-1984), «Алтай – город дружбы» (1986-1988). В августе 2000 года в краеведческом музее монгольского города Ульгия Ф.С. Торхов открыл персональную картинную галерею, включив в неё 50 произведений своей живописи. Серия монгольских пейзажей Ф.С. Торхова составляет привлекательную и важную часть творческого наследия художников Алтая («Гора сокровищ», 1977; «Эрдэнэ», 1978; «Недра горы сокровищ», 1978) [1, с. 154-155].

Художникам Алтая близки и радостные, светлые настроения. В этом убедили юбилейные выставки: в 1990 году Алтайская организация Союза художников РСФСР отметила свое пятидесятилетие. За эти годы осуществлено более тысячи выставок, созданы талантливые произведения «Земля родная», «Сибирский богатырь Нестор Козин», «Председатель», «И.И. Ползунов» Г.Ф. Борунова, «Руки творящие» Л.Р. Цесюлевича, циклы «Люди Горного Алтая», «В.М. Шукшин. Большая совесть» И.Р. Рудзите, натюрморты «Алтайский хлеб», «Светлый натюрморт», «Алтайская колыбель» М.Д. Ковешниковой, скульптурные портреты П.Л. Миронова, Л.В. Рублевой, К.Г. Чумичева, рисунки к тканям «Дымковская», «Приглашение к чаю» Г.А. Балышева, монументальные работы, преобразившие облик краевого центра. Необходимо отметить события, повлиявшие на развитие искусства Алтая; среди них открытие в 1958 году Алтайского краевого музея изобразительных и прикладных искусств, открытие в 1972 году Новоалтайского художественного училища. Велика роль в развитии самобытности алтайского искусства педагогической и творческой деятельности педагогов училища В.А. Раменского, Б.Н. Лупачева, И.С. Хайрулинова, А.П. Ботева, С.К. Двойноса, В. Терещенко, В.Ф. Проходы [1, с. 166-167]. Творчество алтайских художников – важное звено в культуре Сибири. Уникальность творческих индивидуальностей, своеобразие художественных традиций определили самобытность и историзм искусства Алтая. Художественное пространство региона создается многими поколениями художников. Оно становится многообразнее, глубже, впитывая исторические особенности развития жанров и художнический опыт предшественников.

Библиографический список

1. Степанская, Т.М. Очерки истории искусства Алтая. – Барнаул, 2009.
2. Степанская, Т.М. Русская художественная традиция в искусстве Сибири (конец XX — начало XXI в.) / Т.М. Степанская, Л.И. Нехвядович. – Барнаул, 2009.
3. Художники Алтайского края: библиографический словарь / науч. ред. Т.М. Степанская, отв. ред. Т.И. Чертова, сост. В.С. Олейник и др. – Барнаул, 2005-2006. – Т.1-2.

Bibliography

1. Stepankaya, T.M. Ocherki istorii iskusstva Altaya. – Barnaul, 2009.
2. Stepankaya, T.M. Russkaya khudozhestvennaya tradiciya v iskusstve Sibiri (konec XX — nachalo XXI v.) / T.M. Stepankaya, L.I. Nekhvayadovich. – Barnaul, 2009.
3. Khudozhniki Altajskogo kraja: biobibliograficheskiy slovarj / nauch. red. T.M. Stepankaya, otv. red. T.I. Chertova, sost. V.S. Oleyjnik i dr. – Barnaul, 2005-2006. – T.1-2.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 7

Chernjaeva I.V. ART GALLERIES IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF WESTERN SIBERIA. In article the problem of formation and development of exhibition platforms is considered at higher educational institutions in Russia. On an example of high school galleries of Altay territory the importance of the given institution as making part of scientific and educational cultures reveals. Galleries and the showrooms created at high schools of a city of Barnaul actively influence formation of art culture of the student.

Key words: Art gallery, museum meeting, historical and cultural heritage, exposition.

**И.В. Черняева, ст. преп. факультета искусств Алтайского гос. университета, г. Барнаул,
E-mail: gurkina-22@mail.ru**

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ГАЛЕРЕИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье рассматривается проблема формирования и развития выставочных площадок при высших учебных заведениях в России. На примере вузовских галерей Алтайского края раскрывается значимость данной институции как составляющей части научной и учебной культур. Галереи и выставочные залы, созданные при ВУЗах города Барнаула активно влияют на формирование художественной культуры студента.

Ключевые слова: художественная галерея, музейное собрание, историко-культурное наследие, экспозиция.

Художественная галерея — это пространство, предназначенное для демонстрации произведений изобразительного искусства. Слово «галерея» имеет франко-итальянские корни. Французское — *galerie*, и итальянское — *galleria* в переводе означают вытянутое в длину крытое помещение или переход между частями здания, или соседними зданиями. В современной языковой практике трактовка слова неоднозначно в нюансах. Иногда оно употребляется расширительно и под галереей подразумевают торговое или экспозиционное пространство. В узком смысле под галереей понимают — художественные организации. Но и в этом отношении нет однозначного подхода [1]. Галереи знакомят зрителя с новыми произведениями, воспитывают художественный вкус, изучают и сохраняют для будущих поколений наиболее значимые предметы. Основными функциями художественной галереи являются — репрезентативная, научно-просветительская, коммуникативная, экспертная, коллекционная, коммерческая, рекламная, анализ, сохранение и популяризация искусства. В России галерея — это не только коммерческая институция, но и организация, занимающаяся просветительской деятельностью, которая заключается в покровительстве художников; в осуществлении выставочной деятельности как элемента культурного процесса, влияющего на развитие художественных вкусов общественности; в популяризации творческих личностей и современного искусства (издание каталогов и буклетов, проведение выставок и творческих встреч); в участии в социальных, некоммерческих, благотворительных проектах. Просветительская функция художественных галерей востребована в образовательном процессе Западной Сибири, но мы рассмотрим эту функцию на примере галерей Алтайского края. Осмысление музейного собрания вузов как неотъемлемой части историко-культурного наследия нашло отражение в ряде публикаций 1990-х — 2000 гг. В работах российских авторов рассматриваются результаты изучения, использования и сохранения музейных коллекций (А.И. Мартынов, 2000; Я.Л. Шер, 2006; В.В. Бобров, 2006; С.А. Васютин, 2006; В.И. Бедин, 2002; А.М. Кулемзин, 2001; М.И. Бурлыкина, 2002; Н.А. Томилов, 2001; В.М. Подобина, 2002; С.С. Москвитин, 2003 и др.). Проблеме вузовских музеев Западной Сибири посвящено исследование Белоусовой Н.А. Активный процесс музеобразования в университетах России начался в 70-80-е гг. XX в. Большая часть университетских музеев России представляла собой естественно-исторические музеи, чрезвычайно редко встречались художественные собрания. Так, в ведении научно-методического совета Северо-Западного региона находились 44 исторических, 14 естественно-исторических и один художественный музей [2, с. 119]. В начале XXI века в городе Барнауле многие вузы имеют выставочные площадки. Наиболее активно из них функционируют: галерея современного искусства «Универсум» при факультете искусств Алтайского государственного университета; выставочный зал в центре культуры Алтайского государственного политехнического университета им. И.И. Ползунова; выставочный зал центра культурно-массовой работы Алтайской государственной педагогической академии; выставочный зал при библиотеке Алтайской государственной академии культуры и искусства. Галерея «Universum» АлтГУ основана доктором искусствоведения, профессором Тамарой Михайловной Степанской в 2003 году как учебно-экспериментальная база лаборатории «Изобразительное искусство и архитектура» факультета Искусств. Основной функцией галереи является образовательно-просветительская. Особенность вузовской галереи заключается в том, что научным проектированием и техническим оформлением экспозиции (составление аннотаций и этикетаж), составлением и проведением экскурсий занимаются студенты факультета. Ежегодно в галерее проходит более тридцати выставок современного искусства. Выстави подразделяются на юбилейные — фотовыставка «Китай глазами сту-

дентов», «КНР: вчера, сегодня, завтра» в рамках «Недели КНР в АлтГУ», посвященная 60-летию образования КНР (2009); выставка, посвященная юбилею куратора галереи «Универсум» профессора, доктора искусствоведения Степанской Т.М. (2009); фотовыставка конкурсных работ среди студентов вузов г. Барнаула «Эко-взгляд» (2009); фотовыставка «Территория Победы» в рамках II этапа Всероссийского фестиваля народного творчества «Салют Победы», посвященного 65-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. (2010); выставка любительской фотографии участников Барнаульского клуба альпинистов «Люди и горы», посвященная 10-летию клуба (2010); **тематические** — выставка произведений самодеятельных живописцев Барнаула «Памяти художника В.А. Зотеева» (2008); **групповая городская** фотовыставка «Байкал. Алтай. Проявление энергии» (2009); **отчетные групповые выставки студенческих работ**, выполняемых в соответствии с учебным планом по дисциплинам «Основы копиинного дела», «Компьютерные технологии в искусстве», «Рисунок и живопись», «Художественное проектирование костюма (выполнение эскизов моделей одежды)» — выставка конкурсных работ студентов факультета искусств «Человек и время: память культуры и культура памяти» (2010); выставка произведений преподавателя факультета искусств Н.В. Гречневой и ее учениц Э. Степановой (2008); обиходная выставка конкурсных работ студентов факультета искусств «Человек и время: память культуры и культура памяти» (2010); выставка произведений преподавателя факультета искусств Н.В. Гречневой и ее учениц Э. Степановой (2008); обиходная выставка конкурсных работ студентов факультета искусств «Человек и время: память культуры и культура памяти» (2010); выставка дипломных работ художников — стилистов «Научная номинация» (2012); **выставки из частных коллекций** — «Свет добрых дел» — произведения из художественной коллекции М.С. Капранова (2008); **образовательные выставки** — фотовыставка работ В. Вистингаузена «Притяжение Тигирека» (2009); фотовыставка работ А.А. Проваторова «С камерой по миру»; фотовыставка «Лики древней Хакасии» (2011); **периодические** — ежегодная краевая детская выставка декоративно-прикладного и изобразительного искусства «Мы славим праздник Рождества Христова» (2007-2012); ежегодная международная акция «Музейная ночь» (2007 — 2011); **персонально-тематические** — выставка работ художника Ракинина Г.В. «Шукшинские окна» (2009); выставка работ художника-символиста Александра Вензеля «Юмористический практикум по психологии» (2010); фотовыставка В.Н. Изразцова «В поисках истины и красоты» (2010). **В галерее проходят международные выставки:** фотовыставка «Диалог миров: Россия глазами китайских студентов, Китай глазами россиян» (2009); выставка работ художника Чэнь И, Китай (2010), **которые способствуют взаимообогащению культур.** Вклад в профессиональное развитие студентов и преподавателей вносят тематические встречи, творческие вечера, мастер — классы. По словам куратора галереи Т.М. Степанской: «Галерея играет важную роль в формировании художественного вкуса студентов. Это особенно актуально, так как художественная практика современности демонстрирует снижение и размытие критериев художественности. Необходимо учить молодое поколение восприятию произведений искусства. Настоящее восприятие — это познавательный процесс, характеризующийся такими закономерностями, как целостность, осмысленность, избирательность, константность. ... Деятельность галереи «Универсум» направлена на формирование преднамеренного восприятия, которое предполагает постановку конкретной цели перед зрителем» [2, с. 120-121]. Вузовская галерея становится творческой лабораторией, одним из социо-культурных и научно-просветительских центров, влияющих на развитие и состояние культуры в регионе. Духовное возрождение современного общества должно являться главной задачей культурной политики российского государства. Значительная роль в этом процессе принадлежит музеям и галереям. Они призваны выступать в роли трансляторов достижений в науке и культуре. Музеи и галереи высшей школы занимают весомое место в системе образования, являясь важной составляющей частью научной и учебной культур.

Библиографический список

1. Хангельдиева, И.Г. Галерейный бизнес // Энциклопедия: фонд знаний «Ломоносов» [Э/п]. – Р/д: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0131985>
2. Степанская, Т.М. Роль вузовских музеев и картинных галерей в формировании художественной культуры студентов // Формирование художественной культуры личности в пространстве университетского образования. – Барнаул, 2006.

Bibliography

1. Khangel'dieva, I.G. Galereyniy biznes // Ehnciklopediya: fond znaniy «Lomonosov» [Eh/r]. – R/d: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0131985>
2. Stepan'skaya, T.M. Rol' vuzovskikh muzeev i kartinnikh galerey v formirovani khudozhestvennoy kul'turikh studentov // Formirovanie khudozhestvennoy kul'turikh lichnosti v prostranstve universitetskogo obrazovaniya. – Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 03. 03. 12

УДК 781.68

Verevkin Yu. V. FORMS OF ADAPTATION OF THE ACADEMIC PRODUCT TO NEW CONCERT TRADITION. In work ways of interpretation of musical classics thanks to which product is beyond the academic playing music are described, being exposed to essential processing and a deviation from an author's plan. Representations about forms of adaptation of a classical masterpiece to the modern concert tradition which are on crossing of the academic and not academic traditions, in particular, are added forms new to the academic art – covers-versions, remixes are opened.

Key words: interpretation, arrangement, transcription, paraphrase, cover-version, a remake, a remix.

Ю.В. Веревкина, аспирантка Ростовской государственной консерватории (академии)
им. С.В. Рахманинова, г. Салехард ЯНАО, E-mail: veryovochka.u@mail.ru

ФОРМЫ АДАПТАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ К НОВОЙ КОНЦЕРТНОЙ ТРАДИЦИИ

В работе описаны способы интерпретации музыкальной классики, благодаря которым произведение выходит за рамки академического музицирования, подвергаясь существенной переработке и отклонению от авторского замысла. Дополнены представления о формах адаптации классического шедевра к современной концертной традиции, находящейся на пересечении академической и неакадемической традиций, в частности, раскрыты новые для академического искусства формы – кавер-версии, ремиксы.

Ключевые слова: интерпретация, аранжировка, транскрипция, парафраза, кавер-версия, римейк, ремикс.

Музыкально-исполнительская практика за последние полвека существенно раздвинула свои пределы. Исполнение академической музыки не порывает с классическими традициями и в то же время принимает современные культурные веяния. В такой ситуации исполнительская интерпретация наделяется большей свободой, классическое произведение адаптируется к формам исполнения, не соответствующим строгим академическим нормам. Появляются новые нюансы в трактовке того или иного вида повторной работы с авторским текстом. Возникшие в академической среде – аранжировка, транскрипция, парафраза – переосмысливаются в ином контексте; основанные в неакадемических условиях масскульта – кавер-версия и ремикс – касаются теперь не только поп-, рок- музыки, но и шедевров классики.

На основе версий, выводящих академическую музыку из элитарного круга, возникла новая концертная традиция, находящаяся на стыке разнородных музыкальных пластов – академического и неакадемического. Данная тенденция находится в русле актуальной в наши дни «серединной» культуры, где исполнительское мастерство и заложенный в произведении «высокий» эстетический код соседствуют со свойствами развлекательных жанров. В. Сыров определяет это явление как «middle culture», «где стирается барьер между элитарным и массовым, где интеллектуализм классической традиции объединяется с горячими потоками «низких» жанров, позволяя человеку вновь обрести целостность и полноту бытия» [1, с. 288].

Одной из причин повышенного интереса к удаленным во времени создания от оригинала обработкам классики, является желание исполнителей приблизить творения прошлого к современным эстетическим запросам более широкой и менее профессиональной аудитории слушателей. Вместе с тем известны положительные и притягательные свойства классической музыки, слушание и знание которой и в наше время считается признаком хорошего вкуса и образования. На пересечении этих интересов возникли упрощенные варианты шедевра, созданные путем внесения ряда стилистических изменений в оригинал.

Существующие в ситуации «middle culture» формы адаптации можно разделить на две группы: изобретенные в середине

XIX века, но переосмысленные в современном контексте, а также возникшие в условиях масскульта во второй половине XX столетия. Так, «аранжировка» в традиционном понимании подразумевает приспособление музыки для другого состава исполнителей. В современной практике данный вид повторной работы с текстом переместился в сферу музицирования, сопряженную с техническими достижениями. Термин «аранжировка» широко используется среди создателей фонограмм и других видов электронной музыки. Качество таких проектов колеблется от примитивных, шаблонных до высокочастотных, индивидуальных. Для одних это способ конвейерного производства псевдомузикальной продукции, для других – возможность реализации ранее невыполнимых новаторских идей. Другое значение термин «аранжировка» имеет в джазе, занимающем активную позицию в «middle culture». Аранжировкой называют гармонические, фактурные изменения, вносимые непосредственно в процессе импровизационного стиля исполнения. Данная трактовка характерна для исполнения классики Б. Макферрином, Ж. Люсьером, К. Гансом.

«Транскрипция» традиционно подразумевает два направления: приспособление произведения для другого инструмента и творческую работу с оригиналом, где допустимы изменения деталей мелодии и гармонии, ритма и формы, регистровки и голосоведения, однако изложение находится в соответствии с композиционным духом и содержанием музыки. В современной же практике авторский замысел теряет былую значимость и на первый план выходят идеи исполнителя-транскриптора. Так, на основе классических сочинений дуэт «In-temporalis» создает новые произведения, претендующие на самостоятельное художественное значение. Исполнители не придерживаются текста подлинника от начала до конца, меняют характер и содержание оригинала, наделяют произведения ярко выраженными чертами кубинского фольклора. Культура латиноамериканцев привлекает своим горячим темпераментом, откровенными эмоциями, заводящими ритмами и нескрываемой чувственностью, проявляемых как в повседневном общении, так и в образе музицирования. По сути эти качества являются противоположностью

хороших манер представителей европейской расы (аристократов по духу). На этом контрасте основывается данный ансамбль. Пианистка П. Фрадкина – представитель академической культуры, И. Гонсалес – кубинский перкуссионист.

В исполнительской практике «middle culture» обнаруживаются особенности «парафразы», означающей пересказ, близкий к тексту. В «middle culture» наиболее применим литературный синоним парафразы – *пересказ*. Логика произведений здесь часто подчиняется не музыкальным, а драматургическим закономерностям, при этом музыкальные темы обретают собственную оригинальную линию развития, обусловленную особой художественной идеей исполнителей. В технике пересказа музыкальных цитат на новый лад работают такие известные коллективы, как «Дуэль», «MozART GROPE», «King Singers». Музыканты устраивают на сцене своеобразный музыкальный спектакль, успеху которого способствуют колоритные внешности, мимика, а музыка проникнута изобретательностью и юмором.

Исполнители поп-, рок-направлений играют большую роль в популяризации академических произведений среди самой широкой аудитории, поэтому их творчество представляет интерес при выявлении современных форм адаптации классической музыки. Наряду с неоднозначным отношением к обозначенному виду творчества стоит отметить разный уровень музыкальных экспериментов. Некоторые интерпретации, связанные с модернизацией шедевров, демонстрируют высокую экспрессию, существенное творческое начало и другие профессиональные качества, позволяющие говорить о рождении новой композиции, созданной в рамках своего понимания музыки – как искусства, в котором все средства выразительности имеют равное значение. Но также существует целый ряд безликих спекулятивных образцов, представляющих собой наложение однообразной ритмической фигуры ударных на мелодии великих композиторов. Незадолгие музыканты спекулируют «высокими» образами, создавая суррогатную продукцию, присваивая ей статус «классика в обработке». Но вместе с тем и такие образцы имеют почитателей и будут существовать, пока пользуются спросом.

Среди наиболее известных форм адаптации, основанных на массовой культуре, назовем кавер-версии, римейки, ремиксы. Понятие «*кавер-версия*» (англ. «cover» – покрытие) не закреплено в музыкаловедческих словарях, однако используется в обиходе масскультуры уже около полувека. В поп-лексиконе означает интерпретацию (и запись) песни, уже ставшей известной в исполнении другого артиста (ансамбля). В рок-музыке «каверы» нередко демонстрируют разительное отличие от оригинала. Появляется новый тип исполнителя – кавер-исполнитель или музыкант, исполняющий кавер-версии музыкальных произведений, а вместе с ним такие понятия, как кавер-группа, кавер-бэнд, кавер-банда, кавер-коллектив. Кавер-версиями прославилась В. Мэй, открывшая целое исполнительское течение, связанное с виртуозным исполнением академической музыки под активное отбивание долей ритм-группой. Кавер-версии, созданные на основе произведений музыкальной классики, входят в альбомы известных поп-, рок-исполнителей наряду с остальными авторскими композициями и исполняются на концертах в одной программе. Каждый музыкант преобразовывает академический опус в свой стиль. Среди таких группа «Aporcalyptica», сделавшая кавер-версию на фрагмент сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига «В пещере Горного Короля», композиция «Hall Of The Mountain King» вошла в их альбом «Cult». Бас-гитарист М. Миллер включил кавер на Лунную сонату Л. ван Бетховена в альбом Silver Rain.

Для музыкантов рок-направлений, делающих кавер-версии на классические произведения, показателен выбор способов воздействия на публику, усугубляющих состояние, заложенное в опус композитором. Адаптационная функция их кавер-версий проявляется в вытаскивании на поверхность глубоко заложен-

ных средств, вызывающих определенную эмоцию у реципиента. Если образованный слушатель в академическом исполнении способен услышать и прочувствовать самые тонкие интонации, определяющие суть опуса, то неискушенный слух массовой аудитории требует более явных, откровенных проявлений эмоций. На этом пути рок-музыканты переступают этическую грань преподнесения академического произведения и в силу вступают новые, утрированные образы. Кавер-версию также называют *римейком* (от английского «remake» – «сделать заново», «обновить», «нечто, сделанное заново или обновленное»). В римейке музыкальное произведение (трек) создается заново, но текст изменяется незначительно. Основные обновления связаны с аранжировкой, соответствующей новому стилю.

Ремиксы (англ. Re-mix – повторное (или двойное смешивание) сохраняют лишь часть от оригинального текста, создаваясь путем «перемешивания» нескольких частей исходной композиции, наложения на нее различных звуков, сэмплов, спецэффектов, изменения темпа, тональности и т. п. Ремиксы нередко дают вторую жизнь хитам, популярность которых снижается – старые композиции выходят в новом формате (стиле) и вновь завоевывают популярность. Относительно произведений классики нельзя сказать, что их популярность в первоизданном варианте снижается, однако стоит подчеркнуть, что изменение музыкального стиля влечет за собой приобщение новой аудитории слушателей.

В современной поп-индустрии появилось целое направление танцевальных ремиксов с усиленной ритмической стороной. Появился новый тип исполнителя – диджей (мьюзикмейкер), в качестве его музыкального инструмента выступает пульт и пластинки. Объектом подобных переработок становятся и шедевры классики. Например, ремикс Органной токкаты и фуги ре-минор И. С. Баха D.J. SANTEHNIS в стиле данс-поп, где в качестве основы используются начальные мотивы разделов токкаты, которые много раз повторяются, дополняются типичными для жанра ритмическими вставками, варьируются. Среди концертных версий отметим работу группы «Evanescence», создавшей ремикс на «Lacrymosa» В. Моцарта. Произшедшая жанровая трансформация повлияла на создание самостоятельной композиции-песни, в которую включены хоровые и струнные партии из оригинала в виде вступления, проигрышей и припева, а в качестве куплета – собственный материал, исполняемый в настроении, соответствующем и траурному реквиему, и творческому амплуа «Evanescence», граничащим между душевным надрывом и глубокой депрессией.

Как видно, формы адаптации классической музыки занимают прочные позиции в современной культурной жизни. Процедура истолкования шедевра все дальше выходит за рамки традиционного отношения к авторскому тексту, позволяя интерпретатору свободу в выборе нового облика классического материала. В этом смысле стоит отметить ярко выраженный демократическую позицию, проявляемую как в разнообразных формах повторной работы с текстом со стороны исполнителей, так и в «приобщении» к искусству (пусть даже в неакадемической форме) самых разных социальных кругов современного общества. Одобрение широкой аудиторией исследуемого творческого направления повлияло на обоснование модифицированных музыкальных шедевров на неакадемической почве. Однако, в заключении приведем слова Л. Годоварца: «Шедевр не разрушить. Делают ли из него транскрипцию, аранжировку или парафразу, он остается незапятнанным и, поскольку его внутренняя ценность обладает необходимой жизненной силой, чтобы поддерживать интерес к нему, – не может потерпеть никакого ущерба» [2, с. 455]. В любой форме потребления музыкальный шедевр будет напоминать о своем происхождении и истинном значении.

Библиографический список

1. Сыров, В.Н. Шлягер и шедевр (к вопросу об аннигиляции понятий) // Искусство XX века: Элита и массы: сб.ст. / ред.-сост. Б.С. Гецевлев, Т.Б. Сиднева. – Н. Новгород, 2004.
2. Цветкова, О.Ю. Музыкально-теоретические концепции XX века: о термине «редактирование» // Теоретические концепции XX века: Итоги и перспективы отечественной музыкальной науки: Мат. Всерос. науч. конф.: сб. ст. / ред.-сост. Б.А. Шиндин. – Новосибирск, 2000.

Bibliography

1. Sihrov, V.N. Shlyager i shedevr (k voprosu ob annigilyacii ponyatiy) // Iskusstvo KhKh veka: Ehлита i massih: sb.st. / red.-sost. B.S. Gecelev, T.B. Sidneva. – N. Novgorod, 2004.
2. Cvetkova, O.Yu. Muzhikaljno-teoreticheskie koncepcii KhKh veka: o termine «redaktirovanie» // Teoreticheskie koncepcii KhKh veka: Itogi i perspektivih otechestvennoy muzhikaljnoy nauki: Mat. Vseros. nauch. konf.: sb. st. / red.-sost. B.A. Shindin. – Novosibirsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 18.01.12

Раздел 4

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 379.845.095 (571.17)

Zakamskaya L.L. ESTIMATION OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL TOURISM IN THE KEMEROVO REGION.

In article the current condition of ecological tourism in the Kemerovo region is analyzed by a SWOT-analysis method. The author results a technique of an estimation of ecologically tourist potential of region. The potential of development of various kinds of ecological tourism with reference to national park "Shorsky" is opened.

Key words: ecological tourism, the SWOT-analysis, ecologically tourist potential.

Л.Л. Закамская, канд. техн. наук, доц. КузГТУ, г. Кемерово, E-mail: larisa.wesi@mail.ru

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА В КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье анализируется текущее состояние экологического туризма в Кемеровской области методом SWOT-анализа. Автором приводится методика оценки экотуристского потенциала региона. Раскрыт потенциал развития различных видов экологического туризма применительно к национальному парку «Шорский».

Ключевые слова: экологический туризм, SWOT-анализ, экотуристский потенциал.

Развитие экологического туризма является одним из способов решения экологических проблем и сохранения природных ресурсов, поскольку бережное отношение к природе и окружающей среде является одним из привлекательных элементов туризма и путешествий. Экологический туризм – это особая форма путешествий, в которой отдых на природе сочетается с познанием ее объектов и явлений [1].

Число поклонников экотуризма растет повсеместно с каждым годом, ведь этот вид туризма способствует восстановлению физических и моральных сил человека во время общения с природой и наблюдения за ней, стимулирует сохранение окружающей среды. Поэтому во всем мире экологический туризм является популярным и перспективным видом отдыха. В массовом российском туристском бизнесе экологический туризм пока развит слабо. И все же развитие экологического туризма в России не только возможно, но и необходимо [2].

Кемеровская область обладает широким экологическим потенциалом для развития данного вида туризма. Экологическая ситуация в Кузбассе в значительной степени определяется промышленной деятельностью. В регионе уделяется огромное внимание проблемам экологии: разрабатываются нормативные законы, ведется работа с детьми и молодежью, развиваются общественные экологические объединения, совершенствуются очистные технологии и т.д. И как следствие всего этого, экологический туризм, как основной путь решения экологических проблем, будет развиваться, и привлекать заинтересованных людей.

Текущее состояние экологического туризма в Кемеровской области наглядно раскрывает SWOT-анализ, представленный в таблице 1.

При SWOT-анализе, в качестве одной из сильных сторон, было установлено наличие на территории Кемеровской области трех особо охраняемых природных территорий федерального значения. Для оценки экотуристского потенциала таких объектов необходима специальная методика, учитывающая особенности заповедного режима и методов управления экотуристской деятельностью на охраняемых территориях.

В качестве объекта оценки экотуристского потенциала выбран национальный парк «Шорский». Оценка проводилась с определением количественных показателей, отражающих основные природные и социально-культурные особенности заповедных и сопредельных территорий [3]. Все классификационные признаки разбиты на три группы и представлены в таблице 2.

Для количественного выражения экотуристского потенциала территории предлагается сначала определить сумму первичных ($\sum_{пер}$) и вторичных показателей ($\sum_{втор}$), поделенную на сумму лимитирующих факторов ($\sum_{лим}$) с коэффициентом 2.

$$\frac{\sum_{пер} + \sum_{втор}}{2 \sum_{лим}}$$

Таблица 1

SWOT-анализ развития экологического туризма в Кемеровской области

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> площадь особо охраняемых территорий составляет более 15 % от всей территории области; 3 особо охраняемые природные территории федерального значения (заповедник «Кузнецкий Алатау», национальный парк «Шорский», памятник природы «Липовый остров»); высокое биоразнообразие; наличие интересных видов растений и животных; местные обычаи, этнография, сохранение традиционного уклада жизни; большое количество памятников природы; уникальные места произрастания растений, занесенных в Красную книгу; наличие систем пещер, живописных скал, своеобразных останцев и водопадов; наличие нескольких уникальных экомузеев 	<ul style="list-style-type: none"> недостаточное развитие туристской инфраструктуры; относительно слабый уровень развития комплекса услуг; отставание уровня развития нормативно-правовой базы туристской деятельности от современных потребностей и ее нестабильность; сезонный характер туристских потоков в регионе; кадровые проблемы в сфере туризма и ее отдельных элементов; недостаточный уровень развития информационного обеспечения туризма в регионе; территориальная удаленность региона от Центральной России; влияние промышленных предприятий на экологию Кемеровской области
Возможности	Опасности
<ul style="list-style-type: none"> использование природного потенциала области развитие экологического туризма в Кемеровской области на особо охраняемых природных территориях; развитие экотуризма инициирует экономическое развитие области; проведение экологических маршрутов и экологических троп 	<ul style="list-style-type: none"> недостаток информации об уникальности природных территорий Кемеровской области; разрушение экологического состояния области промышленными предприятиями; территориальная разобщенность с основной частью России

Таблица 2

Классификационные признаки, используемые для оценки экотуристского потенциала Кемеровской области

Первичные (природные условия)	Вторичные (социально-культурные)	Лимитирующие
Красота/многообразие ландшафта (горы, водоемы и др.)	Близость к международному аэропорту или туристскому центру	Опасные природные явления (каменпады, селевые потоки, лавины)
Высокое биоразнообразие	Длительность и комфортность путешествия в пункт назначения должны быть соотносимы с уровнем привлекательности объекта, наличие сезонных сложностей с проездом по дорогам	Опасные или ядовитые виды животных
Наличие крупных видов животных	Наличие других природных достопримечательностей в стране временного пребывания	Кровососущие и паразитические насекомые
Наличие других интересных видов животных (прежде всего птиц)	Наличие дополнительных достопримечательностей на пути к месту назначения или в окрестностях	Неблагоприятные политические условия в регионе (терроризм)
Возможность реально наблюдать за дикими животными	Места археологических раскопок	
Интересные формы растительности	Местные обычаи, этнография, сохранение традиционного уклада жизни	
Наличие редких и эндемичных видов флоры, фауны, элементов ландшафта	Наличие или реальность создания комфортабельных средств транспорта	
«Девственность» (ненарушенность) природных комплексов	Возможность организации качественного питания	
Возможности для купания (пляж, море, водопад)	Наличие системы оказания базовых медицинских услуг	
Возможность организации экотуров круглогодично	Наличие знающего и квалифицированного персонала (гиды-экологи и др.)	
Места палеонтологических раскопок	Наличие опыта в проведении экотуров и экологических экскурсий	
Наличие и разнообразие возможностей для активного отдыха (рафтинг, подводное плавание, скалолазание, конный, треккинг)	Наличие необходимого туристского инвентаря для проведения экотуров	
Комфортная температура, влажность воздуха, продолжительность благоприятного сезона	Наличие средств размещения	
Наличие малождовливого периода	Наличие оборудованных смотровых площадок и экологических троп	

Применительно к национальному парку «Шорский», набор первичных признаков равен 12, исключение составляют два классификационных признака: интересная растительность и возможность круглогодичной организации туров. У вторичных признаков исключение составляют показатели наличия системы оказания базовых медицинских услуг, наличия знающего и квали-

фицированного персонала, а также наличия опыта в проведении экотуров и экологических экскурсий и равны 11. Набор лимитирующих признаков составляет лишь наличие кровососущих и паразитических насекомых.

Экотуристский потенциал особо охраняемой природной территории (ООПТ) оценивается как:

- очень высокий – от 20 до 28 баллов;
- высокий – от 10 до 20 баллов;
- низкий – от 6 до 10 баллов;
- бесперспективный – до 6 баллов.

Используя формулу, получаем 11,5 баллов. Экотуристский потенциал национального парка «Шорский» можно оценить как высокий.

Для каждого вида экологического туризма набор классификационных признаков и их значимость будут различны. Поэтому, оценка потенциала ООПТ будет не полной без определения возможности диверсификации экотуров. Оценка наиболее перспективных туров приведена в таблице 3.

Таким образом, проведенный анализ и оценка позволяет сделать следующие выводы.

1. Национальный парк «Шорский» и сопредельные с ним территории имеют высокую привлекательность и обладают необходимым потенциалом для развития экологического туризма.

2. Наиболее перспективными категориями для развития экотуров в парке «Шорский» и сопредельных с ним территориях являются познавательный и научный туризм.

3. Высокий экотуристский потенциал Шорского национального парка и широкий охват целевых групп туристов свидетельствует о перспективности развития экотуризма на базе Таштагольского рекреационного района.

Следовательно, развитие экологического туризма в Кемеровской области не только возможно, но и необходимо.

Таблица 3

Оценка потенциала развития различных видов экологического туризма применительно к национальному парку «Шорский»

Категории экотуров					
Детские программы	Туры выходного дня, однодневные экскурсии	Приключенческий туризм	Познавательный туризм	Научный туризм	Другое
Летние экополагеря	Дополнения к деловым поездкам	Трекинги	«Классические» познавательные экотуры	Научные туры	Лечебные туры
«Приключенческие» программы	Дополнения к поездкам в санатории, дома отдыха	Сплавы по рекам на рафтах и катамаранах	Наблюдение птиц	Полевые практики для студентов	
	Экскурсии для школьников и взрослых	Конные туры	Ботанические туры	Совместные исследования, экспедиции	
		Велосипедные туры	Археологические туры		
		Лыжные туры	Культурные, этнографические туры		

Библиографический список:

1. Храбовченко, В.В. Экологический туризм. – М., 2006.
2. Ледовских, Е.Ю. Экологический туризм на пути в Россию. Принципы, рекомендации, российский и зарубежный опыт / Е.Ю. Ледовских, Н.В. Моралева, А.В. Дроздов. – Тула, 2002.
3. Колбовский, Е.Ю. Экологический туризм и экология туризма. – М., 2006.

Bibliography

1. Khrabovchenko, V.V. Ehkologicheskij turizm. – M., 2006.
2. Ledovskikh, E.Yu. Ehkologicheskij turizm na puti v Rossiju. Principih, rekomendacii, rossijskij i zarubezhnij opit / E.Yu. Ledovskikh, N.V. Moraleva, A.V. Drozdov. – Tula, 2002.
3. Kolbovskij, E.Yu. Ehkologicheskij turizm i ehkologiya turizma. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 2.03.12

УДК 51-74

Vragova E.V., Zeltser R.I. **EXPERT ASSESSMENT TO THE EVALUATION PROCESS LIMITATIONS OF ENVIRONMENTAL TECHNOLOGIES.** The possibility of applying the method based on peer review in the information technology systems analysis of technological limitations of environmental technologies and the new method of assessment.

Key words: information systems analysis experts, environmental technology.

Е.В. Врагова, канд. тех. наук, зав. каф. «Системный анализ в природопользовании» НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, E-Mail: vragovae@rambler.ru; **Р.И. Зельцер**, научный сотрудник НФ ФАОУ ДПО ГАСИС.

ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ОГРАНИЧЕНИЙ ПРИРОДООХРАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Исследованы возможности применения предложенного метода на базе экспертных оценок в информационных технологиях системного анализа технологических ограничений природоохранных технологий и предложен новый метод оценки.

Ключевые слова: информация, системный анализ, эксперты, природоохранные технологии.

Истоки концепции лимитирующих факторов восходят к немецкому агрохимику Юстусу Либиху, сформулировавшему в 1840 году знаменитый закон минимума (Leibig, 1840 [1]; имеется перевод: Либих, 1936 [2]): «Каждое поле содержит одно или несколько питательных веществ в минимуме и одно или несколько других в максимуме. Урожаи находятся в соответствии с этим минимумом питательных веществ...» [2, с. 345]. Следует особо

отметить, что Ю.Либих понимал под минимумом относительный минимум питательного вещества по сравнению с содержанием остальных веществ: «...Закон минимума имеет силу не для одного только питательного вещества, но для всех. Если в данном случае урожаи какой-либо культуры ограничены вследствие минимума фосфорной кислоты в почве, то при увеличении количества фосфорной кислоты урожаи повысятся до такой вели-

чины, при которой прибавленная фосфорная кислота будет находиться в правильном соотношении с количеством другого питательного вещества, находящегося в минимуме» [2, с. 377]. За фактором, который, по Либиху, находится в минимуме, позже в экологической литературе установилось название лимитирующего. Закон, аналогичный либиховскому, для процессов фотосинтеза в 1905 г. предложил Ф.Блэкман (Blackman, 1905) [3], а в 1965 г. для скоростей ферментативных реакций – Н.Д.Иерусалимский (1965) [4].

Современные практические подходы к выделению лимитирующих факторов фактически сводятся к принципу минимума Либиха. Принцип минимума Либиха трансформировался на практике в концепцию сбалансированных соотношений питательных элементов в среде, активно применяющуюся в областях, связанных с культивированием растительных организмов – агрохимии и альгологии [5; 6; 7; 8]; заметим, что применение принципов лимитирования в гидробиологии обосновал С.А. Зернов, 1934) [9].

Другой областью экологии, где часто возникает проблема лимитирующих факторов, является математическое моделирование экосистем. Фактически все модели, использующие описание скоростей роста популяций или сообществ растительных организмов, основываются на принципе Либиха. В данном случае общая скорость моделируемого процесса определяется минимальной из скоростей потребления биогенных элементов [10; 11; 12; 13; 14].

Однако принцип «Закон минимума» в агрономии и все последующие исследователи рассматривают ситуации одного дефицита. В экономике, при наличии «нескольких» узких мест (минимумов или дефицитов ресурсов) и поэтому действует правило перемножения всех экономических коэффициентов – тем более что все они являются некоторой нелинейной функцией от финансовых ресурсов.

В самом деле, если дефициты ресурсов невелики (5-10%), то статистически они большей частью не совпадают по времени. Дефицит одного ресурса обесценивает пропорционально все другие ресурсы, не находящиеся в данный момент в дефиците. В экономике ресурсы взаимозаменяемы, однако их взаимозаменяемость ограничена и неравноценна. Например, отсутствие надежного внешнего энергоснабжения потребует развития собственного энергопроизводства, неразвитость сервиса можно компенсировать увеличением запаса запчастей, оборудования, наймом дополнительных наладчиков. Во всех случаях необходима избыточность по нескольким другим позициям, причем всегда, кроме того, по позиции финансы, и как правило, сумма избытков в денежном выражении будет превышать дефицит.

Менее очевиден, но для дальнейшего анализа принципиален другой вывод – коэффициент ресурсообеспечения именно произведение, а не среднее арифметическое из трех позиций.

Реализации природоохранных мероприятий препятствует кризисное состояние экономики. Это бесспорный факт заслоняет менее очевидный – технологические ограничения, на пути природоохранного оснащения хозяйственной деятельности, действующие при любом состоянии экономики.

Изобилие справочной литературы по очистным и иным природоохранным мероприятиям создает иллюзорное представление о почти неограниченных возможностях рекультивации, мелиорации и озеленения. Одним словом – внедрить «экологически чистые и безотходные технологии».

Большинство из предлагаемых природоохранных технологий действительно уже где-нибудь работают или представлены в виде экспериментальных образцов. В последнем случае, правда, следует учитывать, что обслуживающий их персонал состоит из высококвалифицированных инженеров и техников, а руководителем является минимум кандидат наук.

Иллюзорность заключается в невозможности, либо нецелесообразности осуществления принципиально работоспособных технологий во множестве конкретных ситуаций и условий. Наиболее влиятельная категория – условия ресурсосбережения.

Каждая технология, хозяйственная либо природоохранная, требует для своего успешного функционирования достаточного и своевременного обеспечения всем необходимым, сводимым к нескольким основным экономическим ресурсам: финансы, труд, энергия, материалы, сервис. Рассмотрим основные из этих факторов влияющих на природоохранные технологии:

2. Экспертные оценки в информационном обеспечении управления природоохранной технологией.

Вследствие высокой степени сложности любого крупного природоохранного проекта возникают трудности в эффективном управлении его деятельностью. В этих ситуациях возникает риск принятия не самого оптимального решения, а только лишь одного из возможных по причине неполноты информации или полного ее отсутствия. Поэтому необходимо иметь определенные подходы для выбора управленческих решений в условиях риска, характеризующихся неполнотой данных для их обоснования.

Метод экспертных оценок основан на обработке результатов опроса группы экспертов, причем результаты опроса являются единственным источником информации для принятия решений. Данный подход направлен на использование интеллектуального потенциала экспертов. В этом случае возникает возможность использования интуиции, жизненного и профессионального опыта участников опроса.

Применение метода экспертных оценок связано с решением ряда специфических проблем, от успешного решения которых зависит эффективность данного подхода. К числу таких проблем относятся формирование группы экспертов и организация их опроса [12].

Рассмотрим методы обработки информации по результатам оценочной деятельности. Результаты оценок каждого из экспертов можно рассматривать, как реализацию некоторой случайной величины, принимающей значение из множества Ω_j , и применять к ним методы математической статистики. Статистические методы позволяют определить согласованность мнений экспертов, значимость полученных оценок (Андронов и др., 2004 [16]). Степень согласованности указывает на качество результирующей оценки. Предположим, что эксперты оценивают альтернативы в числовых шкалах, и пусть x_{ij} – оценка (ранг) некоторой альтернативы j -м экспертом ($j=1, \dots, m$).

Оценки x_1, x_2, \dots, x_m можно рассматривать, как отдельные измерения истинной характеристики x . Результирующая оценка ищется как выборочное среднее:

$$x_{cp} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m x_j. \quad (1)$$

В случае многокритериальной задачи, например при вычислении обобщенного показателя качества проектного решения, оценка ищется в виде средневзвешенной суммы, в которой используются «веса», присвоенные экспертами.

$$W_{cp} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \sum_{k=1}^l x_{jk}, \quad (2)$$

x_{jk} – оценка показателя k -ой группы, присвоенная j -м экспертом.

Еще одно уточнение вводят, придавая различные веса мнениям экспертов, имеющим разную квалификацию. Если α_j – «вес» j -го эксперта, то оценка находится по формуле:

$$W_{cp} = \sum_{j=1}^m \sum_{k=1}^l \alpha_j x_{jk}. \quad (3)$$

Чем выше значение полученной оценки по показателю, тем меньше его значимость.

Определение весов экспертов можно провести экспертным методом, т. е. сами эксперты оценивают компетентность друг друга и свою собственную. Пусть это числа, заключенные между нулем и единицей. Тогда матрица оценок имеет следующий вид:

$$\begin{pmatrix} \alpha_{11} & \alpha_{12} \dots & \alpha_{1m} \\ \alpha_{21} & \alpha_{22} \dots & \alpha_{2m} \\ \alpha_{m1} & \alpha_{m2} & \alpha_{mm} \end{pmatrix}.$$

Первый индекс соответствует номеру оценивающего эксперта, а второй – оцениваемого. По главной диагонали располагаются оценки компетентности, присвоенные экспертами самим себе.

3. Метод ранжирования

Метод ранжирования состоит в том, что эксперту предлагается присвоить ранги каждому из приведенных в анкете показателей. Ранг, равный единице, приписывается наиболее важному, по мнению эксперта, показателю, а ранг, равный двум, присваивается следующему по важности фактору и т.д.

Ранжирование удобно применять в следующих ситуациях:

- когда необходимо упорядочить какие-либо объекты во времени или пространстве (в этом случае интерес представляет не сравнение степени выраженности какого-либо качества, а лишь взаимное пространственное либо временное расположение объектов);

- когда нужно упорядочив объекты в соответствии с каким-либо качеством, но при этом не требуется его точное измерение;

- когда какое-либо качество в принципе измеримо, однако в настоящий момент не может быть измерено по причинам практического или теоретического характера.

Порядковая шкала, получаемая в результате ранжирования, должна удовлетворять условию равенства числа рангов N числу ранжируемых показателей. Результаты опроса экспертов оформляются в виде таблицы 1.

Таблица 1

Результаты опроса экспертов

Объекты	Эксперты			
1	1	2	...	m
2	r_{11}	r_{12}	...	r_{1n}
...	r_{21}	r_{22}	...	r_{2n}
n	r_{m1}	r_{m2}	...	r_{mn}
Сумма	r_1	r_2	...	r_n

начный процесс. Особенно это становится очевидным, когда происходит определение нефинансовых показателей. Финансовые показатели в компаниях отслеживаются постоянно, а вот определение нефинансовых показателей достаточно сложно из-за их неоднозначности. При оценке показателей имеет смысл расположить их по степени значимости в каждой из трех перспектив и оставить не более пяти ключевых и наиболее важных из них по каждому аспекту деятельности предприятия.

Показатель представляет собой измеритель степени достижения цели функционирования предприятия. Использование показателей призвано сделать цель измеримой. Показатели можно идентифицировать только тогда, когда существует ясность в отношении целей [17]. Без наличия целевых значений показатели, разработанные для измерения стратегических целей, не имеют смысла. В качестве перечня показателей деятельности газотранспортного предприятия были выбраны показатели, приведенные в таблице 2.

5. Обработка информации по результатам оценочной деятельности экспертов

Целью обработки материалов коллективной экспертной оценки является определение показателя обобщенного мнения и степени согласованности мнений экспертов по каждому вопросу, а также выявление экспертов, высказавших оригинальные суждения (резко отличающиеся от мнения большинства), и групп экспертов, придерживающихся противоположных точек зрения. Для назначения весов каждому из показателей, проводится анкетирование экспертов. Веса мнений экспертов устанавливались самими экспертами и заносятся в таблицу 3.

Таблица 2

Показатели деятельности газотранспортного предприятия

№	Показатели	Формулировки
СЕРВИС		
1	Научный потенциал сопровождения (X1)	Внешнее по отношению к данной компании обслуживание, гарантированное по срочности и качеству, включая научное и проектное сопровождение.
2	Стоимость проектного решения (X2)	
3	Оперативность согласований (X3)	
4	Гарантийное сопровождение (X4)	
ТРУД		
1	Количество человек выделенных на проект (X1)	Количество и качество (квалификация и исполнительность) персонала, администрации.
2	Средний стаж работы по специалиста (X2)	
3	Текучесть кадров (X3)	
4	Опыт администрации проведения подобных работ (X4)	
ЭНЕРГИЯ + МАТЕРИАЛЫ		
1	Своевременная доставка (X1)	Энергия электрическая, тепловая, собственные энергетические возможности; Сырье, материально-техническое обеспечение
2	Наличие и доступность энергии (X2)	
3	Оборачиваемость складских запасов (X3)	
4	Затраты на гарантии (X4)	

Таблица 3

Распределение весов мнений экспертов

Эксперт	Вес мнения экспертов							Итог
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	1	1	1	2	1	1	1
2	4	3	4	3	3	4	3	3
3	3	4	3	4	4	3	4	4
4	2	2	2	2	1	2	2	2
5	7	6	7	6	6	6	6	6
6	5	5	5	5	7	5	5	5
7	6	7	6	7	5	7	7	7

В строках таблицы указываются ранги, присвоенные соответствующим экспертом ранжируемым показателям. Упорядочение показателей проводится в соответствии с суммами рангов, присвоенных экспертами. На первое место ставится объект, у которого эта сумма является наименьшей и т.д.

4. Создание перечня показателей

Выбор показателей – достаточно ответственный и неоднозначный процесс.

Для анализа результатов анкетирования по определению весов показателей используем формулу (3).

6. Оценка согласованности мнений экспертов с применением коэффициента конкордации

Расчет показателя рейтинговой оценки D_j :

$$D_j = \sum_{i=1}^m x_{ij} - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}}{n}, \quad (4)$$

j – индекс показателя, n – количество показателей; i – эксперты, m – количество экспертов; x_i – показатель оценки; x_{ij} – ранг.

Согласованность мнений экспертов определяется посредством коэффициента конкордации Кендалла [17; 18], характеризующего корреляцию между переменными, если их число больше двух,

$$W = \frac{12 * S}{m^2 (n^3 - n)}; \quad (5)$$

$$S = \sum_{j=1}^n \left(\sum_{i=1}^m R_{ij} - \frac{m(n+1)}{2} \right)^2. \quad (6)$$

Величина коэффициента конкордации может меняться в пределах от 0 до 1, причем его равенство единице означает, что

все эксперты дали одинаковый ранг, а равенство нулю, что связи между оценками, полученными от разных экспертов, не существуют.

Если $W = 0$, то это свидетельствует о противоположности мнений экспертов.

Если значение коэффициента конкордации превышает 0,40-0,50, то качество оценки считается удовлетворительным, если $W > 0,70-0,80$ — высоким.

В случае $W < 0,2 - 0,4$ говорят о слабой согласованности экспертов, а большие величины $W > 0,6 - 0,8$ свидетельствуют о сильной согласованности экспертов. Слабая согласованность обычно является следствием следующих причин:

- в рассматриваемой группе экспертов действительно отсутствует общность мнений;

- внутри группы существуют коалиции с высокой согласованностью мнений, однако обобщенные мнения коалиций противоположны.

Степень согласованности мнений экспертов при проведении численного оценивания определяется через коэффициент Пирсона s^2 :

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12} m \times n(n+1)} \quad (7)$$

числитель — среднее суммы рангов.

Коэффициент s^2 — простейший показатель обоснованности вывода о наличии или отсутствии связи между сопоставляемыми характеристиками.

Таким образом, полученным результатам по оценке коэффициентов, по степени их значимости, можно доверять и использовать их в дальнейших исследованиях. Тем самым мы получаем оценки по трем основным позициям ресурсообеспечения. И мы возвращаемся к основной задаче

звать их в дальнейших исследованиях. Тем самым мы получаем оценки по трем основным позициям ресурсообеспечения. И мы возвращаемся к основной задаче

В таблице 4 приведено несколько гипотетических вариантов ресурсообеспечения.

Таблица 4

Ресурс	Варианты ресурсообеспечения				
	I	II	III	IV	V
Сервис	1,0	0,9	0,9	1,1	0,7
Труд	1,0	1,0	0,9	1,1	0,7
Энергия + материалы	1,0	1,0	0,9	0,9	0,7
Коэффициент ресурсообеспечения	1,0	0,9	0,729	1,0	0,343

Как мы знаем определитель матрицы есть объем параллелепипеда построенного на векторах, являющимися строками данной матрицы, что и приведено для наглядности на рис. 1.

Вариант I. Достаточное и своевременное обеспечение ресурсами, в каждой позиции — единицы, а их произведение по вертикали дает общий коэффициент ресурсообеспечения, равный единице.

Вариант II. Дефицит (0,9) по одной из позиции дает общий коэффициент ресурсообеспечения, равный (0,9) и ниже. Наиболее сложные технологии, требующие строгого соблюдения многочисленных параметров — не работают вообще, либо с перебоями.

Вариант III. Технология почти обеспечена ресурсами, но коэффициент ресурсообеспечения равен всего (0,729). Простые

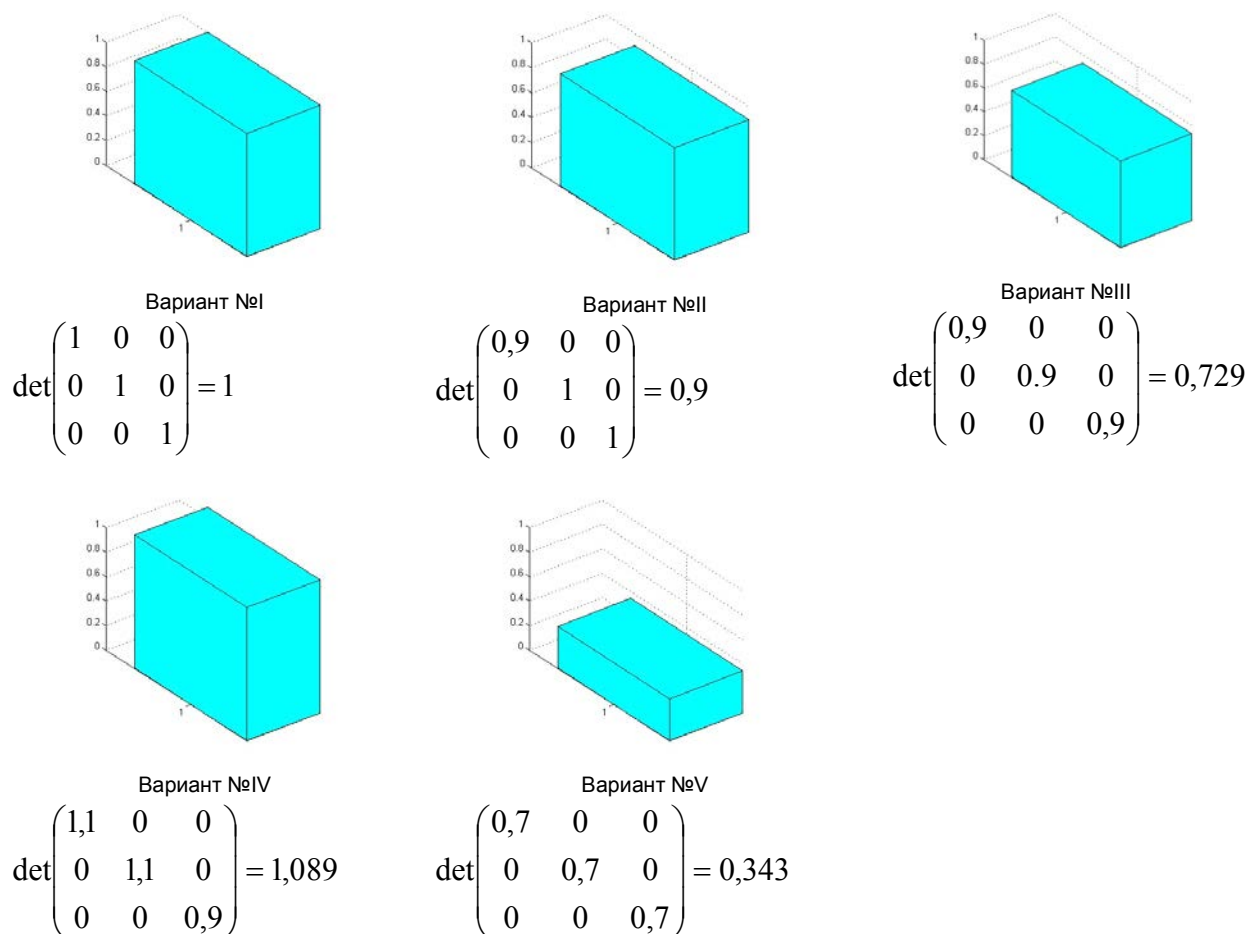


Рис. 1. Соответствие определителя матрицы объему параллелепипеда построенного на векторах, являющимися строками данной матрицы

технологии работают с эффективностью (0,8) и ниже. Сложные не работают вообще. Наиболее соответствует развитию гражданских отраслей в социалистической экономике.

Вариант IV. Некорректен математически, но соответствует экономической логике. В социалистической экономике в оборонной отрасли, где в основном действовал принцип – столько, сколько нужно, а поскольку в экономике, даже социалистической, никогда нет «лишних» ресурсов, их избыток в оборонной отрасли обеспечивался переливом ресурсов из гражданских отраслей, вследствие чего они и работали в варианте III.

Вариант V. Современное состояние ресурсообеспечения в России. Самая оптимистичная оценка по каждой позиции (0,7), при этом коэффициент ресурсообеспечения менее (0,343).

Методика анализа, приведенная в таблице, не дает приемлемых количественных оценок. Однако на качественном уровне хорошо иллюстрирует трудно формализуемый, но понятный специалистам термин – «уровень технологической культуры» или «уровень производства».

Произошла хорошая корреляция между «жизненными установками» и нашим предположением о том, что коэффициент ресурсообеспечения именно производство, а не среднее арифметическое из трех основных позиций (сервис, труд, энергия и материалы).

Следует учитывать еще две объективные зависимости.

1. Природоохранная технология, как правило, редко дает доход и никогда не дает прибыли, следовательно – не имеет собственной экономической базы. При внедрении в действующую хозяйственную технологию отвлекает на себя часть ресурсов, усугубляя дефицитность его ресурсообеспечения. При наличии системы государственных капиталовложений на предприятие ложится бремя эксплуатационных природоохранных издержек и амортизации, при ее отсутствии – и инвестиционные издержки.

2. Если природоохранная технология сложнее действующей или проектируемой хозяйственной, то прогноз ее работоспособности будет заведомо пессимистичным. Предприятие просто объективно не способно создать необходимые условия для природоохранных технологий, если без них может обойтись основная технология, которая дает прибыль.

Таким образом, компетентные экспертные оценки резко снижают уровень неопределенности при принятии решений в условиях неполноты и даже недостоверности информации.

Системный подход к анализу эффективности природоохранных технологий должен включать сбалансированную систему показателей, учитывающих все существенные аспекты его деятельности. Сбалансированная система показателей позволяет проводить всесторонний анализ и своевременно отслеживать как позитивные, так и негативные изменения в различных сферах и влиять на них.

Решению задачи повышения эффективности природоохранных технологий наиболее соответствует применение концепции экспертных оценок, как эффективного инструмента помощи в принятии управленческих решений. В условиях сложившегося мирового финансового кризиса задача принятия правильных решений в управлении бизнесом является весьма актуальной.

Резюмируя технологические ограничения, отметим следующее:

- чем сложнее и совершеннее природоохранная технология, тем меньше вероятность ее эффективности и работоспособности;
- чем примитивнее оснащение хозяйственного предприятия, тем меньше возможности реализации на нем природоохранных мероприятий, способных обеспечить соблюдение экологических норм и правил;
- технологические ограничения, являющиеся проблемой при нормальном состоянии экономики, в кризисной экономике существенно усугубляются.

Библиографический список

1. Liebig, J. Chemistry in its application to agriculture and physiology. – London: Taylor and Walton, 1840.
2. Либих, Ю. Химия в приложении к земледелию и физиологии. – М.; Л., 1936.
3. Blackman, F.F. Optima and limiting factors // *Annales of Botany* (London). – 1905. – V. 19.
4. Иерусалимский, Н.Д. Теоретические и промышленные аспекты микробиологического синтеза // *Вестник АН СССР*. – 1965. – № 4.
5. Ahlgren, G. Effects on algal growth rates by multiple nutrient limitation // *Ar-chiv f. Hydrobiologie*. – 1980. – V. 89. – № 1/2.
6. Ринькис, Г.Я. Сбалансированное питание растений макро- и микроэлементами / Г.Я. Ринькис, В.Ф. Ноллендорф. – Рига, 1982.
7. De Groot, W.T. Modelling the multiple limitation of algal growth // *Ecological Modelling*. 1983. – V. 18.
8. Церлинг, В.В. Диагностика питания сельскохозяйственных культур. – М., 1990.
9. Зернов, С.А. Общая гидробиология. – М.; Л., 1934.
10. Поletaev, I.A. Модели Вольтерра «хищник-жертва» и некоторые их обобщения с использованием принципа Либиха // *Ж. общ. биол.* – 1973. – Т. 34. – № 1.
11. Умнов, А.А. Математическая модель биотического круговорота вещества и энергии, происходящего в загрязненной реке // *Биологические процессы и самоочищение на загрязненном участке реки (на примере Верхнего Днепра)*. – Минск, 1973.
12. Larsen D.P., Mercier H.T., Malweg K.W. Modeling algal growth dynamics in Shagawa Lake, Minnesota // *Modeling the Eutrophication Process*. Ann Arbor: Ann Arbor Publishers, 1974.
13. Bierman, V.J. Mathematical model of the selective enhancement of blue-green algae by nutrient enrichment // *Modeling biochemical processes in aquatic ecosystems*, 1976.
14. Алексеев В.В. Модель конкуренции между водорослями в замкнутом фитоценозе / В.В. Алексеев, Т.Г. Сазыкина // *Ж. общ. биол.* – 1981. – Т. 52. – № 3.
15. Шелобаев, С.И. Математические методы и модели в экономике, финансах, бизнесе. М., 2000.
16. Андронов, А.М. Теория вероятностей и математическая статистика: учебник для вузов / А.М. Андронов, Е.А. Копытов, Л.Я. Гринглаз. – СПб., 2004.
17. Лапач, С.Н. Статистика в науке и бизнесе / С.Н. Лапач, А.В. Чубенко, П.Н. Бабич. – К., 2002.
18. Орлов, А.И. Прикладная статистика. – М., 2004.

Bibliography

1. Liebig, J. Chemistry in its application to agriculture and physiology. – London: Taylor and Walton, 1840.
2. Libikh, Yu. Khimiya v prilozhenii k zemledeliyu i fiziologii. – M.; L., 1936.
3. Blackman, F.F. Optima and limiting factors // *Annales of Botany* (London). – 1905. – V. 19.
4. Ierusalimskiy, N.D. Teoreticheskie i promyshlenniye aspekty mikrobio-logicheskogo sinteza // *Vestnik AN SSSR*. – 1965. – № 4.
5. Ahlgren, G. Effects on algal growth rates by multiple nutrient limitation // *Ar-chiv f. Hydrobiologie*. – 1980. – V. 89. – № 1/2.
6. Rinjiks, G.Ya. Sbalansirovannoe pitanie rasteniy makro- i mikroelementami / G.Ya. Rinjiks, V.F. Nollen-dorf. – Riga, 1982.
7. De Groot, W.T. Modelling the multiple limitation of algal growth // *Ecological Modelling*. 1983. – V. 18.
8. Cerling, V.V. Diagnostika pitaniya sel'skokhozyaystvennikh kul'tur. – M., 1990.
9. Zernov, S.A. Obthaya gidrobiologiya. – M.; L., 1934.
10. Poletaev, I.A. Modeli Vol'terra «khithnik-zhertva» i nekotorige ikh obobtheniya s ispol'zovaniem principa Libikha // *Zh. obth. biol.* – 1973. – T. 34. – № 1.
11. Umnov, A.A. Matematicheskaya model' bioticheskogo krugovorota veshstva i ehnergii, proiskhodiyatogo v zagryaznennoy reke // *Biologicheskie processy i samoochishchenie na zagryaznennom uchastke reki (na primere Verkhnego Dnepra)*. – Minsk, 1973.
12. Larsen D.P., Mercier H.T., Malweg K.W. Modeling algal growth dynamics in Shagawa Lake, Minnesota // *Modeling the Eutrophication Process*. Ann Arbor: Ann Arbor Publishers, 1974.
13. Bierman, V.J. Mathematical model of the selective enhancement of blue-green algae by nutrient enrichment // *Modeling biochemical processes in aquatic ecosystems*, 1976.
14. Alekseev V.V. Model' konkurencii mezhdru vodoroslyami v zamknutom fitocenoze / V.V. Alekseev, T.G. Sazikhina // *Zh. obth. biol.* – 1981. – T. 52. – № 3.

15. Shelobaev, S.I. Matematicheskie metodih i modeli v ehkonomike, finansakh, biznese. M., 2000.
16. Andronov, A.M. Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika: uchebnik dlya vuzov / A.M. Andronov, E.A. Kopytov, L.Ya. Gringlaz. – SPb., 2004.
17. Lapach, S.N. Statistika v nauke i biznese / S.N. Lapach, A.V. Chubenko, P.N. Babich. – K., 2002.
18. Orlov, A.I. Prikladnaya statistika. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 631.095

Kusakina N.A., Chemeris M.S. ECOLOGICAL EFFICIENCY OF ACTION OF DEPOSITS OF SEWAGE AT CULTIVATION OF RAPE OF THE SUMMER The conducted researches by ecological efficiency of action of deposits of waste at cultivation of rape of the summer have shown expediency of application of deposits of city sewage together with a microbiological preparation to BakSib.

Key words: precipitation of sewage, colza summer, ecological safety, chernozem vyshchelochenny, heavy metals.

Н.А. Кусакина, канд. биол. наук, доц. каф. химии Новосибирского гос. аграрного университета, г. Новосибирск, E-mail: marchem@mail.ru; М.С. Чемерис, д-р биол. наук, проф., каф. химии Новосибирского гос. аграрного университета, г. Новосибирск, E-mail: marchem@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЙСТВИЯ ОСАДКОВ СТОЧНЫХ ВОД ПРИ ВОЗДЕЛЫВАНИИ РАПСА ЯРОВОГО

Проведенные исследования по экологической эффективности действия осадков сточных при возделывании рапса ярового показали целесообразность применения осадков городских сточных вод совместно с микробиологическим препаратом Бак Сиб-ЭМ.

Ключевые слова: осадки сточных вод, рапс яровой, экологическая безопасность, чернозем выщелоченный, тяжелые металлы.

Проблема использования осадка сточных вод (ОСВ) на удобрение носит разноплановые аспекты и неотделима от проблемы плодородия почв и экологии. В настоящее время дискуссия относительно целесообразности использования ОСВ в качестве удобрения продолжается. Взвешиваются положительный эффект, полученный при внесении этого вида отходов, и те отрицательные последствия для окружающей среды и здоровья человека, которые могут при этом возникнуть. Осадки сточных вод индивидуальны по составу, а по удобрительной ценности не уступают подстилочному навозу. Основным фактором, сдерживающим применение ОСВ в растениеводстве, является наличие в нем солей тяжелых металлов, влияние которых на почву, растения и безвредность продуктов мало изучено. Снизить техногенное воздействие ОСВ на почву и растения позволяет регламентирование содержания в них тяжелых металлов. В настоящее время возделывание рапса в мире значительно расширилось. Этому способствовало появление сортов, не содержащих эруковую кислоту. Рапсовый шрот применяют для кормления жвачных животных. Кроме того, посевы рапса улучшают экологическую обстановку в агроэкосистемах, активизируя процессы биотрансформации остатка органических загрязнителей.

Цель исследований. Обосновать возможность и безопасность использования осадка сточных вод под кормовую культуру рапса ярового. В задачи исследований входило выявить влияние осадка сточных вод на качество растений рапса ярового.

Объект и методы исследований – рапс яровой сорта СибНИИК – 198. Исходным материалом явился образец № 4579 коллекции ВНИИР. Исследования проводились на черноземе выщелоченном опытного поля ОПХ «Элитное», согласно методикам полевых опытов [1].

Основные элементы агротехники возделывания рапса соответствовали общепринятым методикам для региона. Осадок городских сточных вод МУП «Горводоканал» г. Новосибирска вносили в почву из расчета 20 т/га. Дозы ОСВ рассчитывали таким образом, чтобы не допустить загрязнения почвы тяжелыми металлами с учетом бездефицитного баланса гумуса. С целью снижения возможного негативного влияния ОСВ применяли микробиологический препарат «БакСиб» (эффективные микроорганизмы, выделенные сотрудниками кафедры агроэкологии и микробиологии из сибирских почв и засеянные на пшеничные отруби), позволяющий увеличить долю полезных микроорганизмов в почве, усилить их физиологическую активность и тем самым повысить продуктивность растений, оздоровить почву [2].

Обработку семян проводили путем опрыскивания перед посевом. Схема опыта включала 4 варианта: контроль; осадок сточных вод 20 т/га; осадок сточных вод 20 т/га + БакСиб; БакСиб.

Содержание тяжелых металлов в осадке сточных вод и в растениеводческой продукции определяли методом инверсионной вольтамперометрии, спектрально-количественным и атомно-абсорбционным методом.

Результаты и обсуждение. Создание и эффективное применение удобрений при значительном увеличении продуктивности выращиваемой продукции и сохранения ее качества позволит обеспечить полноценность питательного рациона людей и животных, адекватную его сбалансированность [3]. Одним из факторов, ограничивающих использование осадков сточных вод городских очистных сооружений, как удобрения, может быть накопление металлов в почве и в получаемой продукции выше допустимых медико-санитарными нормами количеств, так как они по трофическим связям могут попадать в организм человека [4,5]. Увеличение микроразнообразия нагрузки на агроценоз при применении осадков таит в себе угрозу поступления металлов по пищевым цепям в организм животных и человека. Установлено, что в растениях переходит примерно 1 % количества металлов, поступивших с осадками в почву. Многие ферменты, ответственные за превращения азота в почве и растениях, а также участвующие в окислительно-восстановительных реакциях дыхания и фотосинтеза, представляют собой металлопротеиды, для успешной работы которых необходимы медь, молибден, железо, марганец, которые в достаточном количестве присутствуют в ОСВ. Следует ожидать положительного влияния ОСВ на растения рапса ярового в дозах 20 т/га, т.к. микроразнообразие состав ОСВ способен усиливать энергетический потенциал растений, что приводит к повышению их продукционной способности.

С учетом валового содержания тяжелых металлов и их подвижных форм в ОСВ не выявлено существенного ограничения доз по таким элементам, как свинец, кадмий, цинк (таблица 1).

Избыточное накопление тяжелых металлов выше ПДК в стеблях и цветках растений рапса ярового не отмечено при использовании данной дозы ОСВ (таблица 2).

Поступление тяжелых металлов из почвы в растения определяется не только валовым их содержанием и количеством подвижных форм, но и многообразием взаимодействия в системе почва – растение. Многое зависит от биологических особен-

Таблица 1

Химический состав (мг/кг) осадка сточных вод

Форма элементов	Pb	Cu	Zn	Cd	Co	Ni	Cr	Mn	As	Hg	Fe
Валовое содержание	34,50	2,21	857	7,35	15,35	95,50	355,0	367,5	4,65	0,02200	27041,0
Подвижные формы	0,06	2,08	107	0,23	0,30	3,88	0,9	21,3	0,46	0,00062	16,3

Таблица 2

Содержание ионов тяжелых металлов в зеленой массе рапса

Вариант	Микроэлементы, мг/кг					
	Cd	Pb	Zn	Cu	Ni	Cr
Контроль	0,15	0,34	17,1	3,53	0,36	0,43
ОСВ 20 т/га	0,16	0,34	23,70	3,55	0,40	0,49
ОСВ 20 т/га + БакСиб	0,15	0,33	23,90	3,49	0,39	0,41
БакСиб	0,15	0,34	23,69	3,53	0,37	0,42

ностей культур, их сортовой принадлежности и интенсивности роста. Выявлено, что у растений рапса существуют, по крайней мере, три защитных барьера, препятствующих даже при высоком содержании тяжелых металлов в почве их избыточному накоплению в генеративных органах на границе почва – корень, корень – стебель и стебель – зерно. Поэтому конечный продукт, который в дальнейшем будет использован, менее всего подвержен загрязнению. У растений даже в условиях загрязнения интенсивно работают механизмы защиты, которые предохраняют надземные органы от избытка тяжелых металлов. При проникновении ионов тяжелых металлов в корни происходит их связывание и, как следствие, снижение подвижности.

В течение всего вегетационного периода проводились наблюдения за ростом и развитием растений рапса. Исследования показали, что внесение ОСВ отдельно и совместно с микробиологическим препаратом БакСиб оказали существенное влияние на всхожесть, интенсивность роста, внешний вид и высоту растений, и, следовательно, на урожайность данной культуры. Высота растений в контроле составила в среднем – 100 см; в варианте ОСВ 20 т/га – 120 см; в варианте ОСВ 20 т/га + БакСиб – 125 см; а при использовании только микробиологического препарата БакСиб – 105 см. Фенологические наблюдения за периодами развития растений рапса показали, что сокращается продолжительность периода от момента посева до всходов с 9 дней в контроле – до 7 дней в варианте с применением ОСВ 20 т/га + БакСиб. Также сокращаются сроки от всходов до начала цветения, от начала цветения до появления зеленого стручка, от зеленого до желто-зеленого стручка, и, в целом, от всходов до

спелости с 84 дней в контроле до 78 дней в ОСВ 20 т/га + БакСиб. Внесение ОСВ и совместное его применение с микробиологическим препаратом БакСиб вызывает возрастание массы надземной части, массы листьев, что приводит к увеличению площади ассимилирующей поверхности у растений рапса по сравнению с растениями контрольного варианта. Листья приобретают интенсивную зеленую окраску, тогда как в контрольном варианте они имели бледно-зеленую окраску, что говорит о лучшем снабжении их питательными веществами. Многими авторами установлено, что усиленное азотное питание в сочетании с фосфором, калием и микроэлементами, значительно повышает содержание зеленых пигментов в листьях растений, что в конечном итоге увеличивает потенциальную активность фотосинтетического аппарата и тем самым может влиять на продуктивность растений. В варианте с ОСВ 20 т/га прирост сухой массы рапса наблюдался на 15,2%, по сравнению с контролем. При совместном применении ОСВ 20 т/га + БакСиб увеличение максимальное – 18% в сравнении с контролем. А применение только микробиологического препарата БакСиб повлияло на урожайность всего на 4,9%.

Выводы. Результаты наших исследований позволяют сделать вывод о целесообразности применения осадков городских сточных вод совместно с микробиологическим препаратом БакСиб, повышающих продуктивность растений рапса ярового без снижения качества. Установлено, что нормированное внесение ОСВ не увеличивает содержание тяжелых металлов в растениях выше предельно-допустимых концентраций, предусмотренных для сельскохозяйственных культур.

Библиографический список

- Доспехов, Б.А. Методика полевого опыта (с основами статической обработки результатов исследований). – М., 1985.
- Наплекова, Н.Н. ЭМ-технология производства продукции растениеводства / Н.Н. Наплекова, М.С. Чемерис, Н.А. Кусякина // Современные проблемы и достижения аграрной науки в животноводстве и растениеводстве. – Барнаул, 2003.
- Гольдфарб Л.А. Опыт утилизации осадков городских сточных вод в качестве удобрений / Л.А. Гольдфарб, И.С. Туровский., С.Д. Беляева. – М., 1983.
- Убугунов, Л.Л. Экологоагрохимическая эффективность осадков городских сточных вод и цеолитсодержащих туфов / Л.Л. Убугунов., С.Г. Дорошкевич., Ц.Д. Мангатаев. – Улан-Удэ, 2001.
- Экологически безопасные методы использования отходов / Р.П. Воробьева, В.П. Додолина, Г.Е. Мерзлая [и др.] – Барнаул, 2000.

Bibliography

- Dospekhov, B.A. Metodika polevogo opyta (s osnovami staticheskoy obrabotki rezul'tatov issledovaniy). – M., 1985.
- Naplekov, N.N. EhM-tehnologiya proizvodstva produkcii rastenievodstva / N.N. Naplekov, M.S. Chemeris, N.A. Kusakina // Sovremenniihe problemih i dostizheniya agrarnoy nauki v zhivotnovodstve i rastenievodstve. – Barnaul, 2003.
- Gol'dfarb L.A. Opiht utilizacii osadkov gorodskikh stochnihkh vod v kachestve udobreniy / L.A. Gol'dfarb, I.S. Turovskiy., S.D. Belyaeva. – M., 1983.
- Ubugunov, L.L. Ehkologoagrokhimicheskaya ehffektivnost' osadkov gorodskikh stochnihkh vod i ceolitsoderzhathikh tufov / L.L. Ubugunov., S.G. Doroshkevich., C.D. Mangataev. – Ulan-Udeh, 2001.
- Ehkologicheski bezopasnihe metodih ispol'zovaniya otkhodov / R.P. Vorobjeva, V.P. Dodolina, G.E. Merzlaya [i dr.] – Barnaul, 2000.

Статья поступила в редакцию 08.03.12

УДК 574.24/573.6.

Mynbayeva B.N., Seilova L.B., Panin M.S., Esimov B.K., Muzdybaeva K.K., Makeeva A.Zh. THE ACCUMULATIVE FUNCTIONS OF THE FITO-OBJECTS AT THE DIFFERENT LEVELS OF ALMATY CITY SOIL CONTAMINATION BY HEAVY METALS. In the study of the accumulation of Pb, Cd, Cu and Zn by lawn grasses (ryegrass, meadow grass) was revealed the high metal-accumulating ability of ryegrass in vegetative experiments. By the degree of phytoextraction ryegrass was classified as good bioaccumulator.

Key words: urban soils, heavy metals, phytoaccumulators.

Б.Н. Мынбаева, канд. биол. наук, проф. КазНПУ, г. Алматы, E-mail: bmynbayeva@gmail.com; **Л.Б. Сейлова**, д-р биол. наук, проф. КазНПУ, г. Алматы, E-mail: lauraseil@mail.ru; **М.С. Панин**, д-р биол. наук, проректор педагогического института, г. Семей, E-mail: pur@sgpi.kz; **Б.К. Есимов**, канд. биол. наук, доц. КазНАУ, г. Алматы, E-mail: nur-nab@mail.ru; **К.К. Муздыбаева**, доц. КазНПУ, г. Алматы, E-mail: mkk77@mail.ru; **А.Ж. Макеева**, ст. преп. КазНПУ, г. Алматы, E-mail: jibek6@mail.ru

АККУМУЛЯТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ФИТООБЪЕКТОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ЗАГРЯЗНЕНИЯ ПОЧВ Г. АЛМАТЫ ТЯЖЕЛЫМИ МЕТАЛЛАМИ

При изучении накопления Pb, Cd, Cu и Zn газонными травами (плевелом многолетним, мятликом луговым) в вегетационных опытах выявлена высокая металл-аккумулирующая способность плевела многолетнего. По степени фитоэкстракции плевел многолетний был отнесен к категории хороших аккумуляторов.

Ключевые слова: городские почвы, тяжелые металлы, фитоаккумуляторы.

В настоящее время ученые уделяют повышенное внимание проблеме техногенного загрязнения биосферы тяжелыми металлами (ТМ) [1], приемам снижения их содержания через накопления в различных организмах [2; 3; 4]. Для ликвидации последствий загрязнения почв ТМ часто используют предупредительные меры в виде биологической рекультивации. Цель работы: снижение загрязнения почв г. Алматы помощью растений-фитоаккумуляторов – представителей газонного сообщества. В задачу наших экспериментов вошло изучение степени транслокации ТМ в растения из почвенных образцов с различным содержанием ТМ (Cd, Pb, Cu, Zn).

Объектом исследований для вегетационных опытов выбраны газонные виды растений: плевел многолетний (*Lolium perenne* L.) и мятлик луговой (*Poa pratensis* Metzg). Семена растений выращивали на почвенных образцах г. Алматы, содержание подвижных форм ТМ в которых составляло в мг/кг: в урбанизированных участках: Cd – 0,19-0,27; Pb – 8,7-2,4; Cu – 1,2-1,9; Zn – 14,3-25,7; в контрольных образцах: Cd – 0,14; Pb – 5,4; Cu – 0,8; Zn – 8,3 [5]. Для моделирования необходимого уровня загрязнения в почвенные образцы вносили ацетаты Pb и Cd, сульфаты Zn и Cu из расчета на действующее вещество [6]: урбаноземы с естественным содержанием ТМ; урбаноземы, в которые вносили ТМ в 2-кратной концентрации, в г/кг: 21,2 Pb(CH₃COO)₂·4H₂O; 0,46 Cd(CH₃COO)₂·4H₂O; 3,2 CuSO₄·40 ZnSO₄; урбаноземы, в которые вносили ТМ в 4-кратной концентрации, в г/кг: 42,4 Pb(CH₃COO)₂·4H₂O; 0,92 Cd(CH₃COO)₂·4H₂O; 6,4 CuSO₄·80 ZnSO₄. Контролем служили почвенные образцы, взятые за городом.

Подготовку проб проводили по методике [7], определение концентраций ТМ в почвенных и растительных (после сухого озона при 450°C проростки гидролизировали в разбавленной соляной кислоте) образцах – атомно-абсорбционным методом на спектрометре AA-6650 фирмы «Shimadzu» с дейтериевой коррекцией фона [8].

Результаты и обсуждение. Проведенные модельные эксперименты показали максимальное накопление Cd плевелом многолетним от 6,7 до 10 раз по сравнению с мятликом луговым, причем отмечена положительная градиция по концентрациям вносимых солей Cd – чем больше их в почве, тем большее накопление отмечено в проростках: при 2-кратном увеличении дозы – на 74,2% и при 4-кратном увеличении – на 85% (таблицу 1).

Максимальная концентрация Pb также отмечена в проростках плевела многолетнего: в 4-5,7 раз больше, чем в мятлике луговом (таблица 1), также показано пропорциональное увеличение его содержания (55, 71 и 87%) соответственно увеличению дозы вносимого металла. Cu и Zn также значительно накапливались в плевеле многолетнем (табл. 1): превышение составило от 9,8 до 14,4 раза по Cu и от 4,7 до 6,2 раз по Zn при сравнении с мятликом луговым.

По степени аккумуляции ТМ в плевеле многолетнем расположились в следующей последовательности: Cu>Pb>Cd>Zn, с выявлением линейной зависимости их содержания в проростках от доз вносимых металлов. По степени накопления ТМ в мятлике луговом их можно расположить в следующий ряд: Zn>Cu>Pb>Cd.

Таблица 1

Накопление ТМ в надземных частях проростков

Стебли растений	Содержание ТМ в проростках, мг/кг абс. сух. в-ва			
	Cd	Pb	Cu	Zn
контрольная почва				
плевел многолетний	0,10±0,2	3,8±0,4	0,4±0,3	4,4±0,3
мятлик луговой	0,01±0,7	1,2±0,2	0,08±0,3	1,1±0,5
контроль (урбанозем)				
плевел многолетний	0,17±0,5	8,5±0,6	1,4±0,2	7,6±0,3
мятлик луговой	0,02±0,3	1,5±0,4	0,10±0,5	1,24±0,7
урбанозем с 2-кратным увеличением содержания ТМ				
плевел многолетний	0,39±0,2	12,9±0,4	2,3±0,4	11,5±0,5
мятлик луговой	0,03±0,6	1,9±0,4	0,11±0,4	2,0±0,3
урбанозем с 4-кратным увеличением содержания ТМ				
плевел многолетний	0,66±0,6	30,7±0,6	4,8±0,5	28,7±0,2
мятлик луговой	0,04±0,4	2,4±0,5	0,18±0,6	2,6±0,8

Таблица 2

Накопление тяжелых металлов (мг/кг) в проростках растений, выросших на урбаноземах

Часть растений	Плевел многолетний	Мятлик луговой
Содержание Cd в почве – 0,23±0,04 мг/кг		
Зеленая	1,70±0,3	0,20±0,04
Корневая	0,40±0,06	0,13±0,06
Содержание Pb в почве – 10,6±1,7 мг/кг		
Зеленая	8,5±1,7	1,5±2,1
Корневая	1,74±0,50	4,2±0,8
Содержание Cu в почве – 1,6±0,23 мг/кг		
Зеленая	14,5±1,6	1,0±0,5
Корневая	2,6±0,9	1,0±0,6
Содержание Zn в почве – 20±2,7 мг/кг		
Зеленая	76,0±3,5	12,4±1,7
Корневая	61,0±4,2	8,2±1,2

Таким образом, плевел многолетний явился наилучшим аккумулятором Cu, Pb и Cd, а мятлик луговой – Zn, разная степень транслокации зависела от вида растения.

В результате проведения следующих экспериментов нами показано, что плевел многолетний накапливал значительное количество ТМ в надземной части проростков: Cu в 5,6 раза по сравнению с корневой массой, Pb – в 4,9 раза, Cd – в 4,25 раза, Zn – в 1,25 раза (таблица 2).

При определении растений-гипераккумуляторов важны следующие показатели: отношение содержания металла в надземных органах к его содержанию в корнях должно быть больше единицы, также гипераккумуляторы Zn должны накапливать более 10000 мг/кг сухого веса, а гипераккумуляторы Pb – более 1000 мг/кг [9], причем для гипераккумуляторов важны градации ТМ не в почве, а в растениях [2; с. 10]. В наших экспериментах отношение ТМ_{надзем.}/ТМ_{корн.} оказалось больше 1 для обоих изучаемых растений, но требуемого накопления ТМ не выявлено (таблица 3).

Несмотря на то, что в наших экспериментах обнаружены хорошие градации ТМ в растениях, степень фитоэкстракции не достигла показателей гипераккумуляторов, поэтому мы отнесли плевел многолетний к категории хороших аккумуляторов ТМ.

Таблица 3

Превышение накопления ТМ в надземной части растений

Вид растения	Соотношение накопления ТМ в зеленых органах к корневой системе, принятое за 1			
	Pb	Cd	Cu	Zn
Плевел многолетний	4,9	4,3	5,6	1,3
Мятлик луговой	3,6	1,5	1	1,5

Таким образом, определено, что стебли плевела многолетнего экстрагировали из почвы ТМ, способствуя ее очистке. Считаем большим преимуществом, что газонные травы при их использовании для озеленения территории г. Алматы могут также очищать почвенный покров от ТМ, приводя к оздоровлению и детоксикации почв.

Библиографический список

- Кузнецова, О.В. Свинец в компонентах ландшафтов бассейна Телецкого озера / О.В. Кузнецова, О.А. Ельчиной, А.В. Пузанов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1.
- Атабаева, С.Д. Оценка степени аккумуляции тяжелых металлов дикими видами растений с точки зрения фиторемедиации загрязненных почв // Биол. науки Казахстана. – 2004. – № 3-4.
- Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
- Broos, K. Toxicity of heavy metals according to the different tests based on soil microbiology and plant growth: a comparative study / K. Broos // Toxicol. Chem. 2005. – V. 24. – № 3.
- Мынбаева, Б.Н. Биомониторинг почв г. Алматы при загрязнении их свинцом / Б.Н. Мынбаева, М.Н. Гайдобрусова // Научная мысль информационного века: материалы II межд. конф. – Прага, 2009.
- Журбицкий, З.И. Теория и практика вегетационного опыта. – М., 1968.
- ГОСТ 17.4.3.01-83 (СГ СЭВ 3347-82). Общие требования к отбору проб: Введ. 1983-01-01. – М., 1983.
- Методика выполнения измерения массовой доли подвижных форм металлов: РД 52.18.269-90. – М., 1990.
- Brooks R.R. Plants that hyperaccumulate heavy metals. – Wallingford, 1998.
- Сарсенбаев, Б.А. Разработка технологии фиторемедиации окружающей среды от загрязнения техногенного происхождения / Б.А. Сарсенбаев [и др.] // Биотехнология. Теория и практика. – 2006. – № 1.

Bibliography

- Kuznecova, O.V. Svinec v komponentakh landshaftov basseyjna Teleckogo ozera / O.V. Kuznecova, O.A. Eljchinina, A.V. Puzanov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 1.
- Atabaeva, S.D. Ocenka stepeni akumul'yacii tyazheliykh metallov dikimi vidami rasteniy s tochki zreniya fitoremeditsii zagryaznennykh pochv // Biol. nauki Kazakhstana. – 2004. – № 3-4.
- Kabata-Pendias, A. Mikroelementy v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
- Broos, K. Toxicity of heavy metals according to the different tests based on soil microbiology and plant growth: a comparative study / K. Broos // Toxicol. Chem. 2005. – V. 24. – № 3.
- Mihnbaeva, B.N. Biomonitirovniy pochv g. Almaty pri zagryaznenii ikh svincom / B.N. Mihnbaeva, M.N. Gaydobrusova // Nauchnaya mihsly informatsionnogo veka: materialy II mezh. konf. – Praga, 2009.
- Zhurbitskiy, Z.I. Teoriya i praktika vegetatsionnogo opyta. – M., 1968.
- GOST 17.4.3.01-83 (SG SEHV 3347-82). Obshchie trebovaniya k otboru prob: Vved. 1983-01-01. – M., 1983.
- Metodika vihpolneniya izmereniya massovoy dol podvizhnykh form metallov: RD 52.18.269-90. – M., 1990.
- Brooks R.R. Plants that hyperaccumulate heavy metals. – Wallingford, 1998.
- Sarsenbaev, B.A. Razrabotka tekhnologii fitoremeditsii okruzhayuthey sredy ot zagryazneniya tekhnogennogo proiskhozhdeniya / B.A. Sarsenbaev [i dr.] // Biotekhnologiya. Teoriya i praktika. – 2006. – № 1.

Статья поступила в редакцию 17.03.12

УДК [546.76]:582/475.4(574.42)

Sibirskina A.R. THE MAINTENANCE OF Pb IN THE GRASS OF PINE FORESTS NEAR THE IRTISH RIVER IN SEMEY IN KAZAKHSTAN REPUBLIC. Contents Pb is studied in work in herb the Irtish River in Semey It is Revealed by that main source of the arrival Pb in plants are his (its) rolling forms and atmosphere. For studied rubbed Pb is an element of the strong accumulation.

Key words: lead, herbs, accumulation.

A.P. Сибиркина, канд. хим. наук, доц. каф. общей экологии Челябинского гос. университета, г. Челябинск, E-mail: sibirskina_alfira@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ РВ В ТРАВАХ СОСНОВОГО БОРА СЕМИПАЛАТИНСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

В работе изучено содержание Рв в травах соснового бора Семипалатинского Прииртышья. Выявлено, что основным источником поступления Рв в растения являются его подвижные формы и атмосфера. Для изученных трав Рв является элементом сильного накопления.

Ключевые слова: свинец, травы, накопление.

В Прииртышской впадине на юго-восточной окраине Западно-Сибирской равнины, на правом берегу реки Иртыш, простираются уникальные ленточные боры. Площадь ленточного бора Прииртышья составляет в среднем 545,0-658,8 тыс. га, из них 95,1 га ленточный бор Семипалатинского Прииртышья (М.К. Колходжаев и др., 1968). Ленточные боры СП, произрастают в экстремальных природных условиях, к тому же за последние десятилетия неоднократно подвергались опустошительным пожарам, являющихся источниками различных загрязняющих веществ, в том числе и тяжелых металлов (ТМ). Оседая на дневную поверхность, ТМ поступают в растения и активно вовлекаются в биологический круговорот элементов. Одной из задач современной биогеохимии является изучение химического состава растений из разных мест произрастания, оценка уровня их способности к бионакоплению различных веществ и соединений. Учитывая, что процессы поглощения и нейтрализации токсичных компонентов техногенных эмиссий, осуществляемые травянистыми растениями, столь же значимы, как их почвозащитные и водорегулирующие функции [1], то изуче-

ние содержания Рв в различных видах травянистой растительности соснового бора Семипалатинского Прииртышья представляет научный интерес, для оценки региональных биологических ресурсов.

Объекты и методы 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. Всего в исследуемых районах было обнаружено 52 вида травянистых растений из 18 семейств. В пределах ленточных боров располагаются равнинные и бугристые боровые пески, в которых методом атомно-абсорбционного анализа, были определены валовое содержание и подвижные формы Рв: кислоторастворимая (1н. раствор HCl), обменная (ацетатно-аммонийный буфер с pH 4,8), водорастворимая (бидистиллированная вода). Всего было проанализировано 78 почвенных и 417 растительных проб.

Таблица 1

Содержание свинца в травах из различных семейств, мг/кг сухого вещества

Семейства растений	В целом по растению	Корни	Надземная часть
1	2	3	4
Осоковые, n=9 Cyperaceae J. St. Hill.	2,75±0,2 (30,9) 1,09-3,90	3,30±0,2 (15,2) 3,00-3,90	2,19±0,1(46,6) 1,09-3,00
Злаковые, n=33 Gramineae Juzz.	4,60±0,3 (80,6) 0,27-13,82	5,10±0,3 (64,4) 0,68-7,53	4,09±0,2(96,7) 0,27-13,82
Лилейные, n=9 Liliaceae Hall.	3,35±0,2 (23,3) 1,61-5,87	4,85±0,3(33,6) 2,32-5,87	1,85±0,1(13,0) 1,61-2,09
Маревые, n=12 Chenopodiaceae Less.	2,87±0,2 (62,6) 1,64-6,30	2,09±0,1(53,4) 1,85-5,62	3,64±0,2(71,7) 1,64-6,30
Гвоздичные, n=12 Caryophyllaceae Juzz.	1,76±0,1 (85,4) 0,31-3,94	1,71±0,1(83,7) 0,44-3,70	1,81±0,1(87,0) 0,31-3,94
Лютиковые, n=15 Ranunculaceae Juzz.	3,68±0,3 (82,7) 1,54-16,18	2,98±0,2 (50,9) 1,54-5,02	4,38±0,3(114,4) 1,60-16,18

Продолжение таблицы

1	2	3	4
Крестоцветные, n=36 Crucifera Juzz.	4,58±0,3 (52,3) 1,05-13,14	3,22±0,2 (5,7) 3,04-4,95	5,93±0,3 (98,8) 1,05-13,14
Розоцветные, n=21 Rosaceae Juzz.	4,23±0,2 (110,2) 0,72-8,01	4,27±0,2 (124,6) 0,72-7,81	4,18±0,2 (95,8) 1,87-8,01
Бобовые, n=30 Leguminosae Juzz.	3,57±0,2 (77,6) 1,79-5,71	3,66±0,2 (60,5) 2,64-4,28	3,47±0,2 (94,6) 1,79-5,71
Зонтичные, n=12 Umbelliferae Moris.	2,73±0,2 (29,6) 1,80-4,36	1,87±0,1 (5,8) 1,80-1,95	3,58±0,2 (53,4) 2,47-4,36
Сложноцветные, n=132 Compositae (Vaill.) Adans.	3,5±0,3 (564,6) 0,29-24,07	3,50±0,2 (143,0) 0,31-12,37	3,50±0,3 (986,2) 0,29-24,07
Ворсянковые, n=12 Dipsacaceae Lindl.	3,11±0,2 (110,6) 1,12-7,87	3,45±0,2 (118,9) 1,52-7,87	2,76±0,2 (102,3) 1,12-6,48
Мареновые, n=12 Rubiaceae Juzz.	5,32±0,3 (37,6) 3,34-8,21	4,86±0,3 (33,6) 3,34-7,12	5,78±0,3 (41,5) 3,58-8,21
Норичниковые, n=36 Scrophulariaceae Lindl.	2,02±0,1 (43,9) 0,38-3,05	2,96±0,2 (3,6) 2,87-3,05	1,07±0,06 (84,2) 0,38-1,53
Тутовые, n=12 Moraceae Lindl.	2,75±0,2 (77,2) 0,98-5,46	3,15±0,2 (72,3) 1,25-5,46	2,35±0,1 (82,1) 0,98-4,65
Хвоцевые, n=6 Equisetaceae Rich.	3,91±0,3 (56,6) 2,28-6,58	4,26±0,3 (44,8) 2,36-6,58	3,56±0,3 (68,4) 2,28-6,02
Заразиховые, n=6 Orobanchaceae Lindl.	2,44±0,1 (68,7) 1,18-5,69	-	2,44±0,1 (68,7) 1,18-5,69
Подорожниковые, n=12 Plantaginaceae Lindl.	2,96±0,2 (120,9) 1,58-9,28	3,26±0,2 (142,9) 1,88-9,28	2,66±0,2 (98,9) 1,58-7,25
Среднее для 18 семейств, n=417	3,37±0,2 (95,3) 0,27-24,07	3,44±0,2 (62,2) 0,31-12,37	3,29±0,2 (128,0) 0,27-24,07

В работе были использованы различные биогеохимические показатели. Коэффициент биологического поглощения (КБП), характеризующий распределение элементов между живым веществом и абиотической средой [2]. Показатель биотичности элементов (ПБЭ), который представляет отношение содержания элемента в растениях к кларку земной коры. [3]. Для характеристики распределения элементов между живым веществом и окружающей средой были вычислены коэффициенты накопления ($K_{\text{н1}}$) [3] и ($K_{\text{н2}}$) [4].

Обсуждение результатов. В настоящее время в литературе нет достаточных данных о накоплении и фитотоксичности ТМ в растениях из-за их разной чувствительности к воздействию ТМ, в том числе и свинца [5]. Следует отметить, что в ходе исследования не было обнаружено какого-то единообразия в распределении концентраций соединений свинца в растениях по разным участкам леса. Максимально высокие концентрации свинца были обнаружены в травах, произрастающих в сосновом бору в окрестностях г. Семей, являющегося многопрофиль-

ным промышленным центром, с огромным количеством автотранспорта. Согласно литературным данным, к основным источникам свинца как элемента-загрязнителя относятся выхлопные газы, аэрозоли автотранспорта и техногенная пыль, которая содержит большое количество свинца, в виде соединений плохо растворимых в воде, например, оксидов и сульфидов [6].

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ аккумуляции свинца травами соснового бора с различными показателями его содержания в растениях. Средние концентрации в травах соснового бора не превышают его фоновых значений для растений Восточного Казахстана [7] равных 7,1 мг/кг (при варьировании 2,8-56,4), но в 3,0 раза выше его концентраций в сухой фитомассе растительности континентов [8] и в 1,7-7,4 раза выше его ПДК [9,10]. Обнаруженные максимальные концентрации свинца в 3,4 раза превышают критические его значения для растений [11], но не достигает уровня фитотоксичных значений для растений [12].

Химический состав среды формирует и химический состав организмов, закрепляя его в генетическом аппарате, что позволяет говорить о видоспецифичности накопления металлов в живых организмах. Уровни содержания ТМ в травянистых растениях, относящихся к различным семействам, представлены в таблице 1.

Среднее содержание свинца в изученных 18 семействах травянистых растениях значительно варьирует. Концентрации свинца выше фона выявлены в травах восьми из восемнадцати изученных семейств, что составляет 44,4%: сложноцветные, розоцветные, лютиковые, подорожниковые, злаковые, крестоцветные, ворсянковые и мареновые. Адаптация к высоким концентрациям элементов приводит к появлению видов – концентраторов отдельных элементов, что имеет большое значение с точки зрения охраны окружающей среды, но опасно для здоровья человека.

Основным звеном в круговороте химических элементов в биосфере является почвенный покров. В пределах ленточных боров располагаются равнинные и бугристые боровые пески, имеющие самое низкое содержание ТМ из всех почвообразующих пород региона, и, отличающиеся минимальной концентрацией ТМ, что связано с их минералогическим и гранулометрическим составом [13]. В ходе исследования установлено, что содержание свинца в боровых песках соснового бора, не испытывающих прямого влияния техногенных нагрузок, близко к уровню концентрации элемента в поверхностном слое почв мира (25,0 мг/кг [14]), но выше кларкового значения для почв Восточного Казахстана (15,8 мг/кг [13]). Степень техногенного загрязнения почв можно оценить по уровню содержания в почве подвижных форм соединений химических элементов. Установлено, что соотношение подвижных форм свинца к его валовому содержанию, а, следовательно, и доступность для растений невелика и составляют 1,4%. Соотношение кислоторастворимой формы к валовому содержанию составляет всего 3,4%, следовательно, изученные пески по содержанию в них свинца, относятся к категории фоновых почв.

Содержание ТМ в растениях определяется биологическими особенностями и наличием в них функциональных барьеров на границах корень – стебель, стебель – лист, стебель – репродуктивные органы [15]. В ряде работ [4; 16] указывается, что концентрации ТМ в надземных органах, как правило, меньше, чем в корнях тех же видов. При проникновении ТМ в корни растений происходит их хелатирование и, как следствие, уменьшение подвижности. Определенную защитную функцию в корнях могут выполнять клетки пояса Каспари, препятствующие движению вещества по межклеточному пространству и ограничивающие его переход в проводящие ткани [14]. Исследование пока-

зало, что изученные семейства растений по-разному распределяют ТМ по органам растения. Концентраторами свинца в корнях растений являются травы из семейств осоковые, злаковые, лилейные, розоцветные, бобовые, ворсянковые, норичниковые, тутовые, хвощевые, подорожниковые. К усиленному накоплению свинца в надземной части склонны травы из семейств маревые, гвоздичные, лютиковые, крестоцветные, зонтичные, сложноцветные, мареновые. Мы предполагаем, что, во-первых, у этих растений происходит нарушение или ослабление барьерной функции корня по отношению к свинцу, во-вторых, происходит активная его аккумуляция не только из почвы, но и из атмосферного воздуха. Следовательно, травы соснового бора даже в условиях незагрязненных почв накапливают свинец в высоких концентрациях. Данное заключение подтверждают и рассчитанные коэффициенты накопления, равные 0,1 относительно валового содержания свинца и изменяющиеся от 4,2 до 68,8 для различных его форм. Кроме того, о нарушении функции корневого барьера у растений большинства из изученных семейств свидетельствует рассчитанный коэффициент перераспределения ($K_p=1,0$). Согласно ряду биологического поглощения [17], свинец является элементом сильного накопления, роль его в общем круговороте веществ в лесной экосистеме незначительна ($ПБЭ_{Pb} 0,2$).

Выводы. 1. На всей исследуемой территории соснового бора содержание свинца превышает его ПДК для растений, максимальные его концентрации превышают критические уровни для растений, но не достигают фитотоксичных значений. Самые высокие концентрации свинца были обнаружены в окрестностях г. Семей, что, вероятно, явилось следствием негативного влияния антропогенного фактора.

2. Концентраторами свинца являются травы из семейств сложноцветные, розоцветные, лютиковые, подорожниковые, злаковые, крестоцветные, ворсянковые и мареновые. Акропетальный тип накопления свинца характерен для трав из семейств осоковые, злаковые, лилейные, розоцветные, бобовые, ворсянковые, норичниковые, тутовые, хвощевые, подорожниковые. К увеличенному накоплению свинца в надземной части склонны травы из семейств маревые, гвоздичные, лютиковые, крестоцветные, зонтичные, сложноцветные, мареновые, у данных растений происходит нарушение функции корневого барьера.

3. Основное поглощение свинца травами идет за счет его подвижных, более доступных для растений форм, а также за счет поступления из атмосферы. Свинец для изученных видов травянистых растений является элементом сильного накопления, но роль его в общем круговороте веществ лесной экосистемы незначительна.

Библиографический список

1. Терехина, Т.А. Антропогенные фитосистемы. – Барнаул, 2000.
2. Ильин, В.Б. Химические элементы в системе П-Р. / В.Б. Ильин, М.Д. Степанова. – Новосибирск, 1982.
3. Глазовский, Н.Ф. Биогеохимический круговорот веществ в биосфере. – М., 1987.
4. Безель, В.С. Структура ценопопуляций одуванчика и специфика накопления тяжелых металлов / В.С. Безель, Т.В. Жуйкова, В.Н. Позолотина // Экология. – 1998. – № 5.
5. Степанов, В.В. Влияние высоких доз свинца на элементный состав растений // Агрохимия. – 1998. – № 7.
6. Воробьев, С.А. Влияние выхлопов автомобильного транспорта на содержание тяжелых металлов в городских экосистемах // Безопасность жизнедеятельности. – 2003. – № 10.
7. Панин, М.С. Эколого-биогеохимическая оценка техногенных ландшафтов Восточного Казахстана. – Алматы, 2000.
8. Добровольский, В.В. География микроэлементов. Глобальное рассеяние. – М., 1983.
9. Лукина, Н.В. Поглощение аэротехногенных загрязнителей растениями сосняков на северо-западе Кольского полуострова / Н.В. Лукина, В.В. Никонов // Лесоведение. – 1993. – № 6.
10. Saurbeck, D. Welche schwermetallgehalte in pflanzen dürfen nicht überschritten werden, um wachstumbeeinträchtigungen zu vermeiden. // Landwirtschaftliche Forschung. Kongressband. S.-H. – 1982.
11. Тарабрин, В.П. Физиология устойчивости древесных растений в условиях загрязнения окружающей среды тяжелыми металлами // Микроэлементы в окружающей среде. – Киев, 1980.
12. Verloo, V. Van Analytical and biological criteria with regard to soil pollution. / V. Verloo, A. Cottenie, G. Landschoot. // Landwirtschaftliche Forschung. Kongressband, 1982.
13. Панин, М.С. Формы соединений тяжелых металлов в почвах средней полосы Восточного Казахстана (фоновый уровень). – Семипалатинск, 1999.
14. Ягодин, Б.А. Кадмий в системе почва – удобрения – растения – животные организмы и человек / Б.А. Ягодин, С.Б. Виноградов, В.В. Говорина // Агрохимия. – 1985. – № 5.
15. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях. / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
16. Воробейчик, Е.Л. Экологическое нормирование техногенных загрязнений наземных экосистем / Е.Л. Воробейчик, О.Ф. Садыков, М.Г. Фарафонов. – Екатеринбург, 1994.
17. Перельман, А.И. Геохимия: учеб. для геол. спец. вузов. – М., 1989.

Bibliography

1. Terekhina, T.A. Antropogennih fitosistemih. – Barnaul, 2000.
2. Iljin, V.B. Khimicheskie ehlementih v sisteme P-R. / V.B. Iljin, M.D. Stepanova. – Novosibirsk, 1982.

3. Glazovskiy, N.F. Biogeokhimicheskiy krugovorot vethestv v biosfere. – M., 1987.
4. Bezely, V.S. Struktura cenopopulyatsiy oduvanchika i specifika nakopleniya tyazhelikh metallov / V.S. Bezely, T.V. Zhuykova, V.N. Pozolotina / Ehkologiya. – 1998. – № 5.
5. Stepanok, V.V. Vliyaniye vihsokikh doz svinca na ehlementniy sostav rasteniy // Agrokimiya. – 1998. – № 7.
6. Vorobjev, S.A. Vliyaniye vihklopov avtomobilnogo transporta na sodержanie tyazhelikh metallov v gorodskikh ehkositemakh // Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti. – 2003. – № 10.
7. Panin, M.S. Ehkologo-biogeokhimicheskaya ocenka tekhnogennikh landshaftov Vostochnogo Kazakhstana. – Almaty, 2000.
8. Dobrovol'skiy, V.V. Geografiya mikroehlementov. Globalnoye rasseyaniye. – M., 1983.
9. Lukina, N.V. Poglotheniye aehrotekhnogennikh zagryazniteley rasteniyami sosnyakov na severo-zapade Kol'skogo poluostrova / N.V. Lukina, V.V. Nikonov // Lesovedeniye. – 1993. – № 6.
10. Saurbeck, D. Welche schwermetalgehalte in pflanzen durfen nicht uberschritten warden, um wachstumbeeintrachtigungen zu vermeiden. // Landwirtschaftliche Forschung. Kongressband. S.-H. – 1982.
11. Tarabrin, V.P. Fiziologiya ustoychivosti drevesnykh rasteniy v usloviyakh zagryazneniya okruzhayuthey srediy tyazhelimi metallami // Mikroehlementi v okruzhayuthey srede. – Kiev, 1980.
12. Verloo, V. Van Analytical and biological criteria with regard to soil pollution. / V. Verloo, A. Cottenie, G. Landschoot. // Landwirtschaftliche Forschung. Kongressband, 1982.
13. Panin, M.S. Formi soedineniy tyazhelikh metallov v pochvakh sredney polosiy Vostochnogo Kazakhstana (fonoviy uroven). – Semipalatinsk, 1999.
14. Yagodin, B.A. Kadmiy v sisteme pochva – udobreniya – rasteniya – zhivotnye organizmi i chelovek / B.A. Yagodin, S.B. Vinogradov, V.V. Govorina // Agrokimiya. – 1985. – № 5.
15. Kabata-Pendias, A. Mikroehlementi v pochvakh i rasteniyakh. / A. Kabata-Pendias, X. Pendias. – M., 1989.
16. Vorobeychik, E.L. Ehkologicheskoye normirovaniye tekhnogennikh zagryazneniy nazemnykh ehkositem / E.L. Vorobeychik, O.F. Sadihkov, M.G. Farafontov. – Ekaterinburg, 1994.
17. Perejman, A.I. Geokimiya: ucheb. dlya geol. spec. vuzov. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 12.02.12

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

Alekseev I. **LANDSCAPE STRUCTURE BIOCENOTIC AREA THE PLAINS SOUTH OF THE AMUR REGION.** The article contains a geographical and ecological characteristics of the flat landscape the southern part of the Amur region. Analysis of the natural components Amur-Zeya, Zeya-Bureya, Arharinskoy, Byssinskoy, Depsko-Zeya-Norsk-Orel (Zeya-Selemdjinsk) plains area of interest because of their unique natural and territorial structure and zonal transitional biocoenoses.

Key words: landscape structure biocenotic, the plains south of the Amur region, the transient nature of the biocoenoses, the change of zonal groupings of vegetation.

И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. педагогического университета, E-mail: alexeyev@bgru.ru

ЛАНДШАФТНО-БИОЦЕНОТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕРРИТОРИИ РАВНИННОГО ЮГА АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

Дана географическая и экологическая характеристика равнинных ландшафтов территории южной части Амурской области. Анализ природных компонентов Амурско-Зейской, Зейско-Буреинской, Архаринской, Быссинской, Деско-Зейско-Норско-Орловской (Зейско-Селемджинской) равнин территории представляет интерес благодаря уникальности их природно-территориальной структуры и зонально-переходного характера биоценозов.

Ключевые слова: ландшафтно-биоценотическая структура, равнины юга Амурской области, переходный характер биоценозов, смена зональных группировок растительности.

Амурская область уникальна разнообразием ландшафтно-биоценотической структуры. Это обусловлено значительной протяженностью ее территории с севера на юг (1225 км) и с запада на восток (1686 км). Площадь Амурской области практически сравнима с Германией. Уникальность видовой структуры растительности определяют специфика геолого-геоморфологического устройства, климата, растительные реликты (территория юга Амурской области в плейстоцене была одним из немногих «убежищ жизни»), наличие зоны перехода от мелкоштатно-широколиственных, смешанных лесов к таежным лесам.

Контактный, «буферный» характер тектонического и геологического устройства территории Амурской области обуславливает в целом равнинный характер южной части и преимущественно возвышенный, горный – северной. Горная северная часть территории области образована передовыми структурами Алдано-Станового и Прибайкальско-Забайкальского комплексов, мезозойской Монголо-Охотской геосинклинали и буферными между ними плитными геосинклиналями. Учитывая разнообразность и разнородность морфоструктур, северную часть территории Амурской области можно с учетом прочих физико-географических особенностей дифференцировать по принадлежности к нескольким физико-географическим странам. Преимущественно равнинный юг является композитным массивом –

частью структур, образующих территорию северо-востока КНР, и с учетом генезиса природных комплексов может быть отнесен к одной физико-географической стране (рис. 1). Обширная территория равнинного юга области характеризуется разнообразием геоморфологического устройства, климатических показателей, почвенно-растительных комплексов различных зональных, аэональных, интра- и экстрональных типов ландшафтов. Равнины юга Амурской области являются и частью долины р. Амур с зоной перехода от верхнего течения (Верхнее Приамурье) к среднему (Среднее Приамурье).

Равнинный юг и горный север имеют значительную расчлененность поверхности по типам и видам морфоструктур и морфоскульптур, сочетаниям растительных группировок, что позволило на этой основе определить границы физико-географических областей (рис. 2) [2]. Дальнейшее дистанционное, полевое и камеральное изучение геоморфологического устройства и ландшафтной дифференциации позволило определить границы физико-географических районов в пределах территории Амурской области (рис. 3). Физико-географические районы определялись на основе учета характерных пространственных сочетаний генетически и морфологически однородных морфоскульптурных форм в рамках одного типа морфоструктуры, почвенных и биоценотических комплексов (видов и типов ландшафтов).

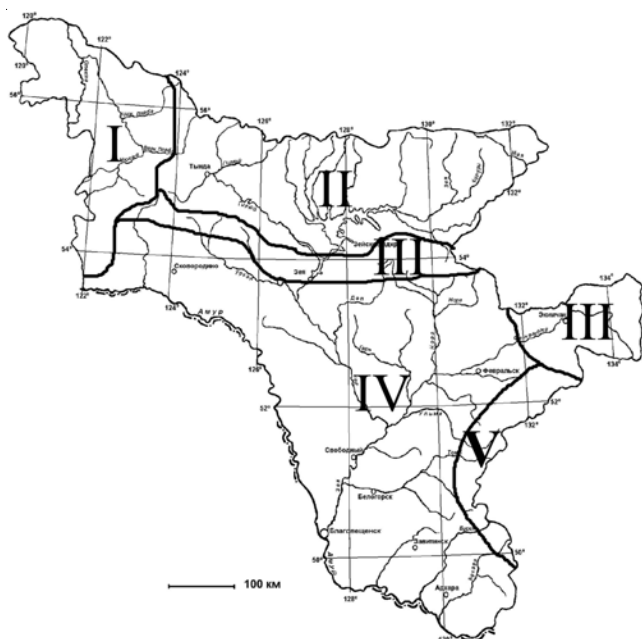


Рис. 1. Карта-схема физико-географического районирования территории Амурской области на уровне физико-географических стран (И.А. Алексеев, 2009): I – Прибайкальско-Забайкальская (Байкало-Джугдзурская средне- и низогорная) физико-географическая страна; II – Алдано-Становая физико-географическая страна; III – Амурско-Охотская физико-географическая страна; IV – Амурско-Суннэнь-Хинганская физико-географическая страна; V – Туранско-Приамурско-Приморская физико-географическая страна.

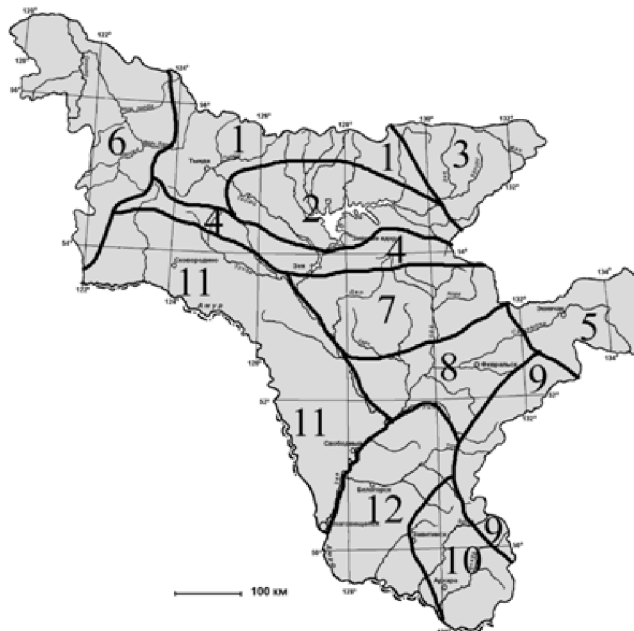


Рис. 2. Карта-схема физико-географического районирования территории Амурской области [2]: 1 – становая средне- и низогорная гольцово-среднетаежная физико-географическая область; 2 – верхнезейская межгорно-равнинная лиственнично-редколесно-маревая физико-географическая область; 3 – Джугдыро-Майская среднегорная гольцово-среднетаежная физико-географическая область; 4 – Тукурингра-Джагдинская низко- и среднегорная гольцово-среднетаежная физико-географическая область; 5 – Ям-Алинь-Эзопская среднегорная гольцово-среднетаежная физико-географическая область; 6 – Олекминско-Нююкинская среднегорно-равнинная средне- и южно-таежная подгольцово-редколесная и горно-тундровая физико-географическая область; 7 – Делско-Норско-Орловская равнинная южнотаежная с марями физико-географическая область; 8 – Бис-

синская равнинная южно- и среднетаежная физико-географическая область; 9 – Туранская низко- и среднегорная горно-лесная с участками горных тундр физико-географическая область; 10 – Хингано-Буреинская низкогорно-равнинная лесная и лесолуговая физико-географическая область; 11 – Амурско-Зейская высокоравнинная, увалистая южнотаежная и подтаежная физико-географическая область; 12 – Зейско-Буреинская равнинная лесостепная и зоны смешанных лесов физико-географическая область.

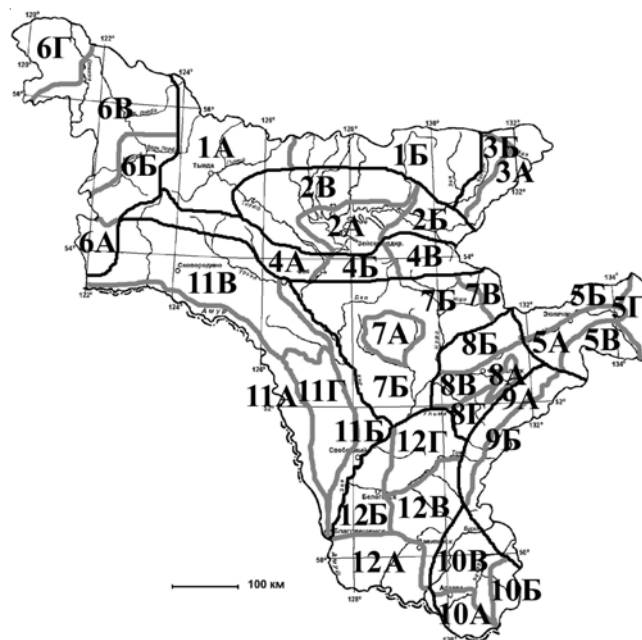


Рис. 3. Карта-схема физико-географического районирования территории Амурской области на уровне физико-географических районов (И.А. Алексеев, 2009): 1А – Олекминский низкогорный физико-географический район; 1Б – Токтинский среднегорный физико-географический район; 2А – Верхнезейский физико-географический район пойменных и надпойменных террас р. Зей (пластово-аккумулятивно-равнинный); 2Б – физико-географический район Верхнезейского плато; 2В – Предгорно-Верхнезейский физико-географический район; 3А – Джугдырский физико-географический район; 3Б – Майский физико-географический район; 4А – Тукурингрский физико-географический район; 4Б – Соктаханский физико-географический район; 4В – Джагдинский физико-географический район; 5А – Огоджинский физико-географический район; 5Б – Селемджинско-Селитканский физико-географический район; 5В – Эзопский физико-географический район; 6А – Джелтулинский физико-географический район; 6Б – Янкано-Чернышевский физико-географический район; 6В – Эльгаканско-Олекминский физико-географический район; 6Г – Каларский физико-географический район; 7А – Мамынский (Майский) физико-географический район; 7Б – Делско-Норско-Селемджинский физико-географический район; 7В – Норско-Бурундинско-Селемджинский физико-географический район; 8А – Исинско-Туранский физико-географический район; 8Б – Селемджинско-Альдиконский (Селемджинский пластово-аккумулятивно-равнинный) физико-географический район; 8В – Биканско-Ульминско-Томский (Быссинский мелкоопочный) физико-географический район; 8Г – Томско-Алеунский (Быссинский холмисто-увалистый) физико-географический район; 9А – Туранский низкогорный физико-географический район; 9Б – Туранский среднегорный физико-географический район; 10А – Архаринско-Амурский физико-географический район; 10Б – Буреинский низкогорно-мелкосопочный и мелкоопочно-увалистый физико-географический район; 11А – Амурско-Зейский физико-географический район пойменных и I, II, III надпойменных террас р. Амур (низкой пластово-аккумулятивной равнины); 11Б – Амурско-Зейский физико-географический район пойменных и I, II, III надпойменных террас р. Зей (низкой пластово-аккумулятивной равнины); 11В – физико-географический район Амурско-Зейской вы-

сокой равнины (Амурско-Зейского «плато»); 11Г – Амурско-Зейский холмисто-увалисто-равнинный физико-географический район (низкой платовой-аккумулятивной равнины); 12А – Зейско-Буреинский физико-географический район пойменных и надпойменных террас р. Амур; 12Б – Зейско-Буреинский физико-географический район пойменных и надпойменных террас р. Зей; 12В – физико-географический район Зейско-Буреинского плато (Завитинский); 12Г – Зейско-Буреинский холмисто-увалисто-равнинный (Томский) физико-географический район.

Анализ пространственных сочетаний ландшафтно-биоценотической структуры физико-географических районов позволил выявить достаточно четкие (горизонтальная мощность экотонных границ составляет до 250 м) контактовые области зональных типов растительности в пределах равнинного юга Амурской области. Взаимопереход зональных типов выделов растительных сообществ (биоценозов) осложняется широким распространением экстразональных (долинных лесов) и интразональных (лугов, болот) комплексов, которые в пределах каждой растительной зоны содержат в своей структуре зонально-фоновые виды.

В пределах территории Амурско-Зейской равнины участки взаимоперехода и граничности зональных биоценозов дифференцируются более четко, чем в пределах территории Зейско-Буреинской равнины. Определяется то, что основные ареалы распространения видов-эдикторов растений (рис. 4) в пределах Амурско-Зейской равнины несмотря на значительный уровень антропогенной трансформации проявляются четко с незначительной величиной контактовой зоны. Южная и центральная части Зейско-Буреинской равнины, некогда занятые смешанными лесами (по данным палинологического анализа [1]), в настоящее время характеризуются развитием процессов остепнения (в том числе и под воздействием сельскохозяйственных комплексов) с формированием биоценозов, близких к экстразональным (суходольные и мезофильные луга).



Рис. 4. Границы распространения фоновых видов растений на территории Амурской области (И.А. Алексеев, 2011)

Для территории Амурско-Зейской равнины характерны смешанные лесные, подтаежные (суббореальные), южнотаяжные, пойменно-лесные, болотные и луговые ландшафтно-биоценотические комплексы. Контактная зона между подтаежными и смешанными лесными биоценозами определяется по южной границе островного (колкового) распространения лиственницы даурской (Гмелина) (*Larix dahurica*), между подтаежными и южнотаяжными – по южной границе ее сплошного распространения.

Смешанные леса образованы растительными ассоциациями с сочетаниями берез плосколистной (*Betula platyphlla*) и даурской (черной) (*B. dahurica*), сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris*), дуба монгольского (*Quercus mongolica*), осины дрожащей (*Populus tremula*), леспедецы двучетной (*Lespedeza bicolor*), папоротников, в меньшей мере – бархатом амурским (*Phellodendron amurense Rupr.*), липой амурской (*Lilja amurense*), черемухой азиатской (*Padus asiatica*) и др. на различных разновидностях бурых лесных и пойменных аллювиальных почв. При этом ассоциации с участием березы даурской приурочены к скло-

нам южных экспозиций, сосны обыкновенной – к плакорам и верхним третям склонов. Доминируют дубово-березово-леспедецево-разнотравные, сосново-березово-леспедецево-разнотравные, сосново-осоковые, леспедецево-разнотравные ассоциации.

Подтаежные (суббореальные) лесные ассоциации характеризуются участием как типично таяжных (лиственница даурская, багульник (*Ludum palustre*), голубика (*Vaccinium uliginosum*)), так и смешанных лесных видов (леспедеца двучетная, лимонник китайский (*Schisandra chinensis*), виноград амурский (*Vitis amurensis*), дуб монгольский) растений. Наиболее характерными являются лиственнично-сосново-березово-леспедецево-разнотравные, лиственнично-дубово-леспедецево-разнотравные, сосново-березово-осоковые растительные ассоциации, сформировавшиеся на различных разновидностях бурых лесных и буротаяжных почв. Ассоциации с участием дуба монгольского и сосны обыкновенной приурочены к выровненным площадкам плакоров. Наблюдаются крайне редко только единичные растения березы даурской.

Южнотаяжные лесные биоценозы представлены растительными ассоциациями, образованными сочетаниями светлойвойных и мелколиственных пород с густым подлеском, сформировавшимся на различных разновидностях буроземов, преимущественно буро-таяжных почв. В отличие от южнотаяжных лесов среднетаяжные имеют в значительной мере обедненный подлесок и часто проявляющийся моховой покров. В образовании растительных ассоциаций участвуют лиственница даурская, береза плосколистая, голубика, рододендрон даурский (*Rhododendron dauricum*), багульник, шиповник даурский (роза даурская) (*Rosa davurica Pall.*), разнотравье, в крайне незначительной мере – сосна обыкновенная. Доминируют лиственнично-березово-рододендрово-разнотравные, лиственнично-разнотравные, березово-рододендрово-шиповниково-разнотравные растительные ассоциации. Береза плосколистая произрастает в различных биотопах, лиственница даурская – в пределах плакоров и верхних частей склонов с крутизной не более 45°, сосна обыкновенная наиболее часто наблюдается на склоновых комплексах I и II надпойменных террас в пределах долин рр. Амур и Зей. В пределах скальных обнажений нередко произрастают различные виды мхов, лишайников и горные виды папоротников.

Долинные леса в системе биоценозов равнин юга Амурской области наиболее распространены в пределах Амурско-Зейской равнины. Они являются экстразональными комплексами, приуроченными к пойменным пространствам. Основой их являются растительные ассоциации, образованные различными видами ив и осок, нередко березы плосколистой. Кроме того, в пределах каждой зональной группировки в структуре долинных лесов участвуют виды, характерные для данной группы, например, в подзоне смешанных лесов – дуб монгольский, сосна обыкновенная и т.д. В пределах долины р. Амур до перехода к участку верхнего течения (53°24') маакия (черемуха Маака) (*Maackia amurensis*) и черемуха азиатская образуют разрозненные небольшие ареалы. Характерной чертой долинных лесов Амурско-Зейской равнины является то, что распространенные на пойменных пространствах Амура, Зеи и в долинах средних рек они нередко проникают в долинообразные понижения в пределах водораздельных пространств по долинам малых рек.

Луговые комплексы в пределах Амурско-Зейской равнины представлены влажными (гидрофильными), заливными пойменными, мезофитными, мезофильными и суходольными лугами надпойменных террас, склонов и плакоров. Влажные луга образованы осоками, рогозом, камышом, разнотравьем с куртинами кустарников и ивняка. Мезофитные и суходольные луга характеризуются доминированием разнотравья, осок и отдельных видов ксерофитизированной флоры.

Болотные комплексы характеризуются доминированием мезотрофных кочкарных болот, отсутствием других типов болот. Основу древесной растительности составляют угнетенные формы березы плосколистой и ив. Нижний ярус, как правило, образован осоками и (или) зелеными мхами. Болотные биоценозы наиболее распространены в пределах вогнутых днищ долинообразных понижений пойменных и надпойменных террас, реже они локализируются в пределах котловинообразных понижений обширных площадок водоразделов.

В пределах территории Зейско-Буреинской равнины, расположенной в центральной части равнинного юга Амурской об-

ласти, естественная древесная растительность образует достаточно крупные биоценозы только в северной и северо-восточной частях равнины (менее 7 % всей площади равнины). Долинные леса образуют крупные массивы на пойменных площадках таких рек, как Амур, Зея, Томь, Ивановка. Болотные биоценозы занимают около 12 % поверхности равнины в основном в центральной и северной частях. Большая часть территории равнины представлена агроценозами, антропогенными лугами и в меньшей мере суходольными и мезофитными лугами.

Естественные лесные биоценозы компактно локализованы в северной и северо-восточной части поверхностей площадок I-III надпойменных террас р. Зея и представлены слабо дифференцируемыми подтаежными и смешанными группировками на бурых лесных почвах. В структуре фитоценозов доминируют лиственнично-дубово-черноберезово-рододендрово-бруснично-травяные ассоциации при незначительной роли лиственницы даурской и дуба монгольского. Основу растительности составляют березы даурская (черная) и плосколистная, дуб монгольский, леспедеца двуцветная, в меньшей мере лиственница даурская и сосна обыкновенная. Основные типы почв: луговые черноземовидные в комплексе с глеевыми и лугово-черноземовидными подбелами, луговые подбелы (луговые глееватые и глеевые), бурые лесные, а в поймах Зеи, Амуре, Томи, Завитой и Буреи – аллювиальные пойменные. Сосново-дубово-леспедецево-травяные ассоциации локально сохранились на выровненных водораздельных площадках правобережья р. Томи и по р. Буреи. На выположенных склонах произрастают колковые березово-сосново-леспедецево-лещиново-бруснично-лавровые фитоценозы. Повсеместно колки образуют и незначительные по площади (не более 0,3 га) белоберезово-осино-осоковые и луговотравяные ассоциации. Белоберезово-ольхово-леспедецево-рододендрово-луговотравяные ассоциации имеют также колковый характер и компактно локализованы в пределах междуречных ареалов рр. Алеун-Ташина-Горбыль тяжелосуглинистых почв.

Мезофитные и гигрофильные луговые биоценозы пойменных террас и днищ долинообразных понижений представлены вейниковыми, вейничково-осоковыми, влажноразнотравно-вейничково-осоковыми, разнотравно-вейниковыми и ирисово-осоковыми ассоциациями. Биоценозы суходольных (остепненных) лугов, некогда доминировавшие на обезлесенных участках равнины и сформировавшиеся на выровненных площадках водоразделов и надпойменных террас, крайне редки и имеют небольшие площади, представлены злаково-разнотравными ассоциациями. В структуре ассоциаций суходольных лугов доминируют такие злаки, как овсец Шелля (*Helictotrichon schellianum* (Hack.)), ковыль байкальский (*Stipa baicalensis* Roshev.). Разнотравье лугов образуют несколько видов лилий, луков и ирисов, прострелы, астры сибирская (*Aster sibiricus*), надрезанная (*Aster incisus*), суходольная (*A. lautureanus* (Deb.)) и верхушечная (*A. fastigiatus* Fisch.), астрагалы перепончатый (*Astragalus membranaceus*) и приподнимающийся (*A. adsurgens* Pall.), шлемник байкальский (*Scutellaria baicalensis*), пион белоцветковый (*Paeonia lactiflora* Pallas), полыни.

Болотные биоценозы занимают вогнутые и выровненные площадки днищ котловинообразных и долинообразных понижений. Доминируют эвтрофные кочкарно-осоковые болота, вейничково-кочкарно-осоковые, пушицево-кочкарно-осоковые, пушицево-осоковые болотные комплексы. Крайне редки мохово-кустарничково-осоковые и осоково-кустарничково-сфагновые ассоциации.

Биоценозы долинных лесов представлены узкими лентами тальниковых и ерничково-тальниковых ассоциаций, образованных ивами, на низкопойменных площадках рр. Зея и Томь – ильмом белокорым (*Ulmus japonica* Sarg.), яблонями Палласа (*Malus pallasiana* Juz.) и маньчжурской (*M. mandshurica* (Maxim.) Kom.), боярышником перистонадрезанным (*Crataegus pinnatifida*), ивами даурской (*Salix dahurica*) и корзиночной (*S. viminalis* L. (*S. gmelinii* Pall.)), розами даурской и иглистой (*Rosa acicularis* Lindley), часто – лимонником китайским, малиной, смородиной Пальчевского (*Ribes palczewskii*) и красной (*R. sanguineum*).

Бассинская равнина расположена в восточной части территории Амурской области в междуречье рр. Бирма, Селемджа, Ульма и характеризуется наличием долинных комплексов, выровненных поверхностей надпойменных террас и обширных сопочно-увалистых водораздельных пространств. В пределах равнины сформировались биоценозы южной тайги, долинных лесов и болот.

Основу южнотаетежных комплексов составляют колковые лиственничники с багульниково-сфагновым, ерничково-сфагновым, кустарничково-сфагновым, сфагновым, осоковым подлеском. На крайнем востоке распространены колковые биоценозы, образованные елью аянской (*Picea jezoensis* (P. ajanensis) Fisch. ex Carr.), пихтой белокорой (*Abies nephrolepis*).

В структуре долинных лесов доминируют чозениево-осиновые и чозениево-ольховые ассоциации с единичными растениями ели аянской, пихты белокорой, яблони сибирской, черемухи азиатской на микровозвышенностях. Нижний ярус образован осоками, зелеными мхами.

Болотные биоценозы локализованы на вогнутых площадках замкнутых котловинообразных понижений и субгоризонтальных поверхностях низкопойменных площадок малых и средних рек. Доминируют бугристые низовые болота (маревого типа) с единичными растениями лиственницы даурской. Фон растительных ассоциаций образован клюквой, смородиной лежащей (*Ribes procumbens*), голубикой, моршккой.

Дельско-Норско-Орловская (Зейско-Селемджинская) равнина, расположенная на север-северо-востоке равнинного юга в междуречье рр. Зея и Селемджа и ограниченная хр. Соктахан и Джагды, представлена увалистыми и выровненными поверхностями пойменных и трех надпойменных террас с эрозионными останцами. Характерной особенностью (визитной карточкой) равнины является сильное меандрирование русла реки Нора, значительное количество старичных и термокарстовых озер и формирование обширных болотно-маревых биоценозов. Практически вся болотистая территория равнины занята слабо трансформированными южнотаетежными биоценозами. В пределах равнины расположен Норский заповедник. В формировании растительных ассоциаций принимают участие более 450 видов сосудистых растений.

Фон растительного покрова южнотаетежных биоценозов на надпойменных пространствах составляет лиственница даурская с багульниково-сфагновым на мерзлотно-таежных, буро-таежных почвах и ерничково-сфагновым на торфяно-глеевых почвах видами подлеска. Ерничковые заросли образованы березой Миддендорфа (*Betula middendorffii* Trautv. et C. A. Mey.). На склонах возвышенностей и уступов речных террас распространены лиственнично-вейниковые и лиственнично-рододендрово-вейниковые ассоциации. У подножий шлейфов и на волнистых равнинах доминируют травяно-моховые ельники и елово-пихтово-зеленомошные ассоциации с примесью березы и сосны.

В структуре болотных комплексов доминируют мезотрофные и эвтрофные травяно-моховые мари с единичными растениями лиственницы даурской на кочковатых формах микрорельефа с 15-55 % водопокрытой поверхности. Подлесок образован кустарничками: болотным миртом (*Chamaedaphne calyculata* (L.) Moench), голубикой, брусничкой, багульником болотным, клюквой болотной. Нижний ярус растительности представлен сфагнумом, на кочках – осоками и пушицей.

Фитоценозы долинных лесов образованы естественными ельниками, тополево-еловыми, елово-пихтовыми, тополево-чозениево-осиновыми и осиново-лиственничными с ольхой и ивами ассоциациями на песчано-галечниковых и песчано-глинистых аллювиальных почвах.

Крайний юг-юго-восток территории Амурской области занят Архаринской высокой равниной и Архаринской низменностью, плавной переходящими в Хингано-Буреинский мелкосопочник. Архаринская высокая равнина (Архаринское «плато») представлена денудированным мелкосопочником со слабоволнистой поверхностью, с изолированными пятидесятиметровыми останцами. Архаринская низменность представлена субгоризонтальной, слабо волнистой низкой равниной. Основу растительности составляют биоценозы подтаежных, смешанных, широколиственных, долинных лесов, лесо-луговых ассоциаций и лугов.

Лесные фитоценозы образованы подтаежными елово-лиственничными, елово-лиственнично-пихтовыми, смешаннолесными широколиственно-сосновыми, широколиственно-лиственничными, елово-пихтовыми, кедрово-широколиственными, елово-кедровыми, широколиственно-кедрово-еловыми, широколиственными дубово-леспедецевыми, дубово-кленово-березовыми ассоциациями. Широко распространены дуб монгольский, липа амурская и Таке (японская) (*Tilia taquetii* Schneid.), бархат амурский, маньчжурский орех (*Juglans mandshurica*), несколько видов кленов, березы плосколистная, даурская и ребристая

(*Betula costata*), яблоня сибирская Палласа и черемуха азиатская, лещина, рябинолистник (*Sorbaria sorbifolia*), калины Сарженца (*Viburnum sargentii*) и бурятская (*V. burejaeticum*), аралия (*Aralia mandshurica*), бересклет, леспедеца двуцветная. Часто локально распространены лианы: актинидия (*Actinidia kolomikta*), амурский виноград, лимонник китайский, диоскорея nipponская (*Dioscorea nipponica* M.).

Практически вся территория Архаринской низменности занята лесно-луговыми и лугово-болотными ценозами. Лесно-луговые образованы дубово-сосново-луговотравяно-кустарничковыми и дубово-лиственнично-рододендрово-леспедецево-широкотравными ассоциациями на мезовозвышенностях. Доминируют разнотравно-осоково-полевичиевые и разнотравно-осоково-вейниковые луговые ассоциации, на хорошо увлажненных поверхностях участках сформировались вейниково-осоковые, осоковые заболоченные луга, реже ирисово-осоковые луга. В пределах луговых ценозов Архаринской низменности произрастают лотос Комарова (*Nelumbo komarovii*), бразения Шребера (*Brasenia schreberi*), орех плавающий (*Trapa natans*), кубышка малая (*Nuphar pumila*), кувшинка четырехгранная (*Nymphaea tetragona* Georgi.).

Комплексы болотных ценозов представлены доминирующими вейниково-кочкарноосоковыми, пушицево-осоковыми и относительно малораспространенными осоково-кустарничково-сфагновыми и мохово-кустарничково-осоковыми ассоциациями, сформировавшимися в пределах переувлажненных слабонаклоненных днищ долинообразных понижений.

Библиографический список

1. Кезина, Т.В. Палинотрапиграфия угленосных отложений позднего маастрихта и кайнозоя Верхнего Приамурья: автореф. дис. ... д-ра геол.-мин. наук. – Благовещенск, 2007.
2. Себин, В.И. Физико-географическое районирование и ландшафты Амурской области: учеб. пос. – Благовещенск, 2003.

Bibliography

1. Kezina, T.V. Palynostratigrafiya ugleunosnikh otlozhenij pozdnego maastrikhta i kajnozoya Verkhnego Priamur'ya: avtoref. dis. ... d-ra geol.-min. nauk. – Blagovethensk, 2007.
2. Sebin, V.I. Fiziko-geograficheskoe rayonirovanie i landshafti Amurskoj oblasti: ucheb. pos. – Blagove-thensk, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.01.12

УДК 574.52 +591.524.12

Burmistrova O.S. COMPOSITION AND STRUCTURE OF ZOOPLANKTON AS INDICATOR OF ECOLOGICAL STATE OF BIYA RIVER. The results of zooplankton study in research Biya River carried out in 2002 and 2004-2006 are presented. Low number and biomass of zooplankton are noted. By zooplankton composition and structure Biya River is referred to oligotrophic and oligo-beta-mezosaprobic water objects.

Key words: composition and structure of zooplankton, water quality.

O.C. Бурмистрова, м.н.с. ИВЭП СО РАН, Барнаул, E-mail: burmolga@yandex.ru.

СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООПЛАНКТОНА КАК ИНДИКАТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ РЕКИ БИЯ

Приведены результаты исследования зоопланктона р. Бии в 2002 и 2004-2006 гг. Отмечены низкие значения его численности и биомассы. По составу и структуре зоопланктона р. Бия отнесена к олиготрофным и олиго-бета-мезосапробным водным объектам.

Ключевые слова: состав и структура зоопланктона, качество вод.

Река Бия берет начало в северо-западной части оз. Телецкого и сливается с р. Катунь в 22 км ниже города Бийска, образуя р. Обь. Её длина – 301 км, площадь водосбора – 37 тыс. км² [1]. Верхняя и средняя части бассейна реки расположены в горах Алтая, нижняя часть водосбора (100-0 км от устья) представляет собой открытую предгорную равнину с холмистым рельефом. Бия относится к рекам с весенним половодьем, хотя и ее летние паводки достаточно высоки [2]. По ионному составу на участке верхнего течения реку относят к гидрокарбонатно-кальциевым водам II-III типа; по степени минерализации – к бета-гипогалинным пресным водам [3].

Содержание хлорофилла *a* в истоке р. Бии в конце июня 1998 г. – начале августа 1999 г. варьировало от 0,3 до 3,5 мкг/л с минимумом в третьей декаде января и максимумом в конце июля. Исследования в истоке р. Бии показали, что пределы колебаний концентрации пигментов узки, сезонная и межгодовая

Ценозы долинных лесов характеризуются распространением ивово-осоковых, белоберезово-луговотравяных, березово-осоковых, ерничково-тальниково-луговотравяно-вейничково-осоковых ассоциаций. Уровень антропогенной трансформации относительно невелик.

Отдельного упоминания заслуживают монотипные по видовому составу пирогенные лесные ценозы. В большинстве наблюдаемых случаев на территории равнинного юга Амурской области формирование пирогенных лесных сообществ обусловлено антропогенными факторами. В условиях ценозов любой из вышеперечисленных лесных подзон на анализируемой территории формируются три типа сообществ: белоберезово-кустарничково-разнотравные, дубово-белоберезово-кустарничково-разнотравные и дубово-кустарничково-разнотравные. Эти сообщества имеют временно замещающий характер и в последующем в случае восстановления исходной видовой структуры меняют свое качество.

В целом ландшафтно-биоценозические комплексы равнинного юга Амурской области, соответствуя зональным нормам варьирования элементов растительных ассоциаций, имеют значительную специфику в отношении как видовой, так и пространственной структуры. Это определяется контактно-буферным характером зональной дифференциации лесных зональных ценозов. Стоит отметить смешение различных видов растений, относящихся к различным типам флор в пределах одной подзоны, которой их наличие не свойственно в условиях других равнинных ландшафтов юга Дальнего Востока и Восточной Сибири.

динамика достаточно стабильны [4]. Гигрофильная флора р. Бии представлена 67 видами. Лимитирующими факторами для водной растительности реки Бии, по-видимому, являются скорость речного потока и подвижность грунтов. В верхнем течении реки обнаружен только мох (*Fontinalis antipyretica* Hedw.). В среднем течении число водных видов значительно выше, хотя проективное покрытие очень низкое (10-20 %). В нижнем течении число видов не изменяется, однако проективное покрытие фитоценозов возрастает до 50-60 %. В целом р. Бию можно отнести к классу незаросших или почти незаросших водотоков [5]. Зообентос р. Бии представляла собой богатый и разнообразный комплекс организмов. За все периоды исследования (начиная с 20 века) здесь встречено 130 видов с преобладанием Diptera и Trichoptera. Численность зообентоса варьировала от 0,2 до 3,5 тыс. экз./м², биомасса – 0,2-12,8 г/м² [6]. В Бие обнаружены 12 видов рыб [7].

Таблица 1

Таксономический состав зоопланктона на различных участках р. Бии в 2002, 2004-2006 гг.

Список видов	Исток реки, ниже моста	Мост, поворот на п. Турочак	Турочак	Сайдып	Выше впадения р. Неня	Бол. Енисейское	Бийск, мост	Сорокино	Индивидуальные сапробиотические виды
Rotifera	11	0	2	1	2	2	0	7	
<i>Asplanchna priodonta</i> Gosse	+	–	–	–	–	–	–	+	1,5
<i>Bipalpus hudsoni</i> Imhof	–	–	–	–	–	–	–	+	1,00
<i>Conochilus hippocrepis</i> (Schrank)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,30
<i>Conochilus unicornis</i> Rousselet	+	–	–	–	–	–	–	–	1,30
<i>Euchlanis dilatata</i> Ehrenberg	+	–	+	+	+	+	–	+	1,61
<i>Euchlanis lyra</i> Hudson	+	–	–	–	–	–	–	+	1,42
<i>Euchlanis myersi</i> Kutikova	+	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Kellicottia longispina</i> Kellicott	+	–	+	–	–	+	–	–	1,25
<i>Keratella cochlearis robusta</i> (Lauter.)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,55
<i>Lecane l. luna</i> Muller	+	–	–	–	+	–	–	+	1,48
<i>Platylabus quadricornis</i> f. quad. (Ehr.)	–	–	–	–	–	–	–	+	1,44
<i>Polyarthra dol. f. dolychoptera</i> Idelson	+	–	–	–	–	–	–	–	1,63
<i>Testudinella p. f. patina</i> (Hermann)	+	–	–	–	–	–	–	+	1,5
Cladocera	15	2	1	4	8	6	1	18	
<i>Acroperus harpae</i> (Baird)	+	–	–	+	–	+	–	–	1,17
<i>Alona affinis</i> Leydig	+	–	–	+	+	–	–	+	1,44
<i>Alona costata</i> Sars	+	–	–	–	–	+	–	+	1,3
<i>Alona intermedia</i> Sars	–	–	–	–	–	–	–	+	1,2
<i>Alona quadrangularis</i> (Muller)	+	–	–	–	–	+	–	+	1,25
<i>Alonella excisa</i> (Fischer)	–	–	–	–	–	–	–	+	1,20
<i>Alonella exiqua</i> (Lilljeborg)	+	–	–	–	–	–	–	+	1,20
<i>Alonella nana</i> (Baird)	+	–	–	–	+	–	–	+	1,40
<i>Bosmina longirostris</i> (Muller)	+	–	–	+	–	–	–	+	1,53
<i>Ceriodaphnia quadrangula</i> (Muller)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,48
<i>Chydorus ovalis</i> Kurz	+	–	+	+	+	+	–	–	1,63
<i>Chydorus sphaericus</i> (Müller)	+	+	–	–	–	+	–	–	1,18
<i>Daphnia galeata</i> Sars	–	–	–	–	–	–	–	+	–
<i>Daphnia longispina</i> (Müller)	–	–	–	–	–	–	–	+	1,58
<i>Diaphanosoma brachyurum</i> (Lievin)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,52
<i>Disparalona rostrata</i> (Koch)	–	–	–	–	+	+	+	+	1,13
<i>Graptoleberis testudinaria</i> (Fischer)	+	–	–	–	–	–	–	+	1,21
<i>Ilyocryptus acutifrons</i> Sars	–	–	–	–	+	–	–	+	2,10
<i>Macrotrix laticornis</i> (Jurine)	–	–	–	–	+	–	–	+	1,70
<i>Oxyurella tenuicaudis</i> (Sars)	–	–	–	–	+	–	–	+	1,50

<i>Pleuroxus aduncus</i> (Jurine)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,20
<i>Pleuroxus uncinatus</i> Baird	–	–	–	–	–	–	–	+	1,40
<i>Polyphemus pediculus</i> (Linne)	+	–	–	–	–	–	–	+	1,63
<i>Scapholeberis mucronata</i> (Muller)	–	+	–	–	–	–	–	+	1,79
<i>Syda crystallina</i> (O.F.Muller)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,5
Copepoda	8	0	0	3	1	0	1	3	
<i>Arctodiaptomus bacilifer</i> (Koelbel)	+	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Bryocampus vejovskyi</i> (Mrazek)	+	–	–	+	–	–	–	–	–
<i>Cyclops furcifer</i> Claus	+	–	–	–	–	–	–	–	1,50
<i>Cyclops strenuus</i> Fischer	+	–	–	+	+	–	–	+	1,14
<i>Eucyclops serrulatus</i> Fischer	+	–	–	–	–	–	–	+	1,85
<i>Megacyclops viridis</i> Jurine	+	–	–	+	–	–	–	–	1,69
<i>Mesocyclops leuckarti</i> (Claus)	+	–	–	–	–	–	+	+	1,74
<i>Paracyclops fimbriatus</i> (Fischer)	+	–	–	–	–	–	–	–	1,65
Всего видов	34	2	3	8	10	8	2	28	



Пункты отбора проб:

- 1 – исток реки;
- 2 – поворот на п. Турочак, мост;
- 3 – п. Турочак;
- 4 – п. Сайдып;
- 5 – выше впадения р. Неня;
- 6 – п. Бол. Енисейское;
- 7 – г. Бийск, мост;
- 8 – с. Сорокино.

Рис. 1.

Схема расположения пунктов отбора проб зоопланктона р. Бии в 2002 и 2005 гг.

Данные по изучению зоопланктона р. Бии до наших исследований опубликованы только Е.С. Неизвестной-Жадиной [8] по двум пробам (выше г. Бийска и выше с. Алешкина), взятым в августе и сентябре 1925 г. В этой работе автор приводит следующий список представителей зоопланктона: довольно много *Keratella cochlearis*, *Kellicottia (Notholca) longispina*, науплии *Copepoda*, единично обнаружены *Synchaeta sp.*, *Polyarthra major (trigla)*, *Brachionus calyciflorus f. ampiceros* Ehrenberg, *Keratella quadrata*, *Diurella sp.*, *Trichotria tetractis*, *Euchlanis dilatata*, *Testudinella patina*, *Testudinella mucronata*, *Ceriodaphnia quadrangula* и *Bosmina longirostris*.

Структурные характеристики зоопланктона – один из наиболее чувствительных показателей изменения среды. Д.Л. Брукс подчеркивает, что воздействие загрязнения на зоопланктон может быть результирующим рядом процессов, так как нарушение среды воздействует на многие звенья биологической системы [9].

Целью работы была оценка экологического состояния р. Бии по составу и структуре зоопланктона на различных участках реки.

Материалы и методы. Исследование зоопланктона р. Бии проведено по всему течению реки в восьми точках в 2002 г. (июль, сентябрь) и 2005 г. (август, октябрь), только в истоке р. Бии – в 2004 г. (июнь, август, октябрь) и 2006 г. (март, август) (рис. 1). Всего отобрано 39 проб (процеживали 100 л воды через сеть Апштейна, ячей – 112 Ч 112 мкм).

Для получения интегральных характеристик сообщества рассчитывали индекс Шеннона ($H_{\text{шэн}}$) [10], индекс сапробности Пантле и Бука (S) в модификации Сладечека [11]. При определении трофического статуса водного объекта использовали видовое разнообразие, соотношение *Rotifera*, *Copepoda*, *Cladocera* и видов – индикаторов различного уровня трофии: E [12] и E/O [13]; количество зоопланктона [14], соотношение биомасс ракообразных и коловраток, зоопланктона и фитопланктона [15].

Результаты и обсуждение. За весь период наших исследований р. Бии в составе зоопланктона выявлено 46 видов. Преобладали *Cladocera* (25), отмечено восемь *Copepoda* и 13 видов *Rotifera* (таблица 1).

Е.С. Неизвестной-Жадиной [8] для среднего (у п. Сайдып) и нижнего (в районе г. Бийска) течения реки Бия указывала доминирование *Rotifera*. В 2002 и 2005 годах доминировали *Cladocera*, что связано с наличием проб зоопланктона из зарослей макрофитов в среднем (выше впадения р. Неня) и нижнем течении (у с. Сорокино). С учетом данных Е.С. Неизвестной-Жадиной в составе зоопланктона р. Бии отмечено 53 вида (20 *Rotifera*, 25 *Cladocera* и восемь *Copepoda*).

В 2002 г. выявлено 26 видов зоопланктона. По числу видов доминировали *Cladocera* (17), отмечено четыре вида *Copepoda* и пять *Rotifera*. В начале сентября число видов зоопланктона (19) больше чем в июле (14). В июле распределение количества зоопланктона реки характеризовалось повышенными значениями в истоке (смыв с Телецкого озера), низкими значениями в верхнем и среднем течении и незначительным повышением в нижнем течении (таблица 2). В начале сентября (максимальные значения температуры воды) численность и биомасса зоопланктона были повышены в истоке реки (смыв), низкие значения в верхнем течении, постепенное увеличение количества зоопланктона в среднем. В нижнем течении отмечали снижение количества зоопланктона у г. Бийска и резкую вспышку у п. Сорокино, где пробу зоопланктона отбирали в зарослях макрофитов (как и пробу выше впадения р. Неня).

Таблица 2

Число видов (n) и численность (N, тыс. экз./м³) и биомасса (B, г/м³), индекс Шеннона (H) зоопланктона р. Бия в 2002 г.

Пункт исследования	Июль 15-16				Сентябрь 8-9			
	n	N	B	H	n	N	B	H
Исток, правый берег	7	5,30	0,33	2,65	3	1,16	0,03	0,84
Мост, поворот на п. Турочак	2	0,03	0,01	1	–	–	–	–
Турочак	0	0	0	0	1	0,02	0,02	–
Сайдып	0	0	0	0	3	0,15	0,02	1,92
Выше впадения р. Неня	0	0	0	0	10	2,04	0,12	2,68
Бийск, мост	0	0	0	0	2	0,12	0,01	1,50
Сорокино	5	0,15	0,02	2,53	11	45,8	7,11	2,29

Таблица 3

Число видов (n) и численность (N, тыс. экз./м³) и биомасса (B, г/м³), индекс Шеннона (H) зоопланктона р. Бии в 2005 г.

Пункт исследования	Август 30-31				Октябрь 5-7			
	n	N	B	H	n	N	B	H
Исток, левый берег	11	30,51	0,02	0,09	9	0,73	0,01	2,99
Исток, правый берег	18	12,66	0,14	0,72	12	1,12	0,01	2,73
Турочак	1	0,20	0,001	0	2	0,06	0,001	0,92
Сайдып	4	0,07	0,001	2	2	0,03	0,001	1,00
Большое Енисейское	7	0,27	0,002	2,42	4	0,14	0,002	1,81
Сорокино	18	2,12	0,06	1,50	6	0,97	0,004	0,81

Таблица 4

Число видов (n) и численность (N, тыс. экз./м³) и биомасса (B, г/м³), индекс Шеннона (H) зоопланктона в истоке р. Бии в 2004 и 2006 гг.

Год	Дата	Левый берег				Правый берег			
		n	N	B	H	n	N	B	H
2004	5 июня	4	0,48	0,02	2,13	4	0,46	0,02	2,5
	11 августа	14	34,2	0,25	1,97	10	26,03	0,32	2,2
	2 октября	9	0,66	0,02	3,49	10	0,28	0,02	3,3
2006	9 марта	–	–	–	–	3	0,29	0,01	1,3
	20 августа	12	3,03	0,1	2,83	8	35,3	0,28	1,7

Таблица 5

Значения индекса сапробности Пантле и Букк для зоопланктона истока р. Бия в разные годы исследования

Год	Дата	Правый берег	Левый берег
2002	15 июля	2	–
	8 сентября	2,13	–
2004	5 июня	0,24	0,3
	11 августа	1,33	1,42
	2 октября	0,95	0,86
2005	30 августа	1,27	1,25
	5 октября	1,15	0,92
2006	9 марта	0,1	–
	20 августа	1,16	0,34

В 2005 г. в зоопланктоне р. Бии выявлено 35 видов. Доминировали Cladocera (17 видов), Serranoda были представлены восьмью, а Rotifera – десятью видами. В октябре (22 вида) идет снижение видового разнообразия по сравнению с августом (31), в основном за счет выпадения теплолюбивых видов Cladocera. В конце августа отмечены высокие значения числа видов и количество зоопланктона в истоке реки (за счет смыва его из Телецкого озера). В зоопланктоне верхнего (у п. Турочак) и среднего (у п. Сайдып) течения реки обнаружено малое число видов, низкие значения численности и биомассы. В нижнем течении р. Бии (у п. Большое Енисейское и п. Сорокино), когда река принимает равнинный характер, число видов и количество зоопланктона возрастает, особенно в зарослях макрофитов (у п. Сорокино). В октябре был выявлен такой же характер распределения численности и биомассы зоопланктона вдоль течения, только значения были ниже и в нижнем течении пробы из зарослей макрофитов и без них не сильно отличались, т.к. в это время заросли макрофитов выполняют только роль укрытия (табл. 3).

Анализ значений индекса видового разнообразия Шеннона (таблицы 2, 3) для зоопланктона р. Бии показывает, что сложная структура зоопланктона большей частью характерна для зарослей высших водных растений, где создаются благоприятные условия его для развития.

Таким образом, распределение числа видов и количества зоопланктона реки характеризовалось повышенными значениями в истоке (смыс с Телецкого озера), низкими значениями в верхнем и среднем течении и повышением в нижнем течении, когда река принимает равнинный характер. Наибольшие значения числа видов, численности и биомассы зоопланктона отмечены в зарослях макрофитов (в основном за счет фитофильных видов *Cladocera*).

В 2004 (июнь, август, октябрь) и 2006 гг. (март, август) были взяты пробы зоопланктона только в истоке р. Бии (у левого и правого берегов). В 2004 г. отмечено малое число видов, численности и биомассы зоопланктона в июне, когда вода еще не прогрета и наблюдали низкую температуру воды ($6,6^{\circ}\text{C}$) (таблица 4). Летом, когда температура воды оптимальна для развития большинства видов зоопланктона, отмечено увеличение числа видов и количества зоопланктона. Но структура сообщества отличалась упрощенностью (низкие значения индекса Шеннона), т.к. преобладали всего два вида зоопланктона (*Asplanchna priodonta* и *Kellicottia longispina*). Осенью значения численности и биомассы зоопланктона сравнимы с началом вегетационного периода, однако число видов было высокое, как и индекс Шеннона.

Для определения трофического типа водных объектов по характеристикам зоопланктона использовали несколько показателей и получили следующие значения: показатель трофии $E/O = 0,44$; коэффициент трофии (E) – $0,12$, значения индекса видового разнообразия ($H_{\text{бм}}$) – $1,7 \pm 0,3$; численность в вегетационный период – $3,5 \pm 1,8$; биомасса за летний сезон – $0,3 \pm 0,2$; соотношение биомассы рачков и коловраток за вегетационный период ($B_{\text{Crust.}}/B_{\text{Rot.}}$) – 869 ± 351 ; средняя индивидуальная масса особи в сообществе (B/N) – $0,07 \pm 0,02$. По совокупным показателям зоопланктона р. Бию можно отнести к олиготрофному типу.

Исток реки Бии считается интегральным показателем состояния Телецкого озера. За все время нашего исследования здесь наблюдали олиго-бета-мезосапробные условия (таблица 5). Исключение составил 2002 г. когда отмечали повышенный индекс сапробности и бета-мезосапробные условия. В период максимального развития сообщества зоопланктона (август – начало сентября) выявлена тенденция к снижению значений индекса сапробности в межгодовом аспекте.

В 2002 г. на всем протяжении русла реки индекс сапробности для зоопланктона был повышен (колебания от 1,5 до 2,13), что соответствует бета-мезосапробным условиям. Наибольшие значения были в истоке реки, далее постепенно шло снижение значения индекса, и только в нижнем течении у г. Бийска значения индекса сапробности (1,6) немного возрастали. В 2005 г. в истоке реки, в верхнем и среднем течении индекс сапробности колебался от 0,92 до 1,4 (олиго-бета-мезосапробные условия), и только в нижнем течении (после г. Бийска) отмечено увеличение значений – 1,56 в августе и 1,78 в октябре (бета-мезосапробные условия).

Таким образом, по сравнению с 2002 г. в остальные годы исследования обнаружено снижение органического загрязнения и изменение условий с бета-мезосапробных на олиго-бета-мезосапробные. Мезосапробные условия в 2002 г., вероятно, вызваны как реакция на залповое антропогенное загрязнение воды в этот или предыдущий год. Это предположение подтверждается аномальным развитием некоторых макрофитов в Телецком озере в 2001 г. [5], а также по данным Комплексной лаборатории мониторинга окружающей среды г. Бийска в р. Бии ниже города [2, с. 16]: в 2002 г. индекс загрязненности воды составил 1,86 (III класс качества – умеренно загрязненная вода), в 2003 г. – 1,29 (II класс качества).

Выводы

1. В составе зоопланктона р. Бии в 2002, 2004–2006 гг. отмечено 46 видов (25 *Cladocera*, 13 *Rotifera* и восемь *Copepoda*).
2. Распределение числа видов и количества зоопланктона реки характеризовалось повышенными значениями в истоке (смыс с Телецкого озера), низкими значениями в верхнем и среднем течении и повышением в нижнем течении, когда река принимает равнинный характер. Отмечено повышение численности и биомассы в зарослях макрофитов (в основном за счет фитофильных видов *Cladocera*).
3. Анализ значений индекса видового разнообразия Шеннона для зоопланктона р. Бии показывает, что его сложная структура большей частью характерна для зарослей высших водных растений, где создаются благоприятные условия.
4. По составу и структуре зоопланктона р. Бия относится к олиготрофным водотокам.
5. Значения индекса Пантиле и Букк для зоопланктона р. Бии в 2004–2006 гг. соответствуют II классу качества вод (чистые, олиго-бета-мезосапробные), в 2002 г. – III классу качества вод (умеренно-загрязненные, бета-мезосапробные).

Библиографический список

1. Алтайский край: атлас / отв. ред. А.М. Ряпчиков. – М. – Барнаул, 1978. – Т. 1.
2. Материалы к Государственному докладу о состоянии и использовании водных ресурсов Алтайского края в 2003 году / сост. И.В. Жерелина, Д.М. Безматерных, Н.В. Стоячева. – Барнаул, 2004.
3. Долматова, Л.А. Оценка качества воды реки Бия в верхнем течении по гидрохимическим показателям // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6.
4. Кириллова, Т.В. Пигментные характеристики фитопланктона Телецкого озера: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Красноярск, 2006.
5. Зарубина, Е.Ю. Состав и пространственная организация фитофильных фитоценозов реки Бия (бассейн Верхней Оби) / Е.Ю. Зарубина, А.В. Дьячкова // Проблемы ботаники Южной Сибири и Монголии: материалы конф. – Барнаул, 2004.
6. Ковешников, М.И. Пространственное распределение зообентоса в водотоках бассейна реки Бия (Алтай) // Биология внутренних вод. – 2010. – № 3.
7. Журавлев, В.Б. Рыбы бассейна Верхней Оби. – Барнаул, 2003.
8. Неизвестнова-Жакина, Е.С. К изучению микрофауны р. Оби и ее бассейна // Известия ГГИ. – 1929. – Т. 25.
9. Brooks, J.L. Eutrophication and changes in the composition of zooplankton // Eutrophication causes, consequences, correctives. – Washington, 1969.
10. Шеннон, К. Работы по теории информации и кибернетики. – М., 1963.
11. Sladeczek, V. System of water quality from biological point of view / V. Sladeczek // Arch. Hydrobiol. – 1973. – Bd. 7. – № 7.
12. Мязметс, А.Х. О качественном составе фауны ракообразных летнего зоопланктона озер ЭССР // Гидробиологические исследования. – Тарту, 1958. – Т. 1.
13. Hakkari, L. Zooplankton species as indicators of environment // Aqua fenn. – Helsinki, 1972.
14. Китаев, С.П. Основы лимнологии для гидробиологов и ихтиологов. – Петрозаводск, 2007.
15. Андронникова, И.Н. Структурно-функциональная организация зоопланктона озерных экосистем разных трофических типов. – СПб., 1996.
16. Гусев, А.И. Экологическое состояние р. Бии в районе предприятий энергетики г. Бийска по данным анализа донных отложений / А.И. Гусев, А.А. Гусев // Геоэкология Алтае-Саянской Горной страны: ежегодный Международный сборник науч. статей. – 2004. – Вып. 1.

Bibliography

1. Altajskij kraj: atlas / отв. red. A.M. Ryapchikov. – M. – Barnaul, 1978. – T. 1.
2. Materialih k Gosudarstvennomu dokladu o sostoyanii i ispoljzovanii vodnihk resursov Altajskogo kraya v 2003 godu / sost. I.V. Zherelina, D.M. Bezmaternihk, N.V. Stoyatheva. – Barnaul, 2004.
3. Dolmatova, L.A. Ocenka kachestva vodih reki Biya v verkhnem techenii po gidrokhimicheskim pokazatelyam // Mir nauki, kuljturi, obrazovaniya. – 2009. – № 6.

4. Kirillova, T.V. Pigmentniye kharakteristiki fitoplanktona Teleckogo ozero: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Krasnoyarsk, 2006.
5. Zarubina, E.Yu. Sostav i prostranstvennaya organizatsiya gigrofilnykh fitocenozov reki Biya (basseyin Verkhney Obi) / E.Yu. Zarubina, A.V. Djachkova // Problemy botaniki Yuzhnoy Sibiri i Mongolii: materialy konf. – Barnaul, 2004.
6. Koveshnikov, M.I. Prostranstvennoye raspredeleniye zoobentosa v vodotokakh basseyina reki Biya (Altay) // Biologiya vnutrennykh vod. – 2010. – № 3.
7. Zhuravlev, V.B. Rihbiy basseyina Verkhney Obi. – Barnaul, 2003.
8. Neizvestnaya-Zhadina, E.S. K izucheniyu mikrofauny r. Obi i ee basseyina // Izvestiya GGI. – 1929. – T. 25.
9. Brooks, J.L. Eutrophication and changes in the composition of zooplankton // Eutrophication causes, consequences, correctives. – Washington, 1969.
10. Shennon, K. Raboty po teorii informatsii i kibernetiki. – M., 1963.
11. Sladeczek, V. System of water quality from biological point of view / V. Sladeczek // Arch. Hydrobiol. – 1973. – Bd. 7. – № 7.
12. Myaehmets, A.Kh. O kachestvennom sostave fauny rakoobraznykh letnego zooplanktona ozer EhSSR // Gidrobiologicheskie issledovaniya. – Tartu, 1958. – T. 1.
13. Hakkari, L. Zooplankton species as indicators of environment // Aqua fenn. – Helsinki, 1972.
14. Kitaev, S.P. Osnovy limnologii dlya gidrobiologov i ikhtologov. – Petrozavodsk, 2007.
15. Andronnikova, I.N. Strukturno-funktsionalnaya organizatsiya zooplanktona ozernykh ekosistem raznykh troficheskikh tipov. – SPb., 1996.
16. Gusev, A.I. Ekologicheskoye sostoyaniye r. Bii v rayone predpriyatiy ehnergetiki g. Biyska po dannim analiza donnykh otlozheniy / A.I. Gusev, A.A. Gusev // Geohkologiya Altae-Sayanskoy Gornoy strani: ezhegodniy Mezhdunarodniy sbornik nauch. statey. – 2004. – Vyp. 1.

Статья поступила в редакцию 20.01.12

УДК 631.4

Kuznetsova O.V., El'chinina O.A., Puzanov A.V. LEAD IN LANDSCAPE COMPONENTS IN LAKE TELETSKOYE BASIN. The concentration of lead in landscape components in Lake Teletskoye is within the background level and does not exceed the MAC. Lead total concentration in steppe soils is higher than in the forest ones. The highest mobility of lead is found in soil of forest landscape, and the largest concentration is registered in plant roots.

Key words: lead, soil-forming rocks, soils, plants, water.

О.В. Кузнецова, аспирант ИВЭП СО РАН, E-mail: gafiver@mail.gornu.ru; **О.А. Ельчинова**, д-р сельхоз. наук, директор Горно-Алтайского филиала ИВЭП СО РАН, E-mail: gafiver@mail.gornu.ru; **А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: arhipov@iwep.asu.ru

СВИНЕЦ В КОМПОНЕНТАХ ЛАНДШАФТОВ БАСЕЙНА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА

Содержание свинца в составных частях экосистем бассейна Телецкого озера находится в пределах фоновых значений и не превышает ПДК. Валовое содержание его в почвах степных ландшафтов выше, чем в лесных. Наибольшая подвижность свинца в почвах лесных ландшафтов. Большая доля элемента сосредоточена в корневой массе растений.

Ключевые слова: свинец, почвообразующие породы, почвы, растения, воды.

Ландшафты бассейна Телецкого озера, отличающиеся природной уникальностью, привлекают огромное количество туристов, что влечет за собой изменение экологической обстановки в регионе и обуславливает необходимость проведения фонового мониторинга природной среды, для осуществления которого очень важно знание закономерностей естественных процессов миграции и концентрации в ландшафтах химических элементов, особенно токсикантов, одним из которых является свинец, относящийся к первому классу опасности.

Бассейн Телецкого озера находится в горах Юга Западной Сибири и расположен в северо-восточной части Горного Алтая. Для него характерны низкоротный, среднегорный эрозионный, альпийский рельеф и древний пенеплен. Бассейн Телецкого озера занимает два агроклиматических района: часть Северо-Восточного Алтайского (Прителецкий подрайон) и Восточно-Алтайский (Чулышманский и Улаганский подрайоны). Почвенно-растительный покров распределяется по вертикальным поясам: степному, лесному и высокогорному. В ландшафтной структуре преобладают природные комплексы лесного и степного типов.

Объектами исследования были основные компоненты ландшафта: почвообразующие породы, почвы, растения и поверхностные воды. В основу полевых исследований положен сравнительно-географический метод. Почвенные разрезы закладывали в системе геоморфологических профилей, образцы в них отбирали по генетическим горизонтам. В растительных ассоциациях, сопряженных с изучаемыми разрезами, определяли запасы надземной массы, корней, подстилки с 1 м². Содержание свинца определяли вольтамперометрическим методом, подвижных форм в почвах – в ацетатно-аммонийном буфере. Полученную информацию обрабатывали вариационно-статистическими методами.

Основным источником тяжелых металлов в незагрязненных районах являются почвообразующие породы. Они для исследуемой территории характеризуются невысоким содержанием свинца (таблица 1). С увеличением дисперсности повышается

содержание элемента в почвообразующих породах. Полученные результаты близки к таковым, известным из литературных источников. Исследование валового содержания свинца и его подвижных форм в почвах показывает, что полученные результаты (таблица 2) в целом находятся в пределах средних значений для различных типов почв мира [1] и регионов России [2] или немного ниже в сравнении со своими аналогами в Сибири [3].

Таблица 1
Содержание свинца в почвообразующих породах, мг/кг

Тип почвообразующей породы	Содержание свинца
Элювиальные	$6 \frac{18,95 \pm 1,37}{16,13 - 22,00} 14,48$
Элювиально-делювиальные	$11 \frac{10,06 \pm 0,78}{5,90 - 15,06} 25,85$
Аллювиально-делювиальные	$8 \frac{9,68 \pm 0,98}{5,85 - 13,25} 28,82$
Аллювиальные	$8 \frac{8,21 \pm 1,24}{2,42 - 12,82} 42,73$

На территории бассейна Телецкого озера среднее содержание свинца в почвах варьирует в пределах от 5,67 (интразональные) до 10,78 мг/кг (каштановые). Более высокое значение его в почвах степных ландшафтов определяется реакцией среды близкой к нейтральной и слабощелочной, при которой элемент переходит в карбонатную форму [4]. Концентрация свинца в топше интразональных почв в целом отличается невысоким уровнем. Об уменьшении валового его содержания в почвах, сформированных на аллювиальных отложениях или легкого гра-

нулометрического состава в разных регионах страны, отмечается другими исследователями [5]. В почвах горно-лесного пояса более высокое содержание свинца по сравнению с интразональными обусловлено поступлением его в почву из продуктов разложения опада деревьев [6].

элемента возможна в кислых почвах с восстановительным режимом, наименьшая – в нейтральных и слабощелочных с окислительным режимом.

По шкале экологического нормирования для почв со слабокислой и щелочной реакцией валовое содержание свинца во всех

Таблица 2

Содержание свинца в почвах

Тип почвы	Валовое, мг/кг	Подвижные формы, мг/кг	Доля подвижных форм от валового, %
Горно-лесные серые	$42 \frac{7,72 \pm 0,62}{2,53 - 17,20} 51,72$	$41 \frac{0,97 \pm 0,09}{0,20 - 2,58} 60,65$	12,6
Горно-лесные бурые	$56 \frac{9,53 \pm 0,50}{3,77 - 22,00} 39,36$	$51 \frac{0,52 \pm 0,07}{0,05 - 1,83} 90,10$	5,5
Каштановые	$19 \frac{10,78 \pm 0,43}{6,26 - 13,78} 17,57$	$19 \frac{0,44 \pm 0,06}{0,11 - 0,91} 58,81$	4,1
Интразональные	$63 \frac{5,67 \pm 0,25}{0,70 - 10,83} 34,98$	$46 \frac{0,38 \pm 0,03}{0,11 - 0,96} 51,11$	6,7

Примечание: порядок размещения данных аналогичен таблице 1.

Среди всех тяжелых металлов свинец наименее подвижен. Полученные данные показывают, что его содержание в исследуемых почвах колеблется от 0,38 до 0,97 мг/кг и составляет 4,1-12,6% от валового. Более высокая подвижность свинца отмечается в почвах горно-лесного пояса, наименьшая – степного. Наибольшая опасность накопления подвижных соединений

исследуемых образцов относится к градации «низкое» [7]. Установленные значения подвижного свинца по классификации А.И. Обухова [8] можно отнести к градациям «среднее» содержание для почв горно-лесного пояса и «низкое» – для каштановых и интразональных почв.

Свинец имеет среднюю степень поглощения растениями [9].

Во всех типах почв большая его часть сосредоточена в корневой массе: от 0,58 мг/м² (в горно-лесной серой) до 2,31 мг/м² (в интразональной), что составляет 72,5 % и 98,7 %, соответственно (рис.). Значительное количество свинца накапливается в лесной подстилке горно-лесных почв и далее вовлекается в биологический круговорот. В интразональных и каштановых почвах в связи с небольшой массой подстилки (степного войлока) или их отсутствием вовлечение его в биологический круговорот минимально.

К основным факторам биогенной миграции относятся поглощение элементов растениями из почв, перераспределение их в разных органах растения, поступление в почву вместе с растительным опадом. Это определяется различными коэффициентами: биологического поглощения (КБП), накопления (КН) и корневого барьера (К_{кб}).

Между коэффициентом накопления свинца в надземной части растений и коэффициентом корневого барьера наблюдается сильная обратная корреляционная зависимость ($-0,89 \pm 0,12$). Элемент является слабым водным мигрантом. Среднее содержание свинца в водах Телецкого озера и его притоках (таблица 4) ниже средней валовой концентрации, отмеченной в поверхностных водах Горного Алтая ($2,77 \pm 0,50$ мкг/дм³) [10] и ПДК

Таблица 3
водных объектов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования.

Рис. Содержание Pb в растительных ассоциациях на разных типах почв



Показатели трансформации и транслокации свинца в системе «почва-растение»

Коэффициенты	Горно-лесная серая	Горно-лесная бурая	Каштановая	Интразональная
КБП	0,05	0,02	0,01	0,02
КН	0,37	0,38	0,19	0,26
К _{кб}	1,92	4,47	10,91	11,77

Таблица 4

Содержание свинца в Телецком озере и его притоках, мкг/дм³

Место отбора	Свинец	Место отбора	Свинец
Телецкое озеро	1,51	р. Б. Чили	0,34
Река Корбу	0,86	р. Кыга	0,40
Река Кокши	1,04	р. Чулышман	1,35

Закключение. Среднее содержание свинца в почвообразующих породах находится в пределах кларковых значений. Его значения в почвах степных ландшафтов бассейна несколько выше, чем лесных, наибольшая подвижность элемента – в почвах лесных ландшафтов. Большая его доля сосредоточена в корневой массе растений. Концентрация токсиканта в водах Телецкого озера и некоторых его притоков ниже, чем в поверхностных водах Горного Алтая и ПДК. Таким образом, содержание свинца во всех компонентах ландшафтов Бассейна Телецкого озера можно оценивать как фоновое.

Библиографический список

1. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
2. Ковальский, В.В. Микроэлементы в почвах СССР / В.В. Ковальский, Г.А. Андриянова. – М., 1970.
3. Сысо, А.И. Закономерности распределения химических элементов в почвообразующих породах и почвах Западной Сибири. – Новосибирск, 2007.
4. Алексеев, Ю.В. Тяжелые металлы в почвах и растениях. – Л., 1987.
5. Свинец в окружающей среде / под ред. В.В. Добровольского. – М., 1987.
6. Ильин, В.Б. Тяжелые металлы в системе почва – растение. – Новосибирск, 1991.
7. Обухов, А.И. Охрана и рекультивация почв, загрязненных тяжелыми металлами / А.И. Обухов, Л.А. Ефремова // Тяжелые металлы в окружающей среде и охрана природы: тез. докладов 2-ой всесоюзной конф. – М., 1988. – Ч. 1.
8. Обухов, А.И. Методические основы разработки ПДК тяжелых металлов и классификация почв по загрязнению // Система методов изучения почвенного покрова, деградированного под влиянием химического загрязнения. – М., 1992.
9. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта / А.И. Перельман, Н.С. Касимов. – М., 1975.
10. Тригуб, В.В. Тяжелые металлы в природных водах Горного Алтая // Тяжелые металлы и радионуклиды в окружающей среде: материалы международной научно-практич. конф. – Семипалатинск, 2000.

Bibliography

1. Kabata-Pendias, A. Mikroelementih v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
2. Koval'skiy, V.V. Mikroelementih v pochvakh SSSR / V.V. Koval'skiy, G.A. Andriyanova. – M., 1970.
3. Sihs, A.I. Zakonomernosti raspredeleniya khimicheskikh ehlementov v pochvoobrazuyutikh porodakh i pochvakh Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 2007.
4. Alekseev, Yu.V. Tyazheliye metalli v pochvakh i rasteniyakh. – L., 1987.
5. Svinec v okruzhayuthey srede / pod red. V.V. Dobrovol'skogo. – M., 1987.
6. Il'in, V.B. Tyazheliye metalli v sisteme pochva – rastenie. – Novosibirsk, 1991.
7. Obukhov, A.I. Okhrana i rekultivatsiya pochv, zagryaznennikh tyazhelimi metallami / A.I. Obukhov, L.A. Efremova // Tyazheliye metalli v okruzhayuthey srede i okhrana prirodi: tez. dokladov 2-oy vesoyuznoy konf. – M., 1988. – Ch. 1.
8. Obukhov, A.I. Metodicheskie osnovi razrabotki PDK tyazhelikh metallov i klassifikatsiya pochv po zagryazneniyu // Sistema metodov izucheniya pochvennogo pokrova, degradirovannogo pod vliyaniem khimicheskogo zagryazneniya. – M., 1992.
9. Perel'man, A.I. Geokhimiya landshafta / A.I. Perel'man, N.S. Kasimov. – M., 1975.
10. Trigub, V.V. Tyazheliye metalli v prirodnykh vodakh Gornogo Altaya // Tyazheliye metalli i radionuklidov v okruzhayuthey srede: materialy mezhnunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Semipalatinsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.01.12

УДК 911.2:556.51 (571.151)

Zolotov D.V., Lubenets L.F., Chernykh D.V. LANDSCAPE FACTORS OF RUNOFF FORMATION IN THE MAYMA RIVER BASIN (NORTH AND NORTH-EAST ALTAI). The internal structure of landscape types of the Mayma river basin is analysed using the relief digital model. The obtained sites with similar exposition and steepness are considered as a basis for detection of landscape-hydrological complexes.

Key words: landscapes, exposition and steepness of slopes, river runoff.

Д.В. Золотов, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zolotov@iwer.ru; **Л.Ф. Лубенец**, канд. географ. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: lilia@iwer.ru; **Д.В. Черных**, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: cher@iwer.ru.

ЛАНДШАФТНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТОКА В БАССЕЙНЕ РЕКИ МАЙМА (СЕВЕРНЫЙ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ)

На основе цифровой модели рельефа проанализирована внутренняя структура видов ландшафтов, составляющих бассейн р. Майма. Полученные выделы, однородные по экспозиции и крутизне, рассматриваются как основа для выделения ландшафтно-гидрологических комплексов.

Ключевые слова: ландшафты, экспозиция и крутизна склонов, речной сток.

Климат, важнейшими характеристиками которого являются количество влаги и тепла, их соотношение, а также ветровой режим и некоторые другие параметры, определяет климато-гидрологический фон. Он же детерминирует и зональный или высотно-поясной тип ландшафта, а также вместе с геологическими процессами задает направление эволюции ландшафтной структуры. С другой стороны, развитие ландшафта приводит не только к перераспределению влаги в конкретных его выделах по отношению к фону, но и влияет непосредственно на местный климат. Таким образом, изучение ландшафтной структуры позволяет раскрывать механизмы формирования стока в бассейне и оценивать вклад в него конкретных выделов.

Разные ландшафты различно преобразуют выпадающие осадки. Формирование стока в горах в значительной степени подчинено высотной поясности – с высотой увеличиваются атмосферные осадки, понижается температура воздуха, уменьшается испарение, что отражается в возрастании речного стока. Проявление этой общей закономерности в пределах одной горной системы или ее пояса зависит от геологического строения и размеров элементов рельефа, экспозиции склонов (солнечной и ветровой) и их крутизны. Так чем больше уклон поверхности при прочих равных условиях, тем выше коэффициент стока. Тогда

как мощность снежного покрова и число дней с ним также изменяются с высотой, экспозицией и крутизной склонов.

Бассейн р. Майма характеризуется дефицитом гидрометеорологической информации. Имеется замыкающий створ (гидропост в с. Майма) и одна длительно функционирующая метеостанция, также расположенная в низовьях бассейна (с. Кызыл-Озёк). По ее данным среднегодовые температура составляет +1,0°C, сумма осадков – 795 мм. Период со среднесуточной температурой ниже 0°C – 170 дней. Устойчивый снежный покров образуется в первую декаду ноября. Среднеголетняя высота снежного покрова – 68 см, период с устойчивым снежным покровом – 167 дней. Преобладающие ветры: в январе – юго-восточные, северо-западные и южные; в июле – южные и северо-западные. Средние наибольшие скорости ветра в январе 4,7 м/сек, наименьшие – 1,6 м/сек. Повторяемость фенных ветров около 30 % [1].

В этой ситуации изучение ландшафтной структуры бассейна позволит не только корректно распространить точечную информацию на всю площадь бассейна, но и оценить роль различных его частей в формировании стока.

Материалы и методы. Ландшафтная структура бассейна р. Майма анализировалась на основе карты «Ландшафты Алтай (Алтайский край и Республика Алтай). М 500 000» [2], лич-

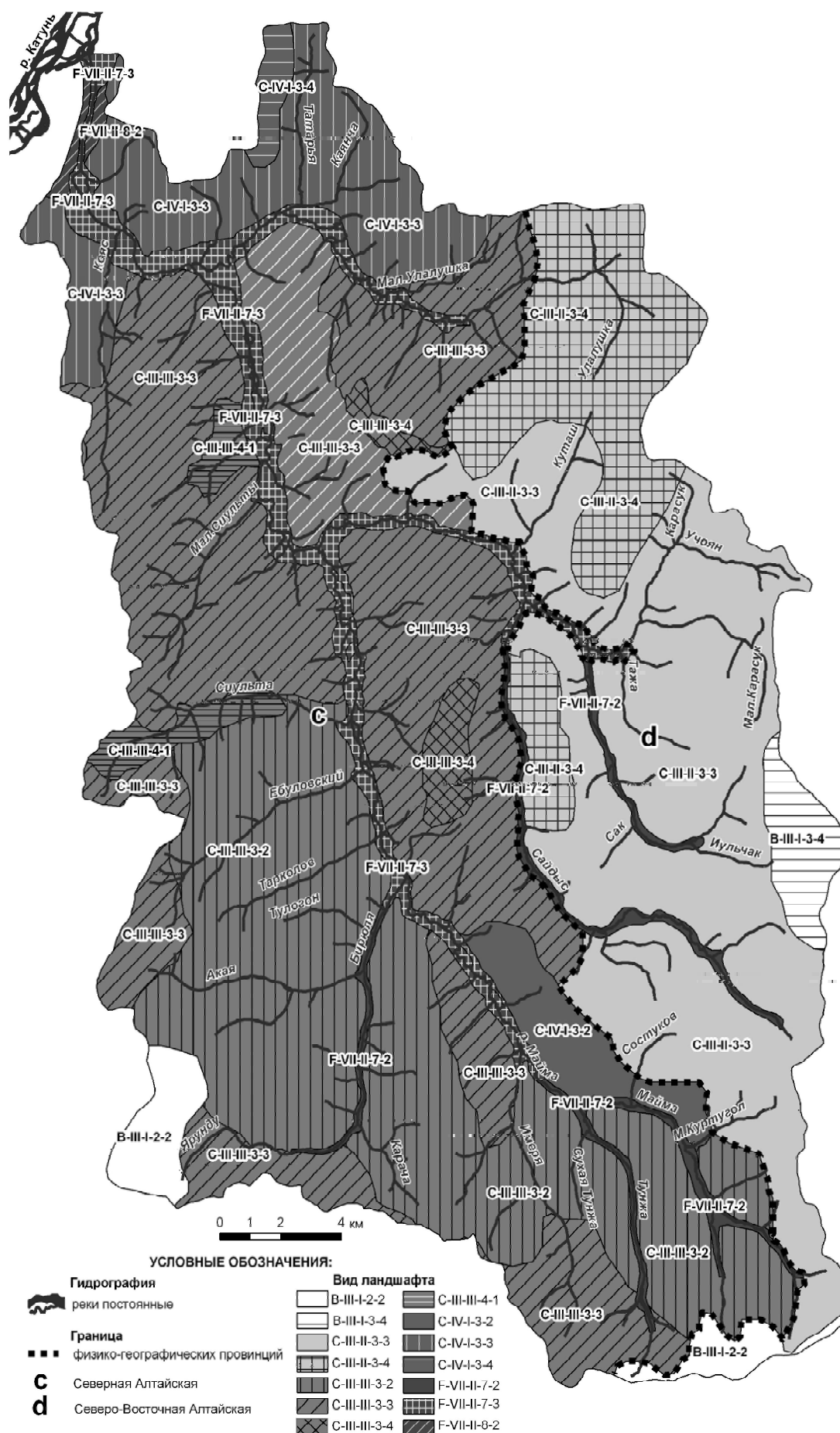


Рис. 1. Ландшафты бассейна р. Майма (фрагмент карты «Ландшафты Алтая» [2])

ных материалов авторов и фондов ИВЭП СО РАН. Карты экспозиций и углов наклона поверхностей базируются на GRID-модели рельефа (М 1:100 000), которая строится с помощью инструмента «Toro to Raster», входящего в состав интегрированных настольных приложений ArcGis 9.2 и позволяющего получать гидрологически-корректную цифровую модель рельефа. Карты экспозиций и углов наклона поверхностей выполнены с помощью модуля Spatial Analyst (инструменты Slope и Aspect) на основе обработки GRID-модели.

Результаты и обсуждение. Бассейн р. Майма (776,04 км²) располагается в двух горных физико-географических провинциях – Северной Алтайской (69,6 %, с – в табл. 6) и Северо-Восточной Алтайской – (30,4 %, d – в таблице 6). На уровне подклассов здесь господствуют низкогорные ландшафты, тогда как горно-долинные и среднегорные вместе занимают 10,5 % (таблица 1). На уровне типов (таблица 5) явно преобладают лесные (647,61 км² – 83 %) ландшафты, значительно меньше лесостепных (72,67 км² – 9 %) и периодически дренируемых проточных (55,75 км² – 7 %).

Анализ соотношения ярусов рельефа по площади (таблица 2) по цифровой модели рельефа (М 1:100 000) также выявляет почти полную ее принадлежность к низкогорью (ниже 1000 м над

у.м.), в нашем случае все горно-долинные ландшафты полностью относятся именно к этому ярусу. Некоторое различие в площадях среднегорья (таблица 2) и среднегорных ландшафтов (таблица 1) объясняется масштабом картографирования, не все поверхности выше 1000 м в силу своих малых размеров могут быть выделены в ранге видов ландшафтов (таблица 5, 6) и относятся к вмещающим их низкогорным выделам. В целом оба подхода характеризуют значительное для гор единство и однородность бассейна в высотном поясе.

Как уже говорилось выше, ландшафтная структура (рис. 1, таблица 5, 6) являясь в значительной степени продуктом климата, в свою очередь преломляет его влияние на сток. Разнообразие ландшафтов определяет конкретный спектр типов ландшафтно-гидрологических комплексов (ЛГК) с различными величинами модулей стока.

Особенностью бассейна р. Майма, как и Алтая в целом, является преобладание лесного пояса. Для чернево-таежных и горно-таежных темных лесных ландшафтов восточной части исследуемого бассейна, приуроченных к пологим и покатым склонам северо-западной, западной, реже юго-западной экспозиции, свойственны наиболее значительные величины стока среди всех невысокогорных ЛГК. Н.В. Горюшко [3] приводит

Таблица 1

Соотношение подклассов ландшафтов по площади в бассейне р. Майма

Подклассы ландшафтов	Провинции в бассейне р. Майма				Бассейн р. Майма	
	Северная Алтайская		Северо-Восточная Алтайская			
	S, км ²	%	S, км ²	%	S, км ²	%
Низкогорные	482,06	62,1	212,32	27,4	694,38	89,5
Среднегорные	9,36	1,2	16,54	2,1	25,90	3,3
Горно-долинные	48,78	6,3	6,97	0,9	55,75	7,2
Всего	540,20	69,6	235,83	30,4	776,03	100,0

Таблица 2

Соотношение ярусов рельефа по площади в бассейне р. Майма

Ярусы рельефа	Провинции в бассейне р. Майма				Бассейн р. Майма	
	Северная Алтайская		Северо-Восточная Алтайская			
	S, км ²	%	S, км ²	%	S, км ²	%
Низкогорье	513,91	66,2	225,06	29,0	738,97	95,2
Среднегорье	26,29	3,4	10,78	1,4	37,07	4,8
Всего	540,2	69,6	235,84	30,4	776,04	100,0

Таблица 3

Соотношение склонов различных экспозиций по площади в бассейне р. Майма

Экспозиции	Провинции в бассейне р. Майма				Бассейн р. Майма	
	Северная Алтайская		Северо-Восточная Алтайская			
	S, км ²	%	S, км ²	%	S, км ²	%
С	68,54	8,8	25,25	3,3	93,39	12,1
СВ	87,00	11,2	22,71	2,9	109,71	14,2
В	93,18	12,0	18,89	2,4	112,07	14,5
ЮВ	59,72	7,7	25,44	3,3	85,16	11,2
Ю	41,80	5,4	18,84	2,4	60,64	7,8
ЮЗ	48,42	6,2	33,01	4,3	81,83	10,5
З	70,90	9,1	50,97	6,6	121,87	15,3
СЗ	70,65	9,1	40,73	5,2	111,38	14,4
С + СВ + СЗ	226,19	29,1	88,69	11,4	314,48	40,5
Ю + ЮВ + ЮЗ	149,94	19,3	77,29	10,0	227,63	29,4
В + З	164,08	21,1	69,86	9,0	233,94	30,1
Всего	540,21	69,6	235,84	30,4	776,05	100,0

для темнохвойных и чернево-таежных лесов бассейна Верхней Оби среднегодовой модуль стока $27,3 \text{ л/с/км}^2$. Эти ЛГК в бассейне р. Майма играют важнейшую роль, имея не только наибольший модуль стока, но и определяя равномерность гидрографа годового стока.

Низкорослые подтаежные светлехвойные и смешанные (сосново-березовые, осиново-березовые, лиственнично-березовые) леса, приуроченные в основном к пологим, покатым склонам северо-западной и западной экспозиции, значительно уступают по величине стока темнохвойным и чернево-таежным. Так Н.В. Горошко [3] приводит среднегодовой модуль стока для смешанных лесов $8,45 \text{ л/с/км}^2$, тогда как для светлехвойных и лиственных – $7,00 \text{ л/с/км}^2$. Очевидно, во втором случае имеются в виду более сухие варианты лесов, тогда как в первом – более влажные со значительной примесью темнохвойных пород. Так или иначе, но приводимые для этих типов лесов величины модуля стока более чем в три раза уступают аналогичной характеристике темнохвойных и чернево-таежных лесов.

Лесостепные ландшафты, характеризующиеся в бассейне р. Майма в основном пологими и покатыми склонами световой экспозиции, распространены на севере и северо-востоке бассейна. Им свойственны меньшая биомасса всех ярусов лесных фитоценозов и значительная роль травянистых и кустарниковых сообществ. Согласно Н.В. Горошко [3] лесостепные ЛГК лишь незначительно уступают светлехвойным и лиственным по величине среднегодового модуля стока – $6,95 \text{ л/с/км}^2$.

Важным ландшафтным фактором является соотношение экспозиций. На теневых склонах (С, СВ, СЗ) ниже среднегодовая [4] и среднесуточная температура, меньше осадков расходуется на испарение, сток более равномерный и меньше вклад в паводок. Поверхности световых экспозиций (Ю, ЮЗ, ЮВ) характеризуются более высокой среднегодовой и среднесуточной температурой, больше осадков расходуется на испарение, сток менее равномерный и больше вклад в паводок. Промежуточные (В, З) склоны в целом приближаются к световым.

Солярные экспозиции комбинируются с ветровыми, детерминируя распределения снежного покрова. Р.А. Аванесян, Е.А. Черепанова [5] указывают, что в верховьях бассейна р. Майма (выше устья р. Сайдыс) наиболее высокий снежный покров (40-42 см), при преобладающих в январе юго-восточных и южных ветрах, приурочен к лесным склонам северо-восточной, северо-западной и юго-восточной экспозиции. В низовьях бассейна на таких же склонах толщина снежного покрова в среднем составляет 37,5-40,4 см. При этом наибольшая плотность снега – $0,163\text{-}0,176$, местами $0,221 \text{ г/см}^3$, и однородность его залегания характерна для склонов юго-западной и юго-восточной экспозиции [5]. После схода основной части снежного покрова сток в большей степени определяется количеством жидких осадков. В летне-осенний период межень нарушается дождевыми паводками, характеризующимися неравномерностью распределения: на июнь приходится 26 %, на август – 12 %. В целом доля дождевого стока в годовом объеме стока реки составляет 15-20 % [6].

Из таблицы 3 видно, что в бассейне по площади преобладают западные (15,7 %), северо-западные, восточные и северо-восточные экспозиции. Существенно меньше северных, юго-восточных и юго-западных, а менее всего южных (7,8 %) склонов. Такое их распределение объясняется общим наклоном бас-

сейна на ССЗ, близким к этому направлению простираением магистральной долины и ряда долин притоков. Кроме того, в лесном и лесостепном поясах южные склоны испытывают наибольшие перепады температур и сильнее всего разрушаются, поэтому, как правило, являются наиболее крутыми, а чем больше крутизна, тем меньше площадь.

В целом вследствие специфического экспонирования всего бассейна р. Майма в нем преобладают склоны теневые экспозиций (таблица 3), что предполагает более длительное снеготаяние, более длительный и растянутый паводок, а также большие среднегодовые величины стока в силу меньшего испарения.

Соотношение склонов различных экспозиций по площади в физико-географических провинциях в бассейне также подчиняется позиционному фактору (таблица 3). Так в пределах Северо-Восточной Алтайской провинции (восточная и северо-восточная часть бассейна, наклоненная на запад к магистральной долине) доминируют западная (21,6 %), северо-западная (17,3 %) и юго-западная экспозиции, тогда как восточных склонов также мало, как и южных.

В пределах Северной Алтайской провинции (западная и юго-западная части бассейна), напротив, преобладают восточные (17,2 %) и северо-восточные склоны (16,1 %), значительно уступают им по площади западные и северо-западные. Наименьшая доля принадлежит юго-западной и южной экспозициям.

Несмотря на то, что по площади в бассейне р. Майма господствуют ландшафты Северной Алтайской провинции (69,6 %), в целом для бассейна характерно доминирование западных склонов, как и для Северо-Восточной Алтайской провинции, что опять же объясняется общим наклоном бассейна на ССЗ и простираением основных его долин, включая магистральную. В обеих провинциях преобладают теневые склоны, но в Северо-Восточной Алтайской провинции менее значительно. Кроме того, в Северной Алтайской провинции менее всего световых склонов, а в Северо-Восточной Алтайской – переходных. Эти отличия оказывают влияние на формирование стока. Так для Северо-Восточной Алтайской провинции при прочих равных условиях следовало бы прогнозировать более высокий пик паводка и меньшую его продолжительность, но меньший годовой сток. В действительности это не будет наблюдаться в силу действия других причин в Северо-Восточной Алтайской провинции, а именно: большего количества осадков, большей лесистости, меньшей антропогенной трансформированности, более высоким модулям стока и т.д.

Чем больше крутизна склона, тем в большей степени проявляются закономерности его солярной и ветровой экспозиции [4]. По мере увеличения крутизны склона увеличивается и коэффициент стока, а также доля поверхностного стока. Другими словами, различие площадей поверхностей с разными углами наклона характеризует соотношение разных ЛГК.

Р.А. Аванесян, Е.А. Черепанова [5] отмечают для бассейна р. Майма высокую степень добегания воды по склонам. Это можно объяснить небольшой шириной изучаемой долины: в верхнем течении – 200-300 м, в среднем – 600-700 м, в нижнем – 800-1100 м (рис. 1) и преобладанием крутизны склонов $4\text{-}20^\circ$ (рис. 3, таблица 4). Согласно мнению авторов [5] около 90 % влаги, содержащейся в снежном покрове, поступает в реку в период весеннего половодья (6-28 апреля 2004 г.) и 10 % отфильтровывается в верхних и нижних горизонтах почвы. При этом средне

Таблица 4

Соотношение площадей углов наклона поверхности в бассейне р. Майма

Угол наклона поверхности, °	Провинции в бассейне р. Майма				Бассейн р. Майма	
	Северная Алтайская		Северо-Восточная Алтайская			
	S, км ²	%	S, км ²	%	S, км ²	%
0-4	47,12	6,1	12,41	1,6	59,53	7,7
4-10	213,40	27,5	107,13	13,8	320,53	41,3
10-20	246,41	31,8	109,57	14,1	355,98	45,9
20-30	31,79	4,1	6,72	0,9	38,51	4,9
30-45	1,48	0,2	—	—	1,48	0,2
Всего	540,2	69,6	235,83	30,4	776,03	100,0

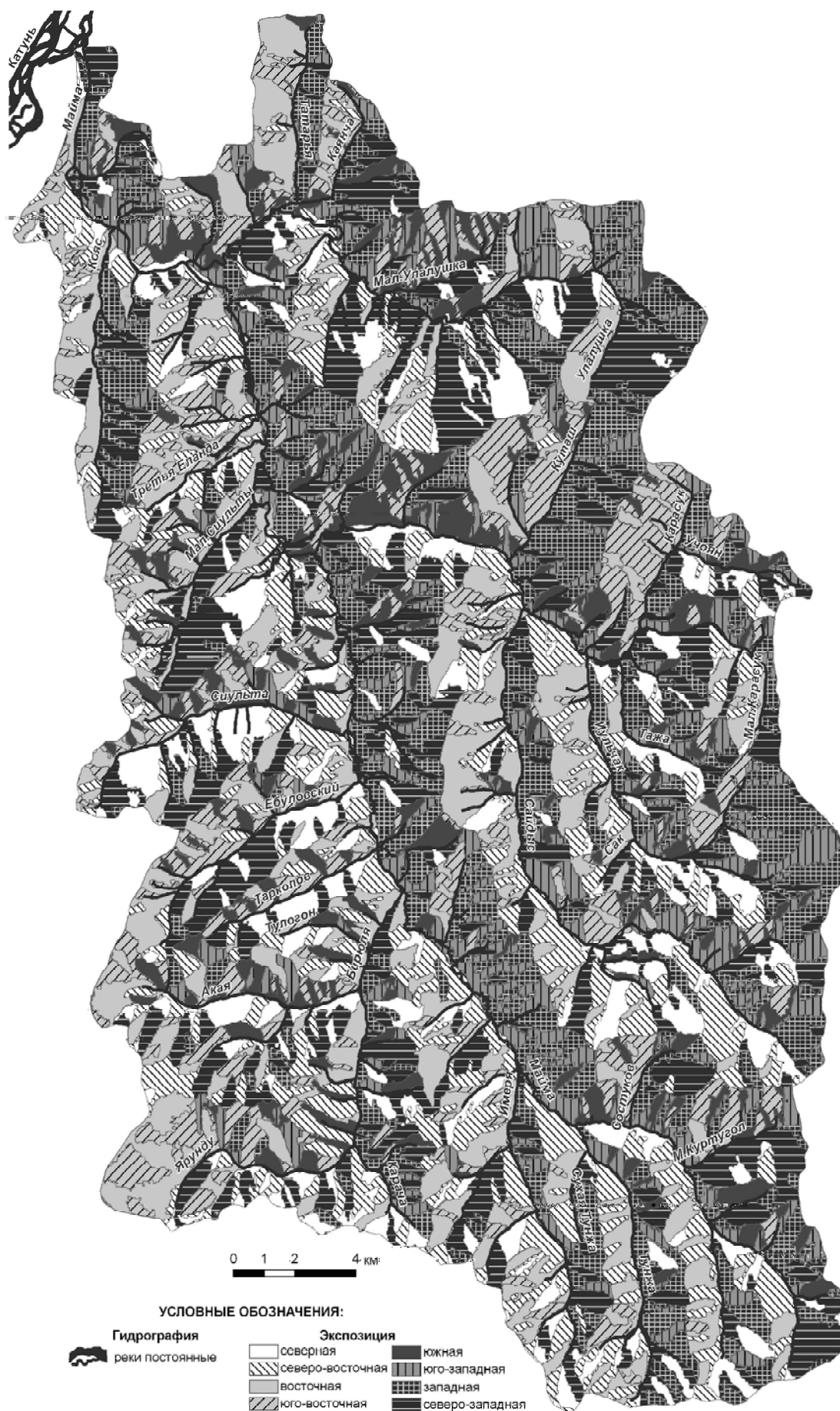


Рис. 2. Карта экспозиций бассейна р. Майма



Рис. 3. Карта крутизны склонов бассейна р. Майма

суточная температура в этот период не поднималась выше + 6°С и только в конце месяца достигла + 12°С, что отразилось на подстилающей поверхности – мерзлые грунты послужили водопорным слоем для талых вод.

Нами использована традиционная для гор градация углов наклона поверхности: плоские и почти плоские – 0-4°, пологие – 4-10°, покатые – 10-20°, средней крутизны – 20-30°, крутые – 30-45°. Поверхности с большим углом наклона встречаются в бассейне, но не выявляются в выбранном масштабе картографирования (М 1:100 000).

Крутизна склонов в основном определяется тектоническим режимом (поднимание-опускание), геологическим строением (прочность пород) и климатом (активность эрозионных процессов). Так, например, концентрация крутых склонов в юго-западной части бассейна (междуречье Маймы и Катунь) объясняется

тектоническим нарушением – поднятием локального блока между двумя разломами по долинам этих рек [7].

В целом для бассейна характерно преобладание покатых и пологих склонов (табл. 4), которые в сумме занимают 87,2 %. На третьем месте находятся почти плоские поверхности – это долинные и водораздельные ландшафты. Значительно меньше склонов средней крутизны, а наименьшая доля (0,2 %) в бассейне принадлежит крутым поверхностям. По соотношению площадей поверхностей с различными углами наклона в обеих физико-географических провинциях в бассейне р. Майма преобладают покатые и пологие склоны, но в Северной Алтайской провинции значительно выше разнообразие склонов, поскольку здесь существенно больше плоских, почти плоских и средней крутизны поверхностей. Соотношение поверхностей различной экспозиции и крутизны по площади в пределах видов ландшафтов представлено в табл. 5-6.

Таблица 5

Типизация и индексация ландшафтов бассейна р. Майма (по [2])

Ландшафты				
подклассы	типы	подтипы	роды	виды
среднегорные (B)	лесные (III)	горно-таежные (III-I)	Пенепленизированные (2)	B-III-I-2-2: c, d
		чернево-таежные субнеморальные (III-II)	эрозионно-денудационные (3)	B-III-I-3-4-d
C-III-II-3-3-d				
C-III-II-3-4-d				
C-III-III-3-2-c				
C-III-III-3-3-c				
низкогорные (C)		подтаежные (III-III)	денудационно-аккумулятивные (4)	C-III-III-3-4-c
	C-III-III-4-1-c			
	лесостепные (IV)	барьерно-циклонические балочные и колочные (IV-I)	эрозионно-денудационные (3)	C-IV-I-3-2-c
				C-IV-I-3-3-c
				C-IV-I-3-4-c
	горно-долинные (F)	периодически дренируемые проточные (VII)	лугово-лесные (VII-II)	эрозионные (7)
F-VII-II-7-3-c				
				выработанные (8)

Таблица 6

Соотношение экспозиций и углов наклона в ландшафтах бассейна р. Майма

Виды ландшафтов		Экспозиция	S, км ²	%	Уклоны, °	S, км ²	%
В-III-I-2-2 – останцово-холмистовалистые с маломощным покровом суглинисто-щебнистых, местами глыбовых элювиальных отложений, проявлениями морозного выветривания и криогенно-склоновых процессов	с: с лиственничными с участием березы, кедра (по останцовым вершинам), высокотравными и кустарниково-травяными лесами на горно-лесных серых почвах S=9,37 км ² (100 %)	С	0,38	4,0	0-4	0,48	5,2
		СВ	1,57	16,7			
		В	4,04	43,1			
		ЮВ	3,11	33,2	4-10	5,97	63,8
		Ю	0,13	1,4			
		ЮЗ	0,03	0,3			
		З	0,04	0,4	10-20	2,91	31,1
		СЗ	0,07	0,8			
	d: с кедрово-пихтовыми чернично-зеленомошными лесами на горно-лесных бурых типичных и оподзоленных почвах S=6,16 км ² (100 %)	С	1,31	0,8	0-4	0,33	5,4
		СВ	1,35	21,3			
		В	0,70	21,9			
		ЮВ	0,04	11,4	4-10	2,73	44,3
		Ю	0,02	0,7			
		ЮЗ	0,39	0,3			
		З	1,06	6,4	10-20	2,87	46,7
СЗ		1,29	17,2				
В-III-I-3-4-d – массивные с куполообразными и конусовидными вершинами, осложненные водосборными воронками, с маломощным покровом суглинисто-щебнистых отложений, нередко с курумниками с кедрово-пихтовыми чернично-зеленомошными, вейниково-зеленомошными лесами на горно-лесных бурых типичных и оподзоленных почвах S=10,39 км ² (100 %)	С	0,03	0,3	0-4	0,02	0,2	
	СВ	0,01	0,1				
	В	0,01	0,1				
	ЮВ	0,02	0,2	4-10	1,53	14,8	
	Ю	0,21	2,0				
	ЮЗ	3,14	30,2				
	З	5,79	55,8	10-20	7,47	72,0	
	СЗ	1,18	11,4				
				20-30	1,35	13,0	

В-III-I-3-4-d – массивные с куполообразными и конусовидными вершинами, осложненные водосборными воронками, с маломощным покровом суглинисто-щебнистых отложений, нередко с курумниками с кедрово-пихтовыми чернично-зеленомошными, вейниково-зеленомошными лесами на горно-лесных бурых типичных и оподзоленных почвах S=10,39 км ² (100 %)	С	0,03	0,3	0-4	0,02	0,2
	СВ	0,01	0,1			
	В	0,01	0,1	4-10	1,53	14,8
	ЮВ	0,02	0,2			
	Ю	0,21	2,0	10-20	7,47	72,0
	ЮЗ	3,14	30,2			
С-III-II-3-3-d – наклонные, расчлененные на серии округловершинных, реже плосковершинных гряд, с покровом суглинисто-щебнистых отложений: на вершинах и в верхних частях склонов маломощных элювиально-делювиальных; в нижних частях – делювиально-пролювиальных с осиново-пихтовыми, кедрово-пихтовыми высокотравными и папоротниковыми лесами с неморальными реликтами кустарниковыми лесами на горно-лесных бурых оподзоленных и дерново-глубокооподзоленных почвах S=153,22 км ² (100 %)	З	5,79	55,8	20-30	1,35	13,0
	СЗ	1,18	11,4			
	С	18,89	12,3	0-4	7,22	4,7
	СВ	18,28	11,9			
	В	10,70	7,0	4-10	76,13	49,7
	ЮВ	16,47	10,7			
С-III-II-3-4-d – массивные с куполообразными и конусовидными вершинами, часто связанные с интрузивными образованиями, осложненные водосборными воронками, с маломощным покровом суглинисто-щебнистых отложений, нередко с курумниками с осиново-пихтовыми и кедрово-пихтовыми высокотравными кустарниковыми лесами на горно-лесных бурых среднесуглинистых защебненных почвах, разнотравно-бадановыми лесами на горно-лесных примитивных фрагментарных почвах S=59,12 км ² (100 %)	Ю	16,44	10,7	10-20	66,55	43,4
	ЮЗ	21,01	13,7			
	З	27,16	17,7	20-30	3,31	2,2
	СЗ	24,27	15,8			
	С	4,23	7,2	0-4	2,43	4,1
	СВ	1,74	2,9			
С-III-III-3-2-с – крутосклонные густо расчлененные с маломощным покровом суглинисто-щебнистых дефлюкционных и делювиальных отложений, часто скалистые и скалисто-осыпные с сосново-березовыми, осиново-березовыми, часто разреженными петрофитно-кустарниковыми разнотравно-осочковыми, разнотравно-орляковыми ксерофильными лесами на горно-лесных серых и темно-серых, реже дерново-карбонатных маломощных сильнощебнистых почвах S=158,64 км ² (100 %)	В	6,76	11,4	4-10	22,67	38,3
	ЮВ	8,78	14,8			
	ЮВ	1,81	3,1	10-20	32,18	54,4
	ЮЗ	7,19	12,2			
	З	15,30	25,9	20-30	1,84	3,1
	СЗ	13,31	22,5			
С-III-III-3-2-с – крутосклонные густо расчлененные с маломощным покровом суглинисто-щебнистых дефлюкционных и делювиальных отложений, часто скалистые и скалисто-осыпные с сосново-березовыми, осиново-березовыми, часто разреженными петрофитно-кустарниковыми разнотравно-осочковыми, разнотравно-орляковыми ксерофильными лесами на горно-лесных серых и темно-серых, реже дерново-карбонатных маломощных сильнощебнистых почвах S=158,64 км ² (100 %)	С	24,04	15,2	0-4	1,64	1,0
	СВ	29,11	18,3			
	В	26,82	16,9	4-10	30,32	19,1
	ЮВ	17,77	11,2			
	Ю	13,45	8,5	10-20	101,3 3	63,9
	ЮЗ	10,21	6,4			
С-III-III-3-3-с – наклонные, расчлененные на серии округловершинных, реже плосковершинных гряд, с покровом суглинисто-щебнистых отложений: на вершинах и в верхних частях склонов маломощных элювиально-делювиальных; в нижних частях – делювиально-пролювиальных с березовыми, осиново- и лиственнично-березовыми злаково-разнотравными, кустарниково-травяными лесами на горно-лесных темно-серых, горно-лесных черноземовидных почвах, злаково-разнотравными полидоминантными и вейниковыми лугами (еланями) на лугово-черноземных почвах S=231,6 км ² (100 %)	З	15,12	9,5	30-45	1,40	0,9
	СЗ	22,12	13,9			
	С	31,98	13,8	0-4	11,47	5,0
	СВ	40,58	17,5			
	В	39,39	17,0	4-10	109,7 3	47,4
	ЮВ	24,38	10,5			
С-III-III-3-4-с – массивные с куполообразными и конусовидными вершинами, часто связанные с интрузивными образованиями, осложненные водосборными воронками, с маломощным покровом суглинисто-щебнистых отложений, нередко с курумниками с березово-сосновыми, осиново-березовыми злаково-, осочково-разнотравными кустарниковыми лесами на горно-лесных серых и светло-серых почвах, разнотравно-бадановыми лесами на горно-лесных примитивных фрагментарных почвах, участками осиново-пихтовых черневых лесов S=8,84 км ² (100 %)	Ю	14,06	6,1	10-20	105,2 9	45,5
	ЮЗ	16,77	7,2			
	З	29,59	12,8	30-45	0,07	0,0
	СЗ	34,85	15,0			
	С	0,46	5,3	0-4	0,26	2,9
	СВ	0,87	9,9			
С-III-III-4-1-с – пологонаклонные нередко террасированные слаборасчлененные долинами временных водотоков с покровом делювиально-пролювиальных суглинисто-щебнистых отложений с осиново-березовыми, иногда с примесью лиственницы и сосны кустарниково-травяными лесами на горно-лесных серых и темно-серых, местами оглеенных почвах S=10,34 км ² (100 %)	В	2,68	30,3	4-10	2,26	25,6
	ЮВ	0,52	5,8			
	Ю	0,66	7,5	10-20	6,32	71,5
	ЮЗ	0,82	9,3			
	З	1,91	21,6	20-30	0,02	0,2
	СЗ	0,92	10,4			
С-IV-I-3-2-с – крутосклонные приречные густо расчлененные с маломощным покровом супесчано- и суглинисто-щебнистых дефлюкционных и делювиальных отложений, часто скалистые и скалисто-осыпные с петрофитными вариантами настоящих крупнодерновиннозлаковых степей, разнотравно-злаковых луговых степей на горных черноземах обыкновенных и выщелоченных, кустарниковыми зарослями, осиново-березовыми с разнотравно-злаковым травяным покровом лесами на горно-лесных темно-серых почвах и дерново-карбонатных маломощных почвах S=16,42 км ² (100 %)	С	3,84	37,1	0-4	1,32	12,8
	СВ	1,68	16,3			
	В	1,48	14,4	4-10	7,86	76,1
	ЮВ	1,59	15,4			
	Ю	0,66	6,4	10-20	1,14	11,0
	ЮЗ	0,07	0,7			
С-IV-I-3-2-с – крутосклонные приречные густо расчлененные с маломощным покровом супесчано- и суглинисто-щебнистых дефлюкционных и делювиальных отложений, часто скалистые и скалисто-осыпные с петрофитными вариантами настоящих крупнодерновиннозлаковых степей, разнотравно-злаковых луговых степей на горных черноземах обыкновенных и выщелоченных, кустарниковыми зарослями, осиново-березовыми с разнотравно-злаковым травяным покровом лесами на горно-лесных темно-серых почвах и дерново-карбонатных маломощных почвах S=16,42 км ² (100 %)	З	0,06	0,6	20-30	0,02	0,2
	СЗ	0,96	9,3			
	С	0,17	1,0	0-4	0,09	0,6
	СВ	0,01	0,1			
	В	0,73	4,5	4-10	4,35	26,5
	ЮВ	1,27	7,7			
С-IV-I-3-2-с – крутосклонные приречные густо расчлененные с маломощным покровом супесчано- и суглинисто-щебнистых дефлюкционных и делювиальных отложений, часто скалистые и скалисто-осыпные с петрофитными вариантами настоящих крупнодерновиннозлаковых степей, разнотравно-злаковых луговых степей на горных черноземах обыкновенных и выщелоченных, кустарниковыми зарослями, осиново-березовыми с разнотравно-злаковым травяным покровом лесами на горно-лесных темно-серых почвах и дерново-карбонатных маломощных почвах S=16,42 км ² (100 %)	Ю	1,93	11,7	10-20	10,10	61,6
	ЮЗ	7,03	42,8			
	З	5,03	30,6	20-30	1,87	11,4
	СЗ	0,25	1,5			
	С	0,17	1,0	0-4	0,09	0,6
	СВ	0,01	0,1			

C-IV-I-3-3-с – наклонные, расчлененные слабоврезанными пологосклоновыми логами и балками на серии плосковершинных, реже округловершинных гряд, с покровом суглинисто-щебнистых отложений: на вершинах и в верхних частях склонов маломощных элювиально-делювиальных; в нижних частях – делювиально-пролювиальных, с фрагментарным покровом лессовидных суглинков с разнотравно-злаковыми луговыми степями на черноземах выщелоченных и оподзоленных, в сочетании с петрофитными осочково-разнотравно-злаковыми кустарниковыми степями на горных черноземах выщелоченных и скелетных, осиново-березовыми, реже лиственнично-березовыми разнотравно-злаковыми и вейниковыми лесами на горно-лесных темно-серых и серых почвах, разнотравно-злаковыми полидоминантными, тимофеечными, овсяницевыми лугами на лугово-черноземных почвах, полевицевыми лугами на черноземно-луговых и луговых почвах S=16,42 км ² (100 %)	C	2,01	3,9	0-4	5,04	9,6
	CB	3,17	6,1			
	B	9,28	17,8	4-10	32,81	62,9
	ЮВ	8,31	15,9			
	Ю	7,32	14,0	10-20	13,75	26,4
	ЮЗ	6,57	12,6			
	З	9,63	18,4	20-30	0,58	1,1
C-IV-I-3-4-с – массивные с куполообразными и конусовидными вершинами, часто связанные с интрузивными образованиями, осложненные небольшими уступами, водосборными воронками, с маломощным покровом суглинисто-щебнистых отложений, нередко с курумниками с петрофитными вариантами злаково-разнотравных луговых степей и остепненных лугов, зарослями кустарников с лугово-степным травостоем на горных черноземах выщелоченных маломощных, осиново-березовыми местами с сосной и лиственницей перелесками на горно-лесных темно-серых и серых почвах S=4,07 км ² (100 %)	C	0,01	0,1	0-4	0,09	2,3
	CB	0,02	0,5			
	B	2,80	68,9	4-10	2,47	60,6
	ЮВ	0,92	22,7			
	Ю	0,14	3,5	10-20	1,51	37,1
	ЮЗ	0,15	3,7			
	З	0,02	0,6	10-20	1,51	37,1
F-VII-II-7-2 – долины V-образные, с узкими поймами, местами с расширениями и фрагментами надпойменных террас, песчано-галечниковые, песчано-валунно-галечниковые. с: с лиственнично-березовыми, ивово-березовыми кустарниково-травяными лесами на горно-лесных серых оглеенных и аллювиальных слаборазвитых оторфованных почвах, разнотравно-осоковыми лугами на аллювиальных луговых почвах S=7,85 км ² (100 %) d: с еловыми с примесью березы, кедра, пихты кустарниковыми осоковыми, хвощево-вейниковыми лесами на горно-лесных бурых оторфованных и аллювиальных слаборазвитых иловато-болотных и торфяно-болотных почвах S=6,98 км ² (100 %)	C	1,14	14,5	0-4	1,46	18,6
	CB	1,61	20,6			
	B	0,89	11,3	4-10	5,04	64,4
	ЮВ	0,22	2,8			
	ЮВ	0,45	5,7	10-20	1,32	16,9
	ЮЗ	0,87	11,1			
	З	1,62	20,6	20-30	0,01	0,1
	CЗ	1,05	13,3			
	C	0,79	11,4	0-4	2,41	34,5
	CB	1,34	19,2			
	B	0,73	10,5	4-10	4,07	58,4
	ЮВ	0,14	2,0			
	Ю	0,36	5,2	10-20	0,49	7,1
	ЮЗ	1,28	18,3			
F-VII-II-7-3-с – ящикообразные долины, врезаемые в водно-ледниковые, озерно-ледниковые, делювиально-пролювиальные галечниково-суглинистые, песчано-галечниковые, суглинисто-щебнистые, покровных лессовидные отложения, реже в коренные кристаллические породы, с разветвленными руслами, частично перекрытые щебнисто- и древесно-суглинистыми делювиально-пролювиальными шлейфами и аллювиально-пролювиальными конусами выноса с прирусловыми ивняками, ивово-березовыми лесами, низинными закустаренными щучково-осоковыми, лабазниково-осоковыми лугами на аллювиальных луговых оглеенных почвах, настоящими разнотравно-злаковыми (ежевными, овсяницевыми, полевицевыми, мятликовыми) лугами на черноземно-луговых выщелоченных почвах, участками осоковых кочковатых, камышовых, рогозовых болот, лиственнично-березовыми кустарниково-травяными лесами на горно-лесных серых оглеенных, и черноземовидных выщелоченных почвах S=38,82 км ² (100 %)	C	4,50	11,6	0-4	24,69	63,6
	CB	8,32	21,4			
	B	4,37	11,3	4-10	11,77	30,3
	ЮВ	1,31	3,4			
	Ю	2,96	7,6	10-20	2,34	6,0
	ЮЗ	5,85	15,1			
	З	7,24	18,6	20-30	0,02	0,0
	CЗ	4,27	11,0			
	C	0,03	1,2	0-4	0,57	26,9
	CB	0,07	3,4			
	B	0,70	32,7	4-10	0,83	38,6
	ЮВ	0,32	15,0			
	Ю	0,04	1,7	10-20	0,40	18,7
	ЮЗ	0,07	3,3			
F-VII-II-8-2-с – долины с несколькими уровнями фрагментарной поймы, комплексом низких, местами высоких надпойменных террас: верхний уровень поймы сложен с поверхности маломощным слоем супесчано-суглинистого аллювия, подстилаемого галечниково-валунным аллювием, нижний уровень – галечниково-валунный; наклонные поверхности террас песчано-галечниковые, нередко перекрытые суглинисто-щебнистыми отложениями делювиальных шлейфов и аллювиально-пролювиальных конусов выноса, иногда с маломощным слоем покровных супесей; с эрозийными останцами из плотных кристаллических пород с пионерными группировками на низкой, часто островной пойме; разреженной травяно-кустарниковой растительностью на аллювиальных луговых и дерновых примитивных почвах на основной пойме; сосновыми, березово-сосновыми злаково-разнотравными и папоротниковыми лесами на серых, темно-серых лесных и перегнойно-карбонатных почвах в сочетании с луговыми степями и остепненными лугами на лугово-черноземных почвах S=2,14 км ² (100 %)	З	0,65	30,5	20-30	0,34	15,7
	CЗ	0,26	12,2			

Выводы

1. Бассейн р. Майма характеризуется относительным единством условий формирования стока с точки зрения геоморфологической и высотно-поясной организации. Здесь господствуют низкорослые ландшафты и низкорослый ярус рельефа, лесной высотный пояс. Поэтому бассейн р. Майма является перспективным модельным объектом для ландшафтно-гидрологических исследований в условиях дефицита гидрометеорологической информации, репрезентативным для всего Алтая.

2. Региональная дифференциация стока в бассейне р. Майма проявляется на уровне физико-географических провинций и соответствующих им видов ландшафтов: наибольший вклад

в сток на единицу площади характерен для чернево-таежных и горно-таежных темнохвойных лесов Северо-Восточной Алтайской провинции (восточная правобережная часть бассейна).

3. В бассейне преобладают склоны теневых (С + СВ + СЗ) экспозиций, что обеспечивает меньшее испарение, более равномерный сток и менее выраженный паводок, чем в обратном случае.

4. По крутизне в бассейне р. Майма доминируют пологие и покатые склоны (4-20°), усиливая проявление экспозиционных различий, обеспечивая значительный дренаж территории и высокую степень добега воды по склонам.

Библиографический список

1. Модина, Т.Д. Климат и агроклиматические ресурсы Алтая / Т.Д. Модина, М.Г. Сухова. — Новосибирск, 2007.
2. Черных, Д.В. Ландшафты Алтая (Алтайский край и Республика Алтай): карта / Д.В. Черных, Г.С. Самойлова. — Новосибирск, 2011.
3. Горошко, Н.В. Ландшафтно-гидрологический анализ годового стока в бассейне Верхней Оби: автореф. дис. ... канд. географ. наук. — Иркутск, 2007.
4. Копысов, С.Г. Ландшафтная гидрология геосистем лесного пояса Центрального Алтая: автореф. дис. ... канд. географ. наук. — Томск, 2005.
5. Аванесян, Р.А., Особенности залегания снежного покрова в бассейне р. Майма и его роль в формировании стока / Р.А. Аванесян, Е.А. Черепанова // Геоэкология Алтае-Саянской горной страны. — Горно-Алтайск, 2005. — Вып. 2.
6. Аванесян, Р.А. Климатически обусловленная изменчивость стока р. Майма / Р.А. Аванесян, О.П. Журавлева // Современные проблемы геоэкологии горных территорий: материалы региональной научно-практич. конф. — Горно-Алтайск, 2006.
7. Атлас Алтайского края. — М.; Барнаул, 1978. — Т. 1.

Bibliography

1. Modina, T.D. Klimat i agroklimaticheskie resursy Altaya / T.D. Modina, M.G. Sukhova. — Novosibirsk, 2007.
2. Chernikh, D.V. Landshafty Altaya (Altayskiy kraj i Respublika Altay): karta / D.V. Chernikh, G.S. Samoylova. — Novosibirsk, 2011.
3. Goroshko, N.V. Landshaftno-gidrologicheskiy analiz godovogo stoka v bassejnye Verkhney Obi: avtoref. dis. ... kand. geograf. nauk. — Irkutsk, 2007.
4. Kopysov, S.G. Landshaftnaya gidrologiya geosistem lesnogo poyasa Central'nogo Altaya: avtoref. dis. ... kand. geograf. nauk. — Tomsk, 2005.
5. Avanesyan, R.A., Osobennosti zaleganiya snezhnogo pokrova v bassejnye r. Mayjma i ego rolj v formirovani stoka / R.A. Avanesyan, E.A. Cherepanova // Geoekologiya Altae-Sayanskoy gornoy strani. — Gorno-Altajsk, 2005. — Vihp. 2.
6. Avanesyan, R.A. Klimaticheski obuslovlennaya izmenchivostj stoka r. Mayjma / R.A. Avanesyan, O.P. Zhuravleva // Sovremenniye problemih geoeekologii gornihkh territorij: materialih regional'noj nauchno-praktich. konf. — Gorno-Altajsk, 2006.
7. Atlas Altajskogo kraja. — M.; Barnaul, 1978. — T. 1.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 57.044:574.2:574.64:575.224:576.356

Larikova N.V. GENOTOXICITY ASSESSMENT OF WATER AND BOTTOM SEDIMENTS FROM OB RIVER NEAR BARNaul CITY. The analysis of water and bottom sediments sampled from Ob River in the vicinity of Barnaul during the autumn low water performed by means of cytogenetic technique and using barley shows nonuniform spatial distribution of the mitotic index, the ratio of the phase indices, and the frequency of chromosomal aberrations in meristem cells as indicators of the presence of potential genotoxicants in aquatic environments.

Key words: genotoxicity, chromosome aberrations, mitotic index, barley, Ob River.

Н.В. Ларикова, инженер ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: larikova.83@mail.ru.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНОТОКСИЧНОСТИ ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБИ В РАЙОНЕ ГОРОДА БАРНАУЛА

Анализ воды и донных отложений р. Оби в период осенней межени цитогенетическим методом с использованием ячменя выявил неоднородность пространственного распределения митотического индекса, изменения соотношения фазных индексов, частоты хромосомных aberrаций в клетках меристемы как показателей наличия потенциальных генотоксикантов в водной среде.

Ключевые слова: генотоксичность, хромосомные aberrации, митотический индекс, ячмень, река Обь.

Реки — самый важный ресурс пресной воды для человека. Они используются для обеспечения питьевой водой, ирригации сельскохозяйственных земель, промышленного и коммунального водоснабжения и сброса сточных вод, навигации, рыболовства, рекреации и имеют эстетическое значение. Использование речной воды выше по течению должно быть организовано таким способом, чтобы это не снижало количество и качество воды для пользователей, расположенных ниже по течению. Поэтому использование речной воды — предмет политических переговоров на различных уровнях, и существует необходимость информации о качественном состоянии водных ресурсов [1].

К числу величайших рек мира относится река Обь. По площади водосбора она занимает первое место среди рек бывшего СССР. Обь образуется при слиянии рек Бии и Катунь, бассейны

которых расположены в пределах Алтая. Она впадает в Карское море. Общая длина р. Оби составляет 3650 км, площадь водосборного бассейна — 2990 тыс. км² [2].

В последние годы особенно важным становится исследование генотоксичности суммарных загрязнений водной среды. Так как реки получают много органических загрязнителей от бытовых коллекторов, промышленных сточных вод и сельскохозяйственной деятельности, а также многочисленных неорганических веществ промышленных источников [3]. Под суммарной мутагенной активностью понимается характеристика всей суммы химических загрязнений воды, определяющих этот показатель при использовании различных биологических тест-объектов [4].

Целью работы было исследование экологического состояния реки Оби в окрестностях крупного населенного пункта

(г. Барнаула), оценка наличия и неоднородности пространственного распределения показателей генотоксичности воды и донных отложений на различных участках по течению реки и у разных берегов.

Материалы и методы. Исследуемый участок р. Оби находится в 224–288 км ниже слияния р. Бии и р. Катунь, в районе крупного населенного пункта г. Барнаула, расположенного на левом берегу. Пробы воды отбирали в пяти створах, донных отложений (ДО) – в четырех. Выше и ниже города исследование проведено у левого и правого берегов, в черте города, перед железнодорожным мостом, дополнительно – на середине створа (рис. 1, 2; таблица 1, 2). Отбор проб проведен в период пониженного потенциала самоочищения реки, 8–9 октября 2009 г.

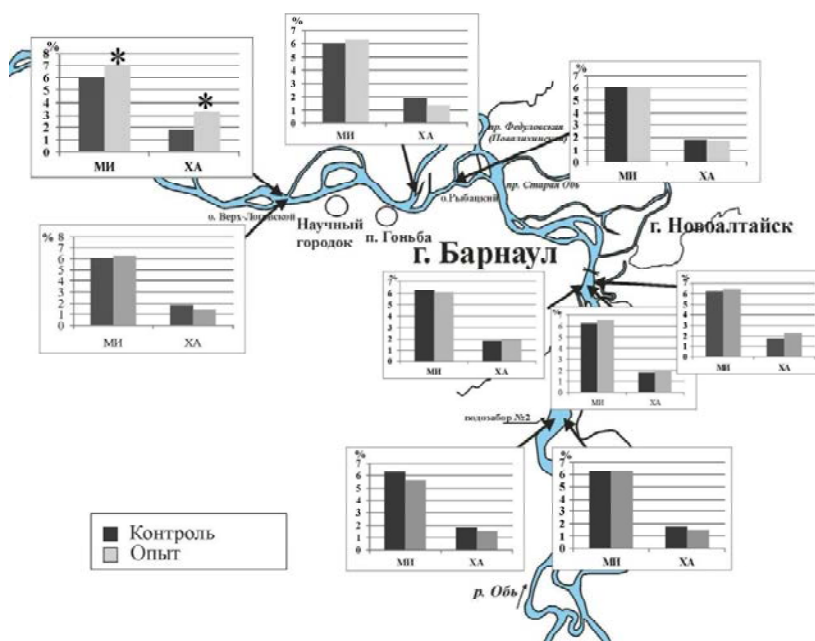


Рис. 1. Митотический индекс и частота хромосомных aberrаций, индуцированных водой р. Оби (октябрь 2009 г.): * – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,05$.

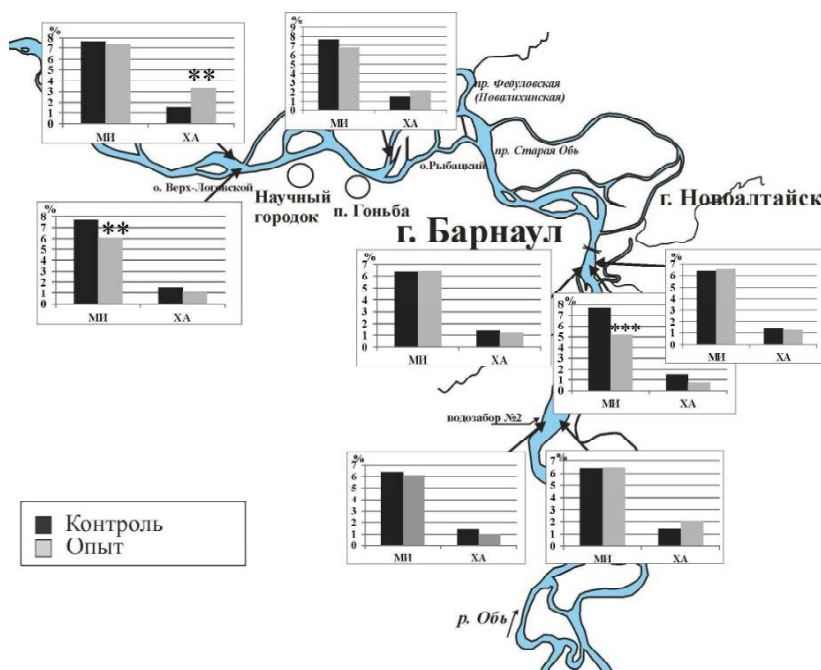


Рис. 2. Митотический индекс и частота хромосомных aberrаций, индуцированных водными вытяжками донных отложений р. Оби (октябрь 2009 г.): * – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,05$; ** – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,01$; *** – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,001$.

В качестве тест-объекта для цитогенетического анализа использовали ячмень двурядный (*Hordeum vulgare* L.) сорта Золотник селекции Алтайского научно-исследовательского института сельского хозяйства СО РАСХН (урожай 2007 года). Семена проращивали в чашках Петри на бумажных фильтрах, смоченных в исследуемой воде или водной вытяжке донных отложений в темноте при 24–27°C. В качестве контроля использовали водопроводную воду, отстаиванную в течение 10 дней и пропущенную через фильтр «Барьер».

Для приготовления водной вытяжки к навеске воздушно-сухих и измельченных ДО добавляли дистиллированную воду в соотношении 1:4. Смесь перемешивали и встряхивали в течение одного часа, затем отстаивали. Для анализа использовали надосадочную жидкость [5].

Корешки проростков ячменя длиной 6–8 мм фиксировали в ацетоалкоголе по Кларку (1:3). Клетки на временных давленных препаратах, окрашенных 2 % ацетоорсеином, анализировали на наличие нарушений митоза в анафазе (фрагменты, мосты, отстающие хромосомы и др.), далее рассчитывали частоту хромосомных aberrаций (ХА, % доля клеток с нарушениями). Для оценки митотической активности меристематической ткани подсчитывали клетки в митозе и в интерфазе, а затем вычисляли митотический индекс (МИ, % доля делящихся клеток). Определяли соотношение фазных индексов как долю клеток в каждой фазе митоза [6].

Анализ результатов выполняли на основе оценки различий между контролем и опытом в каждом отдельно взятом эксперименте. Для статистической обработки данных использовали метод сравнения долей Фишера и χ^2 критерий с поправкой Йейтса на непрерывность.

Результаты. Вода реки выше города и в черте г. Барнаула, а также из левобережного участка последнего створа не оказывала влияния на меристему ячменя по исследованным нами цитогенетическим показателям. Из пяти створов только в последнем (ниже города) вода р. Оби вызывала повышение частоты хромосомных aberrаций. Их частота для проб правобережной части реки этого створа ($3,30 \pm 0,51$ %) статистически значимо превышала спонтанный уровень ($1,85 \pm 0,41$ %) (рис. 1). Эти пробы оказывали слабое стимулирующее воздействие на митотическую активность меристемы. Митотический индекс составил $6,98 \pm 0,33$ % для исследуемой воды и $6,01 \pm 0,31$ % – для контроля.

Помимо эффекта стимуляции митозов клеток тест-объекта вода ниже города у правого берега способствовала нарушению соотношения фаз. В меристеме ячменя при воздействии воды Оби из этого участка отмечена задержка клеток в метафазе и одновременное снижение доли анафаз и телофаз (таблица 1). Следует отметить различие активности воды, отобранной у правого и у левого берегов. Вода левобережной части р. Оби ниже города таким действием на клетки ячменя не обладала.

Донные отложения. Водные вытяжки ДО левобережной части реки (выше города) и правобережной части створа (перед железнодорожным мостом), а также у правого берега (ниже о. Рыбацкий и Федуловской протоки) не оказывали влияния на меристему ячменя по исследованным нами цитогенетическим показателям. ДО из правобережного участка реки Оби ниже города индуцировали повышение частоты хромосомных aberrаций, как и в случае с водой (рис. 2). Она составила $3,34 \pm 0,51$ % и значимо превысила уровень спонтанных мутаций $1,54 \pm 0,32$ %.

Угнетающим действием на митотическую активность клеток обладали ДО, отобранные в черте города (с середины створа перед железнодорожным мостом), а также из левобережной части створа ниже г. Барнаула. Митотические

Таблица 1

Соотношение фаз митоза в меристеме ячменя при воздействии воды р. Оби у г. Барнаула, октябрь 2009 г., %

Место отбора проб	Профазный индекс	Метафазный индекс	Анателофазный индекс
Контроль	45,39±2,49	22,94±2,10	31,67±2,32
Выше г. Барнаул, у левого берега	44,23±2,64	25,07±2,30	30,70±2,45
Выше г. Барнаул, у правого берега	48,51±2,60	22,76±2,18	28,73±2,36
Перед ж/д мостом, у левого берега	40,34±2,61	23,30±2,25	36,36±2,56
Перед ж/д мостом, середина створа	45,06±2,39	19,31±1,89	35,63±2,30
Перед ж/д мостом, у правого берега	42,06±2,54	26,19±2,26	31,75±2,39
Контроль	44,76±2,65	20,96±2,17	34,28±2,53
Федуловская протока, у правого берега	40,00±2,56	23,56±2,22	36,44±2,52
Ниже о. Рыбацкий, у правого берега	37,78±2,56	25,00±2,28	37,22±2,55
Ниже г. Барнаул, у левого берега	41,27±2,53	23,54±2,18	35,19±2,46
Ниже г. Барнаул, у правого берега	44,95±2,44	28,13±2,20*	26,92±2,17*

Примечание: * – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,05$.

Таблица 2

Соотношение фаз митоза в меристеме ячменя при воздействии водных вытяжек донных отложений р. Оби у г. Барнаула, октябрь 2009 г., %

Место отбора проб	Профазный индекс	Метафазный индекс	Анателофазный индекс
Контроль	42,44±2,55	20,16±2,07	37,40±2,49
Выше г. Барнаул, у левого берега	39,89±2,60	26,12±2,33	33,99±2,51
Выше г. Барнаул, у правого берега	50,54±2,60*	21,62±2,14	27,84±2,33**
Перед ж/д мостом, у левого берега	50,82±2,43*	19,29±1,91	29,88±2,22*
Перед ж/д мостом, у правого берега	42,74±2,54	22,69±2,15	34,56±2,44
Контроль	45,32±2,32	22,00±1,93	32,68±2,19
Перед ж/д мостом, середина створа	51,33±2,89	17,00±2,17	31,67±2,69
Федуловская протока, у правого берега	46,95±2,51	22,08±2,09	30,96±2,33
Ниже г. Барнаул, у левого берега	46,67±2,63	20,83±2,14	32,50±2,47
Ниже г. Барнаул, у правого берега	46,61±2,37	21,72±1,96	31,67±2,21

Примечание: * – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,05$; ** – различие с контролем статистически значимо при $p < 0,01$.

индексы для водных вытяжек ДО составили $5,18 \pm 0,29$ % и $6,12 \pm 0,31$ %, соответственно, что статистически значимо ниже $7,69 \pm 0,34$ % такового для контроля. Нарушение соотношения фазных индексов отмечали для ДО правобережного участка выше г. Барнаула и левобережного перед железнодорожным мостом. При проращивании семян в вытяжках из этих ДО наблюдали задержку клеток меристемы в профазе и снижение доли анафаз и телофаз (таблица 2).

Обсуждение результатов. Вода. Анализ воды р. Оби свидетельствует о неравномерности пространственного распределения характеристик генотоксичности на исследованном участке как по направлению течения реки, а также в пределах одного створа. Обнаружена генотоксическая активность воды из правобережного участка реки ниже г. Барнаула. Также возможно, что негативное влияние на этот участок также оказывает и г. Новоалтайск, расположенный на правом берегу р. Оби.

В мировой литературе имеются многочисленные данные о генотоксичности воды различных рек, в том числе на участках, связанных с крупными населенными пунктами и промышленными центрами. К примеру, при исследовании реки Питимбу (важный источник водоснабжения города Наталь, штат Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия) установлены изменения митотического индекса для двух проб, увеличение частоты хромосомных аберраций и/или микроядер в корневой меристеме *Allium* сера для всех проб воды по сравнению с контрольной группой. Данные показывают, что поверхностные воды реки Питимбу содержат соединения, обладающие потенциальной генотоксичностью, которые могут оказывать влияние на экосистему. Наибольшая

генотоксическая активность отмечена в непосредственной близости к промышленному центру [7].

Вода р. Оби проявляла свое действие по всем исследованным показателям. Наблюдали статистически значимое повышение частоты абберантных клеток, стимуляцию митотической активности корневой меристемы, нарушение соотношения фаз митоза в виде накопления доли метафаз и снижения доли анафаз и телофаз.

Стимуляция митотической активности может проявляться при более слабых стрессовых воздействиях по сравнению с депрессией или при синергетическом эффекте поллютантов и радиации, когда значения каждого взятого в отдельности загрязнителя не превышают предельно допустимой концентрации [8]. При этом наличие в воде факторов модифицирующих митоз представляет опасность для здоровья населения, использующего ее в качестве источника водозабора и рекреации [9]. Задержка клеток на стадии метафазы может быть вызвана действием воды на веретено деления. В этом случае не происходит расхождения хромосом к полюсам. Клетка не может перейти из метафазы в анафазу, следствием этого могут быть геномные мутации [10].

Результаты химического анализа воды р. Оби в районе г. Барнаула в 2005-2007 гг. свидетельствуют, что повышенное содержание микроэлементов по целому ряду показателей (Fe, Cu, Mn, Zn) наблюдалось перед железнодорожным мостом в черте города. Это связано с поступлением загрязняющих веществ с бытовыми и промышленными стоками города [11]. Имеются результаты биоиндикационных исследований, проведенных на

исследуемом участке р. Оби в предыдущие годы, согласно которым также наблюдается пространственная неоднородность воды по изученным характеристикам.

На каждом из двух створов, расположенных выше и ниже города, были выражены различия по содержанию хлорофилла а между фарватером и берегами, а также по вертикали. Наиболее низкие значения были отмечены на участке выше города, а наиболее высокие – на глубине 2 м на участке ниже г. Барнаула [12]. В реках Обь и Томь на участках ниже крупных промышленных центров отмечено увеличение численности и биомассы фитопланктона [13; 14].

Г.И. Егоркиной [15] с использованием ячменя была выполнена оценка генотоксичности воды р. Оби выше и ниже г. Барнаула в апреле и мае 1998 г. Наибольшая активность отмечена выше г. Барнаула в районе водозабора № 2 как у правого берега, так и у левого. Проба из середины створа не показала мутагенности. В районе п. Гоньба значимые отличия от контрольных были обнаружены у левого берега. Тестирование проб воды в мае не выявило существенных различий цитогенетических характеристик с контрольными. Вода либо не содержала поллютантов с мутагенной активностью, либо они находились в низких концентрациях, не вызывающих значимых отклонений от контроля. Наши результаты, проведенные в период осенней межени, подтверждают наличие и неоднородность пространственного распределения генотоксичности воды Верхней Оби на этом участке. Но характер и локализация генотоксически активных факторов, по-видимому, может меняться во времени.

Донные отложения. Исследование донных отложений р. Оби в октябре 2009 г. выявило неблагоприятные участки в створах выше, в черте и ниже г. Барнаула по цитогенетическим показателям. Наблюдали различия в проявлении генотоксических свойств донных отложений у левого и правого берегов одного створа, а также изменения эффектов на протяжении исследуемого участка.

Проявление генетической активности донных отложений рек в районе крупных населенных пунктов отмечено и в литературе. К примеру, исследованы донные отложения р. Тиеге (штат Сан-Паулу, Бразилия) при помощи комета-теста с постоянной линией клетки рыбы RTL-W1 и анализ микроядер в эритроцитах тилпии (*Oreochromis niloticus*). Авторы пришли к заключению, что сбросы города-гиганта Сан-Паулу оказывают влияние на генотоксичность донных отложений, но ниже по течению происходит значительное уменьшение этого эффекта за счет разбавления притоками [3].

Донные отложения р. Оби в районе г. Барнаула способствовали существенному повышению частоты аберрантных клеток, угнетению митотической активности корневой меристемы, нарушению соотношения фаз митоза в виде задержки в профазе и снижения доли анафаза и телофаз в меристеме ячменя.

Известно, что удвоение частоты мутаций может привести к увеличению числа особей с врожденными дефектами, увеличивает объем генетического груза [16]. Задержка митоза в профазе наблюдается при нарушениях процессов редупликации хромосом [17].

В донных отложениях р. Оби ранее было выявлено превышение содержания тяжелых металлов (Cd, Co, Mn, Zn) как выше, так и ниже г. Барнаула, для Cu и Pb – ниже города. Отмечены отличия содержания тяжелых металлов в р. Оби у левого и правого берегов. Как и у левобережного, так и у правобережного участка наблюдалось увеличение загрязнения донных отложений ниже г. Барнаула для всех металлов, кроме Pb (у левого берега) и Mn (у правого) [18].

Отмечено незначительное снижение таксономического разнообразия бентосных сообществ на левобережных участках, расположенных в черте города. Однако ниже города оно быстро восстанавливается. За длительный период наблюдений не отмечено существенных изменений таксономического состава, структуры и уровня развития бентосных сообществ р. Оби ниже г. Барнаула, что свидетельствует о высокой стабильности донных зооценозов, справляющихся с современным уровнем антропогенной нагрузки на водоток [19]. Для водных вытяжек донных отложений реки Обь, отобранных у левого берега устья затона Ковш (осенью 2009 г.), был установлен наибольший уровень токсичности по сравнению с водными вытяжками донных отложений выше и ниже г. Барнаула [20].

Наиболее важным является не столько оценка какого-либо конкретного воздействия, а состояния среды в данном месте,

характеристика ее пригодности для жизни, уровня опасности ситуации вне зависимости от причин ее вызывающих [21]. Положительные результаты в тест-системах высших растений указывают на присутствие цитостатических и/или генотоксических веществ в окружающей среде, а также на потенциал прямой или косвенной опасности для живущих организмов [22].

Гигиеническая роль генетически активных факторов не исчерпывается прямым влиянием на человека. Воздействие может осуществляться опосредованно (через пищевые цепочки), т.к. химические загрязнители аккумулируются и сохраняются в течение длительного времени в тканях культурных растений, домашних животных, промысловых рыб [23]. Водные организмы такие, как рыбы, накапливают вредные вещества непосредственно из загрязненной воды или косвенно через прием пищи. Генотоксические загрязнители могут привести к загрязнению не только водных организмов непосредственно, но также и всей экосистемы и, наконец, людей через пищевую цепь [24].

Исследование р. Оби показало, что пространственное распределение суммарной генотоксической активности воды и донных отложений различно. При этом эффекты, проявляемые водой и донными отложениями, были тоже различными. Это связано с тем, что вода и донные отложения характеризуют не только пространственные, но и временные экологические эффекты. В воде присутствуют вещества, транзитно поступающие с вышерасположенных участков реки, а в донных отложениях происходит их накопление в течение длительного периода.

Наблюдения за качеством воды дают возможность выявить кратковременные, острые или даже случайные загрязнения, которые в дальнейшем, может быть, и не окажут заметного воздействия на экосистему водоема, тогда как исследования донных отложений позволяют судить о хронических и по большей части необратимых «болезнях водоема» [25]. Оценка качества донных отложений, таким образом, необходима для понимания процессов, определяющих судьбу и доступность загрязнителей в водных объектах, которые являются заключительным местом для депонирования и трансформации большинства загрязняющих веществ, сбрасываемых вследствие антропогенной деятельности [26].

Проявление цитогенетических эффектов донными отложениями из участков возле водозабора № 2 указывает на наличие источников воздействия на реку выше населенного пункта. Соответственно, при оценке экологического состояния р. Оби исследования одной только воды может быть недостаточно, необходимо осуществлять контроль над донными отложениями.

Выводы

1. Результаты исследования генотоксической активности воды и донных отложений р. Оби в районе г. Барнаула осенью 2009 г. показали наличие неоднородности пространственного распределения характеристик генотоксичности на протяжении исследуемого участка и у разных берегов одного створа. Вода и донных отложений проявляют различную активность и цитогенетические эффекты на тест-объект.

2. Наибольшее количество цитогенетических эффектов зарегистрировано для воды и донных отложений правобережного участка ниже г. Барнаула.

3. При действии на тест-объект воды и водных вытяжек донных отложений отмечено повышение частоты хромосомных аберраций, изменение митотической активности корневой меристемы ячменя (стимуляция для воды, угнетение для донных отложений), нарушения соотношения фазных индексов.

4. Тестирование генотоксической активности воды и донных отложений рекомендовано включить в программу экологического мониторинга. С учетом полученных и имеющихся ранее данных целесообразно проводить мониторинг состояния р. Оби в районе г. Барнаула в весенний паводковый и осенний межень периоды при включении пунктов отбора проб выше (водозабор № 2), в черте (перед железнодорожным мостом) и ниже города.

Благодарности. Автор выражает глубокую признательность сотрудникам Лаборатории водной экологии Института водных и экологических проблем СО РАН за консультации и помощь в отборе проб В. В. Кириллову, М. И. Ковешникову и О. Н. Жуковой.

Работа выполнена по проекту 4.6 программы президиума РАН «Структурные и динамические изменения экосистем Южной Сибири и комплексная индикация процессов опустынивания, прогнозные модели и системы мониторинга».

Библиографический список

1. Water Quality Assessments – A Guide to Use of Biota. Sediments and Water in Environmental Monitoring / Edited by Deborah Chapman: Second Edition; UNESCO/WHO/UNEP. – Cambridge, 1996.
2. Ресурсы поверхностных вод СССР. Гидрологическая изученность. Алтай и Западная Сибирь. – М., 1967. – Вып. 2. Средняя Обь. – Т. 15.
3. Soares, R.P. Sediment genotoxicity in the Tiete River (Sao Paulo, Brazil): *In vitro* comet assay versus *in situ* micronucleus assay studies / R.P. Soares, G.L. Luvizotto, T. Kosmehla et al. // *Ecotoxicology and Environmental Safety*. – 2009. – V. 72.
4. Журков, В.С. Влияние хлорирования и озонирования на суммарную мутагенную активность питьевой воды / В.С. Журков, В.В. Соколовский, Т.Е. Можаяева [и др.] // *Гигиена и санитария*. – 1997. – № 1.
5. РД 52.24.635-2002 Методические указания. Проведение наблюдений за токсикологическим загрязнением донных отложений в пресноводных экосистемах на основе биотестирования. – СПб., 2003.
6. Паушева, З.П. Практикум по цитологии растений. – М., 1988.
7. Egito, L.C.M. Cytotoxic and genotoxic potential of surface water from the Pitimbu river northeastern/RN Brazil / L.C.M. Egito, M.G. Medeiros, S.R.B. Medeiros et al. // *Genetics and Molecular Biology*. – 2007. – V. 30. – № 2.
8. Буторина, А.К. Анализ чувствительности различных критериев цитогенетического мониторинга / А.К. Буторина, В.Н. Калаев // *Экология*. – 2000. – № 3.
9. Прохорова, И.М. Митозмодифицирующая активность воды реки Которосль / И.М. Прохорова, А.Н. Фомичева, М.И. Ковалева [и др.] // Актуальные проблемы экологии Ярославской области: материалы третьей науч.-практич. конф. – Ярославль, 2005. – Вып. 3. – Т. 1.
10. Прохорова, И.М. Оценка митотоксического и мутагенного действия факторов окружающей среды: метод. указания / И.М. Прохорова, М.И. Ковалева, А.Н. Фомичева. – Ярославль, 2003.
11. Эйрих, А.Н. Проблемы экоаналитического контроля крупных рек (на примере р. Обь) / А.Н. Эйрих, С.С. Эйрих, Т.С. Папина [и др.] // *Ползуновский вестник*. – 2008. – № 1-2.
12. Котовщиков, А.В. Оценка экологического состояния реки Оби в районе г. Барнаула на основе пигментных характеристик фитопланктона / А.В. Котовщиков, Т.В. Кириллова, Е.И. Третьякова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2010. – № 1 (20).
13. Митрофанова, Е.Ю. Влияние городов и населенных пунктов на показатели обилия фитопланктона рек Обь и Томь // *Мир науки, культуры, образования*. – 2008. – № 2 (9).
14. Mitrofanova, E. Indicative significance of phytoplankton for estimation of large river state near cities and settlements (Ob and Tom Rivers as a case study. Russia) // 20th International Diatom Symposium (7-13 September 2008. Dubrovnik. Croatia). – Dubrovnik, 2008.
15. Егоркина, Г.И. Оценка мутагенного загрязнения водных объектов с использованием цитогенетических методов. – Барнаул, 1999. – Деп. в ВИНТИ 31.05.99. № 1743-B99.
16. Пашин, Ю.В. Химические мутагены окружающей среды // Ю.В. Пашин, В.И. Козаченко, Т.А. Зацепилова [и др.] // Секция химико-технологических и биологических наук. – М., 1983.
17. Алов, И.А. Цитофизиология и патология митоза. – М.: Медицина, 1972.
18. Эйрих, А.Н. Разработка метода оценки загрязненности рек тяжелыми металлами для системы экологического мониторинга: дис. ... канд. техн. наук. – Барнаул, 2003.
19. Яныгина, Л.В. Структура и динамика макрозообентоса верхней Оби в районе крупного промышленного центра // *Экологические проблемы речных экосистем: тезисы международной н/п конф.* – Минск, 2010.
20. Горгуленко, В.В. Особенности действия водных вытяжек донных отложений реки Обь в окрестностях города Барнаула на поколения простейших, водорослей и низших ракообразных // *Мир науки, культуры, образования*. – 2012. – № 1 (32).
21. Захаров, В.М. Мониторинг здоровья среды на охраняемых природных территориях / В.М. Захаров, А.Т. Чубинишвили. – М., 2001.
22. Fiskesjo, G. The Allium test in waste-water monitoring // *Environ Toxicol Water Qualit.* – 1993.
23. Захидов, С.Т. Антропогенный мутагенез и современные экологические катастрофы. Опасности преувеличены? // *Вестн. Моск. ун-та*. – 1997. – № 2. – Сер. 16. Биология.
24. Matsumoto, S.T. Genotoxicity and mutagenicity of water contaminated with tannery effluents as evaluated by the micronucleus test and comet assay using the fish *Oreochromis niloticus* and chromosome aberrations in onion root-tips / S.T. Matsumoto, M.S. Mantovani, M.I.A. Malagutti et al. // *Genetics and Molecular Biology*. – 2006. – V. 29. – № 1.
25. Крылова, И.Н. Оценка токсических и мутагенных свойств природной воды и донных отложений водохранилищ верхней Волги (территория Ярославской области) / И.Н. Крылова, И.И. Томилина // *Биология внутренних вод*. – 2000. – № 1.
26. Almeida, C.A. Estudo comparativo da qualidade dos sedimentos dos reservator' rios do Rio Tiete (SP) / C.A. Almeida, O Rocha // *J. Braz. Soc. Ecotoxicol.* – 2006. – V. 1.

Bibliography

1. Water Quality Assessments – A Guide to Use of Biota. Sediments and Water in Environmental Monitoring / Edited by Deborah Chapman: Second Edition; UNESCO/WHO/UNEP. – Cambridge, 1996.
2. Resursih poverkhnostnihkh vod SSSR. Hidrologicheskaya izuchennostj. Altaj i Zapadnaya Sibirj. – М., 1967. – Vihp. 2. Srednyaya Obj. – Т. 15.
3. Soares, R.P. Sediment genotoxicity in the Tiete River (Sao Paulo, Brazil): *In vitro* comet assay versus *in situ* micronucleus assay studies / R.P. Soares, G.L. Luvizotto, T. Kosmehla et al. // *Ecotoxicology and Environmental Safety*. – 2009. – V. 72.
4. Zhurkov, V.S. Vliyanie khlorigirovaniya i ozonirovaniya na summarnuyu mutagenную aktivnostj pitjevoj vodih / V.S. Zhurkov, V.V. Sokolovskij, T.E. Mozhaeva [i dr.] // *Gigiena i sanitariya*. – 1997. – № 1.
5. RD 52.24.635-2002 Metodicheskie ukazaniya. Provedenie nablyudenij za toksikologicheskim zagryazneniem donnihkh otlozhenij v presnovodnihkh ehkositemakh na osnove biotestirovaniya. – SPb., 2003.
6. Pausheva, Z.P. Praktikum po citologii rastenij. – М., 1988.
7. Egito, L.C.M. Cytotoxic and genotoxic potential of surface water from the Pitimbu river northeastern/RN Brazil / L.C.M. Egito, M.G. Medeiros, S.R.B. Medeiros et al. // *Genetics and Molecular Biology*. – 2007. – V. 30. – № 2.
8. Butorina, A.K. Analiz chuvstvitel'nosti razlichnihkh kriteriev citogeneticheskogo monitoringa / A.K. Butorina, V.N. Kalaev // *Ehkologiya*. – 2000. – № 3.
9. Prokhorova, I.M. Mitozmodificiruyutaya aktivnostj vodih reki Kotoroslj / I.M. Prokhorova, A.N. Fomicheva, M.I. Kovaleva [i dr.] // Aktualjnihe problemih ehkologii Yaroslavskoy oblasti: materialih tret'ejj nauch.-praktich. konf. – Yaroslavl', 2005. – Vihp. 3. – Т. 1.
10. Prokhorova, I.M. Ocenka mitotoksicheskogo i mutagenного deystviya faktorov okruzhayuthej sredih: metod. ukazaniya / I.M. Prokhorova, M.I. Kovaleva, A.N. Fomicheva. – Yaroslavl', 2003.
11. Ehyjrikh, A.N. Problemih ehkoanaliticheskogo kontrolya krupnihkh rek (na primere r. Obj) / A.N. Ehyjrikh, S.S. Ehyjrikh, T.S. Papina [i dr.] // *Polzunovskij vestnik*. – 2008. – № 1-2.
12. Kotovthikov, A.V. Ocenka ehkologicheskogo sostoyaniya reki Obi v rayjone g. Barnaula na osnove pigmentnihkh kharakteristik fitoplanktona / A.V. Kotovthikov, T.V. Kirillova, E.I. Tret'yakova // *Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya*. – 2010. – № 1 (20).
13. Mitrofanova, E.Yu. Vliyanie gorodov i naselennihkh punktov na pokazateli obiliya fitoplanktona rek Obj i Tomj // *Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya*. – 2008. – № 2 (9).
14. Mitrofanova, E. Indicative significance of phytoplankton for estimation of large river state near cities and settlements (Ob and Tom Rivers as a case study. Russia) // 20th International Diatom Symposium (7-13 September 2008. Dubrovnik. Croatia). – Dubrovnik, 2008.
15. Egorkina, G.I. Ocenka mutagenного zagryazneniya vodnihkh objektov s ispol'zovaniem citogeneticheskikh metodov. – Barnaul, 1999. – Dep. v VINITI 31.05.99. № 1743-V99.
16. Pashin, Yu.V. Khimicheskie mutagenih okruzhayuthej sredih // Yu.V. Pashin, V.I. Kozachenko, T.A. Zacepilova [i dr.] // Sekciya khimiko-tehnologicheskikh i biologicheskikh nauk. – М., 1983.
17. Alov, I.A. Citofiziologiya i patologiya mitoz. – М.: Medicina, 1972.
18. Ehyjrikh, A.N. Razrabotka metoda ocenki zagryaznennosti rek tyazhelihmi metallami dlya sistemih ehkologicheskogo monitoringa: dis. ... kand. tekhn. nauk. – Barnaul, 2003.

19. Yanihgina, L.V. Struktura i dinamika makrozoobentosa verkhney Obi v rayone krupnogo promyshlennogo centra // *Ehkologicheskie problemih rechnikkh ehkositsem: tezisih mezhdunarodnoy n/p konf.* – Minsk, 2010.
20. Gorgulenko, V.V. Osobennosti deystviya vodnikkh vihtyazhek donnikkh otlozheniy reki Obj v okrestnostyakh goroda Barnaula na pokoleniya prosteyshikh, vodorosley i nizshikh rakoobraznykh // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya.* – 2012. – № 1 (32).
21. Zakharov, V.M. Monitoring zdorov'ya sredih na okhranyaemikh prirodnikh territoriyakh / V.M. Zakharov, A.T. Chubinishvili. – M., 2001.
22. Fiskesjo, G. The Allium test in waste-water monitoring // *Environ Toxicol Water Qualit.* – 1993.
23. Zakhidov, S.T. Antropogenniy mutagenez i sovremeniye ehkologicheskie katastrofi. Opasnosti preuvelicheniy? // *Vestn. Mosk. un-ta.* – 1997. – № 2. – Ser. 16. *Biologiya.*
24. Matsumoto, S.T. Genotoxicity and mutagenicity of water contaminated with tannery effluents as evaluated by the micronucleus test and comet assay using the fish *Oreochromis niloticus* and chromosome aberrations in onion root-tips / S.T. Matsumoto, M.S. Mantovani, M.I.A. Malagutti et al. // *Genetics and Molecular Biology.* – 2006. – V. 29. – № 1.
25. Krihlova, I.N. Ocenka toksicheskikh i mutagennikh svoystv prirodnoy vodi i donnikkh otlozheniy vodokhranilish verkhney Volgi (territoriya Yaroslavskoy oblasti) / I.N. Krihlova, I.I. Tomilina // *Biologiya vnutrennikh vod.* – 2000. – № 1.
26. Almeida, C.A. Estudo comparativo da qualidade dos sedimentos dos reservator' rios do Rio Tiete (SP) / C.A. Almeida, O Rocha // *J. Braz. Soc. Ecotoxicol.* – 2006. – V. 1.

Статья поступила в редакцию 19. 03.12

УДК 528.92/93: [528.48:656]

Platonov P.L. THE METHODS OF PROCESSING AND RECEIVING DATA FROM SATELLITE IMAGES FOR AUTONAVIGATION CARTOGRAPHY. Special features of using the satellite images in the autonavigation cartography, the stages of its development, linkage and interpretation are considered. Technological aspects of auto-navigation maps creation and update using the satellite imagery are studied. Practical questions of use and current trends in the domestic autonavigation cartography are examined.

Key words: auto-navigation maps, automotive navigation, vector and raster maps, map scales, updating maps.

П.Л. Платонов, зам. ген. директора ЗАО «Центр Навигационных Технологий», E-mail: platonov@navitel.su

МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ И ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ С КОСМИЧЕСКИХ СНИМКОВ ДЛЯ АВТОНАВИГАЦИОННОГО КАРТОГРАФИРОВАНИЯ

Рассмотрены особенности использование космических снимков в автонавигационном картографировании, этапы их обработки, привязки и дешифрирования. Исследованы технологические аспекты создания и обновления автонавигационных карт с применением материалов космосъемки. Освещены практические вопросы использования и современные тенденции в отечественной автонавигационной картографии.

Ключевые слова: автонавигационные карты, автомобильная навигация, векторные и растровые карты, масштабы карт, обновление карт.

К настоящему времени сложилось отдельное направление электронного картографирования – автонавигационное, имеющее важное научно-прикладное значение. Оно относится к геоинформационному картографированию, широко использует опыт комплексных географических исследований и возникло на основе современных разработок в существующем электронном тематическом картографировании.

Актуальность создания автонавигационных карт обусловлена растущим количеством пользователей и, соответственно, значительной их востребованностью. Это продукция нового поколения, воплощающая в себе современные технологии, большой массив географических знаний, и сохраняющая преемственность по отношению к известным подобным образцам. К настоящему времени накоплен значительный опыт обработки разнообразных картографических и геоинформационных материалов для картографического обеспечения автомобильной навигации.

Особенно остро перед разработчиками карт стоит проблема интеграции данных, так как в основе их организации лежит послойное описание пространственных объектов [1]. Отдельно внимания заслуживают те, которые получены с помощью средств дистанционного зондирования Земли, прежде всего, по космическим снимкам.

В автонавигационном картографировании, как и в случае классических работ по созданию и обновлению карт используются материалы съемки Земной поверхности с различных летательных аппаратов. Для автонавигационных карт разных масштабов и точностей используются изображения различного разрешения. Для крупных масштабов требуются снимки с разрешением до 50-60 см в пикселе, для средних – 1-5 м, а для мелких – 5 м в пикселе.

Их точность имеет особо большое значение для тематических слоёв автонавигационных карт, предназначенных для целей маршрутизации, рассчитываемой по соответствующим программам. Чем изображение детальнее и лучше читаемо, тем больше информации и векторных данных можно получить в каме-

ральных условиях. Это существенно экономит финансовые, технологические и людские ресурсы.

Картографирование значительно упрощается, если материалы ДДЗ пространственно ориентированы и привязаны к местности. Точность привязки имеет большое значение при автонавигационном картографировании. На некоторых участках дорог, например, на городских площадях, развязках и сложных перекрёстках для показа детальных элементов организации дорожного движения требуется точность в несколько метров.

В автонавигации для привязки данных ДДЗ используют автомобильные треки (рис. 1), получаемые с помощью высокоточных ГЛОНАСС/GPS-приёмников. Современные приборы для решения этих задач имеют очень высокую точность (от нескольких метров до нескольких дециметров) и позволяют собрать довольно точные данные для привязки изображений.

Основной принцип сбора информации для привязки снимков основан на получении векторной линии высокой точности по пути следования автомобиля с упомянутыми приемными устройствами, установленными на крыше автомобиля. Объезд совершается в пределах участка работ или в территории находящейся в охвате снимка. Совокупность этих линий на ограниченном участке территории даёт точную опору для дальнейшей работы со снимками. Это особенно важно для участков с неоднородным рельефом местности, когда погрешность за счёт рельефных искажений может быть очень высокой. Географические особенности местности, а также социально-экономические условия, требуют обязательного тщательного анализа при использовании снимков для создания и обновления автонавигационных карт.

Прежде чем начать работу с векторными объектами города или области необходимо изучить физико-географические особенности местности, положения картографируемых объектов, связи конкретного города с соседними населёнными пунктами и районами. Только верно разобравшись в ландшафте дешифрируемого региона можно понять особенности пролега-

ния и нахождения в нём объектов дорожной сети и инфраструктуры в целом.

После того как территория достаточно изучена в физико-географическом плане, необходимо произвести дешифрирование социально-экономических объектов, прежде всего, транспортной инфраструктуры, взаиморасположение населённых пунктов и др. Необходимо также учитывать их государственную и административно-территориальную принадлежность.

В разных государствах и регионах приняты свои принципы организации дорожного движения, начиная от сторон движения автотранспорта (левостороннее и правостороннее движение) и заканчивая дорожной разметкой, зачастую имеющей различную трактовку в разных странах. Одни и те же элементы дорожного движения могут быть очень сложны, и неверное понимание изображений на снимке приведёт к принципиальным ошибкам в созданной или обновленной автонавигационной карте.

Для работы с объектами улиц и дорог в населённых пунктах рекомендуется использовать изображения, точность которых выше 2 м. Это позволяет построить достаточно детальный автонавигационный слой: отобразить на карте все магистрали, развязки на них, улицы и проспекты, другие транспортные особенности. Для получения более детальной сети дорог и их характеристик необходимы снимки с точностью от 1 м и выше. Они позволяют уже дешифрировать небольшие улицы и переулки, отделить пешеходные участки улиц от проезжих частей.

Вне населённых пунктов дорожное полотно обычно равномерно по интенсивности цвета. Если цвет дороги меняется, то, скорее всего, на автодороге произошла смена покрытия. Такие случаи хорошо видны на участках примыкания второстепенных шоссе к магистралям или на съездах и на развязках. Для автомагистралей, пожалуй, самым сложным моментом дешифрируемости является отличие технических разрывов между встречными полосами движения от реально используемых разворотов на автомагистрали или шоссе.

Очень многие дороги полностью или частично могут находиться в лесу или других местах с плотной растительностью. В таком случае необходимо очень точное дешифрирование, основанное на географических знаниях и возможности пространственного анализа. Следует тщательно и детально анализировать интенсивность цвета участка космоснимка и искать дорогу в просветах деревьев.

При наличии снимков высокого разрешения практически все объекты дорожной инфраструктуры дешифрируются без труда. Это позволяет нанести на карту объекты многих категорий и типов: пешеходные переходы, железнодорожные переезды, искусственные неровности, остановки маршрутных транспортных средств, светофоры, парковки, АЗС, пункты контроля и досмотра и др. В населённых пунктах видны внутриквартальные и дворовые проезды, участки, закрытые для сквозного проезда, въезды на паркинги и стоянки, различима организация движения на территориях торговых центров, паркингах и прочих объектах (аэропорты, больницы, спортивные и учебные заведения и т.п.).

Таким образом, используя космические изображения с разрешением более 1 м можно получить очень качественную подробную основу для автонавигационной составляющей карты, включающей в себя даже мелкие улицы, внутридворовые проезды и множество других объектов инфраструктуры. Однако её достоверность и детальность будет не полной и не достаточной точности для автонавигационных слоёв [2].

На космических снимках можно увидеть благодаря разметке (рис. 1), ширине и цветности покрытия участки для пешеходов, велосипедистов, легковых или грузовых автомобилей, выделенные полосы для движения маршрутных транспортных средств, круговые, односторонние и реверсивные участки движения и др. При помощи космоснимков возможно выявить следующие параметры автодорог: ширину проезжей части, тип дороги, класс дороги, направления движения на участке улицы или развязки, количество полос, манёвры с них и даже некоторые запреты поворотов. При отсутствии адекватной разметки в городе (а в России это встречается часто) невозможно определить места, в которых есть ограничения манёвров транспортных средств. Например, разрешён разворот или левый поворот на перекрёстке.

Основными проблемами дешифрирования космоснимков (особенно в городах) является наклон домов и зданий с большой этажностью, наличие плотных зеленых насаждений вдоль улиц и дорог, облачность. В крупных городах кроме наземных

транспортных артерий, могут присутствовать и тоннели, в которых из космоса не видны места слияний второстепенных рукавов тоннелей с основными их руслами, а так же другие объекты элементов улично-дорожных сетей и ее инфраструктуры, находящиеся под землёй, элементы развязок, второстепенные проезды и прочие.

Во многих случаях перечисленные методы и способы дешифрирования не дают желаемого результата, тогда ничего не остаётся, как уточнять организацию движения и свойства участков дорог непосредственно на местности. Таким образом, информация, полученная из космоса, позволяет создать основу автонавигационного слоя, но не дает довести его создание до конечного вида, содержащего все необходимые характеристики и свойства для правильной и точной маршрутизации.

Постоянное обновление и актуализация автонавигационной информации – главная задача автонавигационной картографии. Прежде всего, на космоснимках стоит обращать внимание на строящиеся участки дорог (рис. 2) такие, как остовы мостов, насыпи, вырубки и прочие изменения ландшафта. Особое внимание необходимо обращать на участки строительства и реконструкции автодорог, развитие и строительство торговых объектов на трассах, включая объекты инфраструктуры.

Так, например, с появлением объездных дорог вокруг городов старая дорога утрачивает своё значение, появляются участки менее используемые или заброшенные. Эти элементы обновления должны быть учтены и внесены в карту. Значительным аспектом для этого является сравнение разновременных снимков одной и той же местности [3]. Это позволяет не только лучше понять дорожное развитие территории, но и в некоторой степени предвидеть развитие и расширение дорожной сети и транспортной инфраструктуры.

Использование космоснимков в значительной степени облегчают труд картографов в части составления и обновления картографической основы и специфических тематических слоёв. Так можно существенно сократить издержки на дорогостоящее полевое оборудование и большой штат полеводов-геодезистов. Большой процент конечной информации для картографической основы возможно получить используя космоснимки лишь в качестве подложки для цифрования объектов топоосновы.



Рис. 1. Дорожная разметка

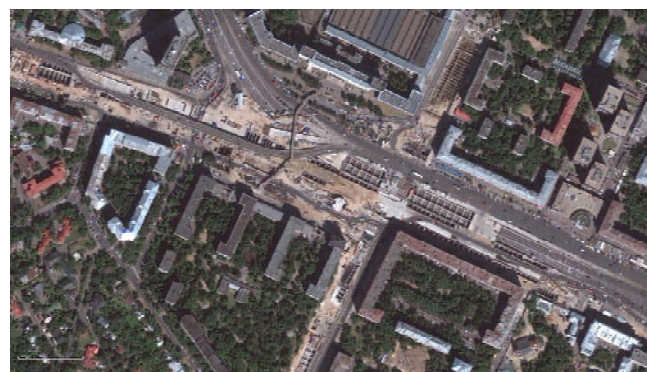


Рис. 2. Участок строительства развязки

В ряде случаев снимки высокого разрешения позволяют получить практически полную актуальную дорожную обстановку в карте. К сожалению, какого бы высокого разрешения ни был снимок, он всегда останется таковым с присущими ему свойствами, затрудняющими дешифрирование (наклон строений, облачность, растительность и т.д.), а так же потеря актуальности с течением времени.

Дорожная обстановка, знаки, разметка постоянно меняются, и для того, чтобы владеть актуальной дорожной ситуацией, необходимо регулярно обновлять и уточнять автонавигационную составляющую. Это особенно критично там, где процессы развития, усовершенствования и реорганизации дорожного движения идут постоянно.

Библиографический список

1. Лурье, И.К. Геоинформационное картографирование: учебник. – М., 2010.
2. Платонов, П.Л. Использование ДДЗЗ в автонавигационном картографировании // Геоматика. – 2010. – № 2(7).
3. Платонов, П.Л. Картографическое обеспечение автомобильных навигационных систем // Геодезия и Картография. – 2011. – № 6.

Bibliography

1. Lurje, I.K. Geoinformacionnoe kartografirovanie: uchebnik. – M., 2010.
 2. Platonov, P.L. Ispoljzovanie DDZZ v avtonavigacionnom kartografirovanii // Geomatika. – 2010. – № 2(7).
 3. Platonov, P.L. Kartograficheskoe obespechenie avtomobilnihkh navigacionnihkh sistem // Geodeziya i Kartografiya. – 2011. – № 6.
- Статья поступила в редакцию 27.01.12*

УДК 612.017.2

Hasnulin V.I., Hasnulina A.V., Doroganov A.O. MODERN INTEGRAL CRITERIA FOR THE ESTIMATION OF ECOLOGICAL NATURAL AND TECHNOGENOUS SITUATION EXTREMITY The activation functions of the cerebral hemispheres with predominance of the right hemisphere function in people entering the discomfort or extreme climatic and geophysical conditions or man-made, shows biologically adverse effect and stressful these environmental conditions. The combination of increased function of the right hemisphere of the brain with higher levels of pathological meteosensitivity a criterion discomfort or extreme environmental conditions and may be requested for use in the medical and environmental monitoring.

Key words: stress, functional interhemispheric asymmetry, extreme meteorological, geophysical and man-made factors, painful meteosensitivity, the criteria for extreme environmental situations.

В.И. Хаснулин, д-р мед. наук, проф., рук. лаборатории Научного центра клинической и экспериментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru; **А.В. Хаснулина**, канд. мед. наук, ведущий научный сотрудник Научного центра клинической и экспериментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск; **А.О. Дороганов**, аспирант Научного центра клинической и экспериментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕГРАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭКСТРЕМАЛЬНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРИРОДНЫХ И ТЕХНОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Активация функции полушарий головного мозга с превалированием функции правого полушария у людей, попадающих в дискомфортные или экстремальные климато-геофизические или техногенные условия, свидетельствует о бионеадекватности и стрессогенности этих экологических условий. Сочетание повышенной функции правого полушария мозга с повышением уровня болезненной метеочувствительности является критерием дискомфорта или экстремальности экологической обстановки и может быть предложено для использования в системе медико-экологического мониторинга.

Ключевые слова: экстремальные метео-геофизические и техногенные факторы, болезненная метеочувствительность, стресс, функциональные асимметрии мозга, критерии экстремальности экологических ситуаций.

Решая проблемы создания системы охраны здоровья населения городов, территорий и страны в целом, сегодня мы обязаны создавать технологии, обеспечивающие не столько «хроническое» лечение от болезней отдельного человека, сколько выявляющие ключевые звенья системы жизнеобеспечения групп и популяций людей, определяющие уровень здоровья населения, и, в последующем, воздействующие на эти звенья с целью исключения негативных факторов для формирования здоровья.

Одним из таких важных элементов в системе жизнеобеспечения населения является медико-экологический мониторинг. Результаты такого медико-экологического мониторинга обеспечат возможность своевременного вмешательства в экологические процессы с целью сохранения живой природы и создания оптимальных условий для жизнедеятельности человека. Система мониторинга поможет управляющим структурам территорий осуществлять постоянный динамический контроль за состоянием здоровья населения (популяционного здоровья) с современными медико-экологических позиций и принимать научно обоснованные решения по очередности и целесообразности реализации мероприятий по охране окружающей среды, по внедрению новых безопасных для здоровья природосообразных

технологий, по реорганизации отдельных элементов системы здравоохранения и мероприятий по совершенствованию методов профилактики и коррекции экологически обусловленных заболеваний. Оценка же в моменты мониторингирования состояния здоровья отдельных людей позволит организовать выявление дизадаптивных и ранних стадий патологических расстройств, что будет способствовать своевременной профилактике и коррекции этих расстройств. При этом должны быть задействованы не только лечебные мероприятия, но и спортивно-оздоровительная система, рекреация путем использования туристическо-оздоровительных маршрутов, оздоровление на курортах, в профилакториях; изменения режимов питания и организации активного отдыха.

Вместе с тем, эффективность системы медико-экологического мониторинга, его быстродейственность, во многом зависит от универсальности и чувствительности методов оценки влияния природных климато-геофизических, техногенных и социальных экологических факторов на человека. В прежних наших исследованиях [1] сделано заключение о том, что основным измерителем и критерием неблагоприятного влияния экологических (природных и техногенных) и социально-экономических фак-

торов окружающей среды является состояние здоровья человека и, прежде всего, такие интегральные характеристики устойчивости человеческой популяции к экстремальным природным и антропогенным факторам среды как по возрасту показатели смертности населения в трудоспособном возрасте. Но смертность является финальной стадией, отражающей экологическое неблагополучие того или иного региона в целом. Для определения самых первых признаков негативного экологического влияния на население конкретного поселка, города, субъекта государства, необходимы более чувствительные критерии – признаки формирования экологически обусловленного стресса, который при длительном действии может стать причиной истощения резервов здоровья жителей данной территории. Необходимо выделить ранние биоэффекты негативного влияния климатических, геофизических, техногенных и социально-экономических факторов на здоровье населения и создание быстродействующей компьютерной системы тестирования этих эффектов, оценки частоты их встречаемости в данной популяции; определения взаимосвязи этих эффектов с существующими в данном регионе природными, техногенными и социальными условиями жизнедеятельности населения; отслеживания динамики накопления числа этих биоэффектов, отражающих экологическое напряжение в популяции; а в последующем и формирование в режиме реального времени рекомендаций по совершенствованию системы жизнеобеспечения населения данной территории.

Материалы и методы исследования. Проведено комплексное клинико-лабораторное, функциональное и биохимическое обследование 793 практически здоровых пришлых жителей г. Норильска в возрасте 24–55 лет. Из всех обследованных выделена группа людей (272 человека), работающих во вредных экологических условиях на производстве меди и никеля, плавильщиками, электролизниками и конверторщиками. В группу практически здоровых северян (118 человек), не работающих на вредном производстве, попали учителя, врачи, административно-управленческий персонал, работники торговли. В г. Новосибирске были обследованы 55 практически здоровых рабочих, работающих в условиях действия вредных техногенных физических факторов. Контрольную группу здоровых людей в средних широтах составили 84 человека в возрасте 20–47 лет, постоянно проживающих в г. Новосибирске. В г. Северомуйске обследовано 103 практически здоровых человека (в возрасте 23–49 лет). 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. В сыворотке крови определяли содержание общего холестерина, суммарной фракции липопротеидов низкой и очень низкой плотности (бета-липопротеидов), триглицеридов, глюкозы и мочевой кислоты. Биохимические показатели и уровень кортизола в сыворотке крови определялись тест-системами производства ЗАО «Вектор-Бест». Перекисное окисление липидов оценивалось по изменению содержания конъюгированных диенов (Plazer Z, 1970). О величине психоэмоционального стресса судили по уровню психоэмоционального напряжения (ПЭН) и других психофизиологических характеристик, дизадаптивных функциональных и патологических состояний, определяемых с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (свидетельство о государственной регистрации в РосНИИАПО № 970035 от 29.01.1997 г., НЦКЭМ СО РАМН). Доминирование правого или левого полушария головного мозга определялось с помощью тестов выявления ведущей руки, ноги, глаза, определения силы и выносливости кистей рук, скорости простой сенсомоторной реакции (рефлексометрия), по интенсивности кровенаполнения полушарий головного мозга (реознцелография по методике Х.Х. Яруллина). От каждого обследованного человека получено информированное согласие на использование материалов в научных обобщениях. Статистическую обработку данных проводили с использованием стандартного пакета статистических программ STATISTICA (StatSoft, США) версии 7.0. Количественные данные представлены как $M \pm m$ 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. Наши исследования в Сибири и на Севере в регионах с экстремальными и дискомфортными климато-геофизическими условиями, в техногенно загрязненных промышленных центрах, на экологически неблагополучных промышленных предприятиях, позволили определить, что одним из ранних биоэффектов, отражающих напряжение приспособительных механизмов, рассогласование функций основных гомеостатических систем с ритмами изменения внешних экологических факторов, первые признаки начала истощения адаптационных резервов организма человека в биоадекватных условиях жизнедеятельности, является появление болезненной метеочувствительности (метеопатии) у конкретного человека. Нарастание же частоты встречаемости метеопатий в наблюдаемой группе населения в динамике, свидетельствует об экологическом неблагополучии среды обитания данной популяции и снижении адаптивных резервов у населения.

Как показывают результаты многочисленных научных наблюдений, метеопатии (болезненная метеочувствительность, ощущаемая человеком субъективно) – это реагирование организма на изменение метеорологических, гелио-геофизических, а также техногенных физических факторов, дизадаптивными или патологическими реакциями, которые проявляются в ухудшении субъективного самочувствия и в функциональных расстройствах отдельных жизнеобеспечивающих органов и систем. Наиболее выражены метеопатические реакции со стороны сердечно-сосудистой и нервной систем. Тем не менее, корреляционный анализ показывает, что появление болезненной метеочувствительности может быть связано с расстройствами практически всех жизнеобеспечивающих органов и систем человеческого организма (табл.1).

Об этом свидетельствует и наличие корреляции болезненной метеочувствительности со степенью нарушений липидного обмена ($r=0,68$), с повреждением клеточных мембран ($r=0,43$), с нарушением пигментного обмена ($r=0,36$), с повышением уровня кортикостероидов в крови ($r=0,50$), с уровнем повышения артериального давления ($r=0,79$), с нарастанием десинхронизации ($r=0,88$), со степенью заторможенности нервных процессов ($r=0,47$).

Как следует из приведенных данных, практически любое расстройство функций гомеостатических систем проявляется возникновением метеопатической реакции той или иной степени выраженности.

Определение частоты встречаемости болезненной метеочувствительности в разных регионах, отличающиеся степенью неадекватности природных и техногенных условий, обнаружили существенное увеличение числа людей с метеопатиями в экстремальных климато-геофизических или неблагоприятных антропо-экологических условиях.

Так в г. Норильске, отличающегося сочетанием экстремальных природных факторов Севера с экстремальным загрязнением окружающей среды промышленными выбросами цветной металлургии, среди обследованного населения число людей

Таблица 1
Взаимосвязь болезненной метеочувствительности с расстройствами функций отдельных систем (по данным корреляционного анализа)

Перечень выявленных расстройств	Коэффициент корреляции
Синдром психоэмоционального напряжения	0.86
Расстройства функции желудочно-кишечного тракта	0.78
Избыточная масса тела	0.78
Нарушение функции печени	0.70
Эндокринные нарушения	0.70
Иммунодефициты	0.60
Нарушения функции костно-мышечной системы	0.58
Артериальная гипертензия	0.57
Проявления стенокардии	0.56
Расстройства функции ЛОР-органов	0.55
Расстройства функции кожных покровов	0.52
Аллергические расстройства	0.50
Нарушения функции мочевыделительной системы	0.50
Нарушения функции нервной системы	0.40
Нарушения функции органов дыхания	0.36

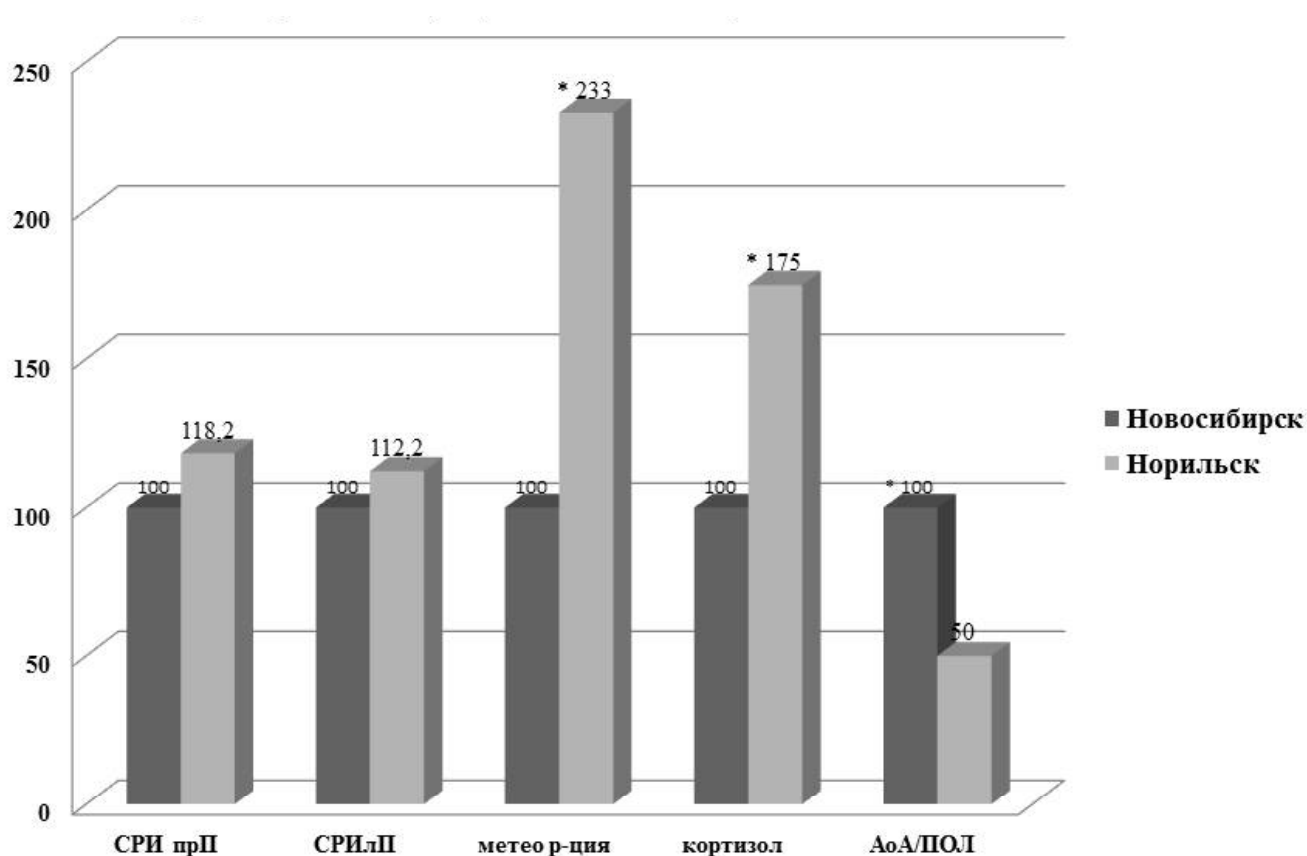


Рис. 1. Систолический реографический индекс правого (СРИпрП) и левого полушарий (СРИлП) мозга, метеореакция, уровень кортизола и окислительный стресс (АоА/ПОЛ) у людей в экстремальных климато-экологических условиях Севера по сравнению с умеренным климатом (* – достоверные различия $p < 0,003$)

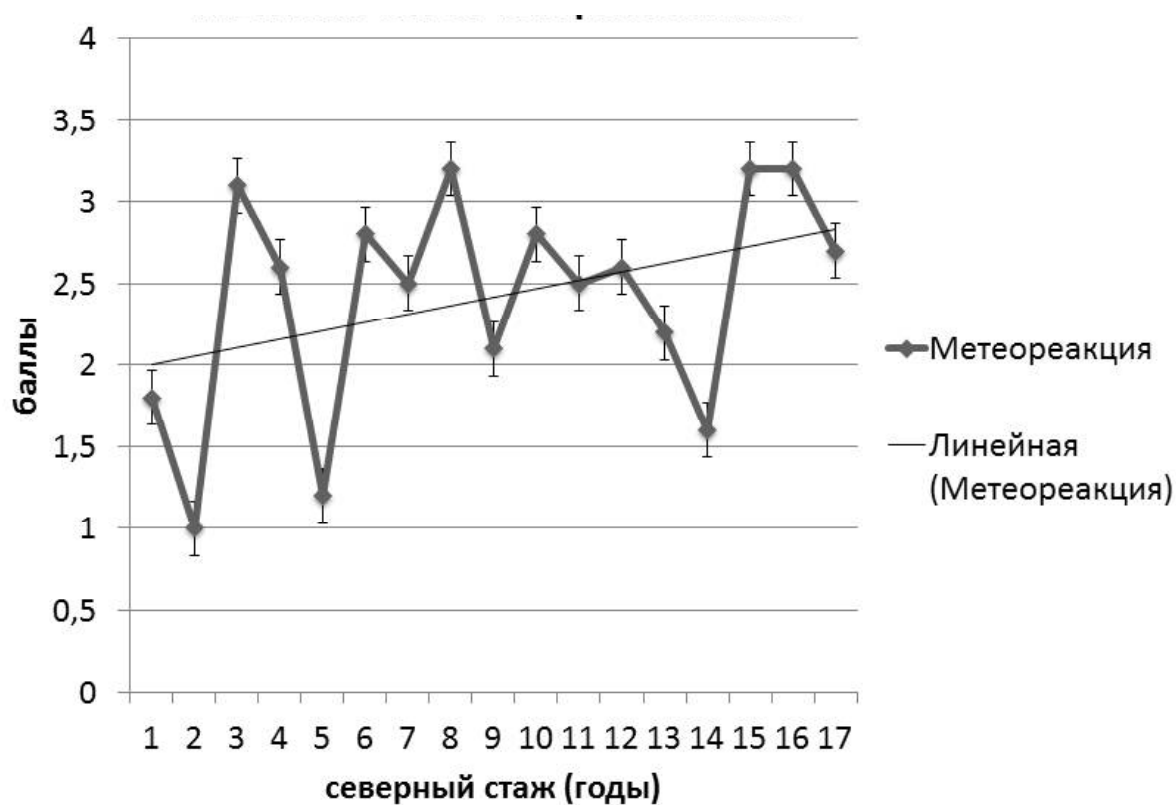


Рис. 2. Метеореакция у жителей Севера в зависимости от северного стажа

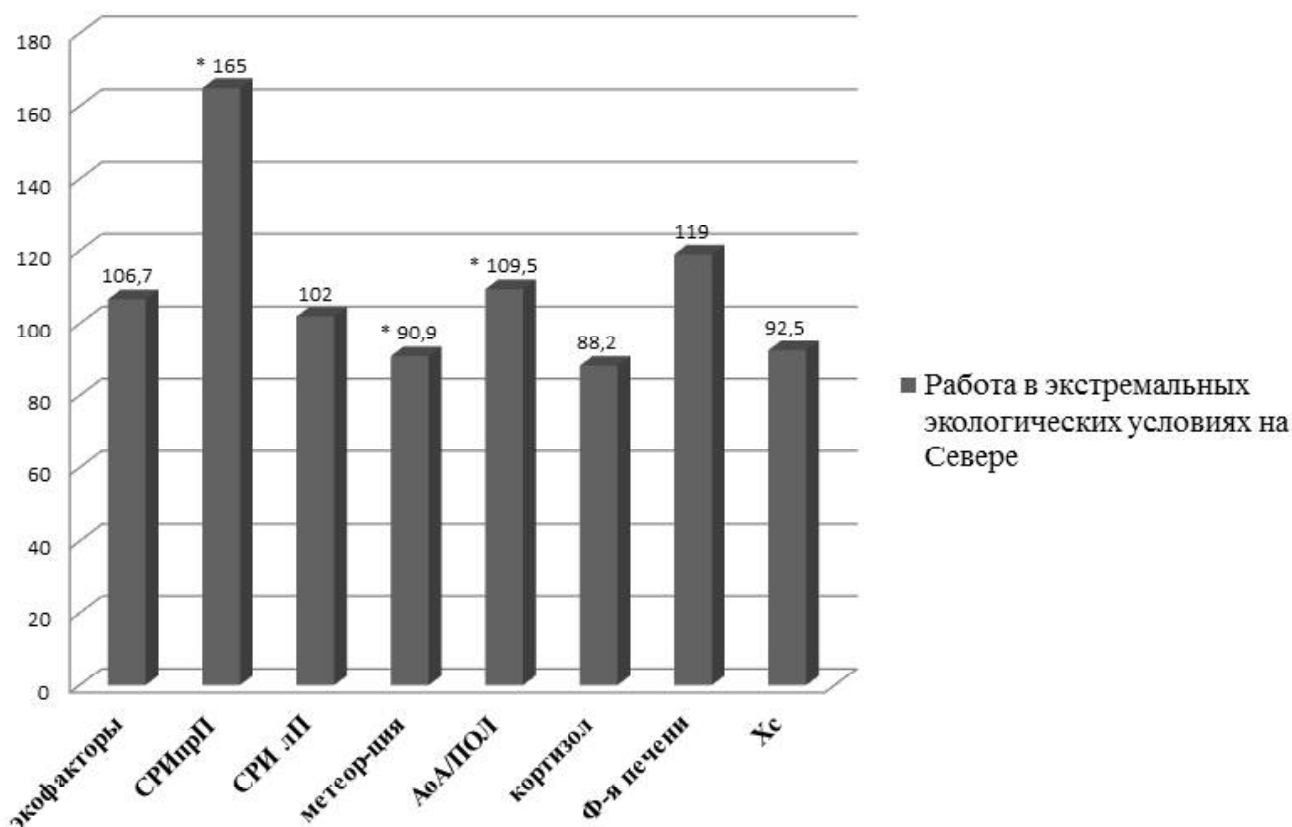


Рис. 3. Функция (СРИ прП) правого и (СРИ лП) левого полушарий мозга; метеореакция, окислительный стресс (АоА/ПОЛ), кортизол, холестерин (Хс) у жителей Севера с более высоким суммарным уровнем негативных экологических факторов в % к здоровым северянам (* – достоверные различия $p < 0,001$)

с метеопатическими расстройствами достигало 79,5%. В г. Новосибирске с высоким техногенным загрязнением, но со значительно меньшим уровнем дискомфорта неблагоприятных климато-геофизических факторов число людей с метеопатическими расстройствами выявлялось в 69% случаев. В г. Северомуйске, отличающемся от Новосибирска более высокой дискомфортом климатических условий и более благоприятной техногенной экологической обстановкой, число людей с болезненными метеореакциями выявлялось в 63,0% случаев. Сравнение уровней болезненной метеочувствительности у жителей Норильска и Новосибирска обнаружило, что в среднем у жителей промышленного города в средних широтах болезненная метеореакция выражена на 133% меньше чем у приехавших жителей Северного промышленного центра (рис.1).

Данные исследований свидетельствуют о том, что для экологически неблагоприятных территорий характерно не только увеличение в популяции числа людей с метеопатическими расстройствами, но и более высокий уровень болезненной метеочувствительности. При этом оказалось, что повышение уровня болезненного реагирования на изменения метео-геофизических и других физических экологических факторов зависит от продолжительности контакта человека с действием этих негативных экологических факторов. Для Севера эта продолжительность действия на человека экстремальных климато-геофизических факторов высоких широт выражена в, так называемом, северном стаже.

Как видно из рис. 2, уровень болезненной метеочувствительности среди приехавшего населения растет по мере увеличения северного стажа.

Зависимость уровня болезненной метеочувствительности от срока проживания на Севере подтверждается и корреляционным анализом ($r = 0,39$). В меньшей степени уровень болезненной метеочувствительности зависит от техногенных факторов производства в Норильске ($r = 0,16$). Оказалось, что не только на Севере болезненная метеочувствительность отражает негативное действие на состояние здоровья человека неблагоприятных промышленных физических факторов.

В Новосибирске у практически здоровых работников вредного производства болезненная метеочувствительность ($3,13 \pm 0,4$) значительно превышала уровень метеореагирования у практически здоровых жителей города ($0,43 \pm 0,02$), не работающих во вредных условиях производства. Эти и другие данные наших наблюдений позволили сделать заключение о возможности использования частоты выявления болезненной метеочувствительности в группе населения в качестве раннего критерия экологического неблагополучия и проявления первых признаков истощения адаптивных резервов в данной части популяционной выборки.

Результаты наших исследований позволили выявить еще один значимый индивидуальный и популяционный признак негативного влияния природных и техногенных факторов на состояние человеческого организма. Речь идет о рассогласовании функциональной активности полушарий головного мозга при попадании человека в регион с дискомфортными или экстремальными погодными или геофизическими условиями, или при поступлении на работу с экологически вредными условиями производства. В наших предшествующих работах впервые было обнаружено, что правое полушарие головного мозга путем активации своей функции обеспечивает оптимизирующее регуляторное влияние на обеспечение эффективной мобилизации гомеостатических систем организма для полноценной адаптации к стрессирующим дискомфортным и экстремальным природным и техногенным факторам окружающей среды. Оказалось, что устойчивость организма к действию биологически негативных изменений погодных, геофизических и техногенных факторов, а также патологическое реагирование на эти факторы находится в тесной зависимости от эффективности функционирования полушарий головного мозга и превалирования функции правого полушария.

Переезд на Север здоровых жителей средних широт на постоянное место жительства или на время вахты, а также переезд в высокие широты жителей тропиков активизирует функциональную активность правого полушария. При этом наиболее эффективная адаптация к неблагоприятным условиям Севера

наблюдалась у людей с наибольшим подъемом функции правого полушария мозга, при наименьшем снижении функциональной активности левого полушария мозга. При слабом реагировании правого полушария мозга у адаптирующихся людей отмечалось ухудшение самочувствия, рост психозомоционального напряжения, значительное увеличение стрессового гормона кортизола в крови, активация окислительного стресса и многочисленные дизадаптивные расстройства. Люди фенотипически не способные повышать функциональную активность правого полушария на достаточный уровень при перемещении в экстремальные природные или техногенные условия быстро переходят в фазу дизадаптации, а, в последующем, и фазу ускоренного формирования различных патологических расстройств. При сравнительном обследовании пришлых жителей Севера и практически здоровых жителей средних широт (рис.1) было выявлено, что для пришлых жителей, длительно проживающих на Севере характерна достоверно более высокая (по сравнению с жителями средних широт) функциональная активность правого полушария мозга и несколько сниженная функциональная активность левого полушария. У людей с высокой функцией правого полушария мозга на Севере выявлялся меньший уровень болезненной метеочувствительности, меньшие проявления психозомоционального и окислительного стресса, менее выраженный подъем стрессового гормона кортизола в крови. Снижение

же функции правого полушария приводило к повышению уровня болезненной метеореакции, нарастанию гормональных проявлений северного стресса и прогрессированию окислительного стресса. Выяснилось также, что среди адаптированных к условиям Севера практически здоровых пришлых жителей высокая функциональная активность правого полушария преобладала у 42,8% обследованных людей. При этом оказалось, что для северян, работающих на экологически вредных производствах, характерно еще более выраженное повышение функции правого полушария мозга, большая активация окислительного стресса и усиление функциональной активности печени (рис.3).

Заключение. Таким образом, результаты исследования позволили нам сделать заключение о том, что активация функции правого полушария мозга у людей, попадающих в новые климато-геофизические или техногенные условия, свидетельствует о биеадекватности и стрессогенности природных и техногенных экологических условий, особенно при увеличении числа лиц в популяции с высоким уровнем функциональной активности правого полушария. Увеличение в динамике наблюдений числа людей с сочетанием повышенной функции правого полушария мозга с повышением уровня болезненной метеочувствительности является критерием дискомфорта или экстремальности экологической обстановки и может быть предложено для использования в системе медико-экологического мониторинга.

Библиографический список

1. Хаснулин, В.И. Подходы к районированию территорий России по условиям дискомфорта окружающей среды для жизнедеятельности населения / В.И. Хаснулин, А.К. Собакин, П.В. Хаснулин, Е.Р. Бойко // Бюллетень СО РАМН. – 2005. – № 3 (117).

Bibliography

1. Khasnulin, V.I. Podkhodih k rayonirovaniyu territoriy Rossii po usloviyam diskomfortnosti okruzhayutheyj sredih dlya zhiznedeyatel'nosti naseleniya / V.I. Khasnulin, A.K. Sobakin, P.V. Khasnulin, E.R. Boyko // Byulleten'j SO RAMN. – 2005. – № 3 (117).

Статья поступила в редакцию 12.02.12

Раздел 5

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 008.009:39

Gavriliuk N.P. **INFLUENCE OF CALENDAR CEREMONIALISM ON FORMATION OF SYSTEM OF VALUES IN TRADITIONAL-HOUSEHOLD REPRESENTATIONS OF POLYETHNIC COMMUNITY OF THE LEFT BANK TRANSDNISTREA.** The summary: Article is devoted to research of calendar ceremonialism of the population of Left bank Transdnistrea. Traditions and customs of a year cycle were formed in the conditions of close interaction of culture of various ethnoses (Ukrainians, Russian, Moldavians, Poles, Bulgarians, Gagaus). The special attention is given to safety of calendar ceremonialism and processes of transformation in the conditions of interethnic contacts.

Key words: Left bank Transdnistrea, polyethnic community, calendar ceremonialism, traditions, customs, ceremonies, interethnic contacts.

Н.П. Гаврилюк, преп. каф. всеобщей истории Приднестровского гос. университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, E-mail: gavriliuk_nata@bk.ru

ВЛИЯНИЕ КАЛЕНДАРНОЙ ОБРЯДНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ В ТРАДИЦИОННО-БЫТОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОЛИЭТНИЧНОГО СООБЩЕСТВА ЛЕВОБЕРЕЖНОГО ПОДНЕСТРОВЬЯ

Статья посвящена исследованию календарной обрядности населения Левобережного Поднестровья. Традиции и обычаи годового цикла формировались в условиях тесного взаимодействия культуры различных этносов (украинцев, русских, молдаван, поляков, болгар, гагаузов). Особое внимание уделяется сохранности календарной обрядности и процессам трансформации в условиях межэтнических контактов.

Ключевые слова: Левобережное Поднестровье, полиэтничное сообщество, календарная обрядность, традиции, обычаи, обряды, меэтнические контакты.

Целью работы является анализ влияния календарной обрядности на формирование системы ценностей в традиционно бытовых представлениях полиэтничного сообщества Левобережного Поднестровья. В соответствии с целью выдвинуты следующие задачи:

- выявить степень сохранности календарных праздников и обрядов и процессов их трансформации;
- обозначить региональную специфику;
- проанализировать специфику традиционных обрядов и календарных циклов;
- выявить изменения и трансформации в традиционных праздниках и обрядах в результате межэтнических контактов.

Традиционная культура является неотъемлемой частью каждого этноса. Обычаи, обряды и праздники, как составляющая часть традиционной культуры, определяют особенности народа, характеризуют его как этнически самобытную организацию. Сохранение этой самобытности одна из насущных проблем современности. В последнее время многое изменилось в нашей жизни, в том числе произошло и переосмысление истории. Народ все чаще обращается к своим истокам, происходит сохранение на новом уровне национальной культуры с ее традициями, обычаями, праздниками.

Традиционно-бытовые обычаи, обряды и праздники возникли в глубокой древности, отражая деятельность человека на раз-

личных этапах его развития. Изменения условий жизни, рост материальной и духовной культуры приводят к возникновению новых обрядов, которые наслаиваются на старые, переплетаются с ними и видоизменяют их. В календарных обычаях и обрядах, составляющих часть духовной культуры народа, нашли отражение сложные процессы адаптации, интеграции взаимосвязей и взаимовлияний.

В быту и культуре любого народа есть множество явлений, сложных по своему историческому происхождению, составу, входящих в них элементов и разнообразию выполняемых функций. Один из самых ярких и показательных примеров это календарные обычаи, хорошо известные всякому народу, а в своих внешних проявлениях известны вообще каждому. Календарный цикл обычаев включает в себя праздники и подготовку к ним, суеверные запреты и магические обряды, гадания и предсказания, посты и торжественные трапезы, игры и развлечения, процессии и маскарады, подарки и обрядовый фольклор, ритуальные огни и ритуальное купание, культ святых и поверье о нечистой силе.

К сожалению, в современных условиях сфера бытования традиционной обрядовой культуры постоянно сужается. Многие ее элементы исчезают или находятся на грани исчезновения, сокращается число носителей обрядности. Хранителями ее традиционных форм преимущественно являются люди старшего

поколения, с уходом которых исчезает уникальная часть народной культуры.

К середине XIX века в Бессарабии сложилась единая историко-этнографическая область, к которой примыкали и районы Левобережного Поднестровья. В границах этой области, численно преобладавшее молдавское население на протяжении многих лет, жило в условиях тесных хозяйственных, культурных, этнических контактов с инациональными группами – русскими, украинцами, греками, армянами, болгарями, гагаузами, поляками, евреями, цыганами и др. В результате этого у многонационального населения этой историко-этнографической области сложились сходные культурно-бытовые особенности, сформировавшиеся под влиянием молдавской культуры.

Необходимо отметить, что развитие бессарабско-поднестровской области происходило в условиях формирования более мелких этнографических зон и районов, население которых имело локальные особенности хозяйства, культуры и языка. Существенную роль в этом сыграли местный тип хозяйства, географические условия, этнический состав населения, административные границы. На протяжении ряда веков в Днестровской-Прутском междуречье сложились три этнографических зоны – северная, центральная и южная. Помимо этого характерная этнографическая зона сложилась в Левобережном Поднестровье, в административных границах Подольской и Херсонской губерний [1, с. 15].

Поднестровская этнографическая зона формировалась на протяжении длительного периода, начиная с XVI века. В тот период левобережные поднестровские земли находились в подчинении Польши и Турции. Приток молдаван за Днестр усилился во второй половине XVII века. Этнический состав населения левобережного Поднестровья формировался из молдаван, украинцев, русских, поляков [1, с. 16].

Однако, следует выделить определенные особенности распределения этносов на территории Приднестровского края. В городах, играющих ведущую роль в межрегиональном экономическом, политическом и культурном развитии, этнический состав населения характеризуется значительным разнообразием.

Естественно, что, в настоящее время практически невозможно найти ни одной этнической группы, которая не испытала бы на себе воздействие культуры других народов. При этом каждый народ стремится сохранить свою культурную целостность и культурный облик. Почти повсеместный интерес к своим корням, как у отдельных людей, так и у целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток восстановления старинных обычаев и обрядов, до стремления создать, или восстановить свою национальную государственность.

Календарные обычаи и обряды молдаван, как и украинцев, русских и белорусов, формально соотносились с годовым литургическим циклом христианской религии. Однако действительной основой «бытовых святцев» был не церковный, а трудовой сельскохозяйственный календарь, регулировавший все аспекты жизни крестьянина. Клерикальная и народная трактовка одних и тех же праздничных дат имела заметные расхождения. Стихийно-материалистическую, трудовую природу народного календаря убедительно раскрывают их сельскохозяйственные поговорки, пословицы, приметы, охватывающие все важные моменты жизни земледельца [4, с. 395].

Но календарь являлся не только регулятором хозяйственной деятельности, но также представлял собой свод правил и понятий, регулирующих культурную жизнь людей и общества в целом. Еще с древности календарные праздники и обычаи выполняли важные социальные функции, в них в образной форме были представлены традиционные принципы морали и нравственности, нормы поведения человека в семье и обществе. Обычаи и обряды являлись средством передачи культуры, знаний и опыта от поколения к поколению. Через обычаи и обряды осуществлялась непрерывная связь предков с потомками, сохранение так называемой «социальной памяти» [5, с. 15].

Исследования Г.К. Бостана показали, что распространенные молдавские новогодние обряды *Плуеушор* и *Соркова* формировались в тесном контакте с украинскими обычаями – *Оранка волами* и *Посівалки* [6, с. 35]. Общими для украинцев и молдаван Буковины являлись новогодние циклы игрищ, драматических инсценировок и пьес «Маланка», «Капра», «Кэлугу», «Урсул» [6, с. 38].

Таблица 1

Административно-территориальная единица

Административно-территориальная единица	Всего	В том числе								
		молдаване	русские	украинцы	болгары	гагаузы	белорусы	немцы	евреи	другие
ПМР – всего	100	31,9	30,4	28,8	2,5	0,8	0,7	0,4	0,2	4,3
Тирасполь (горсовет)	100	15,2	41,6	33,0	1,5	1,2	1,1	0,5	0,4	5,5
Бендеры (горсовет)	100	24,6	44,2	17,8	3,2	1,1	0,7	0,3	0,4	7,7
Районы										
Каменский	100	47,8	6,9	42,5	0,2	0,2	0,3	0,1	0,0	2,0
Рыбницкий	100	29,8	17,2	45,4	0,4	0,2	0,5	0,2	0,2	6,1
Дубоссарский	100	50,1	19,0	28,3	0,4	0,2	0,5	0,2	0,1	1,2
Григориопольский	100	64,8	15,3	17,4	0,5	0,2	0,4	0,7	0,0	0,7
Слободзейский	100	41,5	26,6	21,7	7,7	0,5	0,5	0,5	0,0	1,0

Этнический состав населения, в %

По данным переписи от 11 ноября 2004 г.

В соответствии с приведенными данными, села характеризуются более однородной массой населения. В них проживают преимущественно автохтонные этносы – молдаване и украинцы. На юге Приднестровья сравнительно высок удельный вес русских, а в отдельных селах (например, в с. Парканы Слободзейского р-на) – болгар. В селе Слобода-Рашково Каменского района значительно преобладает польское население [2, с. 36].

Многовековые связи молдаван со славянскими народами отражены в обычаях и обрядах, устном народном творчестве, в целом в культуре. На сходство наиболее древних обычаев молдаван и славян обратили внимание еще первые их исследователи. П. Сырку в 1874 году писал: «Все почти простонародные праздники у молдаван соответствуют таким же у славян: зимним, летним, весенним и осенним.... Кто хочет знать прошлое молдаван, пусть изучит славянские и, приступивши к исследованиям, тогда будет уверен, что достигнет желаемых результатов; в противном случае он мало поймет или ничего не поймет» [3, с. 207].

Вместе с тем в календарных традициях украинцев и молдаван обнаруживаются существенные различия, обусловленные генетической неоднородностью, своеобразием национального развития каждого этноса. Так, например, у украинцев, в отличие от молдаван, болгар, сербов и других балканских народов, не отмечались специальными обычаями и обрядами праздники Тодора (1 февраля), мэришор (1 марта), арминдень (1 мая) и др. С другой стороны, молдаванам не свойственны восточнославянский праздник Ивана Купала, «широкая масленица», купальные бои на крещение и мн. др. Бытовые ритуалы заметно различались даже в общих для обоих народов праздниках (рождество, пасха, троика и т.д.) [7, с. 243].

Изначальная ориентация на животноводческий или земледельческий тип хозяйства повлияла на формирование жанрового состава календарного фольклора. У украинцев широко бытуют все жанры земледельческой поэзии годичного цикла: колядки, щедровки, посыпальные, русальские, купальские, жнивные

песни, у молдаван, за исключением новогодних, таких песен практически нет [8, с. 6].

Исследуя молдавские новогодние праздники, Ю. В. Попович выявил большой круг украинско-молдавских обрядовых аналогий, распространяющихся преимущественно на область аграрной магии. В ряде случаев исследователь объясняет их прямыми заимствованиями из ритуальной практики украинцев [9, с. 70].

Этнокультурное взаимодействие в празднично-обрядовой сфере, безусловно, носило двусторонний характер. Молдаване также активно влияли на календарные обычаи украинцев, обогащая их новыми элементами и чертами. Итогом многовекового симбиоза неродственных в генетическом плане культур явилось формирование на украинско-молдавском пограничье некоего регионального межэтнического варианта празднично-обрядовой общности.

В традиционной новогодней обрядности, как и в обрядности других календарных циклов, у украинцев и молдаван отчасти сохраняются пережитки культа предков. Они прослеживаются, например, в ритуальном угощении и одаривании накануне рождения.

Украинцам, так же как и молдаванам, свойственны новогодние обряды с исполнением специальных обрядовых песен. У украинцев это щедровки, у молдаван — хэитура, плугул урзтура и т. д. Их сближает общая сельскохозяйственная тематика, поэтизация труда земледельца, активное стремление повлиять на будущий урожай. Поздравительные и величальные мотивы этих песен выдают их первоначальный магический заклинательный смысл. Моменты историко-культурной общности выявляются и в самом ритуальном действии. Известно, что в прошлом у украинцев, русских, равно как и восточных романцев, были распространены новогодние обычаи с плугом. Но только у последних эти обычаи приобрели особый размах и сохранялись почти до наших дней.

Тесные и продолжительные взаимосвязи молдавского и украинского населения заметно повлияли на новогодние традиции и в этноконтактной зоне. Здесь образовался целый ряд переходных, гибридных обрядовых форм, являющихся продуктом контаминации. К ним можно, например, отнести щедрование со специальным музыкальным инструментом в форме бочонка — бухаем (бугаем), неизвестное в других регионах Украины. Иноэтническим влияниям подвержен не только музыкально-ритмический компонент новогоднего фольклора, но и его поэтическая стилистика. По форме и по содержанию очень близки украинский обряд засівання и молдавский сэмэнатур (посев), бытующие в сельской местности и поныне. Тексты, сопровождающие символический посев, у украинцев и молдаван во многом родственны. Главное в них — пожелания счастья и урожая в новом году. В настоящее время в районах пограничья имеют хождение посевальные тексты, общие для обоих народов [10, с. 251].

Украинцам, как и восточным славянам в целом, не свойствен новогодний обычай сорковы, известный молдаванам, румынам, грекам, болгарам и другим народам Балканского полуострова. Происхождение этого обычая исследователи связывают с древними фракийцами [11, с. 63].

При исследовании зимнего цикла обрядов и традиций выявляются два основных момента, связанных между собой определенной закономерностью. На первом месте стоят различные магические обряды, связанные с наступлением нового солнечного года и переменами состояния природы, что имело значение для домашнего хозяйства; на втором месте гадания и предсказания, подразделяющиеся на две группы: одни относятся к трудовым процессам и их результатам, зависящим от влияния сил природы, другие — к личной судьбе (любовь, брак, здоровье). Несомненно, тема любви и брака, которая преобладала в первой половине зимнего цикла, непосредственно была связана с возрождением солнца и всей природы. Смысл и значение обрядности зимнего цикла в целом направлены в будущее — для плодородия, здоровья, благополучия и счастья в семье [11, с. 151].

Весенне-летний цикл праздников не менее богат обычаями, чем зимний период. Это объясняется тем, что первооснова всех календарных обрядов — труд земледельца, а весна и лето — самый важный период для сельских жителей. Именно в это время совершаются главные работы земледельца — вспашка поля, посев, высадка рассады, от которой зависело благополучие всей жизни общины в течение года. Крестьяне прибегали к целому ряду религиозно-хозяйственных обрядов, направленных

на умиротворение ветра, дождя и грома. В весенних праздниках особенно отчетливо прослеживаются два пласта: дохристианский и православный. Языческие моления, сохранявшиеся вплоть до начала XX века, постепенно сгруппировались вокруг крупных христианских праздников.

Современные праздники и обряды сельского населения украинско-молдавского пограничья вместе с тем сохраняют свою региональную специфику, прослеживающуюся как в рамках территории Украины и Республики Молдовы. Основное ядро этой специфики составляют обычаи, сформировавшиеся в результате взаимодействия и переплетения элементов традиционной бытовой культуры обоих народов. В ходе тесных и продолжительных исторических культурно-бытовых взаимосвязей украинцы и молдаване, так же как и представители других, проживающих в данном районе национальностей, переняли друг у друга немало из обрядности. В большинстве случаев такие заимствования носили не механический, а творческий характер. Национальные традиции каждого народа, усваиваясь в иноэтнической среде, как правило, переосмысливаются, приобретают новую окраску и звучание.

Факты влияния украинской культуры на молдавскую, так же как и другие этнические процессы, не будучи отражены ни в каких документах, могут быть зафиксированы только в своих конечных результатах — когда это влияние проявляется в различных сторонах материальной и духовной культуры. Этнографические исследования, проведенные в XX в., выявили значительное украинское влияние в молдавской народной культуре — в жилище, одежде, ремеслах, традициях... Особенно четко украинские черты прослеживаются в культуре молдаван северных районов Левобережного Поднестровья, где издавна шли активные процессы смешения населения и где в настоящее время высок процент украинцев [12, с. 234].

Процесс молдавско-русских влияний в культуре и быту носит взаимный характер. Хотя преобладающими (в силу многочисленности молдаван) были влияния молдаван на русских, русская культура оставила заметный след в молдавской народной культуре. Так, в конце XIX начале XX в. в Бессарабии и левобережных районах Днестра получила распространение русская гармонь, песни стали исполняться многоголосьем, что до этого не было характерно для молдавской певческой культуры, ряде сел стал популярным народный танец «русаска». Русские, селившиеся в молдавских селах, относительно быстро усваивали молдавский язык и культуру и уже в третьем, четвертом поколении ассимилировались. Менее восприимчивым к ассимиляции было русское городское население которое составляло 32 %. Но и они заимствовали отдельные явления молдавской народной культуры, такие как устный фольклор [12, с. 240].

На основании вышеизложенного, можно отметить, что культура этноса формируется не только за счет дальнейшего развития унаследованных этнических черт, но и в значительной мере за счет приобретенных, заимствованных от других народов. Нередко общераспространенное явление культуры, попав на почву, окрашенную местным колоритом, становится самобытной локальной традицией. Степень развития культуры народа, ее способность к дальнейшему росту помимо прочих факторов зависит и от ее способности заимствовать и перерабатывать формы культуры других народов. Таким образом, этническое всегда связано с межэтническим.

Несмотря на то, что в календарной обрядности населения левобережного Поднестровья, и в частности молдаван, прослеживаются одинаковые стороны материальной и духовной культуры, с другими этносами и этническими группами, населяющими этот регион, мнение П. Сырку, о том, что обычаи у молдаван и славян полностью совпадают, не отражает действительности: в них много общего, но они не идентичны.

На основании вышеизложенного можно сказать, что на территории Приднестровья происходил и по сей день происходит процесс консолидации различных этносов и этнических групп, в результате которого в календарной обрядности и в фольклоре сформировались общие специфические черты.

Именно поэтому, в условиях полиэтнического региона, традиционная культура остается тем фундаментом этнической (национальной) идентичности, который держит и развивает любой народ, не дает ему исчезнуть в истории. Отсюда следует, что забота о сохранении национального культурного достояния, его приумножении и передача последующим поколениям — задача чрезвычайной государственной важности для всех и каждого [13, с. 14].

Библиографический список

1. Зеленчук, В.С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX веке (этническое развитие и демографические процессы): автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 1978.
2. Бурла, М.П. Население Приднестровской Молдавской Республики. – Тирасполь, 2009.
3. Сырку, П. Святочные обычаи и песни у бессарабских молдаван // Кишиневские епархиальные ведомости (КЕВ). – 1874. – № 5.
4. Украинцы / отв. ред. Н.С. Полищук, А.П. Пономарев. – М., 2000.
5. Гофман, А.Б. Обычай как форма социальной регуляции / А.Б. Гофман, В.П. Левкович // Советская этнография. – М. – 1973. – № 1.
6. Бостан, Г.К. Взаимосвязи молдавского и украинского календарно-обрядового фольклора // Очерки молдавско-русско-украинских литературных связей. – Кишинев, 1978.
7. Курочкин, А.В. Современные общественные праздники и обряды // Украинско-молдавские этнокультурные взаимосвязи в период социализма. – Киев, 1987.
8. Мироненко, Я.П. Музыкальный фольклор украинских сел Молдавии (проблемы молдавско-украинского фольклорного взаимодействия): автореф. дис. ... канд. искусствовед. – Киев, 1981.
9. Попович, Ю.В. Молдавские новогодние праздники (XIX – нач. XX вв.). – Кишинев, 1974.
10. Курочкин, А.В. Молдавско-украинские исторические и культурные взаимосвязи в период социализма. – Киев, 1987.
11. Попович, Ю.В. Молдавские новогодние праздники (XIX – нач. XX вв.). – Кишинев, 1974.
12. Зеленчук, В.С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX веке (этнические и социально-демографические процессы). – Кишинев, 1979.
13. Revista de etnologie ei culturologie, Vol. VII. – Chieinru, 2010.

Bibliography

1. Zelenchuk, V.S. Naselenie Bessarabii i Podnestrovjya v XIX veke (ehtnicheskoe razvitie i demograficheskie processih): avtoref. dis. ... d-ra nauk. – M., 1978.
2. Burla, M.P. Naselenie Pridnestrovskoy Moldavskoy Respubliki. – Tiraspolj, 2009.
3. Sirku, P. Svyatochniye obichai i pesni u bessarabskikh moldavan // Kishinevskie eparkhialniye vedomosti (KEV). – 1874. – № 5.
4. Ukraincih / otv. red. N.S. Polithuk, A.P. Ponomarev. – M., 2000.
5. Gofman, A.B. Obihchay kak forma social'noy regulyacii / A.B. Gofman, V.P. Levkovich // Sovetskaya etnografiya. – M. – 1973. – № 1.
6. Bostan, G.K. Vzaimosvyazi moldavskogo i ukrainskogo kalendarno-obryadovogo folklora // Ocherki moldavsko-russko-ukrainskikh literaturnikh svyazey. – Kishinev, 1978.
7. Kurochkin, A.V. Sovremenniye obthestvenniye prazdniki i obryadih // Ukrainsko-moldavskie etnokulturniye vzaimosvyazi v period socializma. – Kiev, 1987.
8. Mironenko, Ya.P. Muzikal'nihiy folklor ukrainskikh sel Moldavii (problemih moldavsko-ukrainskogo folklornogo vzaimodeystviya): avtoref. dis. ... kand. iskusstvoved. – Kiev, 1981.
9. Popovich, Yu.V. Moldavskie novogodnie prazdniki (XIX – nach. XX vv.). – Kishinev, 1974.
10. Kurochkin, A.V. Moldavsko-ukrainskie istoricheskie i kul'turniye vzaimosvyazi v period socializma. – Kiev, 1987.
11. Popovich, Yu.V. Moldavskie novogodnie prazdniki (XIX – nach. XX vv.). – Kishinev, 1974.
12. Zelenchuk, V.S. Naselenie Bessarabii i Podnestrovjya v XIX veke (ehtnicheskie i social'no-demograficheskie processih). – Kishinev, 1979.
13. Revista de etnologie si culturologie, Vol. VII. – Chisinau, 2010.

Статья поступила в редакцию: 20.03.12

УДК 008

Filippov V.L. CULTURE AS A COORDINATE SYSTEM OF THE SEMANTIC FIELD OF WORLD VIEW. The article deals with culture as a system of coordinates for the semantic field of world view. The need to understand how and why the semantic field is transformed in modern culture is outlined.

Key words: philosophy, culture, meaning, world view, personality, crisis of culture, society.

В.Л. Филиппов, канд. пед. наук, ректор ЛГИКиИ, г. Луганск, E-mail: lugiki@ua.fm

КУЛЬТУРА КАК СИСТЕМА КООРДИНАТ СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ КАРТИНЫ МИРА

В статье рассматривается культура как система координат смыслового поля картины мира. Подчеркивается необходимостью понимания того, как и почему трансформируется смысловое поле в современной культуре.

Ключевые слова: философия, культура, смысл, картина мира, личность, кризис культуры, общество.

Сложность происходящих в современном мире процессов, в том числе, исследования культуры как системы координат смыслового поля картины мира связана с необходимостью понимания того, как и почему трансформируется смысловое поле в современной культуре. Данная статья имеет особую актуальность в связи с тем, что кризис современной культуры, во многом, обуславливается именно формированием смыслового поля в ней. В данной связи представляется важным определить, как происходит выявление слоев смысла в культуре, с помощью чего создается ощущение целостности и завершенности того или иного культурного образования или продукта культуры, а также открывает грани возможного многослойного прочтения.

Подчеркнем, что многими учеными и художниками, философами и режиссерами неоднократно ставился вопрос о назначении художника, о взаимоотношениях его с вопросами о смысле бытия. Об этом, в частности, размышлял Бергман, как в своих фильмах, так и в своих научных заметках: «Мы знаем, что искусство во многом лишилось общественной функции... Художников уже вряд ли можно теперь называть социальными провидцами... Действительность ускользает от художников, от их

политических предвидений... Я считаю, что художнику следует хорошенько задуматься над тем, какую пользу он может принести и каким образом он может это сделать, – возможно, лишь тем, что он утверждает себя, или тем, что он является художником» [1, с. 240-241].

Эту мысль режиссер неоднократно раскрывал через образы своих героев, показывая на примере, как происходит кризис картины мира конкретного человека, как и почему формируются в ней слои смысла. Мы считаем уместным рассмотреть это на примере экзистенциально-психологической драмы, отразившей состояние своего времени и определенного периода развития культуры. Итак, в фильме «Персона» режиссер раскрывает несколько конкретных тем, помогающих нам понять, что становится кризисом личности и неизбежно в дальнейшем порождает кризис культуры в целом:

- мысли о предназначении художника как творца и человека;
- размышления о взаимоотношении художника и общества;
- тема одиночества;
- ощущение отчаяния;
- ощущение борьбы добра и зла и победы зла над добром;

● поиск смысла жизни.

Одним словом, в этой картине раскрываются практически все важные для картины мира современного человека составляющие, нереализованность или несогласованность которых определяет кризис, как отдельного индивида, так и культуры в целом. Философ и художник Бергман показывает психологическое состояние своих героинь, их внутреннюю борьбу, фиксируя крупными планами все изменения в поведении женщин, меняющиеся настроения и взаимоотношения. Если Элизабет постоянно молчит в течение фильма, то Альма постоянно говорит, старается наладить контакт со своей пациенткой, вскрыть причины ее болезненного состояния.

Альма рассказывает истории из своей частной жизни, изучает внутреннюю сторону ладони Элизабет, но та продолжает молчать. Единственное слово, которое заставляет Альму сказать Элизабет, это слово «ничего», в этом слове заключается протест против абсурдного образа жизни и проясняется еще один слой смысла. У Элизабет разбухает лицо, утолщаются губы, темнеют глаза, ее лицо превращается в маску, которая излучает неясные для человека импульсы, Альме не удается заставить Элизабет заговорить и наладить с ней связь.

Отметим также, что важной составляющей для смыслового поля культуры является тема соотношения добра и зла и победы одного над другим. Так, в частности, Бергман раскрывает тему добра и зла через образ Альмы, которая, по сути, служительница добра, которая всем своим существом ощущает натиск зла, не может ужиться с мыслью, что зло может одержать победу над добром. Однако зло делает ее более подвижной, она выступает против одиночества человека и его отчужденного состояния, против морального и духовного падения, чтобы человек не смог потерять свое «Я». Альма борется с комплексами Элизабет, пытается искоренить их, убедить ее в силе жизни, но безрезультатно.

Этим режиссер внес в смысловое поле картины мира своей героини слой смысла, которые сообщают зрителю о том, что часто женщины не находят смысл жизни, они становятся жертвой регресса. Однако в дальнейшем эта мысль получает дальнейшее обобщение и перерастает в глобальный итог: в итоге картины смысловые слои, объединившиеся в одно целое, формируют общий смысл культуры и выражают суть главной темы автора: духовное состояние современного человека привело к утрате своего облика и своей индивидуальности, ощущение кризиса собственной картины мира полностью разрушает личность.

Приведем размышления другого художника о том, почему разрушается картина мира и чем обусловлен кризис культуры. Так, у философа и режиссера М. Феррери взгляд на будущее был пронизан пессимизмом, его беспокоила мысль, почему люди способны на сознательное самоуничтожение. Тема – самоуничтожение, ее смысл, раскрывается, начиная с названия притчи «Большая жратва» (1973), где показано, как четверо друзей, устроив кулинарное и эротическое празднество, решают, что самое лучшее, что они могут сделать для общества и культуры – умереть. Ознакомившись вкратце с текстом картины, который, на наш взгляд, явственно обнажает как кризис личности, так и кризис культуры в целом.

Тема самоуничтожения в культуре и в философии довольно сложная, однако М. Феррери без колебаний снимает слои поверхностных смыслов с культуры, разрушает общество, которое с абсурдным миром рассчитывается «гастрономическим бунтом». Главная тема раскрывается несколькими темами, соответственно они создают смысловое поле в притче, с иной стороны раскрываящей причины кризиса культуры, начинающегося с разрушения картины мира отдельного человека:

- саморазрушение общества, имеющие своими корнями насильственную идеологию;
- желание самоуничтожения человека, который не может этому противостоять, но не способен принять предлагаемую ему системе ценностей;
- разрушенное состояние современной культуры;
- тема абсурда, которая нередко возводится в эстетику и философию и стирает смыслы жизни;
- «каннибализм цивилизации»;
- немотивированное жертвоприношение;
- образ современных женщин, которые разрушают сами и разрушают общество;
- человек, который начинает мыслиться как «разумное» животное существо, для которого, в первую очередь, становится

важным удовлетворение чисто физиологических потребностей и культивирование этого обществом.

Отметим, что эта мысль неоднократно высказывалась в отечественной и зарубежной философии, средствами массовой информации, изобразительными и музыкальными произведениями. Запечатлена эта мысль и в лучших произведениях мировой философии, в том числе, в книгах Ж. Бодрийара, который к числу первичных потребностей относит потребность в собственной территории, на которой индивид может существовать как животное.

Порождающая кризис культуры неразрешимая дихотомия первичных и вторичных потребностей представляется ученому очевидной: «По ту сторону порога выживания человек больше не знает, чего он хочет, – так он становится для экономиста собствен- ной «социальной», то есть отчуждаемым, подверженным манипуляциям и мистификациям. По ту сторону он оказывается жертвой социального и культурного, а по эту – автономной неотчуждаемой сущностью. Мы видим, как это различие, уводя всю область социокультурного во вторичные потребности, позволяет – позади функционального алиби потребности-выживания – восстановить уровень индивидуальной сущности, некую человеко- сущность, имеющую основание в природе» [2, с. 75].

Все это приводит к мысли о том, что «прожиточный антропологический минимум» становится для индивида деструктивным, поскольку он определяется по остаточному принципу в соотношении с главной жизненной необходимостью «некоего избытка»: доли Бога, доли жертвы, излишней траты, экономическому при- были. Согласно мнению Бодрийара, эти «избытки» разрушают жизнь человека, приводят кризису культуры. В качестве выхода ему пред- ставляется освобождение от «избытков», от всякого рода обяза- тельств магического или религиозного порядка.

Мы не склонны рассматривать данный выход как единственный способ нивелирования кризиса культуры, однако согласим- ся с философом в том, что индивид, «освобожденный» от своих архаических, символических и личных связей, самим фактом своего существования разрушает социальное понимание полез- ности, потребностей, социальных и культурных форм их удов- летворения, а также необходимость потребительской стоимос- ти, что также ведет к кризису культуры. Некоторая «понятийная размытость», характерна не только для научного творчества Ж. Бодрийара, но и других представителей философии постмо- дернизма.

Последний аспект не позволяет нам рассматривать иссле- дование Бодрийара о культуре как основу для анализа ее кри- зиса. Например, под «мифом» в разных книгах – «Система ве- щей», «К критике политической экономии знака», «Символичес- кий обмен и смерть» – им понимаются разные: от типичной для масс-медиа, формы подавления индивидуальности – до одного из способов возвращения этой индивидуальности, своеобраз- ной реализации в культуре собственного образа.

Как нами уже было отмечено выше, лучшие произведения культуры неизбежно отражают ощущения ее кризиса, а также веяния современной философии и наоборот: философия ощу- щает и анализирует выдающиеся произведения, находя в них подтверждение тем или иным акцентам при анализе кризиса картины мира и культуры в целом.

Возвращаясь к описанной выше картине как к примеру кри- зиса смыслообразования, кризиса человеческого сознания, от- метим, что режиссер раскрывает главную тему, свою мысль – как современное общество саморазрушается из-за тяжести сво- его бессмысленного и грузного балласта; обжорство оказалось смыслом существования представителей «общества потребле- ния»; люди продают обжорству свою душу, полностью насыщая им и заполняя им свою картину мира. Созданные слои смысла далее связываются с новым, порождающим слоем смысла, ко- торый образует тема – состояние современной культуры.

Сконструированное режиссером общество является мета- форой общества XX века, остро ощущающего на себе кризис культуры. В силу вступают темы – «каннибализм цивилизации» и жертвоприношение, обжорство, достигнув своего апогея, на- чинает выносить свой приговор «невиновным». Режиссер, сле- дую современной философии, развивает тему: человек – «ра- зумное», но исключительно животное существо. Однако он вво- дит мотив сознательного самоуничтожения, проводя параллель с животными, автор показывает обжор инфантильными, они идут на смерть с чувством изголодавшегося человека, а их смех – всего лишь самоирония, природа обжор родственна инстинктам

животных – жевать и жевать, но животные не оказываются самоубийцами, они знают меру жевания и не погибают, как эти четверо, которые, не обладая чувством меры, совершают ритуал жертвоприношения.

Словно вторя мыслям режиссера, Бодрийяр практически говорит то же самое: он считает, что задачей современного человека является параллельный процесс, суть которого заключается в укрощении внешней природы и внутренней природы человека, которая представляется ему как либидинозная энергия. Оба эти нерешенных процесса переживаются индивидом как угроза его существованию, а также причины кризиса культуры.

Философ пишет: «Бессознательная экономика системы вещей представляет собой аппарат проецирования и укрощения (или контроля) либидо с помощью опосредованного воздействия. Достигается двойная выгода: господство над природой и производство жизненных благ. Беда лишь в том, что такая замечательная экономика содержит в себе двойную угрозу для строя человеческой жизни: 1) сексуальность оказывается как бы заколдованной, запертой в строе техники, 2) с другой стороны, этот строй техники искажается в своем развитии под действием конфликтной энергии, которой он нагружен» [3, с. 144].

Описанный процесс, развиваясь во времени и в пространстве, приводит к тому, что два «вида» природы – внутренняя и внешняя – сталкиваются друг с другом и превращаются в неразрешимое противоречие, становятся порождением регрессивных отношений, как между людьми, так и в мире окружающей человека природы, шаг за шагом ведя человечество к кризису культуры.

Отметим, что мы не склонны абсолютизировать тот выход из данного «тупика», который представляется для постмодернистов единственно верным. Речь идет об «открытии сексуальности», независимой от пытающейся амортизировать технической эволюции. Бодрийяр считает, что технический прогресс препятствует повторяемости регрессивных сексуальных отношений, подменяя их структурой вещей, которая постоянно испытывает соблазн обратного развития, мешающего развитию техники. Данное противоречие приводит к кризису смыслообразования, порождающего кризис картины мира и неизбежно влекущий за собой кризис культуры.

Бодрийяр пишет о том, что такой соблазн инволюции – «по сути, инволюции в смерть, избавляющей от страха сексуальности, – в строе техники порой приобретает в высшей степени яркие и резкие формы. Он оказывается при этом поистине трагическим

соблазном сделать так, чтобы сам этот строй техники обратился против установившего его человека; чтобы вырвалась наружу фатальная сила этого строя, призванного как раз обузывать ее; такой процесс однотипен описанному Фрейдом прорыву вытесненной энергии сквозь вытесняющую инстанцию, который приводит в негодность все защитные механизмы» [3, с. 145].

Таким образом, кризис смыслообразования представляется философу следующим образом: борьба внутренней и внешней природы постепенно переносится на неразрешимый конфликт между внешней сексуальностью и внутренним «я», которые вначале разрушают личность, а потом культуру. Человек чувствует, что находится во власти тех энергий, что были ранее показаны ему культурой в тех или иных технических изделиях в качестве символического господства над миром. И поскольку культура призывает человека к господству над собой и при этом, постоянно тормозит его в его развитии, кризис формирования смыслового поля в культуре становится неизбежным.

Описанный выше процесс весьма похож на древнюю мифологическую установку: побеждать рок, одновременно провоцируя его, впоследствии оказывая катастрофическое влияние не только на личностное, но и на социальное развитие, а также же провоцируя столкновение друг с другом различных смысловых полей. В таком обществе активно вторгаются в культуру предметы, полностью или частично нефункциональные, которые создают человеку те или иные иллюзии, но обрекают на новый виток неразрешимых внутренних конфликтов, порождающих новые ступни конфликтов культуры.

Таким образом, приведенные нами выше примеры из исследований в области философии и некоторых лучших произведений мировой культуры позволяют прийти к выводу о том, что при создании смыслового поля культуры весомое значение имеет тема – соотношение текста и реальности. Подчеркнем, что под текстом мы понимаем не только непосредственно текст литературного произведения, но и любой текст культуры как таковой.

Модальность современной культуры способствует отражению жизни не только через изобразительный, визуальный, звуковой, но и через текстовый ряд. Надо отметить, что текст – мо-заика, он сам формирует образы, соответствующие смыслам и сам же разрушает их, притом текст оказывается первичным по отношению к самой реальности. Тот факт, что текст, как считал Бахтин, не застывшая сущность, а диалог между автором, читателем (в данном случае зрителем) и культурным контекстом очень важен в исследовании кризиса культуры.

Библиографический список

1. Бергман о Бергмане. – М., 1986.
2. Бодрийяр, Ж. К критике политической экономии знака. – М., 2003.
3. Бодрийяр, Ж. Система вещей. – М., 2001.

Bibliography

1. Bergman o Bergmane. – M., 1986.
2. Bodriyar, Zh. K kritike politicheskoy ehkonomii znaka. – M., 2003.
3. Bodriyar, Zh. Sistema vetheyj. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 16.02.12

УДК 008

Filippov V.L. A QUOTE IN SCREEN CULTURE AS A WAY OF NEW IDEA'S REALIZATION. The complexity of ongoing processes in the modern world is the need to correct their interpretation and, above all, understanding how and why transforming sense-factors in world view. One way of making sense in creative works of culture is now quoting.

Key words: philosophy, culture, meaning, world view, quotational thinking, personality, crisis of culture, society.

В.Л. Филиппов, канд. пед. наук, ректор ЛПИКиИ, г. Луганск, E-mail: lugiki@ua.fm

ЦИТИРОВАНИЕ В ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ПУТЬ К ОБРЕТЕНИЮ НОВОГО СМЫСЛА

Сложность происходящих в современном мире процессов связана с необходимостью верного их толкования и, прежде всего, понимания того, как и почему трансформируются смыслообразующие факторы в картине мира. Одним из способов смыслообразования в произведениях культуры становится сегодня цитирование.

Ключевые слова: философия, культура, смысл, картина мира, цитатное мышление, личность, кризис культуры, общество.

Отметим, что введение цитат в притчах режиссеров-пост-модернистов связано со стилистикой их фильмов. Цитата как материал дополняет образный строй живущего на экране нового смысла и усложняет внутрикадровый монтаж, кроме того, она вводит новый материал, который лежит вне картины. Это может быть литературный источник, факт общественного сознания, портретное сходство, музыкальная фраза, отрывок из документального или художественного фильма, может быть также и новый, порождаемый тем или иным социокультурным заказом смысл, существенным образом деформирующий картину мира.

Цитата может быть явной или неявной, причем за неявной цитатой надо проследить, так как она может оказаться незамеченной, ее смысл ускользает и требует напряжения внимания. Явная цитата в фильмах режиссеров, отражающих веяния философии постмодерна, реализует себя в виде того образного материала, который нужен автору для создания смыслового слоя в притче. Цитаты, тексты или изображения разного плана перемешаны, и «...смысл возникает именно и только как результат связывания между собой этих семантических векторов, выводящих в широкий культурный контекст, выступающий по отношению к любому тексту как внешняя семиотическая среда» [1, с. 333].

Не трудно заметить, что Ж.Л. Годар в своих картинах пользуется подобным цитированием: «Для меня все цитаты – хоть живописные, хоть музыкальные – принадлежат человечеству» [2, с. 371].

Тяготение Годара к цитатам и рождение с их помощью новых смыслов ощущается уже в первой полнометражной картине «На последнем дыхании» (1960), где героиня фильма Патриция не может найти места в комнате для репродукции картины О. Ренуара. Она сворачивает ее в трубочку и, как в бинокль, смотрит на своего возлюбленного Мишеля, это скрытая цитата, ее можно не обнаружить, так как она не нарушает линейность рассказа. Годар цитирует сцену из картины «Сорок винтовок» (1957) С. Фуллера, где персонаж фильма смотрит на свою возлюбленную сквозь прицел ружья.

Однако данная цитата в картине позже раскрывает свой смысл: Мишель станет мишенью для Патриции и погибнет из-за ее предательства, интересно, что рассуждая о жизни с Мишелем, Патриция произносит фразу: «Между печалью и бытием я выбираю печаль». Таким образом Годар цитирует У. Фолкнера (роман «Дикие пальмы»), данная цитата предвещает Патриции жизненный путь с печалью, после того как она становится виновницей и свидетелем смерти Мишеля.

Литературные, философские и политические тексты как цитаты присутствуют во многих фильмах Годара: в притче «Маленький солдат» (1961) режиссер цитирует слова Наполеона: «Трагедия нашей современности – это политика»; в фильме «Жить своей жизнью» (1962) голосом самого Годара цитируется текст из «Овального портрета» Э. По; в этой картине цитируются тексты из философских трудов И. Канта, Г.Г. Гегеля и Г. Лейбница. Тексты мыслителей понадобились режиссеру для того, чтобы понять смысл высказываний и через противоречия прийти к правде, обрести новый смысл картины мира главной героини.

Рассмотрим другую притчу «Карабинеры» (1963), которая начинается цитатой, взятой у писателя Х.Л. Борхеса: «С течением времени я начинаю все больше и больше ценить простоту»; в картине уличная разговорная речь чередуется с цитатами из различных литературных источников. В притче «Безумный Пьеро» (1965) присутствует цитата Эли Форе о Веласкесе, которую сам Годар комментирует так: «Это сюжет. Его определение... надо описывать не людей, а то, что присутствует между ними» [3, с. 25].

В произведении культуры «Уик-энд» (1967) постоянно цитируются тексты разного характера. В фильмах Годара цитаты способствуют раскрытию авторской мысли.

Следуя логике философии постмодерна и строя свои картины в их стилистике и методологии, П.П. Пазолини в свои фильмы 60-х годов вводил цитаты из фильмов других мастеров, в них определенно присутствовали аллюзии на фильмы других режиссеров. В притче «Птицы большие и малые» (1966) режиссер цитирует фрагменты из фильмов Ф. Феллини «Клоуны» и Р. Росселини «Франциск, менестрель Божий». «Меня даже упрекали в «феллинизме», не поняв, что я процитировал его вполне намеренно», – отмечал режиссер [4, с. 20].

Подчеркнем, что цитатное мышление также является фактором, способствующим смыслообразованию в картине мира. Так, цитаты из фильмов К. Дрейера, С. Эйзенштейна, К. Мидзо-

гути мирно и вполне органично вписались в фильм «Евангелие от Матфея» (1964), хотя они должны были вырываться из общего контекста фильма, считал Пазолини. Мастер узрел значимость цитаты и опробировал на материале своих фильмов, реализуя ее возможности и широту диапазона открываемых таким образом новых смыслов.

Цитатное мышление наблюдалось и в картинах И. Бергмана, они носили в его фильмах символический и метафорический характер, придавали новые глубины и рождали новые смыслы. Например, в картине «Персона» (1966) он использует в качестве цитаты кадры из документального фильма, в которых снято самосожжение южновьетнамского священнослужителя, причем эта цитата оказалась метафорой общечеловеческого масштаба, метафорой личного несчастья, социальной несправедливости по отношению к индивидуальности.

Таким образом, реальность превращается в причину деформации картины мира каждого конкретного человека, а цитатность оказывается одним из путей преодоления подобного кризисного состояния. Аналогично Б. Бертолуччи в притче «Ускользающая красота» (1997) использует как цитату ужасающие документальные кадры, снятые в Сараево во время политического кризиса в 90-ые годы ушедшего столетия и показывающее разрушенное бытие, в котором нет места новым смыслам.

Отметим, что подобный прием был использован многими художниками для открытия новых смыслов в создаваемой ими кинематографической реальности. Так, А. Тарковский в начале фильма «Солярис» (1972) показывает последнюю встречу главного героя Криса Кельвина с отцом перед отлетом на космическую станцию планеты Солярис. Эта сцена является цитатным повторением образного ряда, воспроизводившегося в «Страстях по Андрею» (1966–1971), и показывает бесконечное многообразие и гармонию земного шара, вечность истинных смыслов и временность тех, которые созданы идеологией.

В картине «Зеркало» (1974) цитатами являются несколько документальных фрагментов, один из них представляет собой хроникальные кадры перехода советских солдат через Сиваш во время Второй мировой войны и является образом единого общечеловеческого Пути, в конце которого люди должны обрести не только истину, но и жизнь, полностью побеждающую страдания и смерть, носит таким образом, созидательный смысл. Документальные кадры, изображающие ликующих жителей освобожденных городов, танки на улицах Берлина, флаг над рейхстагом и др., отчасти можно считать тем самым праздником всеобщего воссоединения, о котором мечтал Андрей Рублев в фильме «Страсти по Андрею», с большой осторожностью рождая подобные интерпретации картины.

Режиссер перемешивает кадры, на которых зритель видит мальчика Асафьева на вершине холма, и документальные кадры, показывающие наиболее грозные и трагичные эпизоды истории XX века. Если документальные кадры являются визуальным рядом цитат, то стихотворения Арсения Тарковского, которые зритель слышит на протяжении всего фильма в его же исполнении, являются текстовым рядом цитат, с помощью которых также происходит смыслообразование в картине и в картине мира главных героев этого фильма.

Остановимся также на некоторых других примерах смыслообразования: братья П. и В. Тавиани в притче «Ниспровергатели» (1967) цитируют Ж.Л. Годара («Безумный Пьеро»), а в притче «И во тьме светит солнце» (1990) – А. Тарковского («Жертвоприношение»); сухое дерево перед хижиной отшельника. У Тарковского дерево – символ вечной жизни, у братьев Тавиани особый символ: дерево должно дать плод, если человек совершит благое дело.

Смыслообразованию способствуют не только открытые, но и скрытые цитаты, так, в картине М. Феррери «Дилинджер мертв» (1969) есть явные и скрытые цитаты. В начале фильма режиссер предлагает символическую сцену: герой картины инженер Глауко и его коллег рассуждают о состоянии человеческих ценностей в условиях современной цивилизации с типичным для нее кризисом современной культуры.

М. Феррери предлагает цитаты в виде фотоматериалов, Глауко перелистывает журнал, на страницах которого запечатлены кадры Вьетнамской войны. Последняя страница открывает рисованный плакат: лобная часть головы человека выполнена в черном цвете, надпись на ней гласит, что это два глаза, которые пробегает поле битвы. Феррери одновременно предлагает текстовой ряд цитат: коллега Глауко читает текст, который сообщает о крахе человека и кризисе общества и культуры.

Приведем в данной связи пример цитирования документального материала, который сообщает о личности гангстера Джона Дилинджера. Скрытые цитаты проявляются в следующем: Глауко просматривает документальные кадры собственной супружеской жизни, затем освещает фонарем лицо больной жены Аниты, а она смотрит на себя в зеркало и тоже освещает свое лицо фонарем, словно предлагая себя в жертву. Стоп-кадр с освещенным лицом Аниты – цитата, напоминающая композицию цитаты из фильма Годара «На последнем дыхании», где героиня картины Патриция смотрит на Мишеля в свернутую в трубку афишу. Анита становится жертвой инженера, Феррери, как и Годар, предлагает скрытую цитату, которая не нарушает линейность рассказа, но открывает новые смыслы картины.

Фильм с многообразием вариантов прочтения и рождающий новые смыслы, это картина Ф.Ф. Копполы «Апокалипсис сегодня» (1979), где повествуется о войне США во Вьетнаме, о битве между разумом и безумием, добром и злом, о войне и безграничной власти над другими людьми. В картине цитатное мышление присутствует с первых кадров: картина начинается со сцены в гостиничном номере, когда капитан Уиллард получает приказ – уничтожить полковника Куртца, вышедшего из подчинения. Здесь режиссер цитирует фрагмент песни «Конец» из репертуара группы «THE DOORS». Цитируемый текст песни как бы объясняет Уилларду, какой он должен пройти путь в течение экранного времени. Текст песни цитируется и в финальной сцене фильма, что используется для того, чтобы выразить мысль о том, как зло рождает насилие, которому всегда приходит конец.

Музыка как фактор смыслообразования также неоднократно используется в лучших произведениях культуры, наряду с цитатами из других картин и спектаклей. Так, в сцене, где показан напалмовый обстрел деревенского мирного населения из вертолетов, цитируется отрывок из тетралогии Р. Вагнера «Кольцо Нибелунгов» «Полет валькирии» (опера «Валькирия»). Полковник Куртц, уничтожая людей под звуки музыки, произносит фразу – «Я люблю запах напалма по утрам» и продолжает свой кровавый путь.

Открывший истинный смысл происходящего вокруг, Куртц осознает в себе свою личную трагедию, пытается взглянуть в бездну человеческой души, протестуя против абсурдного существования человека и сочувствуя жизни. В акте самосознания Куртц в своем монологе частично цитирует фразы из «Сердца тьмы» Т. Элиота, главной проблемой творчества которого – трагизм существования человека, кризис человеческого духа в условиях антигуманной современной цивилизации и кризиса культуры.

Наряду с вышеупомянутыми цитатами, режиссер цитирует вьетнамские народные мелодии и популярные американские песни 60-х годов. В команде Уилларда на катере находится любитель рок-музыки, который постоянно слушает шедевры поп-музыки. Показывая образ рокмена, и образ команды на катере как обобщенный образ современного американского общества (которое несет некий отпечаток сожаления о происшедшем), режиссер сопоставляет две культуры, две цивилизации, и, рисуя ужасы войны, сочувствует невинному народу, ставит вопрос: для чего нужна война, который разрушает красоту, гармонию природы и мира, уничтожает лучшие произведения культуры и самих ее представителей.

Таким образом, цитаты в фильме не только помогают режиссеру раскрыть свое личное понимание смысла происходящего в культуре, выразить образ своей мысли, но и раскрыть смысл переживаний человеческой души, которая оказалась свидетелем того, что происходит, показать картину мира на фоне беспредельного ужаса того или иного кризиса или катастрофы.

Подобной же логике мироощущения следует герой притчи С. Кубрика «Сияние» (1979), писатель Джек, оказавшись в творческом кризисе, нанялся охранников в отель «Оверлук» на зимний период, куда переезжает с семьей. В пустой гостинице Джек постепенно лишается рассудка и начинает уничтожать членов своей семьи, в этом эпизоде Кубрик цитирует итальянского режиссера Д. Ардженто, заставляющего зрителя смотреть и ждать развязки, этим Ардженто пользуется в экспрессивной форме в картинах «Птица с хрустальными крыльями» и «Кошка с девя-

тью хвостами» (оба – 1970). Эту ситуацию Кубрик использует в сцене, когда писатель-убийца в состоянии безумия, преследуя свою жену, начинает рубить топором дверь.

Узнаваемые цитаты: Кубрик в «Сиянии» цитирует отрывки из произведений Б. Бартока и К. Пен-дерецкого, режиссер Дж. Карпентер в детективе «День всех святых» или «Хеллоуин» (1978) показывает похождения маньяка в мрачной атмосфере нарастающей угрозы, как и Кубрик, он цитирует сцену убийства Делии из картины Ардженто «Четыре мухи из серого бархата» (1971). Все эти цитаты использованы для того, чтобы открыть зрителю новый смысл, расширить спектр его восприятия того, что принято, увидеть новые горизонты собственной картины мира.

Подобной же логике следует Р. В. Фасбиндер, который в притче «Керель – договор с дьяволом» (1982) показывает образ молодого моряка Кереля, капитан корабля «Венжер» Себлон в своих страстных мечтах присваивает ему имя «ангел смерти». Керель попадает в порт Брест, где посещает портовый, ночной бар-бордель Ферия. На стенах бара зритель видит надписи-цитаты, которые вносят корректировки в его картину мира и дают новые спектры восприятия происходящего. Фасбиндер первым цитирует Плутарха: «солдат, упавший ничком на поле боя, попросил врага, уже изготовившийся нанести ему смертельный удар, чтобы он подождал, пока он перевернется, дабы друг его не увидел рану в спине».

Не трудно заметить, что цитата, с одной стороны, указывает на надвигающуюся катастрофу, а с другой стороны свидетельствует об эсхатологическом объяснении происходящего. Цитата из «Портрета Сент Жюстена» Паганеля звучит так: «Он среднего роста, здоровый, пропорционально сложен, с густыми волосами. Во взгляде презрение. Черты обычные, выражение лица жесткое, голос сильный, но глухой. Все его существо порождено страхом, обхождение его крайне холодно. Он подозрителен, хитер и естественно умеет казаться непостижимым и хранить свои тайны».

Этой цитатой режиссер соприкасается с личностью капитана Себлона, который считает Кереля белым ангелом апокалипсиса. Фасбиндер часто цитирует мысли Жана Жене, по роману которого создан фильм, чтобы характеризовать и ближе подойти к пониманию образа Кереля, заключившего договор с дьяволом, не продав ни свою душу, ни тело, но ухитрившись получить желаемое.

Т. Абуладзе наделяет смыслы своих фильмов практически автономным существованием, внешне не привязывая его к другим произведениям культуры, но и он в своем фильме прибегает к цитатам. Эта тенденция чувствуется в притче «Покаяние» (1984), например, сцена в храме: появление женщины-крысы, образ, напоминающий образ картины Босха – изобразительная часть цитаты; слова А. Эйштейна – текстовой ряд. Цитатой можно считать музыку А. Хачатуряна «Танец с саблями» в сцене приема Варлаамом художника Сандро Барателли. Здесь цитирование несет смысловую нагрузку, раскрывает смысл того, что должно произойти: Варлаам вызывает Сандро на дуэль, где он гибнет.

Отметим также еще один прием смыслообразования в картине мира, с помощью которого, на наш взгляд, возможно преодоление кризиса культуры: это использование фольклорных цитат и цитирования сказочных и мифологических образов. Они были применены режиссерами для рождения новых смыслов, В. Фомин отмечает, что «... фольклорные цитаты обычно вводятся в повествование по принципу контраста, как бы провоцируют столкновение и взаимодействие разнозаряженных пластов сюжетно-образной структуры фильма» [5, с. 47].

Например, в притче «Белый пароход» (1976) Б. Шамшиева контраст несет смысловую нагрузку, поэтический мир древней народной легенды о Матери-Олене противопоставлен жестокой реальности. В фильмах С. Параджанова, начиная с «Теней забытых предков» (1965), присутствуют множество фольклорных цитат, автор вводит в текст фильма цитаты по принципу контраста.

Таким образом, цитаты в фильмах служат не только для реализации творческого замысла, а также характеризуют современное состояние общества и культуры.

Библиографический список

1. Постмодернизм // Энциклопедия. – Минск, 2001.
2. Интервью с Ж.Л. Годаром. Поговорим о «Пьеро» // Кайе дю синема. – 1965. – № 171.
3. Сто великих режиссеров. – М., 2004.

4. Пазолини, П.П. Теорема. – М., 2000.
5. Фомин, В. Правда сказки. – М., 2001.

Bibliography

1. Postmodernizm // Ehnciklopediya. – Minsk, 2001.
2. Intervju s Zh.L. Godarom. Pogovorim o «Pjero» // Kayje dyu sinema. – 1965. – № 171.
3. Sto velikikh rezhisserov. – M., 2004.
4. Pazolini, P.P. Teorema. – M., 2000.
5. Fomin, V. Pravda skazki. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 02.03.12

УДК 009

Kubanev N.A., Nabilkina L.N. NEW YORK: THE LOST ILLUSIONS. THE CITY IN THE INTERPRETATION OF F.S. FITZGERALD AND HENRY MILLER. The article is devoted to the analysis of the image of New York in the literary works of two famous writers F.S. Fitzgerald and Henry Miller. Based on the detailed text interpretation the article shows the changing of the attitude to that city during all their lives. Biographical method used in the article helps to understand the writers' message better.

Key words: double vision, alienation style, the theme of total loneliness in the crowd, self-disclosure.

Н.А. Кубанев, проф. ФГБОУ ВПО «АГПИ», г. Арзамас, E-mail: nabilkina@yandex.ru;

Л.Н. Набилкина, доц. ФГБОУ ВПО «АГПИ», г. Арзамас, E-mail: nabilkina@yandex.ru

НЬЮ-ЙОРК: УТРАЧЕННЫЕ ИЛЛЮЗИИ. ГОРОД В ВОСПРИЯТИИ Ф.С. ФИЦЖЕРАЛЬДА И ГЕНРИ МИЛЛЕРА

Статья посвящена анализу образа Нью-Йорка в творчестве известных американских писателей Ф.С. Фицджеральда и Генри Миллера. Опираясь на обширный текстовый материал, в работе прослеживается, как изменяется отношение авторов к этому городу на протяжении всей их жизни. Биографический метод, используемый в работе, помогает лучше понять взгляды и идеи писателей.

Ключевые слова: двойное видение, стиль отчуждения, тема тотального одиночества в толпе, саморабощение.

Город часто отражает чувства людей, является выражением их внутреннего состояния, квинтэссенцией их переживаний. Так и Нью-Йорк выразил чувства двух великих американских писателей – Фрэнсиса Скотта Фицджеральда и Генри Миллера. Нью-Йорк выразил всю гамму чувств и переживаний Фицджеральда: от радости и юношеских ожиданий кумира золотой молодежи Америки, преуспевающего молодого писателя до разочарования и горечи постаревшего литератора. Эти разительные перемены уложились в одно десятилетие – от времен послевоенного «просперити» до Великого кризиса и Великой депрессии.

Лучше всего Фицджеральд выразил перемену своих настроений в сборнике эссе «Крах» (The Crack Up). Но первые ростки тревоги проявились уже тогда, когда он только вступал в пору славы и признания, в рассказе «Первое мая». Казалось, что ничто не предвещает беды. Америка только еще вступала в эпоху благополучия и процветания. Но уже тогда у Фицджеральда проявилось его знаменитое «двойное видение» (double vision), когда за цветущим фасадом художник видел реальную картину неблагополучия.

«Никогда еще великий город не был так великолепен, ибо победоносная война принесла с собой изобилие, и торговцы стекались сюда и с запада и с юга, с чадами своими и домочадцами, дабы вкусить роскошь празднеств и изобилие угощений для всех развлечений, а заодно и купить для своих жен, дочерей и любовниц меха на зиму, и золотые побрякушки, и туфельки – либо из золотой парчи, либо шитые серебром и пестрыми шелками по розовому атласу» [1, с. 7]. И как нелепо выглядят на фоне этого великолепия две смерти: солдата, опоздавшего на этот праздник жизни, вернувшегося с войны слишком поздно, чтобы вкушать плоды победы, и смерть недавнего баловня судьбы, а сейчас раздавленного обстоятельствами выпускника Йельского университета.

На улицах города разыгрывается трагедия. Двое солдат с тоской наблюдают за веселыми, богатыми выпускниками Йеля, проводившими свою ежегодную вечеринку. Они ввязываются в драку, и один из них выпадает из окна верхнего этажа и разбивается насмерть. Эта драка оказывается совершенно чужой и ненужной для них. Они попросту оказались вовлеченными

в нее под воздействием толпы, и один из них оказался случайной жертвой погрома.

Другая смерть так же нелепа, как и первая. Блестящий выпускник университета Гордон Стеррет оказывается без гроша в кармане, да еще женатым на ловкой авантюристке. По сути дела, в этом нет никакой трагедии. Тысячи молодых людей оказываются без денег, женятся на нелюбимых и продолжают беззаботно жить, но, не так обстоит с Гордоном Стерретом. То, что для иных проходной эпизод, для него трагедия. Эта трагедия усугубляется общим настроением жизни, общим преуспеянием, на фоне которого его личная драма кажется еще беспросветнее. Гордону кажется, что он единственный неудачник на свете, и его нервы не выдерживают. Его противоположность Филип Дин – типичный средний студент, ничем не примечательный и заурядный, с равнодушием удачливого бизнесмена слушает рассказ Гордона о своих злоключениях, ему скучно и хочется по быстрее отделаться от докучливого просителя. Он чувствует свое превосходство, и ему даже приятно, что Гордон Стеррет, недавний любимец женщин, за которым бегали лучшие девушки университета и, в частности, Эдит Брейдин, оказался в столь незавидном положении.

«Был полдень, и на углу Пятой авеню и Сорок четвертой улицы бурлила толпа. Веселое, богатое солнце било в толстые стекла витрин модных магазинов, покрывая недолговечной позолотой дамские сумочки, и нитки жемчуга на сером бархате футляров, пышные веера из разноцветных страусовых перьев, и кружево, и шелк дорогих туалетов, и красивую стильную мебель рядом с плохими картинами в тщательно обставленном салоне декоратора.» – живописует Фицджеральд богатства Нью-Йорка [1, с. 15]. Даже солнце у Фицджеральда «богатое» (rich), оно вполне соответствует общему тону жизни. Девушки-работницы то парами, то небольшими стайками застревали у этих витрин, выбирая обстановку для своей будущей спальни. Они стояли, ослепленные великолепием этого выставленного напоказ жилья, где ничто не было забыто, вплоть до шелковой мужской пижамы, по-домашнему разложенной поперек кровати, Наскоро пылающего бутерброда и мороженым, они торчали у ювелирных магазинов, мысленно примеряя обручальные кольца и платиновые часы

кий стиль жизни с его показным блеском я ценил больше, чем ценил его сам Нью-Йорк», – признавался Фицджеральд [1, с. 380]. Он вспоминает, как он сидел с одиокашником по университету в его квартирке и как «жизнь дышала покоем и теплом». Это было одно из первых впечатлений от Нью-Йорка.

Второе посещение Нью-Йорка было в 1919 году. Это было время, наполненное послевоенной атмосферой, вернее концом войны, когда первые солдаты, солдаты-победители возвращались из Европы. «Нью-Йорк блистал всеми красками жизни, словно в первый день творенья. Возвращавшиеся из Европы солдаты маршировали по Пятой авеню, и сюда, на Север и Восток, со всех концов страны устремлялись навстречу им девушки: американцы были величайшей нацией в мире, в воздухе пахло праздником», – вновь и вновь обращается к первым послевоенным дням Фицджеральд [1, с. 361]. Писатель чувствует единение с городом, но одновременно, он чувствует и раздвоенность. Он вспоминает о роскошных вечерах, которые проводил в отеле «Плаза», и изысканные приемы в садах богачей, описание которых он вставит позднее в свой роман «Великий Гэтсби», о баре «Битмор», где он пил с друзьями из Принстона и Йеля. И в то же самое время он вспоминает унылую комнатушку в Бронксе и потрепанные костюмы, едва прикрывающие бедность. В этом противоречии проявляется «двойное видение» (double vision) писателя – блеск и нищета его собственной жизни и города, в котором он находился. Он вспоминает, как возвращался один с веселого завтрака из печального кабака к себе домой, если это можно было назвать домом. «Прекрасные иллюзии, которые мне внушал Нью-Йорк, тускнели одна за другой», – сетует Фицджеральд [1, с. 382]. И все же писатель полюбил этот «невозвратимый» город. Полюбил со всей его безалаберностью и строгостью, со всем безрассудством молодости и умудренностью зрелых лет. Фицджеральд приезжал и покидал Нью-Йорк. И с каждым разом он становился роднее и ближе. «И в ту минуту я осознал навсегда, что Нью-Йорк – это мой дом, как бы часто я его ни покидал» [5, с. 383].

В отличие от Фицджеральда, который приезжал в Нью-Йорк время от времени, Генри Миллер (1891-1980) родился в этом городе. Вначале Нью-Йорк нравился будущему писателю. Он любил бродить по его улицам и складывать впечатления на «дно памяти». Миллер поступил в муниципальный колледж Нью-Йорка, но через два месяца его оттуда исключили ввиду его «несогласия с методами обучения». В нем рано начал вызывать бунтарь. Миллер уезжает из Нью-Йорка в Калифорнию и работает там на ранчо, пытаясь «порвать с городом». В Калифорнии он знакомится с анархисткой Эммой Голдмен, которая, по его собственным словам, «перевернула его жизнь». Из этого знакомства возникает стойкая нелюбовь к городу и его обитателям. По возвращении в Нью-Йорк Миллер посещает курсы русской литературы и увлекается Достоевским, который открыл ему «русскую душу».

В 1930 году Миллер, по совету своей второй жены Джун, уезжает в Париж, где пишет свою знаменитую трилогию «Тропик Рака» (1934), «Черная весна» (1935) и «Тропик Козерога» (1939). В это же время он пишет повесть-травелог в виде эротических писем – «Нью-Йорк и обратно». Если «Тропик Рака» посвящен Парижу, то «Тропик Козерога» – Нью-Йорку.

В романе он продолжает свою главную тему – тему тотального одиночества – в толпе, в городе, в стране. Если в «Тропике Рака» герой не назван, то в «Тропике Козерога» имя его известно – это сам Генри Миллер. В «Тропике Рака» он уже выразил свое отношение к Америке как вселенской угрозе, мировому злу. В «Тропике Козерога» Миллер продолжает подвергать собственную страну остракизму: «Мне приходилось бродить по улицам многих стран мира, но я нигде не чувствовал себя таким униженным и задавленным, как в Америке» [5, с. 13]. Далее он развивает свою мысль в присущей ему до предела циничной манере: «В моем представлении все улицы Америки соединены между собой, образуя один гигантский отстойник, отстойник духа, куда засасывается все, вплоть до нетленного говна» [5, с. 13]. Автор ощущает себя единственным реальным бунтарем в этой стране иллюзорного счастья, богатства и преуспевания, который жаждет видеть Америку поверженной в прах. Генри Миллер начинает свой душевный стриптиз, выворачивая себя наизнанку, демонстрируя всему миру сокровенные тайники своей души. В своем саморазоблачении (self-disclosure) писатель не

знает меры. Апофеозом цинизма становится смерть приятеля Миллера Луки. Миллер стремится до предела развенчать человека, доказать, что тот не способен на возвышенные чувства, что эгоизм – единственное чувство, которое движет его душой и всеми поступками. Что это? Очередной эпатаж, маска, за которой скрывается боль за все человечество? Или такова действительная позиция самого писателя? Вопрос остается без ответа.

Ненависть Генри Миллера к Америке воплощается в Нью-Йорке. «Ночами нью-йоркские улицы отображают распятие и смерть Христа. Когда на земле лежит снег и вокруг стоит невыносимая тишина, от злобещих нью-йоркских зданий исходит музыка такого гнетущего отчаяния и страха, что съедается плоть. Ни один камень в кладке не положен с любовью или благоговением; ни одна улица не проложена для танцев или веселья. Одно присовокупляется к другому в в безумной схватке ради наполнения желудка, и улицы дышат вонью пустых желудков, набитых и полупустых. Улицы дышат вонью голода, который не имеет ничего общего с любовью; они дышат вонью желудка ненасытного и продуктами желудка полупустого, каковые суть ноль и ничто» [5, с. 85-86].

Создается ощущение, что ты читаешь не книгу американского писателя, а памфлет знаменитого пролетарского – «Город Желтого Дьявола» Максима Горького. Правда, не исключено, что Генри Миллер был знаком с его «мягким» вариантом – «Городом Мамоны», напечатанном в журнале «Эппэлтон» на английском языке в 1906 году.

Неприятие Нью-Йорка зрело у Миллера во время создания его предыдущего романа о Париже «Тропик Рака», то есть это не было случайно возникшим чувством, а вполне осознанным, последовательным ощущением. Париж в книге Миллера постоянно сравнивается с Нью-Йорком. Но, если к Парижу лишь автор испытывает амбивалентные чувства, то Нью-Йорк вызывает у героя злобу и отвращение постоянно: «Когда я думаю об этом городе, где я родился и вырос, о Манхэттене, который воспел Уитмен, пламя дикой злобы оближает меня кишки. Нью-Йорк! Эти белые тюрьмы, эти тротуары с копошащимися на них червями, ... эти еврейчики, эти прокаженные. Эти бандиты, и надо всем этим – тоска, убийственная монотонность лиц, улиц, ног, домов, небоскребов, обедов, афиш, занятий, преступлений, любви... Целый город, возведенный над пропастью пустоты. Над пропастью бессмысленности. А Сорок вторая улица! Вершина мира – так ее называют нью-йоркцы. Где же тогда его подвал? Вы можете целыми днями ходить по Сорок второй с протянутой рукой, и они будут кидать вам в шапку горячие угольки. Бедные и богатые, они ходят здесь, задрав голову, рискуя сломать шею, и смотрят на свои великолепные белые тюрьмы. Они ходят точно слепые гуси, и проекторы серебрят эти пустые лица пудрой востога» [6, с. 143]. При этих строках вновь вспоминается Горький и его мнение о нью-йоркцах.

Миллер не ограничивается критикой Нью-Йорка, его неприязнь распространяется на всю Америку. В лучших традициях антиглобалистов XXI века звучат его слова, сказанные почти век назад и звучащие пророчески: «Америка – это воплощение гибели. Она утянет за собой весь мир в бездонную пропасть. Ничто не сможет спасти мир от этого отравляющего вируса» [6, с. 108].

Почему Америка вызывает такую неприязнь у Генри Миллера? Да, потому, что она представляется писателю скопищем копошащихся червей, среди которых нет ни одного человеческого лица. И самое главное, сам Миллер ощущает себя внутри этой серой, копошащейся массы: «С высоты Эмпайр-Стейт-Билдинга я взирал как-то ночью на город, который я знал снизу; вон они в истинной перспективе, человекообразные муравьи, вместе с которыми я копошился, человекообразные вши, вместе с которыми я боролся. Спешат куда-то черепашим шагом, все как один беззаветно исполняя свое микроскопическое предназначение. В порыве бесплодного отчаяния возвели они во славу и гордость свою это колоссальное сооружение. И от самого верхнего яруса этого колоссального сооружения протянули гирлянду клеток, в которых крохотные канарейки выводят свои незамысловатые трели. На предельной высоте своих честолюбивых устремлений заливаются они, эти шмакодыячки, во славу драгоценной жизни. Быть может, лет через сто, в такие клетки, думал я, насажают живых людей –

беспечных дегенератов, чтобы пели они о грядущей жизни... Глядишь, через тысячу лет все станут дегенератами – что рабочие, что поэты, и снова все превратится в руины, как это уже не раз бывало» [5, с. 87-88].

И здесь Миллер обращается к Достоевскому, человеку, который так много писал об одиночестве в городе. Писал, сострадая «маленькому человеку». Сострадает ли человечеству Генри Миллер? Не знаем, во всяком случае, его творчество говорит об обратном. Но, видимо, если на страницах книг Миллера возникает фигура Достоевского, то тема «бедных людей» не оставляет писателя равнодушным. Вообще, «русская тема» красной нитью проходит и через «Тропик Рака», и через «Тропик Козерога». Эта тема не сводится к одному Достоевскому. В «Тропике рака» она связана с двумя женскими образами – Тани и Маши. Портрет Маши попросту карикатурен, Тани – более реалистичен, но и по тому и другому трудно представить русского человека. Говоря о России, Миллер замечает, что в этой стране «не нужны печальные лица, там хотят, чтобы все были бодры, полны энтузиазма и жизнерадостности. Для меня это звучит так, будто речь шла об Америке». Действительно, провозглашая «культ оптимизма» советские идеологи, на словах осуждая США, во многом брали с них пример, в том числе и в пресловутом «хэппи энд».

Генри Миллер обуреваем гигантским замыслом «вытеснить Гораццо Элджера из североамериканского сознания» [5, с. 41-42]. Это по истине грандиозный замысел, ибо, по мнению английских критиков. «Романы успеха», в которых действовали энергичные, решительные герои прославляли американизм, «американскую мечту». Они прославляли Американца. Генри Миллер, напротив, намеренно принижает Американца. Он уверен, что такие люди, как американцы, не могут добиться успеха в жизни. Эти люди внутренне несвободны, ибо живут в «тюрьмах». Они «маленькие», хотя и кажутся себе очень большими в своей гордыне. У них в душе «хаос». Они «мертвы», ибо живут в мертвых городах. Эта тема появилась еще в «Тропике Рака» и нашла продолжение в «Тропике Козерога» в описаниях Нью-Йорка.

«Я сидел прикованный к своему письменному столу, и с быстротой молнии путешествовал по свету. И я узнал, что

жизнь везде одна и та же – голод, унижение, порок, невежество, алчность, лихоимство, крючкотворство, пытки, депотизм, ненависть человека к человеку; ярмо, уздечка, недоудок, шпоры, хлыст. Чем мельче калибр, тем хуже человеку. Люди ходили по улицам Нью-Йорка в этом омерзительном скотском снаряжении, презренные, низшие из низших, топтались, как кайры, как бараны, как дрессированные тюлени, как покорные ослы, как большие истуканы, как полоумные гориллы, как тихопомешанные, лоящие слюнявым ртом болтающуюся приманку...и тьмы и тьмы их были готовы править миром, писать величайшую из книг [5, с. 49].

Человек унижен в «Тропике Козерога» до предела. Но и сам Миллер на улицах Нью-Йорка – «суть нуль и ничто». Он кружит по этому «каменному лесу», в центре которого «мертвечина и хаос».

Мы уже говорили, что Нью-Йорк постоянно сравнивается с Парижем. Но, если даже парижские нищие «самые грязные и самые гордые в мире» [6, с. 80], то «Нью-Йорк даже богатому человеку внушает, что он здесь никто. Это холодный, блестящий, злой город. Его дома давят. ... Колоссальный город. Странный. Непостижимый [5, с. 82].

Но вот Миллер покидает Нью-Йорк и отправляется в Калифорнию, в городок БигСур, где и пишет автобиографический роман с одноименным названием. Тональность романа абсолютно иная, чем в его предыдущих произведениях. Никакой грусти, ни единого ненормативного слова. «Здесь я обрету покой», – наконец говорит автор. Но, на наш взгляд, если бы Генри Миллер не создал свои скандальные книги, а ограничился лишь романом «Биг Сур и апельсины Иеронима Босха», мир вряд ли бы узнал имя выдающегося американского писателя – Генри Миллера.

Мы познакомились с двумя образами Нью-Йорка, созданными одним из самых утонченных, элегантных писателей Америки Фрэнсисом Скоттом Фицджеральдом и «анфан террибль» Генри Миллером. У каждого из них свой Нью-Йорк. Они оба относятся к городу своеобразно, и оба недолюбливают его. Для обоих Нью-Йорк – город «утраченных иллюзий». Но, почему-то, и тот и другой стремятся возвратиться в Нью-Йорк, в город, который привлекает и отталкивает, в город любви и ненависти.

Библиографический список

1. Фицджеральд, Ф.С. Собр. соч.: в 3 т. – М., 1996. – Т. 3.
2. Фицджеральд, Ф.С. Собр. соч.: в 3 т. – М., 1996. – Т. 1.
3. Фицджеральд, Ф.С. Собр. соч.: в 3 т. – М., 1996. – Т. 2.
4. Финкельстайн, С. Экзистенциализм и проблема отчуждения в американской литературе. – М., 1967.
5. Миллер, Г. Топик Козерога. – СПб., 2001.
6. Миллер, Г. Топик Рака. – СПб., 2003.

Bibliography

1. Fiddzherald, F.S. Sobr. soch.: v 3 t. – M., 1996. – T. 3.
2. Fiddzherald, F.S. Sobr. soch.: v 3 t. – M., 1996. – T. 1.
3. Fiddzherald, F.S. Sobr. soch.: v 3 t. – M., 1996. – T. 2.
4. Finkelstajjn, S. Ekhzistencializm i problema otchuzhdeniya v amerikanskoy literature. – M., 1967.
5. Miller, G. Topik Kozeroga. – SPb., 2001.
6. Miller, G. Topik Raka. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 908 (470.56):02

Rubin V.A. CONTRIBUTION OF ORENBURG LIBRARIANS TO THE DEVELOPMENT OF MILITARY-MEMORIAL CONSTRUCTIONS PRESERVATION AT THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES. In this article the author analyzes the experience of Orenburg childish librarians at organization of activity of local lore and edition of brochures, booklets and instructions devoted to the history of creation of cultural heritage objects of memorial function, municipal memorable places and constructions and other regional monuments. Also the author describes containing part of this project and gives the appraisal of its concernment and availability in connection with strengthening of a state attention to the problems of calculation, preservation, popularization and studying of military-memorial objects.

Key words: librarianship, military-memorial objects, memorable places and constructions, protection of historical and cultural monuments, study of local lore, publishing activities, Orenburg region.

В.А. Рубин, канд. ист. наук, вед. спец. управления гос. охраны объектов культурного наследия и развития традиционной народной культуры министерства культуры, общественных и внешних связей Оренбургской области, доц. каф. истории Отечества ФГБОУ ВПО Оренбургский ГАУ, г. Оренбург, E-mail: seba_alex@rambler.ru

ВКЛАД ОРЕНБУРГСКИХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ В РАЗВИТИЕ СФЕРЫ СОХРАНЕНИЯ ВОЕННО-МЕМОРИАЛЬНЫХ СООРУЖЕНИЙ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЙ

В данной статье проанализирован опыт оренбургских детских библиотекарей по организации краеведческой деятельности и изданию брошюр, буклетов и памяток, посвященных истории создания объектов культурного наследия мемориального назначения, муниципальных памятных мест и сооружений, иных региональных памятников. Автором описывается содержательная часть данного проекта, а также дается оценка его значимости и перспективности в связи с усилением внимания государства к проблемам учета, сохранения, популяризации и изучения военно-мемориальных объектов.

Ключевые слова: библиотечное дело, военно-мемориальные объекты, памятные места и сооружения, охрана памятников истории и культуры, краеведение, издательская деятельность, Оренбургская область.

Президент Российской Федерации Д.А. Медведев 30 ноября 2010 г. в послании Федеральному Собранию, излагая свою позицию по основным направлениям развития социальной сферы, произнес следующее: «Больше внимания нужно уделять патриотическому воспитанию молодежи... Я давал Правительству поручение активизировать поисковую работу, привести в порядок воинские памятники, мемориалы. У нас ещё не всё с этим благополучно. Но я считаю, что все власти должны заниматься этим постоянно» [1]. Регулярное внимание со стороны главы государства к данному вопросу является весомым свидетельством актуальности как военно-мемориальной работы, так и исследований в сфере сохранения российских мемориалов.

В данной статье проанализирован опыт государственного бюджетного учреждения культуры «Областная детская библиотека» Оренбургской области по организации краеведческой деятельности и изданию брошюр, буклетов и памяток, посвященных истории появления объектов культурного наследия мемориального назначения, а также муниципальных памятных мест и сооружений. Поскольку обобщающие научно-исследовательские труды по истории мемориальных объектов Оренбуржья отсутствуют, указанные разработки представляют научный интерес с точек зрения историографии и источниковедения проблемы.

Краеведческая деятельность была и остается одним из приоритетных направлений работы областной детской библиотеки. Ее объем увеличивается за счет увеличения числа пользователей, количества их запросов, а главное за счет улучшения качества их выполнения. Так как книг по краеведению, специально адаптированных для детской читающей аудитории, не так много, а некоторые темы, интересующие детей, вообще не раскрыты, детские библиотеки Оренбургской области стали испытывать трудности при выполнении читательских запросов. И особенно это стало заметно в конце 1990-х гг., когда появилось множество новых учебных заведений, классов с углубленным изучением гуманитарных предметов и т.п.

В связи с этим, руководство ГБУК «Областная детская библиотека» приняло решение, что в библиотечном краеведении для детской аудитории должны произойти принципиальные содержательные изменения с использованием поисковой деятельности. Методисты библиотеки, изучив запросы своих читателей (как детей, так и руководителей детского чтения), и, обратив внимание на отсутствие в краеведческих изданиях материала об объектах культурного наследия Оренбургской области, памятных местах и сооружениях (на тот момент в библиотеках был только список памятников, изданный в 1987 г. [2]), решили организовать поисковые экспедиции по сбору материалов о военных и иных мемориалах. Библиотекари определили для себя, что информация о монументах, как о национальном культурном наследии должна передаваться от поколения к поколению, и приступили к работе над серией памяток для детей.

В 1999 г. был запланирован долгосрочный издательский проект библиотеки, состоявший из нескольких серий: «Памятники Оренбурга», «Архитектурные памятники Оренбурга», «Архитектура Оренбурга», «Знакомых улиц имена». В этом широком спектре серий ведущее место заняли сведения об истории военно-мемориальных сооружений. Данная идея принадлежала заведующей научно-методическим отделом областной детской библиотеки Анне Васильевне Поляковой. В настоящее время работа успешно продолжается.

Для понимания важности вышеуказанного проекта необходимо отметить следующее. Поскольку подавляющее большин-

ство оренбургских мемориалов является муниципальной собственностью, то администрация Оренбургской области в течение десятилетий не предпринимала серьезных попыток систематизировать и учесть мемориальные объекты. Многие памятники, установленные в 1920-90-х гг. и построенные за счет средств предприятий, в уставной капитал при приватизации не вошли и в установленном порядке не были переданы муниципальным образованиям. Закрепление за памятником собственника или балансодержателя занимает длительное время. Это связано с тем, что на многие мемориальные сооружения отсутствуют правоустанавливающие документы. Однако, необходимо отметить, что данная проблема характерна для многих российских регионов. Решать ее начали сравнительно недавно – в 2009 г. (в канун 65-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне). Многие мемориалы до сих пор являются бесхозным имуществом.

Кроме того, необходимо отметить, что на сегодняшний день, согласно действующему законодательству, к компетенции министерства культуры, общественных и внешних связей Оренбургской области (государственного органа) относятся вопросы государственной охраны, сохранения, использования и популяризации объектов культурного наследия, расположенных на территории Оренбургской области [3; 4]. В частности, региональными органами власти в Оренбуржье юридически охраняются только 1,4 % от общего числа всех памятных сооружений, посвященных событиям 1941 – 1945 гг. Следовательно, ГБУК «Областная детская библиотека» является на современном этапе единственной организацией в Оренбургской области, которая, в рамках основной деятельности, осуществляет учет мемориальных сооружений региона (не являющихся объектами культурного наследия). Буклеты и памятки используются местными органами власти для написания исторических справок при подготовке технической документации на мемориал и земельный участок под ним, для последующего включения памятного сооружения в реестр муниципальной собственности.

Коллектив библиотеки начал постепенно описывать разнообразные по тематике памятники мемориального искусства города Оренбурга. В октябре 2000 г. в серии «Памятники Оренбурга» была издана первая памятка – «Памятник А.С. Пушкину и В.И. Далю». Далее был издан материал о памятнике Герою Советского Союза, летчику В.П. Чкалову. И, почти одновременно, собрался материал обо всех памятных местах города, посвященных русскому писателю А.С. Пушкину. В первом полугодии 2001 г. были изданы буклеты: «Памятник А.С. Пушкину в Бердах», «Памятник А.С. Пушкину на Набережной», «Пушкинские места в г. Оренбурге». В 2006 г. опубликован материал о памятном знаке Книге А.С. Пушкина «Капитанская дочка» в городе Сорочинске. На сегодняшний день данная серия самая объемная: в общей сложности исследованы 40 мемориалов, находящихся на территории областного центра. Из них 7 буклетов посвящены писателям, 19 – историческим личностям, 7 – участникам военных конфликтов, 1 – жертвам политических репрессий, 1 – жертвам радиационных аварий и др. В планах библиотеки на ближайшее будущее – сбор краеведческих материалов и описание оставшихся памятных сооружений города.

Идею областной детской библиотеки поддержали детские библиотекари районных книгохранилищ Оренбуржья. Первой в эту работу включилась ЦДБ Акбулакского района и ее бесценный руководитель Анна Егоровна Романюк, проработавшая в этом учреждении 35 лет. Она уважаемый в профессиональной среде специалист. В декабре 2011 г. заместителю директора по

работе с детьми муниципального учреждения культуры «Межпоселенческая централизованная библиотечная система» Акбулакского района А.Е. Романюк за заслуги в области культуры и многолетнюю плодотворную работу присвоено почетное звание «**Заслуженный работник культуры Российской Федерации**» [5]. Коллектив указанной библиотеки первым начал применять в практике программно-целевое планирование, наладил хорошие спонсорские связи и творческое сотрудничество с социальными партнерами. Районная библиотека первой в Оренбургской области собрала и обработала материал о памятных сооружениях поселка Акбулак, позже стала инициатором по созданию буклетов для детей об известных жителях района (в том числе Героях Советского Союза и Российской Федерации).

Помимо исследования мемориальных объектов областная детская библиотека с апреля 2002 г. начала издавать серию «Архитектурные памятники города Оренбурга». Первыми вышли буклеты об объектах культурного наследия федерального и регионального значения «Ансамбле «Хусаиния» (в мечети памятника в 1918 – 1919 гг. молился будущий Герой СССР, поэт М. Джалиль), комплексе «Караван-Сарай: основной корпус, мечеть, минарет, 1846 г.» (в XIX в. располагалось Башкиро-мещеряцкое войско), Беседке-Ротонде XIX в., Здании гауптвахты середины XIX в. Со строительством в областном центре новых красивых зданий, а именно межеузовской библиотеки, обновленного здания драматического театра, появилась серия «Архитектура Оренбурга», в которой на сегодняшний день издано 8 буклетов, 6 из которых посвящены православным храмам. Данная серия позволяет сохранить историческую память и запечатлеть живые свидетельства участников создания новых архитектурных образов города [6].

Первые описания памятных мест и сооружений проводились бессистемно. Однако опыт показал узость и фрагментарность выявляемой информации. В итоге, с началом работы сельских детских библиотек муниципальных образований Оренбургской области в этом направлении, методистами областной детской библиотеки разработана памятка для библиотекарей по составлению описаний памятников в соответствии со следующей схемой. В брошюру, буклет или памятку о памятнике необходимо было включать такие сведения, как название памятного сооружения; адрес, место расположения мемориала; даты строительства, открытия, реконструкции (реставрации); авторы идеи, скульпторы, архитекторы, организации-исполнители; историческая справка (в связи с чем открыт, кто это, что совершил, его связь с Оренбуржем); размеры, форма, цвет всех деталей памятника; тексты (дословно); расположение мемориала на местности, занимаемая площадь; наличие ограждения; приложения (цветное фото, текстовый материал на CD-диске и на бумажном носителе в виде брошюры, библиография).

Сбор сведений для брошюр осуществляется в нескольких направлениях. В первую очередь, анализируются периодические и краеведческие издания из фондов ГБУК «Областная детская библиотека» и библиотек Оренбургской области, паспорта памятников истории и культуры федерального и регионального значения, хранящиеся в ведомственном архиве управления государственной охраны объектов культурного наследия и развития традиционной культуры министерства культуры, общественных и внешних связей Оренбургской области. Кроме того, необходимо отметить, что ранее направлялись официальные запросы в Государственный архив Оренбургской области. Однако в архивных учреждениях сведения по истории создания памятных мест и сооружений области отсутствуют, поэтому в настоящее время архивные данные запрашиваются крайне редко. Полезный материал выявляется в ходе интервью и бесед со специалистами архитектурных отделов окружных, городских и районных администраций Оренбуржья.

Наиболее содержательный материал со множеством исторических деталей и интересных, а порой курьезных случаев, можно почерпнуть из воспоминаний очевидцев. Важной особенностью является то, что такого рода источник гораздо чаще выявляется в сельской местности, чем в городской. Оренбургские библиотекари активно собирают такие сведения, что позволяет разнообразить буклет и гораздо основательнее сохранить память об истории мемориала.

В частности, примечателен в этом плане пример общения А.В. Поляковой с Ю.Д. Гаранькиным (в 1980-е гг. занимал должность первого секретаря Оренбургского горкома КПСС, с 1993 года и до последних дней жизни являлся референтом главы го-

рода Оренбурга) при работе над буклетом о памятнике А.С. Пушкину на улице Набережной. Скульптором данного монумента являлся Ван Степанян. Памятник создавался и был открыт в годы, когда Юрий Дмитриевич Гаранькин возглавлял Оренбургский горком партии. Во время интервью он незамедлительно назвал все даты, места и площадки, где велись работы, варианты мест для установки, фамилии исполнителей (вплоть до сварщика завода резинотехнических изделий Владимира Лупана). Кроме того, собеседник вспомнил такие детали, которые по прошествии времени вызывают добрую улыбку. По воспоминаниям Ю. Гаранькина, скульптор Ван Степанян работал в школе № 25 г. Оренбурга – для него специально отвели площадку под рабочее место. Здесь был создан вариант памятника в гипсе. Для продолжения работ и отливки памятника в бетоне Ю.Д. Гаранькин с комиссией выехал во временную мастерскую. Осмотрев памятник, партийный руководитель выразил мнение о том, что внешность поэта на гипсовом проекте напоминает его автора, самого Степаняна, и задал ему вопрос: «Узнают ли жители города в этом памятном сооружении великого поэта?». После продолжительных переговоров, убеждений, комиссия вышла из школьного корпуса и позвала пробегающих мимо детей, которым показали гипсовую скульптуру. И только после того, когда на вопрос Ю.Д. Гаранькина: «Вы знаете, кто это?» школьники единогласно ответили: «Это – А.С. Пушкин!», представители городских властей были вынуждены согласиться на продолжение работ.

Необходимо отметить, что оренбургскими библиотекарями проводятся встречи и записываются воспоминания с представителями властных структур и общественных организаций, участниками боевых действий, инициаторами установки обелисков и стел, авторами проектов, скульпторами, архитекторами, художниками, руководством организаций – изготовителей.

Следующее направление исследования – натурное обследование мемориала. Как правило, библиотекари самостоятельно выезжают к месторасположению монумента с фотоаппаратом, блокнотом и рулеткой (чаще всего на общественном транспорте). Фотофиксация объектов проводится в разных ракурсах, описываются детали, составные части, основные особенности композиционного и колористического решения, тексты, материал, техника, размер, форма.

Наиболее трудоемкий процесс – это определение размеров, особенно высотных частей памятного сооружения. Как, например, сотруднику библиотеки точно измерить стелу высотой 10-15 метров? Опыт пришел со временем. В частности, по размеру деталей определили высоту памятника «Рабочим теплового ремонтного завода, павшим в Великой Отечественной войне» (г. Оренбург, ул. Ткачева, 8). Измерив одну плиту стелы, высота которой составила один метр, библиотекари умножили данный показатель на общее количество плит и получили высоту центральной стелы – 15 метров. Таким образом приходилось действовать на многих мемориальных объектах, так как в периодических изданиях и книгах отсутствует информация о технических характеристиках, размерах, деталях памятных сооружений. Например, в советской периодической печати подробно освещали митинги и торжественные шествия в ущерб истории мемориального искусства [7; 8; 9]. Необходимо отметить, что в связи с данным обстоятельством, оренбургские библиотекари в настоящее время скрупулезно фиксируют все необходимые данные о новых мемориальных объектах, присутствуют на их открытии, уточняют детали с авторами идей и исполнителями. И работы хватает – только в 2010 г. в Оренбургской области возвели 14 монументов, посвященных погибшим в годы Великой Отечественной войны [6]. Необходимо отметить, что на подавляющее число военно-мемориальных сооружений, в особенности построенных в 1960 – начале 1990 гг., отсутствует техническая документация. Многих очевидцев строительства монументов уже нет в живых. Основная исследовательская работа библиотекарей разворачивается как раз таки вокруг данных памятных мест.

Серьезной современной проблемой является недостаток специалистов библиотекарей, в особенности работающих с детской аудиторией. Отсутствие достойной заработной платы и социальных гарантий приводит к постоянной сменяемости кадров. Президент Российской Федерации Д.А. Медведев 22 декабря 2011 г. в ежегодном послании Федеральному Собранию отметил, что «в регионах и на местах надо уделять особое внимание улучшению ситуации в учреждениях культуры, которые непосредственно работают с детьми, имея в виду школы ис-

куст, музеи, клубы, библиотеки. Они в сложном положении, и Правительство должно помочь территориям в реализации программ в этой сфере» [10]. Так, например, в настоящее время вопросами краеведческой деятельности и издания брошюр, буклетов и памяток, посвященных военно-мемориальной сфере, в ГБУК «Областная детская библиотека» продолжает заниматься, в основном, А.В. Полякова. Интересна биография преданного своей профессии библиотекаря. Окончив в 1972 г. Харьковский государственный институт культуры Анна Васильевна более 10 лет работала заведующей гарнизонной библиотекой Дома культуры Советской армии в г. Ясном Оренбургской области. После этого трудилась на государственной службе в должностях заместителя председателя исполкома в военном городке, заведующим отделом культуры администрации г. Ясного. Последние 18 лет работает в областной детской библиотеке, в настоящее время занимает должность заместителя директора по научно-методической работе.

Поляковой А.В. подготовлено и выпущено множество методических изданий в рамках профессиональной деятельности для оказания помощи библиотекарям Оренбуржья в организации библиотечного обслуживания детей. Она является автором справочника «Города Оренбургской области», вышедшего в 2003 г., галереи портретов детских библиотекарей Оренбуржья «Другой судьбы себе не избирали», изданной в 2006 г. при поддержке Департамента по культуре и искусству Оренбургской области [11; 12]. Стаж библиотечной работы А.В. Поляковой составляет около 40 лет. Она награждена медалью «Ветеран труда». Находясь на пенсии продолжает трудиться.

В дальнейшем специалисты оренбургской областной детской библиотеки планируют исследовать и описать для своих пользователей все памятные места и сооружения, посвященные российской военной истории, историческим личностям, писателям и поэтам, трудовым подвигам и др. Поскольку мемориальное искусство Оренбуржья комплексно не исследовано ни историками, ни культурологами, ни искусствоведами, то данные планы являются актуальными и амбициозными. Уже сегодня они подкрепляются конкретными делами. Так, в 2008 г. детская библиотека объявила и провела областную поисковую экспедицию по сбору материалов и созданию буклетов и памяток для детей и подростков. В данную работу были вовлечены сотрудники библиотек всех уровней. Экспедиция состояла из двух этапов. Первый включал сбор краеведческих материалов о памятниках городов и районных центров, создание электронной базы данных в областной детской библиотеке. По итогам первого этапа экспедиции в 2009 г. специалистами областной детской библиотеки в г. Оренбурге описано 69 объектов (53 монумента и 16 улиц), в других городах и районных центрах – 152 объекта. Кроме того, был издан список «Памятники Оренбургской области: географический и тематический перечень памятников городов и районных центров». Указанные сведения введены в электронный ресурс областной детской библиотеки «Оренбуржье – образ многоликий...».

Второй этап экспедиции является более продолжительным. Суть его заключается в сборе краеведческих данных о сельских памятниках и создании электронных баз данных в районных и городских центральных детских библиотеках. В настоящее время исследованы 180 объектов, предстоит изучить и описать – свыше полутора тысяч. Конечная цель областной детской библиотеки – создание информационной базы, которая включит сведения обо всех памятных местах и сооружениях региона.

Опубликованные материалы с подробным описанием мемориальных сооружений на бумажных носителях находятся в отделе обслуживания руководителей детского чтения областной детской библиотеки, в электронном виде – на сайте www.oodb.ru в разделе «Оренбуржье – образ многоликий...», а также в «Литературной карте Оренбургского края» (памятные сооружения писателям).

Важность работы детских библиотекарей признают и оренбургские архивисты. Изданные буклеты содержат сведения, которые отсутствуют в фондах ГБУ «Государственный архив Оренбургской области» (далее – ГАОО). В настоящее время в справочно-информационный фонд ГАОО [13] переданы на хранение 24 памятки из серии «Памятники Оренбуржья» [14-25]. Данные материалы пока незафондированы, но часто используются работниками отдела информации и публикации документов для проведения экскурсий с детьми и молодежью по городу, а также выдаются пользователям в читальном зале. Памятки содержат

сведения об истории строительства монументов и бюстов С.А. Кичигина, П. Кобозева, О. Кошевого, С. Левашова, И.И. Неплюева, А.И. Родимцева и других участников Гражданской, Великой Отечественной войн, локальных конфликтов.

Необходимо отметить, что указанные справочные издания могут пополнить фонд Совета Оренбургского областного отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры, поскольку в его делах можно выявить списки исторических памятников Оренбургской области общесоюзного (общероссийского, ныне федерального) значения, материалы экспедиции «По местам событий крестьянской войны 1773-1775 гг. вверх по реке Урал от Оренбурга до Орска», буклеты, плакаты по пропаганде памятников истории и культуры, протокол V пленума областного совета отделения ВООПИК «О ходе выполнения мероприятий областным советом ВООПИК в свете постановления ЦК КПСС о 40-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне» и т.п. [26, ДД.11, 39, 47, 91, 126]. В данном фонде информация об истории мемориальных сооружений отсутствует.

ГБУК «Областная детская библиотека» Оренбургской области, как областной методический центр по организации библиотечного обслуживания детей, активно распространяет свою издательскую продукцию. Прежде всего, публикации рассылаются по детским библиотекам региона; в порядке обмена материалами идет ежеквартальная рассылка в областные и республиканские детско-юношеские библиотеки Российской Федерации; один обязательный экземпляр библиотека отправляет в Российскую государственную детскую библиотеку.

По заказам оренбургских школ дополнительными тиражами издаются комплекты буклетов и памяток о мемориалах и истории улиц областного центра, которые ежегодно распространяются на августовских совещаниях педагогов и школьных библиотекарей. Тиражи данных изданий (с учетом дополнительных) составляют от 150 до 200 единиц каждого наименования. Указанные серии пользуются популярностью у читателей детских библиотек, педагоги используют их на уроках краеведения. Брошюры, буклеты и памятки использовались автором статьи при составлении Перечня памятных мест и сооружений Оренбургской области, посвященных Великой Отечественной войне [27]. Работа с темой продолжается. В библиотеке множество заявок от преподавателей, учащихся школ на изучение улиц города Оренбурга (их истории, памятников, расположенных на них), мемориальных досок с именами заслуженных граждан, упоминанием важных исторических событий.

Таким образом, краеведческая деятельность оренбургских детских библиотек по подготовке и изданию брошюр, буклетов, памяток, посвященных истории создания региональных памятников мемориального искусства и муниципальных памятных мест и сооружений является актуальной, представляет практический интерес для науки, власти и общества, способствует сохранению памяти не только об исторических событиях и их участниках, но и о гражданах, внесших вклад в дело мемориализации.

Во-первых, данные краеведческие издания, в условиях отсутствия иных трудов, пополняют историографический раздел любой научной работы в области истории, культурологии мемориального искусства российского региона. Исследование носит системный характер и продолжается уже 13 лет (1999–2012 гг.). Источниками для публикаций служат периодические и краеведческие издания, воспоминания очевидцев, натурные изыскания. Во-вторых, буклеты и памятки используются региональной властью для осуществления учета памятных мест и сооружений, местными органами власти – при подготовке технической документации для включения памятного сооружения в реестр муниципальной собственности, Государственным архивом Оренбургской области – для восполнения отсутствующей информации и в текущей работе. В-третьих, библиотекари вносят вклад в дело популяризации мемориальных сооружений и военной истории государства, способствуют патриотическому воспитанию детей и молодежи. Перспективность данного исследования на обозримый период времени заключается в создании обобщающих справочных фолиантов по истории мемориальных объектов Оренбуржья.

Памятники – это свидетели исторического самосознания народа, его уважения к своему прошлому. Люди и события, увековеченные в памятниках, не только напоминают нам о себе, но и наглядно показывают, что же ценит в своем прошлом современный человек, что он считает важным в своей истории и культуре.

Библиографический список

1. Послание Президента Федеральному Собранию. 30 ноября 2010 г. [Э/р]. – Р/д: <http://президент.рф>.
2. Список памятников истории и культуры Оренбургской области / сост. Р.К. Марченко, Н.Н. Карюкина. – Оренбург, 1987.
3. Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» №73-ФЗ от 25 июня 2002 г.
4. Закон Оренбургской области «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) в Оренбургской области» № 495/67-III-ОЗ от 6 октября 2003 г.
5. Указ Президента Российской Федерации Д.А. Медведева от 13 декабря 2011 г.
6. По данным ведомственного архива управления государственной охраны объектов культурного наследия и развития традиционной народной культуры министерства культуры, общественных и внешних связей Оренбургской области.
7. Коновалова, Н. Экскурсии и встречи // Под знаменем Ленина. – 1957. – 27 сент.
8. Бежецких, П. Помните о них люди // Звезда. – 1967. – 4 июня.
9. Торжества в районе // Ленинское знамя. – 1972. – 11 мая.
10. Послание Президента Федеральному Собранию. 22 декабря 2011 г. [Э/р]. – Р/д: <http://президент.рф>.
11. Города Оренбургской области: справочник / авт.-сост. А.В. Полякова. – Оренбург, 2003.
12. Другой судьбы себе не избирали / авт.-сост. А.В. Полякова. – Оренбург, 2006.
13. Государственный архив Оренбургской области (ГБУ ГАОО). СИФ (справочно-информационный фонд, Б/н).
14. Памятник П. Кобозеву: памятка. – Оренбург, 2008.
15. Памятник оренбургскому казачеству: буклет / сост. Ю.П. Вострокнутова. – Оренбург, 2008.
16. Памятник «Жертвам политических репрессий в Оренбургской области»: буклет / сост. М.С. Ларюшкина. – Оренбург, 2009.
17. И.И. Неплюев: памятка. – Оренбург, 2009.
18. Монумент «Скорбящая мать»: памятка. – Оренбург, 2010.
19. Добрая память о Герое: мемориальная доска в честь А.И. Родимцева: памятка. – Оренбург, 2010.
20. Памятник О. Кошевому: памятка. – Оренбург, 2010.
21. Стела в честь святого Георгия Победоносца: памятка. – Оренбург, 2011.
22. Памятник рабочим тепловозоремонтного завода, павшим в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: памятка. – Оренбург, 2011.
23. Памятник И.С. Полбину: памятка. – Оренбург, 2011.
24. Памятник С. Левашову: памятка. – Оренбург, 2011.
25. Памятник С.А. Кичигину: памятка. – Оренбург, 2011.
26. ГАОО. Ф.Р-2859. Оп. 1.
27. Перечень памятных мест и сооружений Оренбургской области, посвященных Великой Отечественной войне (1941 – 1945 гг.) / авт.-сост. В.А. Рубин. – Оренбург, 2010.

Bibliography

1. Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu. 30 noyabrya 2010 g. [Eh/r]. – R/d: <http://prezident.rf>.
2. Spisok pamyatnikov istorii i kul'turh Orenburgskoy oblasti / sost. R.K. Marchenko, N.N. Karyukina. – Orenburg, 1987.
3. Federal'niy zakon «Ob objektakh kul'turnogo naslediya (pamyatnikakh istorii i kul'turh) narodov Rossiyskoy Federacii» №73-FZ ot 25 iyunya 2002 g.
4. Zakon Orenburgskoy oblasti «Ob objektakh kul'turnogo naslediya (pamyatnikakh istorii i kul'turh) v Orenburgskoy oblasti» № 495/67-III-OZ ot 6 oktyabrya 2003 g.
5. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federacii D.A. Medvedeva ot 13 dekabrya 2011 g.
6. Po dannim vedomstvennogo arkhiva upravleniya gosudarstvennoy okhranikh objektiv kul'turnogo naslediya i razvitiya traditsionnoy narodnoy kul'turh ministerstva kul'turh, obshchestvennikh i vneshnikh svyazey Orenburgskoy oblasti.
7. Konovalova, N. Ehskursii i vstrechi // Pod znamenem Lenina. – 1957. – 27 sent.
8. Bezheckikh, P. Pomnite o nikh lyudi // Zvezda. – 1967. – 4 iyunya.
9. Torzhestva v rayjone // Leninskoe znanya. – 1972. – 11 maya.
10. Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu. 22 dekabrya 2011 g. [Eh/r]. – R/d: <http://prezident.rf>.
11. Goroda Orenburgskoy oblasti: spravochnik / avt.-sost. A.V. Polyakova. – Orenburg, 2003.
12. Drugoy sud'bi sebe ne izbirali / avt.-sost. A.V. Polyakova. – Orenburg, 2006.
13. Gosudarstvenniy arkhiv Orenburgskoy oblasti (GBU GAOO). SIF (spravochno-informacionniy fond, B/n).
14. Pamyatnik P. Kobozevu: pamyatka. – Orenburg, 2008.
15. Pamyatnik orenburgskomu kazachestvu: buklet / sost. Yu.P. Vostroknutova. – Orenburg, 2008.
16. Pamyatnik «Zhertvam politicheskikh repressiy v Orenburgskoy oblasti»: buklet / sost. M.S. Laryushkina. – Orenburg, 2009.
17. I.I. Neplyuev: pamyatka. – Orenburg, 2009.
18. Monument «Skorbyataya mat'»: pamyatka. – Orenburg, 2010.
19. Dobraya pamyat' o Geroe: memorial'naya doska v chest' A.I. Rodimceva: pamyatka. – Orenburg, 2010.
20. Pamyatnik O. Koshevomu: pamyatka. – Orenburg, 2010.
21. Stela v chest' svyatogo Georgiya Pobedonosca: pamyatka. – Orenburg, 2011.
22. Pamyatnik rabochim teplovozoremontnogo zavoda, pavshim v Velikoy Otechestvennoy voyne 1941-1945 gg.: pamyatka. – Orenburg, 2011.
23. Pamyatnik I.S. Polbinu: pamyatka. – Orenburg, 2011.
24. Pamyatnik S. Levashovu: pamyatka. – Orenburg, 2011.
25. Pamyatnik S.A. Kichiginu: pamyatka. – Orenburg, 2011.
26. GAOO. F.R-2859. Op. 1.
27. Perechen' pamyatnikh mest i sooruzheniy Orenburgskoy oblasti, posvyatennikh Velikoy Otechestvennoy voyne (1941 – 1945 gg.) / avt.-sost. V.A. Rubin. – Orenburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.01.12

УДК 7.01; 7.03

Salnikova E.V. THE SEMANTIC OF THE CHIMNEY, THE PICTURE FRAME AND THE THEATRE STAGE IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF TECHNICAL VISUAL CULTURE. The article is devoted to the prehistory of the visual technical culture. The main idea is that the box construction has the important role in the process of the development of the modern vision. The magic boxes of television and computer help to build the «second reality» inside the space of everyday life.

Key words: visual culture, frame, stage, chimney, mass-media, the second reality, illusionism, box construction.

E.B. Сальникова, канд. искусствоведения, ст. научный сотрудник гос. института искусствознания, г. Москва, E-mail: armada@zmail.ru

СЕМАНТИКА КАМИНА, РАМЫ И СЦЕНЫ-КОРОБКИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена предыстории визуальной технической культуры. Главная идея статьи заключается в том, что конструкция прямоугольной коробки обладала существенной ролью в процессе становления современного мировидения. Магические коробочки телевизора и компьютера позволяют строить «вторую реальность» в пространстве повседневности.

Ключевые слова: визуальная культура, рама, сцена, камин, масс-медиа, вторая реальность, иллюзионизм, конструкция коробки.

Сегодня мы живем в тесном взаимодействии с техническими носителями визуальной информации. Многие из них имеют вид коробок разного размера, обладающих экранами. Таковы телевизор и множество разновидностей компьютера, будь то ноутбук, iPhone, коммуникатор, навигатор, сотовый телефон и т.д. Появляются цифровые фоторамки, осветительные приборы с изображением, движущимся вокруг собственной оси, майки с электронным табло вместо обычного рисунка. В последние годы были осуществлены исследования, в которых более или менее подробно прослеживается предыстория современной техники визуального отображения и моделирования. Так, американский ученый Мэтт Гаттон произвел масштабное изучение эффекта камеры обскура, убедительно демонстрируя возможности его возникновения в каменном веке [1]. Канадский исследователь Пауль Т. Бернс проследил то, как человеческая культура и цивилизация тысячелетиями шла к технике кинематографа. Основные вехи этой извилистой траектории зафиксированы Бернсом на его сайте, в исследовании «Полная история изобретения кинематографии» [2]. Множество исследований, к примеру, Джона Хаммонда [3] или Филипа Стедмана [4], посвящены технике создания визуальных образов. Фридрих Киттлер описывает логику проникновения в обиход хитроумных приспособлений для создания визуальных иллюзий на подобие камеры обскуры (camera obscura) или волшебного фонаря (lanterna magica) в эпоху контрреформации и становления культуры Нового времени [5, с. 66-85].

Автор данной статьи во многом солидарен в перечисленных исследованиях, полагая, что современная техника позволила осуществить тот рывок, сценарии которого давно зрели в человеческом сознании.

Вместе с тем, как нам представляется, эволюция потребности в создании искусственной визуальной материи является частью целостной эволюции культуры, в том числе человеческого мировосприятия. Поэтому в данной статье предпринимается попытка расширить понимание предыстории современной визуальной культуры и обратить внимание на некоторые ее вехи, связанные с повседневностью, образительным искусством и театром. Сосредоточимся на таких относительно простых физических телах, как камин, рама для произведения изобразительного искусства и сцена-коробка.

Все три названные тела объединяет то, что это искусственные, созданные человеком емкости, которые используются для локализации какого-либо содержимого в своем пространстве. В сущности, это коробки, которые показывают нечто и в то же время дистанцируют объект демонстрации от потенциальных воспринимающих субъектов. (Рама, при всей относительной плоскостности, обладает характеристиками трехмерного тела, как и современный «сверхплоский» экран, существующий все-таки не в двухмерном пространстве плоскости, а в трехмерном, и имеющий объем.)

Ранее всего из перечисленных «показывающих коробок» в европейской культуре появляется камин. Его конфигурация складывается к XII в. во многом вопреки как римским традициям обогрева помещений, так и северо-европейским традициям темных веков и раннего средневековья. Как свидетельствуют исследователи, в примитивном быту европейцев начала нашей эры место, где разжигают огонь для обогрева дома, было также и главным очагом. Вокруг него концентрировалась вся жизнь [6, р. 1]. У саксов, которые строили дома преимущественно из дерева, костер всегда располагался в центре интерьера, дым выходил через незастекленные окна и отверстие в крыше.

Римляне, продвинувшиеся далеко на север Европы и Англии, обогревали дома с помощью переносных жаровень, в которых топливом служил древесный уголь, или посредством под-

земных печей. Это была искусная система подогрева стен и полов с внешних сторон комнат. Горячий воздух шел по глиняным трубам, крепившимся к стенам с помощью металлических скоб [6, р. 23]. В обоих случаях огонь либо вообще не был явлен зрению обитателей дома, либо оставался в первозданном состоянии, не подвергаясь целенаправленному обрамлению и эстетизации.

В средние века и в Англии, и во многих странах континентальной Европы утверждается новый принцип организации отопления. Прежде всего это происходит в домах с несколькими этажами или с застекленными окнами, где дым не может уходить просто через крышу и окна [6, р. 14]. Огонь все чаще располагается возле стены или в нише, сделанной в стене. Над огнем нависает зонт дымовой трубы (hood – колпак, в английском обозначении), а сама труба, встроенная или пристроенная к стене и идущая через все этажи, выводит дым сквозь отверстие в крыше, которое искусно декорировано наподобие мини-атюрной башни.

Место, где разжигают огонь, обретает все более явное эстетическое качество. Нередко над открытой частью камина, решенной в виде архитектурного обрамления огня, располагается еще и декоративное панно, лепная или скульптурная композиция, а зонт-колпак спрятан внутри стены. Камин становится внешней аналогией арке, оконному проему, картине в увесистой раме. Родается своего рода каминный «диптих»: его нижнюю часть являет полыхающее пламя, а верхнюю – декоративная композиция, иногда похожая на фреску, картину, настенный ковер или барельеф. Ставший конструктивно обязательным дымоход, хотя и невидим глазу, внутренне вторит идее архитектурного шпиля, подчеркивающего устремленность к небу.

Основание камина имеет в большинстве случаев прямоугольную форму, примыкая к стене или внедряясь в нее. Будучи огорожено, тем самым, выделено и по-особому отмечено, место огня, подле которого собираются обитатели дома, оказывается аналогично алтарю. Домашний очаг-камин предназначен не только для физического обогрева и освещения, но и для активизации духовной жизни индивида, взвешивающего на образы пламени и его декоративное оформление и как бы мысленно переносящегося в надбытовое измерение. В целом структура и форма камина органично варьируют тенденции, характерные для христианской культуры, с ее концентрацией на духовной вертикали, с потребностью в пространстве, инспирирующем рефлексии индивида.

В наши дни в западно-европейских странах, в особенности в провинциях и сельской местности, в частных домах нередко можно увидеть каминный уголок, встроенный в углубление в стене и включающий кресла, стоящие по обе стороны и напротив огня. Данная мизансцена подразумевает, что горящий камин и есть зрелище, вокруг которого следует группироваться обитателям жилища. Камин являет регулярную, неотъемлемую от повседневности, динамику зримых форм пламени внутри пристенной или встроенной в стену подразумеваемой архитектурной коробки, имеющей во множестве случаев декоративное, изобразительно-скульптурное оформление. В сущности, камин есть рама для динамической формы полыхающего огня, воспринимать который, естественно, можно лишь дистанцированно, как и современную экранную образность.

Ренессансная живописная картина, подобная окну в мир, потребовала другой рамы-коробки. Формирование жизнеподобного изобразительного искусства и традиций станковой живописи в эпоху Ренессанса вело к автономизации произведения живописи от архитектурных и скульптурных элементов среды обитания. Освобождалась живопись и от символических смыслов, которые могут быть вполне рационально прочитаны посвящен-

ными. Как отмечает А.К. Якимович, «возникает искусство, которое последовательно разрабатывает неверифицируемые в рамках культурного дискурса послания» [7, с. 245]. Художники создавали самодостаточную полнокровную реальность, впечатляющую зримой достоверностью и значительностью. «Изображаются узнаваемые и конкретные предметы голландской городской жизни, домашнего быта, но они возведены в ранг Бытия» [7, с. 247]. В сущности, перед зрителем возникал мир, потрясающий одновременно узнаваемыми бытовыми подробностями и далеко не прозаической и как бы даже не земной гармонией зримых образов.

Рама, планомерно завоевывавшая место в быту начиная с XV века, всячески акцентировала тот факт, что картина, в нее заключенная, не является ни магическим зеркалом, ни личным или коллективным видением. Картина – это рукотворный материальный предмет, созданный мастерством и талантом земного человека. Рама была, как правило, достаточно толстая, тяжелая, со сложным пластическим декором, отвечающим представлениям разных эпох о том, что должно служить границей картины. Игра света на поверхности рамы должна была оживлять саму картину, «поддерживать» изобразительную композицию [8, р. 12]. Эта поддержка, скорее всего, заключалась в том, чтобы создать визуально-пластический образ посягательной границы, предела того обыденного мира, который вплотную примыкает к миру, рожденному художником. «Вещественно обозначая границы изображения, рама регулирует «переход» из обыденного пространства в пространство художественное» [9, с. 72].

Вероятно, при созерцании убедительно жизнеподобных миров, воплощенных творческой волей художников, зрителю требовалось дополнительное подтверждение материальности той среды, которая окружает картину и является частью неусловной повседневности. Рама словно задерживала зрителя на пороге повседневного пространства и не позволяла ему полностью унести мыслями и чувствами в открытое художником «окно». Возникало переживание двоемирия. «Вторая реальность» художественного вымысла, о которой много позднее будут писать представители эпохи романтизма, начинает формироваться уже в XV-XVII вв.

Когда критическое большинство зрителей пожелает полностью уноситься в эстетическое «окно», во «вторую реальность», как бы выключая временно обыденное пространство, «первую реальность», утвердится традиция гасить в театральном зале свет. Но произойдет это лишь в XIX столетии. И всего за пять лет до начала XX века возникнет искусство кино с его белоснежным экраном, границами которого явится бесплотная тьма зрительного зала. Электронная же техника наших дней максимально нейтрализует ощущение материальных границ экрана, зато не требует выключения света и вместе с ним – повседневной среды обитания.

На протяжении Нового времени происходит бегство двух разнонаправленных тенденций. Утверждение двоемирия, полнопредельного сосуществования обыденной среды обитания и иллюзорного пространства визуальной образности, с одной стороны, и стремление учредить особые территории и сеансы, временно отменяющие или предельно ослабляющие власть и зримое присутствие обыденного мира. Так или иначе, принцип двоемирия непрерывно поддерживается и развивается в культуре Нового времени.

Одной из самых значимых пространственных моделей становится светский театр со сценой-коробкой, которая приходит на смену помосту, плотно окружавшемуся с трех сторон зрителями в ренессансном городском театре. Сцена-коробка утверждается в Европе Нового времени как доминирующая форма сценического пространства и продолжает оставаться таковой вплоть до начала XX века. И хотя театральная культура XX-XXI веков основана на свободном авторском экспериментаторстве, сцена-коробка даже сегодня является основной формой пространства для театрального представления. Рассмотрим это явление.

Прямоугольные очертания исключали внешнее сходство конструкции сцены с очертаниями вселенной, какой она представлялась согласно средневековым или новым концепциям, рожденным в ходе развития ренессансной науки и, в частности, астрономии. Ни сферический свод небес геоцентрической вселенной, ни разомкнутую бесконечность мира, заново открытого Николаем Коперником, Иоганном Кеплером, Галилео Галилеем, сцена-коробка напрямую воплотить не могла. Неся в себе очевидные признаки рукотворной, правильной геометрической фор-

мы, она являла «нулевой уровень» каноничности и жизнеподобия одновременно. Неструктурированная пустота сценического пространства могла обозначать все, что угодно, в зависимости от содержания действия и декораций каждого конкретного представления.

Какой именно фрагмент вселенной или, что чаще, земного бытия обозначается сегодня, следовало всякий раз решать заново, обновляя принципы условности и уточняя условия игры. Таким образом, сцена-коробка идеально воплотила потребности Нового времени, осознающего мир как предельно изменчивую и непредсказуемую данность. Открытие бесконечности вселенной и фактическая отмена библейской картины мира влекли за собой осознание бесконечности конфликтов, бездонности драматизма земной жизни. Сцена в форме большой коробки, то есть предмета с ясными очертаниями, купировала переживание разрывающегося бездн и утраты опоры в космической пустоте.

Цель сценического пространства Нового времени состояла в том, чтобы предельно усилить душевное переживание театрального действия, но и отодвинуть само действие от зрителя. Аудитория наблюдает за перипетиями увлекательного, но этически несовершенного иллюзорного мира, как бы пребывая перед входом в него, то есть перед порталом сцены. Зритель при этом продолжает находиться в подчеркнуто посягательной, вещной реальности. В театре Нового времени утверждается помпезно-декоративное оформление границ сценического пространства – в виде золоченых элементов интерьерного убранства, роскошных люстр, тяжелого занавеса, поднимающегося вверх и нависающего над сценическим действием наподобие увесистого кома с драпировками [10, р.176]. Были у этой тенденции свои крайности. «Когда в 1880 г. Сквайр Бэнкрофт, актер и руководитель театра «Хаймаркет», велел заключить сцену в массивную, литую, покрытую резьбой раму, это сочли счастливой находкой и другие театры последовали примеру «Хаймаркета» [11, с. 25].

Утверждается право зрителя на физическую отстраненность от увлеченно наблюдаемой им «второй реальности». Сама же «вторая реальность» развивается в сторону все большего жизнеподобия. Как свидетельствовал ведущий отечественный специалист по истории театральной сцены и сценографии В.И. Березкин, «генеральная тенденция исторической эволюции декорационного искусства в театре Нового времени характеризуется движением, во-первых, от обобщенного места действия к конкретному; во-вторых, от его условных форм ко все более реалистическим; в-третьих, от декорационного фона к жизнеподобной, реальной, бытовой, достоверной среде» [12, с. 106]. Театр предчувствовал необходимость в развитии языка документальности, которую по-настоящему воплотить сможет экранная культура.

Итак, очевидна стабильно присутствующая в культурном пространстве ситуация двоемирия. Принцип коробки, воплощаемый в различных вариантах, неизменно приводит к дистанцированности наблюдателя как от окружающей его стихийно развивающейся реальности, так и от пространства визуальных образов внутри коробки. Воспринимающий находится не вполне «здесь» и лишь частично, умопостижаемо, «там». Образы, со-зерцаемые как бы через открывшуюся «четвертую стену» коробки, могут воплощать любые фрагменты бескрайней вселенной, отсылать к самым разным историческим эпохам, даря воспринимателю ауру бесконечного мира и ощущение власти над временем и пространством. И если подобные ощущения с успехом производил, к примеру, романтический спектакль со сложными декорациями, историческими костюмами, световыми и пиротехническими эффектами, то уж возможности современной визуальной техники простираются куда дальше.

Современный обитатель Земли все более интенсивно взаимодействует с аурой бесконечной вселенной, будто встроенной в коробки телевизора, компьютера, ноутбука, мобильного телефона с функциями фото и видеокamеры и т.д. Усиливается и роль фонового восприятия, когда человек испытывает потребность в том, чтобы держать телевизор или компьютер включенными, не воспринимая целенаправленно транслируемый контент. Индивиду необходимо дистанцированное присутствие огромного макрокосма, который всегда в поле зрения и в то же время отстоит от микрокосма индивида, будто заколочен и укроен внутри магических коробочек с экранами. К числу классических мизансцен повседневности прошлого можно отнести человека, задумчиво созерцающего пламя горящего камина. Или

– человека, замершего перед живописным холстом в золоченой раме, висящим на стене в жилом интерьере или музее. Наконец – театрал, садящегося в бархатное кресло, чтобы забыть обо всем, когда поднимется занавес и заживут полной драматизма жизнью сценические герои. Современная же типичная мизансцена – человек в кафе с чашкой кофе в одной руке и сотовым

телефоном в другой, со взглядом, устремленным в светящийся миниатюрный экранчик. Или – сидящий в аэропорте, но не участвующий в бурлящей вокруг него суете человек перед экраном ноутбука. Бесконечное расширение вариаций и возможностей ситуации двоемрия – магистральная функция «показывающих коробочек» разных эпох.

Библиографический список

1. Matt Gatton. Paleo-Camera Theory. 2006-2011 [Э/п]. – Р/д: <http://www.paleo-camera.com/index.htm>
2. Burns, P.T. The Complete History of the Discovery of Cinematography. [Э/п]. – Р/д: <http://www.precinemahistory.net/900.htm>
3. Hammond, J.H. The Camera Obscura, A Chronicle. – Bristol: Adam Hilger Ltd, 1981.
4. Steadman, Ph. Vermeer's Camera. – Oxford: Oxford University Press, 2001.
5. Киттлер, Ф. Оптические медиа. – М., 2009.
6. Shuffrey, L.A. The English Fireplace. A History Of The Development Of The Chimney, Chimney-piece And Firegrate with The Accessories. From The Earliest Times To The Beginning Of The XIXth Century. – London: B.T. Batsford, 94 High Holborn.
7. Якимович, А. К. Новое время. Искусство и культура XVII-XVIII веков. – СПб., 2004.
8. Mitchell P., Roberts L. A History of Picture Frames. – London, 1996.
9. Даниэль, С. Искусство видеть: о творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. – СПб., 2006.
10. Wolff H.Ch. Oper, Színe und Darstellung von 1600 bis 1900. – Lpz., 1979.
11. Бартошевич, А.В. Шекспир на английской сцене. Конец XIX – первая половина XX в. Жизнь традиций и борьба идей. – М., 1985.
12. Березкин, В.И. Искусство сценографии мирового театра. От истоков до начала XX века. – М., 1995.

Bibliography

1. Matt Gatton. Paleo-Camera Theory. 2006-2011 [Eh/r]. – R/d: <http://www.paleo-camera.com/index.htm>
2. Burns, P.T. The Complete History of the Discovery of Cinematography. [Eh/r]. – R/d: <http://www.precinemahistory.net/900.htm>
3. Hammond, J.H. The Camera Obscura, A Chronicle. – Bristol: Adam Hilger Ltd, 1981.
4. Steadman, Ph. Vermeer's Camera. – Oxford: Oxford University Press, 2001.
5. Kittler, F. Opticheskie media. – M., 2009.
6. Shuffrey, L.A. The English Fireplace. A History Of The Development Of The Chimney, Chimney-piece And Firegrate with The Accessories. From The Earliest Times To The Beginning Of The XIXth Century. – London: B.T. Batsford, 94 High Holborn.
7. Yakimovich, A. K. Novoe vremya. Iskustvo i kul'tura XVII-XVIII vekov. – SPb., 2004.
8. Mitchell P., Roberts L. A History of Picture Frames. – London, 1996.
9. Daniehlj, S. Iskustvo videtj: o tvorcheskikh sposobnostyakh vospriyatiya, o yazihke liniy i krasok i o vospitanii zritelya. – SPb., 2006.
10. Wolff H.Ch. Oper, Színe und Darstellung von 1600 bis 1900. – Lpz., 1979.
11. Bartoshevich, A.V. Shekspir na anglijskoj scene. Konec XIX – pervaya polovina XX v. Zhiznj tradicii i borjba idej. – M., 1985.
12. Berezkin, V.I. Iskustvo scenografii mirovogo teatra. Ot istokov do nachala KhKh veka. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 130. 2 (57156) (045)

E.S. Timofeeva. REVELATION OF THE CREATIVE ESSENCE OF D.F. HODULOV. While analyzing the essence of a person by his handwriting some traits of character can be revealed. The author of the article comes to the conclusion that handwriting is the mirror of the soul, an inner essence of a person. A scheme of the experiment on revealing the creative essence of D.F. Hodulov was developed.

Key words: inner essence of a person, soul, self-expression, handwriting, traits of character (features), inward qualities, creative personality.

Е.С. Тимофеева, ст. преп. и аспирант каф. культурологии Института языка и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Veta-1957@mail.ru

РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ Д.Ф. ХОДУЛОВА

Анализ сущности человека можно раскрыть исследованием рукописных текстов субъекта и изучением характера по почерку, автор статьи приходит к выводу о том, рукописные тексты и почерк – есть зеркало души, внутренняя сущность человека. Разработана схема эксперимента по раскрытию творческой сущности Д.Ф. Ходулова.

Ключевые слова: внутренняя сущность человека, душа, самовыражение, почерк, качества (черты) характера, душевные качества, творческая личность.

Теоретической базой исследования понимания сущности человеческой природы и о творчестве, игровой концепции послужили разработки и основные положения работ Аристотеля, Й. Хейзинга, Ф. Шиллера, П. Флоренского, Н. Бердяева, П. Сорокина, Ю. Лотмана, М. Бахтина и других. По Н. Бердяеву, «первотворчество и есть исток и основа любой творческой деятельности. Творчество неотъемлемо присуще человеческой природе». Философ широко рассматривает развитие культуры через творчество, свободу духа. По его мнению, философия есть тоже творчество, она как самобытная сфера духовной жизни, самостоятельная область культуры, как искусство познания, это жизнь творческого познания, творческой интуиции. Восприятие мира как ценности или как смысла, по Бердяеву, не есть научное восприятие мира, это творческий акт, это объект

сверхнаучный. Далее он размышляет, что «тайна о человеке – есть исходная проблема философии творчества» [1]. Как утверждает В. Розанов «сама природа заложила в человеке творческое начало». Выдающийся русский ученый и философ Павел Флоренский красоту духовную относил к «лучезарной светоносной личности». Он рассматривал слово-речь как живое существо, посредством слова человек связан с иными мирами. Кроме того, выявлял отношения человека к прочим реальностям, отрезанной от его сознания. Э. Гуссерль выдвигал на первый план смысловую связь сознания и мира, и просмотр сквозь нее всех многообразий отношений человека и мира. Выдающийся философ и культуролог Ю.М. Лотман, создатель структурно-семиотической концепции культуры (структуры, типологии культуры и т.п.) изучил историю и культуру советской эпохи, и он рассмотрел

игру как семиотическую проблему и как отношение к природе искусства.

Проблемы человека, аккультурации и инкультурации и их многоаспектные проявления изучаются якутскими философами: Е.М. Махаровым, В.Д. Михайловым, А.Г. Новиковым, Б.Н. Поповым, А.С. Саввиновым, К.Д. Уткиным, Л.С. Филипповым, К.Д. Дьячковским, О.Н. Толстихиным, А.А. Борисовой, А.Д. Ботулу и другими авторами докторских и кандидатских диссертаций.

Труды этих авторов можно классифицировать по тематическим признакам на основные типологии:

- 1) философия человека (философская антропология);
- 2) философия общества (социальная философия и антропология);
- 3) философия духовности и экологии (социальная экология).

В первую и во вторую типологию входят научные изыскания Е.М. Махарова, А.Г. Новикова, Б.Н. Попова, К.Д. Уткина, посвященные общим вопросам философии и личности человека. Они наиболее глубоко затронули в якутской общественно-научной среде такие сложные пласты человеческой природы как дух и душа (кут 6□ сюр) человека, менталитет, исторические типы мировоззрений (миф, религия, предфилософия), верование народа, представление о структуре Вселенной у якутов, отношение духа к природе, человека к природе и т.д. Их философское поле исследований не вмещаются в узкие рамки тематических типологий, так как охватывают и другие области.

У каждого человека есть два образа, каким он видит сам себя и каким его видят другие. Духовность человека, способны оценивать, да и то лишь отчасти, лишь его самые близкие люди. Есть вещи, которые делают для чего-то, а есть вещи, которые делают для самих себя, – по утверждению Аристотеля. Для самого себя человек устремлен на внутреннее продумывание, умение задумываться, оглядываться, подвергать глубинному анализу и сомнению «быть» или «не быть» правильности принятого решения. «Как неожиданна собственная душа» – «Я вечное другой» (Бальмонт). В моменты понимания собственного внутреннего мира, самораскрытия своего «Я», самопознания и выявления в нём подлинного, самобытного великие личности уединялись в потаенное место, где никто не мешал им в создании пространства аутентичной самости, где давался простор субъективному духу реализоваться. И оставляли бесценные творения рук и ума, сокровенные «на все времена» письма: дневники, автобиографии, открытия, великие произведения, которые помогают раскрыть их творческие сущности. Об этом же высказывается Ортега-и-Гассет: «Наше высшее решение, наше спасение состоит в том, чтобы найти свою самость, вернуться к согласию с собой, уяснить какого наше искреннее отношение к каждой и любой вещи» [2].

Мы обратились к духовному наследию народного артиста СССР Д.Ф. Ходулова и к глубокому разочарованию обнаружили, что из архива бесследно были утеряны драгоценные рабочие тетради большой значимости и привлекательности, содержащие катарсические вдохновения творческой личности, такие как:

- «образ Отелло», объемом три общих тетрадей;
- «образ Монтанелли», объемом 60 страниц;

- режиссерские замечания к спектаклю «Дни и ночи», объемом 42 страницы. Сколько светлых мыслей – ключей к разгадке гениальной личности, крупного театрального деятеля канули в небытие, тем самым произошел разрыв преемственности, утеряна связующая нить духовного опыта и мастерства оставленная Ходуловым молодому поколению актёров. Сколько интересных материалов по творчеству великого мастера якутской сцены стали не доступны, не дошли до адресата. По воле случая они остались уделом лишь одной эгоистичной и завистливой личности. Хранились бы они в архиве – были бы золотым фондом театральной культуры всего народа, всей человеческой культуры. К счастью, до нас дошли подлинные личные письма-рукописи Дмитрия Федоровича:

1. «Автобиография»: тонкая, ученическая тетрадь.
2. «Рабочая тетрадь артиста Д. Ходулова»: общая тетрадь серого цвета.
3. «Репетиционная тетрадь по Эзопу» (авт. примеч.): общая тетрадь бордово-коричневого цвета, без названия, судя по записям, сильной растрепанности и ветхости. Поэтому мы эту тетрадь называем так: «Репетиционная тетрадь по Эзопу».
4. «Рукопись», посвященная стихотворению А.И. Софронова «Родина» (Торообут дойду) с текстом произведения и рисунком в 12 страницах ученической тетради.

В постижении рациональных пластов творческого диапазона Ходулова интерес представляют эти нераскрытые до сих пор его архивные и рукописные тексты, которые хранят некоторые тайны разумно-мыслительной и творческой деятельности. Они помогут расширить понимание духовного облика тонкого наблюдателя и народного мудреца. Сохраненные архивные документы – яркие свидетели самовыражения чувственного опыта, переживаний и осмыслений Д.Ф. Ходулова, а также живые примеры орфографического и каллиграфического строения почерка, отображающие внутреннюю сущность Ходулова.

Вначале, в качестве объекта размышлений Ходулова, мы взяли архивный материал о гастрольных театральных поездках 1957 года – «Рабочая тетрадь артиста Д. Ходулова» (общая тетрадь серого цвета). Она содержит рукописные заметки о поездках по республике (на якутском языке), дана хронология маршрута гастролей, карта «1957 сыллаахха Булуу оройоттарыгар гастроллуу барыы», рабочие заметки по спектаклям «Кукур Уус», «Отелло» и записи общего характера по сценической культуре в виде конспективной записи.

Рассмотрим приложенной в тетради «Карту маршрута гастролей», которая нарисована рукой Ходулова. Карта представляет собою указания географических координат гастролей: пути-дороги, начиная с города Якутска до села Сунтары, включая маршрут с реки Лены до реки Вилюй; все поселения отмечены с показанием расстояний между ними в километрах. Из тетради также мы узнали подробнейшую информацию о том, в какую местность и в какое время прибыли актеры театра, по каким дорогам проехали, какие спектакли были ими поставлены, как воспринимал спектакль местный зритель, с отметкой, даже, о том, как продавались билеты на спектакли. В каждой местности они останавливались на два дня и запланировано показывали по одному спектаклю в день по написанной очередности: «Кукур Уус» и «Отелло». На спектакли зрителей было полно, билетов иногда не хватало.

Во-первых, «Общая тетрадь актера Дм. Ходулова» для нас весьма ценна. Она является своеобразным ежедневником Ходулова, напоминанием о непосредственных его впечатлениях, перенесенных им на бумагу – в тетрадь.

Во-вторых, такие деловые записи, личные дневники свидетельствуют типичную потребность самовыражения, о которой так убедительно писал Эрих Фромм, противопоставляя синдром «иметь» синдрому «быть». Человеку недостаточно испытать какие-либо переживания, люди хотят еще их материально закрепить и фиксируют свои впечатления в записях, что и сделал Д.Ф. Ходулов регулярно во время гастрольных поездок. По этим записям можно судить о том, что Ходулов рассматривал сценическое как особую миссию и потому относился весьма скрупулезно, ответственно, и всегда по деловому.

В-третьих, нарисованная Ходуловым карта служит закреплению визуальной топографии увиденных мест. Здесь учтены, кажется, все моменты актерской, гастрольной работы: места, адреса гастрольных передвижений, даже, можно сказать, что карта воспринимается как рисуночная аннотация художественно и эстетически, где указаны полевые маршруты. Карта – это визуально-символическая память из прошлого времени, посещаемых артистами интересных мест и индивидуальных встреч. В карте: пространственные расстояния Ходуловым даны якутским термином «кос» в адекватном выражении «один кос» приравнивается примерно к 10 км. Итак, в одну сторону до Нюрбы, гастрольная актерская труппа по главе с руководителем Д.Ф. Ходуловым проехал путь в более 810 км., не считая 170 км. до Сунтар. Если добавим сюда обратный путь актеров в город Якутск, то весь их путь поездки в километрах составил более 1620 км. Вот такие огромные расстояния совершали актеры Якутского драмтеатра в те холодные мартовские дни прошлого столетия, чтобы нести людям культуру и пропагандировать просветленные идеи искусства. «Якутский театр – это наполовину театр на полозьях и колесах. Артистам приходится ежегодно ездить 2-3 раза на 2-3 месяца по всем просторам Якутии. Ездят на собаках, на оленях, на автомобиле и летают самолетом. Но, иногда случается, как поется в песне, что «самолет хорошо, а олени лучше!» [3]. В этих поездках, часто, бездорожьях актерам во многом было дискомфортно, они испытывали тряску, мерзлоту, болели, здесь неизлишне вспомнить строки их гастрольных заметок Д. Ходулова: «Уьун айан... Нэксизэлээх, дэлби тоннум», «Суол кыа5ан», «Грипп олордо. Утуйбаппын. Кохсум ыалдьар»,

«Кир-хах, тымныы дьиэ» [4]. В дальних, гастрольных поездках люди узнают и испытывают на себе всякие трудности и опасности, сопутствующие им в путях-дорогах. Но, в тоже время, узнают и разнообразность человеческой жизни. Жизнь – «то плывет изо дня в день медленно и одинаково, словно спокойная широкая река, то вдруг бурным водопадом низвергается с отвесной скалы и с грохотом и ревом скатывается с камня на камень, мчитесь по зубчатым перекатам, не давая, опомниться и остановиться» [5]. Добавим сюда слова Д.К. Сивцева – Суоруна Омоплонна: «Если растянуть длину гастрольных дорог и тропинок, то артист Ходулов земной шар по меридиану объехал, по меньшей мере, 3 раза. А сколько у артиста Ходулова встреч на протяжении всего жизненного пути – интересных, поэтических, трогательных и комических». В этот приезд он очень был удивлен нюрбинцами, подчеркнул их «особенность».

В-четвертых, во время гастрольных поездок, Ходулов выполнял функции двух лиц или выступал даже в трех ипостасях одновременно. Налицо слияние двух начал: с одной стороны, он есть равноправный участник гастрольной труппы – актер и руководитель. А с другой стороны, приверженцем обзорного анализа и обобщения протекающей деятельности, словом, выступал в качестве исследователя-мыслителя объективной реальности: природной среды и социального бытия, заполнял тетрадь изо дня в день и т.п. Делая записи в тетрадях, по существу он вел диалог с самим собой и делал ряд интересных замечаний, в том числе и анализы к спектаклям. Из записей стало ясно, что гастрольная поездка 1957 года была очень сжатой по графику и интенсивно-напряженной по проделанной работе: за две недели, включая времени на дорогу, в пяти поселениях были поставлены 10 спектаклей, т.е. почти каждый день показывали спектакль.

Особенно четко видим размышления Ходулова, когда они прибыли в Нюрбу, где Ходулов наблюдая со всех сторон, как аналитик, дал меткие замечания по спектаклю «Отелло»: отсутствие органического единения актера с залом, как зритель – отсутствие глубинного восприятия и постижения зрительской аудитории тонкостей игры актера. Значит, он был не доволен ходом спектакля: в плане актерской работой, так и зрительским восприятием. Спектакль, ведь в первую очередь, коллективная работа, работа всего ансамбля. Актеры испытывали огромные повседневные нагрузки (физические, психологические) играя на сцене, выкладываясь, каждый день. Но тут мог проявиться как бы вторая сторона его наблюдения, личностная, так сказать самокритика. Мы можем представить его требовательность к самому себе, поэтому он не всегда был удовлетворен своей работой над ролью. Скорее всего, было так, потому что не были указаны конкретные фамилии. В этой гастрольной поездке он сильно устал. Одновременно на него навалились: руководство труппой, сыграть на сцене свою роль, наблюдать, фиксировать и анализировать весь ход спектакля, плюс еще всякие неурядицы на дорогах. Ходулов нес на себе колоссальную нагрузку, двойную или тройную в сравнении с другими участниками труппы. В дальних гастрольных поездках люди узнают и испытывают на себе все трудности и опасности, сопутствующие им в путях-дорогах. Но, в то же время, узнают и разнообразность проявлений человеческой натуры. В этих дорожных заметках-записях о гастрольной труппе и их работе просматриваются опыт жизни и творческая зрелость Ходулова как актера, режиссера, художественного руководителя труппы, его пылкий ум аналитика-исследователя. Он, выступая как с самоанализом, так и исследовательским подходом в одном лице, вел диалог с самим собой, делал краткие, но меткие характеристики сыгранных спектаклей.

В этом ценность этого рукописного архивного документа. Такой убедительный письменный материал в последующем может выступить «образцом» для исследовательских изысканий деятельности актеров, руководителей гастрольных поездок и режиссеров. Благодаря разбору рукописных записей из «Рабочей тетради» Ходулова, перед исследователем феномена творческой личности раскрылась другая, новая грань многогранного таланта. К актерской уникальности, режиссерской прозрачности Ходулова присоединились следующие грани: природной заданности проповедника мудрости, аналитика-мыслителя и граждански ответственного руководителя. Он – «четырегранный» («туорт кырылаах кииһи»), так величали в старину якуты родовитых и могущественных людей.

Далее, используя методы наук герменевтики и графологии хотим провести эксперимент почерка как отдельно взятого яв-

ления и момента прошлой культуры для истолкования и определения целостной душевно-духовной, внутренней сущности субъекта творческой личности Ходулова. О чем рассказывает почерк-символ исследуемого субъекта? «Символы для К. Гирца – это ткань каждодневной коммуникации» [6], они играют важную роль в социальной жизни человека (современные исследователи герменевтического подхода К. Гирц, В. Тернер, В. Кряке и др.). Отражаются ли основные черты его характера в почерке? «Характер человека можно определить по почерку – зеркало души» (киһи майгытын буочарынан быаарыаахха соп, дууһатын сизэкилэтэ) [7]. С помощью рук человек берет то, что дает ему мир, и отдает что-то в мир, способен управлять своей жизнью, справляться с трудностями и творить. Пальцы и кисти рук, участвуют во всех движениях руки: управляют машиной, печат, играют на скрипке, пекут пироги или пишут. В кистях рук, как отмечает Д. Шапиро, в узорах на кончиках пальцев, запечатлено прошлое, настоящее и будущее. Научные сведения рассказывают о том, что первым человеком, который заинтересовался возможностью определения характера человека по его почерку, был римский император Август, он, для этой цели пригласил к себе историка Светония. Но, основоположником графологии считается француз Жан-Ипполит Мишон [8]. В Германии и США графологию изучают в университетах, а во Франции есть целое графологическое общество и появились новые направления современной графологии: психографология и графотерапия. Основополагающей идеей, последнего направления, является мысль о том, что человек может даже изменить свою личность и судьбу, изменив свой почерк.

Ходуловым в «Рабочей тетради» серого цвета расписаны цитаты, мудрые слова как своего рода мастерства и искусство осмысления и изложения. Например, «Улыбка человека молодит, злора – старит», «Кто не уважает старика, тот не уважает и себя» и другие. Рассматривая данные записи, мы разработали схему эксперимента по исследованию и изучению почерка как символа самовыражения и творчества Д.Ф. Ходулова, выяснения его роли в значении духовности и социализации субъекта: выделить свойства букв; дать определения признаков букв; описать качества характера человека. В его почерке наблюдаем разные факторы как округлость букв, равномерность, плотность, беглость, нажим, величину, высоту и ширину букв и т.д. Но, мы не будем вдаваться в детальное и подробное описание каждой из этих особенностей, а лишь отметим самые важные и яркие свойства: у него равномерный, крупный почерк, где все буквы равно округлы, а маленькие буквы примерно одинаковы по величине и расстояния между словами не разнятся. Для эксперимента взяли цитату «Красноречием можно извлечь змею из норы», написанную Ходуловым и выявили из данной цитаты три буквы: «К», «Л», «М» по определению типологии творческой личности и описания характеристик качеств характера по указываемым графологическим признакам букв [9]. Таковы полученные результаты:

– буква «К». Вверху с правой стороны замкнутая в виде маленькой петли, с левой стороны верхняя палочка образует дугообразный изгиб, нижняя черта тонкая, ровная и простая, без перечеркивания. Отсюда качества характера: оригинальность, грация, изящество, элегантность;

– буква «Л». Ровная буква, с прямым штрихом. Качества характера: большой кругозор, возвышенность чувств, артистичность натуры;

– буква «М». Обе палочки совершенно равной высоты, прямые, без закруглений, а нижний крючок очень мал. Качества характера: возвышенность натуры, холодность, ровность в обращении, отсутствие застенчивости, способность к составлению законов.

Таким образом, проведя, детальный эксперимент с помощью изучения построения почерка Д.Ф. Ходулова пришли к следующим выводам и предложениям. 1. Из рукописей исследуемой личности по исследованию его почерка отдельно были выявлены три буквы «К», «Л», «М», их изучение дало описание следующих графологических признаков:

- они прямые, ровные, обыкновенные, круглые, слитые;
- буквы написаны без украшений и без нажима;
- между словами придерживается одинаковое расстояние.

2. На основании данных определений описываются и качества (черты) характера человека. Из каждого определения одной буквы взяли на выбор по два качества характера человека и вот, что получилось:

- оригинальность и изящество,
- возвышенность чувств и артистичность натуры,
- возвышенность натуры и ровность в обращении.

3. По ходу анализа почерка Ходулова выработали свое видение и оценку письма: у него наличествует своя собственная манера письма с малозаметной индивидуальной нюансировкой, у него равномерный, крупный почерк, где все буквы равно округлы, а маленькие буквы примерно одинаковы по величине и расстояния между словами не разнятся.

Итак, графологические качества построения почерка творческой личности определили нечто внутренне присущее Ходулову и свойственные ему душевные качества характера: решительность и сильная воля, о чем свидетельствует равномерный почерк; нравственность человека, стремление к добродетели, независимость, энтузиазм и на чувство возвышенного указыва-

ет крупный почерк; оригинальность, грация, изящество, элегантность и возвышенность чувств, артистичность натуры.

Выявлены подлинно лежащие в основе характера три составляющие: а) свыше десяти положительных душевных качеств; б) принадлежности к умному, нравственному и добродетельному человеку, несущему свет; в) отнесенности к возвышенным натурам (приводились 7 качеств по несколько раз) с решительной и сильной волей.

Скрупулезный анализ рукописей, предложенная выше разработка – схема-эксперимент с помощью почерка помогли нам определить черты характера исследуемого субъекта и способствовали вскрыть внутреннюю, глубинную сущность и новые творческие грани Д.Ф. Ходулова.

Размышления о Д.Ф. Ходулове и новые разработки будут полезны студентам вуза и тем, кто интересуется самопознанием и самораскрытием своего сущего «Я».

Библиографический список

1. Бердяев, Н. Смысл творчества. – М., 2006.
2. Ortega-y-Gasset, J. Man and Crisis. – N.Y., 1958.
3. Сивцев, Д.К. Суорун Омоллон. Самородок: о Д.Ф. Ходулове. – Якутск, 1996.
4. Ходулов, Д.Ф. Рабочая тетрадь: рукопись. – Якутск, 1957.
5. Далан. Глухой Вилуй. – М., 1986.
6. Отюцкий, Г.П. История социальной (культурной) антропологии. – М., 2003.
7. Тимофеева, Е.С. Творчество Дмитрия Ходулова. – Якутск, 2003.
8. Жан-Ипполит Мишон. Графологическая система, 1875.
9. Спаров, В. Пси-фактор. Развитие сверхвозможностей человека. – М., 2011.

Bibliography

1. Berdyayev, N. Smysl tvorchestva. – M., 2006.
2. Ortega-y-Gasset, J. Man and Crisis. – N.Y., 1958.
3. Sivcev, D.K. Suorun Omollon. Samorodok: o D.F. Khodulove. – Yakutsk, 1996.
4. Khodulov, D.F. Rabochaya tetradj: rukopisj. – Yakutsk, 1957.
5. Dalan. Glukhoj Vilyuj. – M., 1986.
6. Otyuckij, G.P. Istoriya social'noj (kul'turnoj) antropologii. – M., 2003.
7. Timofeeva, E.S. Tvorchestvo Dmitriya Khodulova. – Yakutsk, 2003.
8. Zhan-Ippolit Mishon. Grafologicheskaya sistema, 1875.
9. Sparov, V. Psi-faktor. Razvitie sverkhvozmozhnostej cheloveka. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 008: 72

Poydina T.V., Bortnikov S.D. ACTUAL VECTORS OF ARCHITECTURAL – DESIGN CREATION IN THE DISCOURSE «PERSON – ENVIRONMENT – CULTURE». Basic approaches were formulated in the article to think about projective – artistic forms of environmental design from the position of analysis of light design as a whole social – cultural phenomenon. In-the discourse of environmental paradigm exposed the priorities of architectural – design creation in modern period, which define the character of communication between ecological – cultural and andethnic – cultural aspects of designing activity.

Key words: environmental design, architectural environment, projective – artistic synthesis, ecological – cultural approach.

Т.В. Пойдина, канд. искусствоведения, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: tatjana.8@yandex.ru;

С.Д. Бортников, д-р культурологии, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

АКТУАЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ДИСКУРСЕ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДА – КУЛЬТУРА»

В статье сформулированы базовые подходы к осмыслению проектно-художественных форм в дизайне среды с позиции анализа средового дизайна как целостного социокультурного феномена. В дискурсе средовой парадигмы выявлены приоритеты архитектурно-дизайнерского творчества на современном этапе, определяющие характер взаимосвязи эколого-культурологических и этнокультурных аспектов проектировочной деятельности.

Ключевые слова: средовой дизайн, архитектурная среда, проектно-художественный синтез, эколого-культурологический подход.

Предметно-пространственная среда – специфический объект дизайнерского проектирования. Современная парадигма средового дизайна определяет объектом проектирования материальное окружение, включающее в себя человека не как пассивного потребителя, но со всей присущей ему эмоциональной, эстетической, культурной осваивающей деятельностью и ценностными установками, что ориентирует теорию и практику средового проектирования на выявление смысловых связей

«человек–среда–культура» и осмыслению проектно-художественных форм дизайна среды с позиции анализа средового дизайна как целостного социокультурного феномена (В.Л. Глазычев, О.И. Генисаретский, В.Ф. Сидоренко, К.А. Кондратьева, Н.И. Барсукова и др.).

Каждый вид дизайнерского творчества связан с созданием специфичной среды жизнедеятельности человека. Понятие «среда» включает в себя все свойства и факторы окружающего мира

и используется в контексте различных наук, являясь одним из основных понятий междисциплинарного научного аппарата. В проектом творчестве категория «среда» понимается как «хорошо освоенное окружение» (Г.З. Каганов), т.е. эмоционально и чувственно освоенная и приемлемая для пребывания часть пространства, единство материально-пространственных условий осуществления какого-либо процесса, явления, события и особенностей самого этого явления [1] и определяется уровнем прочтения: пространство, наполнение, визуальная организация, идейно-образное содержание (структура); производственная, жилая, рекреационная среда (функциональное назначение); открытые пространства, городская среда, интерьеры (уровень потребления). Архитектурная среда обладает качествами синтетического объекта и рассматривается как система градостроительных, функциональных, архитектурно-планировочных, объемно-пространственных и архитектурно-художественных решений. При этом внедрение в архитектурную среду дизайнерского наполнения может как поддерживать и усиливать направленность архитектурной работы, так и противоречить ей, вплоть до полного игнорирования первоначальной архитектурной основы, что актуализирует проблему эстетической ценности объектов городского дизайна. Городская среда и ее предметное наполнение – сложный объект дизайнерской деятельности. Современные исследования показывают, что «даже значимые ансамбли проектируются как своего рода крупномасштабный пространственный дизайн, а их функциональное наполнение – как самостоятельные дизайнерские среды, образованные инженерно-техническими компонентами» [2, с. 25]. При этом важно подчеркнуть, средовое творчество представляет новую форму проектного синтеза, где осуществляется своеобразное единство социально-функциональных, инженерно-технических и идейно-эстетических начал. Художественно-образное содержание средового ансамбля значительно обогащается с помощью выразительных средств пространственных видов искусств, может быть развито и конкретизировано в результате их синтеза с архитектурными и дизайнерскими компонентами среды. С.М. Михайловым выявлены наметившиеся тенденции в дизайне городской среды, проявляющиеся в «интерактивности и интеллектуальности», «ландшафтной морфологии» в формообразовании элементов городского дизайна, формировании «локальных архитектурно-художественных стилей» градостроительных ансамблей и комплексов, появлении «высококомфортных городских пространств», стирании границ между «интерьерными и экстерьерными» пространствами в городе [3]. В свою очередь, аксиологический подход к теории средового дизайна (Н.И. Барсукова) выводит на понимание «средового дизайна как целостного, социально-культурного феномена, решающего глобальные проблемы с гуманитарной направленностью» [2, с. 22]. Центральная тема средового дизайна – «образ жизни» рассматривается исследователями как взаимосвязанное единство морфологических, функциональных, аксиологических, семантических структур (О. Генисаретский, А. Гутнов, А. Раппапорт, В. Сидоренко и др.), по замечанию Н.И. Барсуковой, привело к усилению концептуального, экологического и этнокультурного аспектов проектной деятельности [4]. Следовательно, выявление взаимосвязи «образа жизни», ценностных установок индивида, предметной среды и проектной культуры является многоаспектной проблемой, решаемой сегодня на уровне междисциплинарных связей теории архитектурной и дизайн, культурологии, социологии и психологии. Введение в проектирование смысловых дефиниций «образ жизни», «ценности жизни», «поведенческая ситуация» сближает средовую проблематику с философией культуры, поскольку проектирование и моделирование среды обитания человека детерминируется смыслами и значениями, доминирующими на определенных стадиях развития культуры. Совершенно очевидно, ответная реакция на трансформацию среды находит выражение в восприятии архитектурных объектов и дизайнерских компонентов среды, их эмоционально-художественного освоения, влиянии на поведенческую реакцию, духовные ориентации и культурные характеристики человека. Углубление в социальную проблематику средового дизайна требует осмысления базовой социокультурной основы синтеза отдельных видов проектно-художественной деятельности – архитектуры, градостроительства, дизайна, монументально-декоративного творчества в городской среде, иначе говоря, «проектно-художественного синтеза».

Проблема среды или «средового сознания» возникла в условиях индустриальных методов строительства. Особенно ак-

тивно термин «среда» вошел в научный обиход с начала 1970-х годов, чему способствовало выявление противоречий во взаимоотношении человека с городом и стало очевидно, что жилищная проблема не решает всех проблем жизни в городе; под натиском техницизма родилась «идея среды», распространившаяся на все аспекты жизнедеятельности человека и его окружения. Большую роль в этом процессе сыграл получивший распространение средовой подход в архитектуре (В.Л. Глазычев, Э.П. Григорьев, А.П. Ермолаев, А.Г. Раппапорт, А.В. Иконников). В конце 1970-х – начале 1980-х гг. были заложены методологические основы нового, альтернативного, подхода к организации городского пространства: от человека и его предметного окружения – к предметно-пространственной среде города. Вопросы системной организации среды, где целостность предстает как системность, функциональность, комплексность стали центральной идеей того времени. В этот же период происходит становление методологической базы и основополагающих принципов этого направления и в дизайн-проектировании [2, с. 21]. Появляется понятие «средовой дизайн», которое ознаменовало появление нового вида дизайна, отличного от традиционного, индустриального. С позиции системного подхода к художественной культуре и проектной деятельности, разработанного в трудах М.С. Каган, Д. Азрикан, Э. Григорьева, В. Сидоренко, О. Генисаретского, В. Глазычева, гармонизация среды не может осуществляться без системного охвата всех ее компонентов. В русле средового подхода получили осмысление принципы взаимодействия архитектуры и дизайна, комплексное проектирование средовых объектов, а также обоснование зависимости эстетической ценности дизайн-объектов от ориентации на ценностные структуры образа жизни. Художественно-образные и культурно-средовые аспекты получили отражение в работах А. Иконникова, М. Посохина, А. Раппапорта, О. Генисаретского. Особой формой синтеза дизайна с архитектурой, градостроительством и монументально-декоративным искусством становится городской дизайн с присущим ему арсеналом исследовательских и проектных методов. При этом, как пишет С.М. Михайлов, от архитектуры и градостроительства городской дизайн перенял такие черты, как ансамблевость, стремление к уникальности общего композиционного решения, образность и художественную выразительность, контекстуализм [3].

Рубеж XX и XXI веков ознаменован переходом дизайна в новое качество – «производство предметов потребления вне индустриального направления с использованием новейших информационных технологий, с превалированием в объектах проектирования эмоциональной и эргономической составляющих, с высоким уровнем индивидуальности объектов дизайна» [3, с. 22]. Отсюда закономерно вытекают базовые подходы к осмыслению проектно-художественных форм в средовом дизайне.

1. С позиции «постиндустриального дизайна» и его роли в современной проектной культуре. Раскрывая понятие и основные признаки «постиндустриального дизайна» как новой ступени в развитии дизайна в условиях современного постиндустриального общества (миниатюризация предметов – объектов дизайна; виртуальность – кибер-дизайн; искусственный интеллект предметов; интерактивность) С.М. Михайлов, выявил, что постиндустриальный дизайн принес с собой, во-первых, новые формы синтеза с различными видами проектно-художественной культуры (архитектурой, градостроительством, скульптурой и декоративно-прикладным искусством), нашедшим выражение в появлении таких новых художественно-стилевых течений, как «хай-тек», «арт-дизайн», «эл-арт», «кинетическое искусство». Во-вторых, в рамках системы «человек-предмет» постиндустриальный дизайн «меняет существовавшие до сих пор традиционные формы тактильно-визуального контакта человека с предметом; такой синтез происходит на различных уровнях – интеллектуальном, психоэмоциональном, биомеханическом» [3, с. 23]. Следовательно, одной из перспективных областей постиндустриального дизайна С.М. Михайлов выделяет городской дизайн, соответственно выстроив модель системы-триады «человек-дизайн-город» [3]. Отсюда исследователем выявлена многоуровневая система дизайна городской среды и соответственно определены следующие уровни: скульптурные и предметные формы, включая системы визуальной коммуникации навигации, уличную мебель и оборудование, цвето-графические и суперграфические композиции (формы) и др. компоненты градостроительного партера; архитектурные фасады и отдельные архитектурные объемы; городские пространства (архитектурные ансамбли

и градостроительные комплексы); планировочные схемы градостроительного характера – проекты колористической, световой организации города, его комплексного архитектурно-художественного оформления и т.п. [3; 5].

2. С позиции средовой парадигмы постмодернизма как этапа художественно-проектной культуры, и, следовательно, культурообразующей функции средового дизайна постмодернистского общества. Постмодернизм, будучи чрезвычайно сложным образованием, предстаёт как многосоставное явление, полисемантическое понятие (Ж. Деррида, Р. Барт, Ж.-Ф. Лиотар, Х. Уайт и др.) и свидетельствует о конвергенции как философского и культурологического знания, так же, как о синтезе социально-гуманитарного знания в целом. На рубеже 70-х-80-х годов он стал восприниматься как наиболее адекватное духу времени выражение интеллектуального и эмоционального восприятия эпохи (У. Эко, И. Ильин). С феноменом постмодернизма связаны социокультурные процессы, формирующие мировоззрение, картину мира в сознании людей, философские концепции, теоретически обосновывающие содержание социокультурных процессов и художественных практик, совокупность стилистических и формообразующих принципов в искусстве, архитектуре дизайне. Отсюда закономерно среда исследуется как пространство эстетической коммуникации, как возможность проявления целостной эмоционально-интеллектуальной реакции человека на формы быта и бытия (Н.И. Барсукова). На этом основании выявлены аксиологические ориентиры проектной практики, обоснованы теоретические и методологические принципы средового дизайна в контексте постмодернистского мировоззрения, где «многозначный и динамически подвижный комплекс философских, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений выступает как определенный средовой менталитет, специфический способ мировосприятия, мироощущения и оценки человека в окружающем мире» [4, с. 5]. В результате обосновывается «новый угол зрения на объект дизайна, который видится не как отдельная, изолированная в пространстве вещь или средовой комплекс, а как целостный фрагмент действительности, окружающего мира, с учётом её восприятия с позиции включённого наблюдателя [4, с. 5], т.е. активной роли человека в среде.

Среда семиотическая категория, «сама по себе служит одним из средств коммуникативной деятельности, связывая людей через пространство и время» [1, с. 168]. При этом активное включение широкого арсенала художественно-декоративных приемов, цветографических и пластических объектов в городскую среду, в том числе, использование их как средства театрализации, зрелищного интерактивного действия в дизайне среды, стимулирования игровой ситуации, определяет саму жизненную среду как форму существования проектно-художественных форм, их синтеза, где эстетический смысл раскрывается не только через само произведение, но и через среду, поведение, общение, следовательно, возрастает знаковая функция современных монументально-декоративных форм и средств формирования эмоционально-художественного потенциала в моделировании «средовой атмосферы». Иначе говоря, среда становится объектом эстетического восприятия. Отсюда актуализируются критерии художественного качества среды, в первую очередь, это оригинальность, масштабность, тектоническая организация, гармоничность, эмоциональная ориентация. «В средовом дизайне постмодернизма усиление эстетических показателей среды осуществляется и за счёт включения в неё нефункциональных символических или абстрактных средовых объектов, ландшафтных и декоративных форм (вторичные смыслы осмысления пространства в архитектуре – функциональный и символический – в среде становятся первичными). Эстетизация повседневности – одно из завоеваний проектной практики постмодернизма» [4, с. 33]. Такая среда, по Н.И. Барсуковой, может приобретать вид проектной идеологии – среда как микрокосм, как текст культуры, как тематический парк, как театр, как приключение, среда-познание, среда-движение, среда-ситуация и, далее продолжает автор, «несёт в себе возможность существовать как самоценный культурно-значимый микромир» [4, с. 34]. Как видим, выявленные Н.И. Барсуковой варианты постмодернистской проектной культуры направлены на создание динамичной саморазвивающейся среды, что раскрывает новые возможности проектного языка. С точки зрения Н.И. Барсуковой, понимание среды как целостности является ключевым концептуальным положением постмодернизма, проявляется включением общеэстетических проблем, связанных с осмыслением не только таких катего-

рий, как пространство, гармония, художественный образ, стиль, жанр, художественный вкус, но и парадоксальность, рационально-игровая конструктивность, полистилистика [4]. Таким образом, развитие теоретико-методологической базы дизайна архитектурной среды предопределяет необходимость осмысления постмодернистского контекста, следовательно, ряда проблем средовой проблематики стилиевой множественности, интериоризации и экстериоризации среды, интегральности и универсальности. При этом комплексность подхода, аксиологические приоритеты современной проектной культуры позволяют концентрировать внимание на создании в городской пространственной структуре, по определению С.М. Михайлова, «дизайн-пространств» – «относительно компактных и соразмерных человеку, функционально продуманных и высокооснащенных технически пространств, обладающих интерактивностью и определенным уровнем интеллекта» [3, с. 45], и которые по замечанию исследователя, «по уровню своей комфортности начинают стирать границу между внутренним и внешним пространством в городе» [3, с. 45]. Итак, в дискурсе средовой парадигмы постмодернизма среда выступает как «текст культуры», «микрокосм» (Н.И. Барсукова), где приоритетное значение получает ориентация на ценностные структуры образа жизни конкретного человека, его мироощущение и, кроме того, в тесной связи с экологией.

Средовая парадигма дизайна актуализирует решение экологических проблем, а это и комплексная эколого-эстетическая основа проектных решений. Экологическое сознание является сердцевинной средовой подхода и выражает ценностные представления к организации экологически целесообразной среды обитания человека. Экологическая ориентация проектирования возникла не сегодня, однако в настоящее время как никогда обнажены экологические проблемы архитектурной и дизайнерской практики. В условиях нарастающих проблем экологического, социально-экономического и культурно-нравственного характера особо актуализируется жизненно важная проблема существования человека и природы. Остро встает вопрос сохранения среды, где природа и архитектурные формы находились бы в состоянии взаимной гармонии. Свойственные экологическому сознанию установка на причастность, восприятие себя как части природного целого, отождествление с ним, отношение к среде обитания человека с позиций гуманизма, эмоционально-чувственное переживание и личностно-ценностное восприятие природной среды составляет ядро интеграции эколого-эстетического подхода и культурно-экологического подхода, направленного на сбережение ценностей унаследованной культуры, регионального природного и историко-культурного наследия. Осознание экологической проблематики выводит сегодня в фокус средового проектирования аксиологические компоненты жизнедеятельности, направленные на гармонизацию отношений человека с окружающим миром. Отсюда в функции средового дизайна включается утверждение приоритета духовных, творческих и интеллектуальных ценностей, формирование морально-этических потребностей. Так, исследуя проблему экологического подхода к дизайн-проектированию, К. Кондратьева акцентирует внимание на культурологическом принципе проектирования в дизайн-среде.

Дизайн-деятельность соприкасается с различными аспектами теории и истории культуры. С позиции культурологического подхода, рассматривающего дизайн-деятельность как феномен историко-культурной преемственности, продукт интеграции материальной и художественной культуры, базовую основу проектной культуры составляет выявление культурной идентичности современной предметно-пространственной среды. Дизайн своей содержательной частью вписан в культуру, при этом является выразителем определенного миропонимания, с особенностями которого он связан. В свою очередь, дизайн-продукт содержит информацию о типе и модели исторической культуры, характере этнической, локальной культуры. Отсюда закономерным является обращение средового дизайна к предметному миру материальной культуры как отражению культурных традиций, его этнокультурного своеобразия. «Экологический дизайн», являющийся и дизайном архитектурной среды, учитывает региональные особенности пространственно-временной организации и предметного наполнения в соответствии с принятыми культурными моделями.

Современный тип проектной культуры актуализирует обращение к теме «регионализма», значимости региональных проблем, специфики развития проектной культуры регионов, что закономерно актуализирует выявления национальной и регио-

нальной самоидентификации региональных школ современного дизайна (О. Генисаретский, К. Кондратьева, Г. Курьерова, В. Сидоренко и др.). К примеру, К. Кондратьева в работе «Дизайн и экология культуры» анализируя структуру процессов межкультурного взаимодействия, пишет, что для понимания регионального своеобразия современной проектной практики важно учитывать конкретную этническую ситуацию в регионе, реальную этнокультурную структуру его населения. При этом исследовательница выделяет «три измерения, в которых протекает историческое бытие каждой этнической культуры» [6]. В первую очередь это культурное своеобразие, выражающее присущие культуре каждого этноса черты, отличающие их от культуры других этносов. Во-вторых, автор выделяет межкультурное взаимодействие, отражающее способности данной культуры влиять на другие этнические культуры и, в свою очередь, испытывать их влияние. Далее подчеркивается значение «самотождественности этносов во времени и других значимых измерениях», постигаемой через преемственность их культуры [6]. Следовательно, знание символического содержания феноменов этнической культуры, оперирование смыслами, значениями региональной культуры, иначе говоря, понимание ценностей всех «слоев регио-

нальности», ориентируясь на которые архитектор или дизайнер смоделирует характерный образ среды, отвечает задаче сохранения в проектируемом объекте региональной специфики, интерпретации этнического феномена в современную проектную идею. Поэтому важной стороной дизайнерского мышления является самоощущение проектировщика во времени, его отношение к традициям и их роли в условиях современности. Таким образом, сопряжение проблематики культурной идентичности предметно-пространственной среды и экологического проектирования составляют смысловое ядро экологии культуры и отражают характер взаимосвязей человека и окружающей среды. Художественное проектирование предметно-пространственной среды, как и исследование этого процесса, сегодня уже не может рассматриваться вне триады «человек – среда – культура». Сближение среды и культуры, включенность проектной деятельности в конкретную культуру с ее традициями, гуманизация среды, концептуальность проектировочных решений, интеграция экологического, регионального и этнокультурного аспектов в дизайн архитектурной среды являются приоритетными направлениями в сфере практического и теоретического развития проектной культуры.

Библиографический список

1. Дизайн: основные положения, виды дизайна, особенности дизайн проектирования, мастера и теоретики / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов [и др.]. – М., 2004.
2. Барсукова, Н.И. Аксиологические основы теории и методологии средового дизайна // Вестник ОГУ. – 2011. – № 9 (128).
3. Михайлов, С.М. Дизайн современного города: комплексная организация предметно-пространственной среды (теоретико-методологическая концепция): автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – М., 2011.
4. Барсукова, Н.И. Дизайн среды в проектной культуре постмодернизма конца XX – начала XXI веков: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – М., 2008.
5. Михайлов, С.М. Дизайн города в историческом аспекте / С.М. Михайлов, А.С. Михайлова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 9 (128).
6. Кондратьева, К.А. Дизайн и экология культуры. – М., 2000.

Bibliography

1. Dizayn: osnovniye polozheniya, vidy dizayna, osobennosti dizayn proektirovaniya, mastera i teoretiki / G.B. Minervin, V.T. Shimko, A.V. Efimov [i dr.]. – M., 2004.
2. Barsukova, N.I. Aksiologicheskie osnovy teorii i metodologii sredovogo dizayna // Vestnik OGU. – 2011. – № 9 (128).
3. Mikhaylov, S.M. Dizayn sovremennogo goroda: kompleksnaya organizatsiya predmetno-prostranstvennoy sredy (teoretiko-metodologicheskaya koncepciya): avtoref. dis. ... d-ra iskusstvoved. – M., 2011.
4. Barsukova, N.I. Dizayn sredy v proektnoy kul'ture postmodernizma konca XX – nachala XXI vekov: avtoref. dis. ... d-ra iskusstvoved. – M., 2008.
5. Mikhaylov, S.M. Dizayn goroda v istoricheskom aspekte / S.M. Mikhaylov, A.S. Mikhaylova // Vestnik OGU. – 2011. – № 9 (128).
6. Kondratyeva, K.A. Dizayn i ehkologiya kul'tur. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 19.02.12

УДК 130+006.90

Poljakova E.A. ADAPTATION OF CHURCH ANTIQUITIES STOREHOUSE IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN SOCIETY IN THE 1920s. In this article the author describes the adaptation of the funds of the church antiquities storehouse in the new political situation and transformation of the Russian society. The preservation and translation of church antiquities storehouse collections are considered in the context of measures taken by the "Society for the study of region" with the Tobolsk museum of the North, aimed at the protection of monuments of church antiquities. The history of the foundations of Tobolsk church antiquities storehouse is made in the framework of the state policy and on the background of historical fact of the first post-revolutionary decade.

Key words: the Tobolsk church antiquities storehouse, Tobolsk museum of the North, "the Society of study of region", the anti-religious propaganda, Tobolsk state historico-architectural museum-reserve.

Е.А. Полякова, канд. культурологии, доц. каф. музеологии и охраны объектов культурного и природного наследия АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: elena2873@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ФОНДОВ ТОБОЛЬСКОГО ЦЕРКОВНОГО ДРЕВЛЕХРАНИЛИЩА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В 20-Х ГОДАХ XX ВЕКА

В данной статье автор характеризует адаптацию фондов Тобольского церковного древлехранилища в условиях новой политической ситуации и трансформации российского общества. Сохранение и трансляция коллекций древлехранилища рассматривается в контексте мер предпринятых «Обществом изучения края» при музее Тобольского Севера, направленных на охрану памятников церковной старины. Здесь же выявляется степень применения фондов древлехранилища в антирелигиозной пропаганде, в результате ведения которой была обеспечена их дальнейшая сохранность. Реконструкция истории фондов Тобольского церковного древлехранилища производится в рамках государственной политики и на фоне исторической действительности первого послереволюционного десятилетия.

Ключевые слова: Тобольское церковное древлехранилище, Тобольское Епархиальное Братство, охрана памятников, музей Тобольского Севера, «Общество изучения края» при музее Тобольского Севера, антирелигиозная пропаганда Тобольский государственный историко-архитектурного музей-заповедник.

Первое на территории Западной Сибири церковное древлехранилище было основано в 1902 г. Тобольским Епархиальным Братством святого великомученика Димитрия Солунского (далее ТЕБ). Это было связано с популярными на тот момент в стране мерами по сохранению памятников, что совпадало и с задачами Братства, определенными в его Уставе. Кроме того, древлехранилище было необходимым для наглядного преподавания дисциплины церковная археология и просвещения народов Сибири. С момента своего создания древлехранилище выполняло документирующую, образовательную, просветительную и научно-исследовательскую функции: его фонды служили для обеспечения наглядности преподавания, просвещения населения по вопросам истории православия на территории Тобольской епархии, кроме того, они были базой, для проведения научных изысканий, в результате которых было опубликовано значительное количество ранее не известных источников. В целом, Тобольское церковное древлехранилище (далее ТЦД) и созданная при нём Архивная комиссия были научными центрами по сохранению, изучению и популяризации истории православной культуры.

С утверждением в Тобольской губернии советской власти судьба древлехранилища претерпевает ряд изменений. В январе 1918 г. Советской властью издаётся декрет об отделении церкви от государства. Следующим шагом власти станет антирелигиозная политика и репрессивные меры в отношении церковнослужителей и верующих мирян. После отступления А.В. Колчака от Тобольска и разгрома народного ополчения (инициированного местным духовенством) на улицах города стали происходить массовые сожжения икон, богослужебных книг и пр. В сложившейся социально-политической ситуации Братство было уже не в состоянии заниматься ТЦД. Последние записи в описи музея, свидетельствующие о передаче в его фонд 23 ед. хр. – вещей (преимущественно иконы) принадлежавших епископу-мученику Преосвященнейшему Гермогену, епископу Тобольскому и Сибирскому были сделаны 1918 году. С этого момента и вплоть до 1924 года никаких документов, способных пролить свет на деятельность древлехранилища, автором обнаружено не было.

Первыми документами, косвенно связанными с судьбой ТЦД, стало «Обязательное постановление № 25 об охране и ведении архивов» изданное 10.12.1924 г. Тобольским окружным исполнительным комитетом на основании постановления ВЦИК и СНК от 22/VI-1922 г. «Об издании обязательных постановлений и в развитии декретов СНК от 8/VI-1918 г. и 30/ I-1922 г.» Параграф четвертый «Обязательного постановления...» извещает о том, что «все церковно-приходские советы в недельный срок доставляют в Окружной архив опись своих архивов, а так же все не нужные, по их мнению, для текущего делопроизводства религиозной общины документы» [1, с. 119-120]. Вероятно, данный документ способствовал передаче в архив города некоторых материалов из фондов древлехранилища. Так, в Государственном архиве г. Тобольска хранится «Сдаточная опись книгам Тобольского кафедрального собора и бывшего при нем древлехранилища, переданным на хранение в Тобольский окружной архив 9 декабря 1924 г.» [2, л. 90-94]. Согласно описи № 1 в архив было передано 181 ед. хр. (книги), которые были приняты заведующим архивом [2, л. 90-94]. Согласно описи № 2 в архив поступило и 84 наименования различных документов (каждое в нескольких экземплярах) [2, л. 95-97]. Вероятнее всего, в декабре 1924 года в архив были переданы материалы древлехранилища из отдела редких книг и рукописей. На современном этапе установить в каком объеме были переданы документы не представляется возможным, но, тем не менее, можно констатировать, что архив располагает рукописями и письмами прот. А. Сулоцкого (Сулоцкий Александр Иванович (1812-1884) – историк церкви, законоучитель, краевед) (фонд. И144), состоявшими на учете в древлехранилище.

Остальные фонды древлехранилища были переданы в музей. Эти сведения содержатся в статье Софроновой Марины Николаевны (научный сотрудник ТГИАМЗ), в которой она отмечает, что в 1925 году «городские власти, понимая, что фонды бывшего древлехранилища медленно и постепенно уничтожаются: частично разворованы, а то, что осталось, особенно книжный и рукописный фонд, в разорванном и разбросанном виде валяется в помещениях ризницы» приняли решение о передаче оставшихся целыми материалов древлехранилища в музей Тобольского Севера (ранее – Тобольский губернский музей, ныне

– ТГИАМЗ) [3]. С точки зрения автора, одним из главных инициаторов спасения собраний церковного музея выступал Николай Апполонович Бирюков (1861-1930), который до 1917 г. был преподавателем Тобольской Духовной Семинарии и действительным членом церковного древлехранилища, возглавлявшим научно-поисковую работу в Архивной комиссии. Н.А. Бирюков на протяжении многих лет входил в состав «Общества изучения края» при музее Тобольского Севера [4, с. 64]. Продолжая заниматься в той сфере интересов, в которой работала Археографическая комиссия при церковном древлехранилище, он подготовил к печати ряд трудов по истории Тобольской Духовной семинарии [5, с. 20]. Ввиду этого, есть основания полагать, что именно Н.А. Бирюков способствовал тому, чтобы материалы древлехранилища, хотя и в сильно пострадавшем виде, поступили в музей в 1926 г. [6].

Спасению фондов древлехранилища предшествовало учреждение по инициативе А.Б. Расторгуева и Н.А. Бирюкова секции «Охраны памятников и культурных ценностей» при «Обществе изучения края ...». В 1921 г. А.Б. Расторгуев организовал вышеуказанную секцию, а Н.А. Бирюков составил «Положение» [5, с. 20] в котором, были прописаны цели создания и основные направления деятельности. Согласно данному документу, секция создавалась для обеспечения «наилучшей охраны местных памятников старины и культурных ценностей, для правильной постановки их научного и материального учета и изучения и целесообразной организации для сего на местах соответствующих органов» [7, с. 32]. Сфера деятельности данной секции была достаточно широкой и была направлена на проведение научных исследований, охрану и реставрацию памятников. Согласно плану Н.А. Бирюкова, она предусматривала «регистрацию и взятие на учет художественно-исторических древностей», «командирование специалистов для обследования памятников старины (городищ, церквей, монастырей, усадеб и пр.)», «опечатывание и в случае возможности и необходимости вывозка ценностей и помещение их в Музей Тобольского Севера», «ремонт памятников старины и поддержание их в целостности», «выдачу охранных грамот на памятники зодчества, коллекций и отдельных предметов старины, находящихся в ведении учреждений и отдельных лиц, с указанием на кого возлагается охрана», «наблюдение за тем, чтобы памятники не подвергались порче, расхищению, уничтожению и недозволенному вывозу за пределы края», «фотографирование памятников для музея», «научное обследование архивов», «производство реставрационных работ и археологических изысканий с разрешения центральной власти», «организацию соответствующих органов охраны на местах», «содействие научному и учебно-воспитательному использованию памятников старины и культурных ценностей» и публикацию полученных в ходе научных изысканий данных [7, с. 33-34; 43].

С точки зрения настоящего исследования, представляется интересным тот факт, что обозначенные Н.А. Бирюковым направления работы секции совпадают с целями и задачами древлехранилища, отраженными в его Уставе (в §§ 2, 11) [8, с. 5-10] и отчетах, а так же в «Докладной записке» ректора ТДС, протоиерея П. Головина Его Преосвященству, Преосвященнейшему Антонию, епископу Тобольскому и Сибирскому от 23 августа 1903 г., об учреждении при церковном древлехранилище Архивной комиссии с представлением проекта обязанности ее членов [9, с. 174-176]. Кроме того, в отчетах Братства святого великомученика Димитрия Солунского в разделах посвященных деятельности Архивной комиссии имеются конкретные сведения о достигнутых ею результатах. В связи с этим можно предположить, что секция охраны памятников и культурных ценностей при «Обществе изучения края при музее Тобольского Севера» стала продолжателем памятникоохранительной и научно-исследовательской деятельности, заложенной основателями и членами церковного древлехранилища.

То, что фонды древлехранилища были переданы в музей в 1926 году подтверждается данными отчетов о деятельности Государственного Музея Тобольского Севера за 1924/25 гг. и за 1926/27 гг. В первом, при описании структуры музея, подраздел церковных древностей упомянут не был [10, л. 40]. Об отсутствии данного отдела свидетельствует также план по культурно-просветительной и научно-исследовательской деятельности, в который не входят мероприятия по антирелигиозной пропаганде. Работа музея с аудиторией отражала имеющиеся на тот момент в музее экспозиционные разделы и была направлена

на изучение туземного населения, флоры и фауны региона [10, л. 41-42]. В этом же отчете была определена перспектива музея, связанная с его переездом в ноябре 1925 г. в здание Архирейского дома и «монтированием новых экспозиций» [10, с. 38]. В отчете за 10.1926-10.1927 гг. [6, л. 14-24] при описании структуры указано, что в музее насчитывается четыре самостоятельных отдела: «Промышленный», «Туземный», «Естественно-географический» и «Историко-культурный». Последний в своем составе содержит подотделы «общественный», «историко-революционный», «современного административно-культурного состояния округа» и «церковных древностей». Данные отчета свидетельствуют, что открытие культурно-исторического отдела было запланировано на 1926-27 гг., для чего было необходимо «закончить установку экспонатов, составить путеводитель, и открыть отдел для публики» [6, л. 17]. В итоге, к 1 октября 1927 г. было полностью завершено проектирование стационарной экспозиции, но путеводители составлены не были «за исключением подотдела церковных древностей, где таковой имеется» [6, л. 18]. У автора исследования есть все основания предполагать, что данный путеводитель был составлен еще в древлехранилище А. Юрьевским и В. Рождественским, о чем неоднократно упоминалось в отчетах Братства. Сотрудники музея Тобольского Севера лишь усовершенствовали и отредактировали первоначальный документ, подстроив его под изменившуюся тематическую структуру и идейное содержание. Необходимо отметить, что в указанный период антирелигиозная пропаганда в рамках культурно-просветительной работы пока отсутствовала, поскольку в официальных документах не было никаких указаний и планов на этот счет [6, л. 18-19]. Освещение материалов подотдела велось в историко-культурном и памятникоохранительном контексте, т.е. сохранившиеся фонды музея были адаптированы для организации музейной коммуникации с учетом современных требований.

К 1929 году культурно-просветительная работа музея претерпевает значительные изменения, что отражается, прежде всего, в изменении названий отделов и подотделов музея в соответствии с идеологической направленностью государственной политики. В связи с этим, сохранившиеся фонды ТЦД претерпевают очередную адаптацию. В бюллетене «Общества изучения края при музее Тобольского Севера» размещена статья И. Телешева, свидетельствующая о трансформации концепции и, в связи с этим, реорганизации подотдела «церковных древностей»: «В марте текущего года (1929) (прим. автора) культурно-исторический отдел музея открыл для обозрения публики вновь созданный антирелигиозный подотдел. Сообразно с изложенным ниже характером подотдела ему присвоено название "История религии в Тобольском округе"» [11]. Цель подотдела, согласно которой и была выстроена научная концепция экспозиции, предусматривала следующее: «Во-первых, показать развитие идеи бога, происходившее на основе эволюции экономических и социально-политических условий и конкретизацию этой идеи в искусстве в различные периоды истории человечества на территории Тобольского округа, т.е. доказать, что не бог сотворил человека в определенный момент, а человек творил и развивал идею бога, в зависимости от тех или иных экономических и социально-политических условий. Во-вторых, выявить неизменно эксплуататорскую и реакционную роль духовенства всех времен и религий, в частности, контрреволюционную деятельность тобольского духовенства за последние десятилетия» (здесь и далее сохранена орфография и пунктуация источника) [11 с. 39]. По мнению создателей подотдела, уже на момент создания собранные и экспонируемые уже материалы позволяют достаточно ярко «иллюстрировать антирелигиозную беседу с направлением на историю религии в нашем крае» [11, с. 39]. Фактически, на данном этапе происходит приспособление религиозных коллекций для нужд антирелигиозной политики, благодаря которой данные коллекции были востребованы, а значит сохранены.

В Бюллетене общества изучения края при музее Тобольского Севера (1929 г., № 1-2) сохранилось описание структуры подотдела «История религии в Тобольском округе» согласно которому, он состоял из 4 тематико-экспозиционных комплексов, в который вошли материалы туземного отдела и подотделов «церковных древностей» и «историко-революционного». С точки зрения настоящего исследования представляется правомочным охарактеризовать вновь созданную экспозицию полностью, а не только ту часть, которая была составлена на мате-

риалах древлехранилища. Это необходимо для наиболее полноценной демонстрации примера того, как историческая и искусствоведческая ценность экспонатов, дополненная вспомогательными материалами использовалась агитаторско-воспитательных целях, характерных для музейной деятельности довоенного периода советской культуры.

Первый комплекс подотдела назывался «Боги доисторических народностей Тобокруга (Тобольского округа – автором статьи сохранён стиль написания источника)». Здесь была представлена, собранная в разных местах Тобольского округа «близ юрт Истяжских и в низовьях Оби», небольшая коллекция экспонатов (14 ед. хр.) относящихся к эпохе бронзового века – бронзовые и серебряные «божки», имеющие форму «или полупфантастических и стилизованных животных, или человеческого лица и фигуры». Коллекция была передана в подотдел из Туземного отдела музея, который характеризовался богатством фондов [11, с. 40].

Второй комплекс, также состоящий из материалов ранее входивших в туземный отдел музея, носил название «Боги туземцев Тобсевера». В нем, с целью обоснования антропоморфного характера религии туземцев – исторических обитателей Тобольского округа, экспонировались «деревянные, грубо сделанные боги остоков, вогул и самоедов – «шайтаны» и «кули» (10 ед. хр.) [11, с. 40].

Третий комплекс, преобразованный из подотдела «Церковных древностей», который в свою очередь «сформировался на основе фондов церковного древлехранилища Тобольского кафедрального собора переданных в музей в 1926 г.» назывался «Православная церковь в XVII и XVIII веках» [11, с. 42]. Материалы данного раздела должны были рассказывать о завоевании русскими в XVI в. Западной Сибири и христианизации ее коренного населения «для более успешной эксплуатации туземного населения царским правительством и купцами». Основу комплекса составляли иконы, кресты, церковная утварь, религиозная скульптура, облачение и документы, характеризовавшие религиозную жизнь Тобольской епархии и являющиеся ценными источниками по изучению истории русского искусства XVII-XVIII вв.

Наиболее полно в комплексе была представлена скульптура. Исходя из того, что коренным жителям, поклонявшимся идолам (т.е. объемным фигурам) на первом этапе тяжело было воспринимать плоскостное иконописное изображение, священники-миссионеры использовали привычные и понятные для них формы – статуи. Всего их в экспозиции было представлено 16, из которых 12 больших (некоторые выше человеческого роста) и 4 малых. Все они были выполнены тобольскими мастерами XVII-XVIII вв., но имели различное художественное достоинство. Сюжеты статуй были довольно разнообразны: Христос в темнице, пророк Моисей, царь Давид, архангел Гавриил, предстоящие – Богоматерь и Иоанн Богослов (4 пары), Никола Можайский (7 ст.) и статуи Св. Николая туземного типа.

Икон в экспозиции было выставлено 60 ед. хр., все они относились к концу XVII началу XVIII века. Источник свидетельствует, что из них было «39 писанных масляными красками на холсте и дереве, 3 вышитых, 4 металлических (живопись), 2 резных каменных, 9 резных деревянных, 1 гипсовая (барельеф), 1 на стекле (живопись), 2 медных складня и 1 деревянный». Наибольшее количество икон было посвящено Богоматери и Николаю Мирликийскому [11, с. 41]. С точки зрения сотрудников музея, наиболее интересны и оригинальны были две иконы: «Пророк Иона исходящий из чрева кита» и «В память победы над турками при взятии Петром Великим города Азова в 1696 г.». На первой иконе был изображен святой Иов, «молитвенно смотрящий на небо и вылетающий на берег из чудовищной пасти кита, обладающего огромными глазами, ушами и достигающего вдали, за морем, города» [11, с. 41]. Композиция второй иконы была более сложной – «на ней было размещено несколько десятков фигур: в центре – государственный герб – двуглавый орел, с обычными скипетром и державой в лапах, а на груди орла – образ Богоматери. Выше герба – Бог Саваоф и святые. Под гербом слева – Георгий Победоносец, поражающий дракона, в середине – изображающий Турцию барс, которого поражает молния, исходящая из державы орла. Справа герба внизу – Петр с царией и воинами. Петр говорит (написано): «Слава господу, даровавшему нам победу». В самом низу иконы изображены развалины Азова, под которыми надпись: «паде, паде град великий Азов-Капернаум». По мнению сотрудников подотдела, данная икона «имела очевидную цель внушить массам уверенность в божественности царской власти и царей, раз они изображаются на иконе рядом с богом» [7, с. 42].

Как отмечает источник, в третьем комплексе экспонировались «предметы православного культа и богослужбной бутылки, числом 49 штук» [7, с. 42]. К наиболее интересным музейные сотрудники относили митры и кресты-мошевики тобольских архиереев, вериги. Так, в экспозиции был представлен великолепно исполненный крест-мошевик конца XVII века, работы московского мастера Даниила Семенова. На данном кресте содержался список из 12 имен самых популярных святых, частички мощей которых некогда хранились в кресте. Подобных крестов в экспозиции было три, и они обеспечивали наглядность в организации антирелигиозных бесед с целью «вскрыть лживое утверждение церковников о нахождении частиц мощей в данных крестах, каковых во всех русских церквях имеется огромное количество». Не менее древними были выполненные московскими мастерами митры тобольских архиереев, которые датировались 1671 г. и 1687 г. Первая из них была вкладом воеводы И.Б. Репнина в Софийский собор Тобольского кремля, а вторая была изготовлена для этого же собора, но уже на «казенные деньги» [7, с. 42]. Особо экспрессивными, по мнению сотрудников, были вериги из Кондинского и Ивановского монастырей Тобольского округа.

Помимо изобразительных и вещественных источников в комплексе были представлены и документы. Так, среди прочего в экспозиции были показаны копии с документов эпохи Петра I, характеризующие взаимоотношения туземцев и православного духовенства на начальном этапе колонизации края, одним из которых является указ Петра I митрополиту Филофею Лещинскому 1710 г. «О крещении туземцев». Как указывает источник, «широкая пропаганда христианства среди инородцев была почти безрезультатной», и в связи с этим царский указ заканчивался словами «а кто остоки учинят противность сему нашему великому государю указу, тому казнь смертная». Другой царский указ иллюстрировал взаимоотношения духовенства и инородцев, и защищал последних от грабежа (ограничивал духовенство в изъятии рыбных и охотничьих угодий, посевных земель и пр.) [7, с. 43].

Третий комплекс был самым большим по количеству выставленных экспонатов, но, учитывая то, что фонды древлехранилища к началу 1918 года насчитывали 2228 ед. хр., объем спасенных материалов представляется незначительным.

Последний экспозиционный комплекс «Православная церковь и общественная жизнь последних десятилетий» был представлен преимущественно иллюстративным разнородным материалом, выстроенным по тематико-хронологическому принципу. К подлинным предметам комплекса относились 16 фотографий и рисунков и 7 документов, которые были переданы из архива «историко-революционного» подотдела музея [7, с. 43]. В первой части комплекса, целью которого была характеристика предреволюционного периода жизни Тобольской епархии, были представлены карикатуры местного художника М.С. Знаменского, высмеивавших «алчность и пьянство» архиерея Ефрема (1872-1880 гг.). Здесь же был выставлен уцелевший экземпляр «Доклада комиссии, избранной для обсуждения мер к улучшению материального и правового положения учащихся» общему собранию Общества учащихся и учивших Тобольской губернии (от 21.06.1905 г.). В докладе был предложен проект реформ школьного образования, предусматривающий, среди прочего, ликвидацию в школах всех ступеней предмета «Закон Божий». По распоряжению епископа Антония IV (1897-1910 гг.) почти все 500 экземпляров данного доклада, напечатанных типографией Тобольского епархиального братства, были сожжены. Весьма важным экспонатом для проведения антирелигиозной пропаганды были листовки тобольского отделения черносотенной Партии Центра – «семь современных прошений молитвы «Отче наш» – семь реакционнейших пожеланий для России, расположенных по схеме молитвы». Завершала первую часть комплекса фотография «святого старца» Григория Распутина, уроженца с. Покровское, Тобольской губернии, который, по мнению сотрудников музея, «фактически возглавлял русскую церковь в период с 1905 по 1917 гг.» [7, с. 43].

Вторая часть комплекса была посвящена февральской революции 1917 года, и демонстрировала менявшееся отноше-

ние духовенства к политической ситуации. Основу комплекса составляли листовки «чиновных церковников Тобольска», призывавших «верующих чад церкви к молениям о Святой Руси» и «подчинению благоверному Временному правительству» [7, с. 44]. Здесь же демонстрировались воззвания духовенства, призывавшие «к всенародному покаянному молебствованию для предотвращения надвигающейся грозы большевизма» и заявление тобольского викарного епископа Иринарха тобольскому губернскому комиссару Временного правительства от 2 мая 1917 г. В заявлении было написано следующее: «... В епархиальное управление поступают из различных мест Тобольской епархии донесения отцов благочинных и причтов, о том, что крестьянами захватываются причтовые земельные угодья Крестьяне не позволяют рубить лес на церковных участках ... отказываются от аренды причтовой земли ... ссылаясь на то, что скоро земля эта и так будет отобрана у причтов. Имею честь просить вас ... предупредить явления самоуправства» [11, с. 44].

Целью третьей части комплекса, которая называлась «Тобольский архиерей и ссыльные Романовы» было доказать, что в Тобольске, советской властью был пресечен монархический заговор «во главе с епископом Гермогеном», сложившийся «вокруг пребывавшего в ссылке в 1917-1918 гг. бывшего царя Николая Романова с семьей» [11, с. 44]. Для обеспечения наглядности и убедительности был выставлен фотопортрет епископа Гермогена и «Извещение Тобольского исполкома С.Р.К. и С.Д. от 29 апреля 1918 г.», «вскрывающее контрреволюционную деятельность» епископа и объясняющее причины его ареста.

В последней четвертой части комплекса – «Церковь после Октябрьской революции» посредством демонстрации фотографических материалов с «Тобольской окружной конференции Союза Безбожников» и «Воззвания 1-го Тобольского окружного съезда Союза Безбожников» пропагандировалась антирелигиозная политика государства. Завершался комплекс серией снимков со вскрытия в 1922 году мощей местночтимого святого – Иоанна Тобольского (Максимовича). Данное вскрытие происходило публично при участии духовенства и врачей. Весь выставленный фотоматериал дополнялся объяснениями о том, что «вместо «нетленных мощей» в гробу были обнаружены «неумело подобранные кости и череп в архиерейской митре» [11, с. 44]. В завершении обзора подотдела «История религии в Тобольском округе» следует привести слова сотрудников музея, которые считали, что несмотря на то, что собранный материал «еще очень небогат», «он уже и сейчас привлекает много экскурсий и индивидуальных посетителей» и «при надлежащем подходе к делу ... будет иметь большое значение в деле антирелигиозной пропаганды в Тобольском округе» [11, с. 44].

Более подробное исследование истории фондов тобольского древлехранилища в советский период, в виду ограниченности количества официальных документов и периодических изданий весьма затруднено. Однако, материалы экспозиций Тобольского государственного историко-архитектурного музея-заповедника (бывший музей Тобольского Севера) свидетельствуют о наличии в фондах предметов, некогда хранившихся в церковном древлехранилище Братства святого великомученика Димитрия Солунского Тобольской епархии.

Таким образом, вышеизложенное позволяет констатировать, что историческая действительность 20-х гг. XX в. повлияла на прекращение деятельности древлехранилища. Значительная часть фондов исчезла, но сохранившиеся материалы были переданы в Тобольский окружной архив (письменные источники) и в музей Тобольского Севера (вещественные, изобразительные, письменные). В условиях трансформации российского общества, фонды бывшего древлехранилища были адаптированы для нужд современной политики и идеологии и послужили основой создания подотдела «История религии в Тобольском округе» на базе которого, осуществлялась антирелигиозная пропаганда. Возможность использования религиозных коллекций для нужд государства в значительной степени обусловила их сохранность. На современном этапе бывшие экспонаты церковного древлехранилища Братства святого великомученика Димитрия Солунского хранятся в Тобольском историко-архитектурном музее-заповеднике и Государственном архиве г. Тобольска.

Библиографический список

1. «Государственный архив в г. Тобольске». СИФ 5087. Сборник постановлений и распоряжений Тобольского окружного исполнительного комитета // Бюллетень Тобольского Окрисполкома. – Тобольск, 1925.
2. «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. 65, оп. 1, д. 1, л. 90-94.

3. Сафронова, М.Н. Из истории Тобольского древлехранилища // Сибирская православная газета. – 2010. – № 12.
4. Тобольский биографический словарь. – Екатеринбург, 2004.
5. «Государственный архив в г. Тобольске». СИФ 2262. Симонов Е. Отчет об «Обществе изучения края при музее Тобольского Севера» за 1921 г. – Тобольск, 1922.
6. «Государственный архив в г. Тобольске» Ф. 676, оп. 1, д. 339, л. 14-24.
7. «Государственный архив в г. Тобольске». СИФ 2263. Отчет об «Обществе изучения края при музее Тобольского Севера» за 1922 г. – Тобольск, 1923.
8. Устав церковного древлехранилища при Тобольском Епархиальном Братстве св. великомученика Д. Солунского // ТЕВ. – 1902. – № 1.
9. Докладная записка // ТЕВ. – 1903. – № 13.
10. «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. Р 167, оп. 1, д. 240, л. 32-44.
11. Телишев, И. Краткое описание антирелигиозного подотдела в музее Тобольского Севера // Бюллетень общества изучения края при музее Тобольского Севера. – 1929. – № 1-2. – январь-июнь.

Bibliography

1. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobolske». SIF 5087. Sbornik postanovleniy i rasporyazheniy Tobolskogo okruzhnogo ispolnitelnogo komiteta // Byulleten Tobolskogo Okrispolkoma. – Tobolsk, 1925.
2. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobolske». F. 65, op. 1, d. 1, l. 90-94.
3. Safronova, M.N. Iz istorii Tobolskogo drevlekhranilisha // Sibirskaya pravoslavnaya gazeta. – 2010. – № 12.
4. Tobolskiy biograficheskiy slovarj. – Ekaterinburg, 2004.
5. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobolske». SIF 2262. Simonov E. Otchet ob «Obtshetve izucheniya kraya pri muzee Tobolskogo Severa» za 1921 g. – Tobolsk, 1922.
6. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobolske» F. 676, op. 1, d. 339, l. 14-24.
7. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobolske». SIF 2263. Otchet ob «Obtshetve izucheniya kraya pri muzee Tobolskogo Severa» za 1922 g. – Tobolsk, 1923.
8. Ustav cerkovnogo drevlekhranilisha pri Tobolskom Eparkhialnom Bratstve sv. velikomuchenika D. Solunskogo // TEV. – 1902. – № 1.
9. Dokladnaya zapiska // TEV. – 1903. – № 13.
10. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobolske». F. R 167, op. 1, d. 240, l. 32-44.
11. Telishev, I. Kratkoe opisanie antireligioznogo podotdela v muzee Tobolskogo Severa // Byulleten obtshetva izucheniya kraya pri muzee Tobolskogo Sever. – 1929. – № 1-2. – yanvarj-iyunj.

Статья поступила в редакцию 27.02.12

УДК 7.091.4

Shirokova E.A. JAZZ FESTIVAL IN MODERN CULTURE AREA: EXISTENCE PROBLEMS. The article is dedicated to the considering the laws of development the modern festivals in jazz art. The author tries to prove, that forms of organization the jazz festival in 1990-2000 reflect the general principals of modern cultural communication. Particular meaning take up the multicultural tendencies, attraction to "Multilanguage" and dialogs for actualization the creative interaction of musicians.

Key words: jazz festival, modern culture, cultural dialogue, dialogue of cultures, multicultural, "fusion-pot", postmodern.

Е.А. Широкова, аспирант Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств,
г. Санкт-Петербург, E-mail: shir84@mail.ru

ДЖАЗОВЫЙ ФЕСТИВАЛЬ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ БЫТОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению закономерностей развития современного фестивального движения в джазовом искусстве. Автор пытается доказать, что формы организации джазового фестиваля 1990–2000-х гг. отражают общие принципы современной культурной коммуникации. Исключительное значение приобретают мультикультурные тенденции, тяготение к «многоязычию» и диалогическим способам осуществления творческого взаимодействия музыкантов.

Ключевые слова: джазовый фестиваль, современная культура, культурный диалог, диалог культур, мультикультура, «плави́льный тигель» («плави́льный котел»), постмодерн.

Современное фестивальное движение в джазовом искусстве тесно взаимосвязано с общекультурными процессами 1990–2000-х гг. Это вполне закономерно. Ведь природа такого явления, как фестиваль, отражает своеобразие социальных отношений, вырабатываемых в определенный историко-культурный период. Будучи специфической разновидностью культурного диалога, джазовый фестиваль концентрирует в себе характерные для эпохи формы творческой коммуникации, становясь своеобразным воплощением особенностей национальной или мировой культуры. В его рамках получают развитие актуальные модели художественного мировоззрения, преломляются социально значимые проекты и идеи, осуществляется межкультурная коммуникация. Все это позволяет рассмотреть джазовый фестиваль в широком контексте, проводя параллели с событиями в социально-политической, духовной, творческой жизни современности.

Для художественной среды начала XXI столетия характерна гетерогенность – содержательная разнородность, обусловленная общими процессами геокультурной глобализации. Усложнение и расширение спектра явлений современной культуры является отражением тенденции к политической, религиозной,

творческой «всемирности», которая обнаруживается через «многоязычие» исторических, национальных, жанровых и прочих элементов. Особенно остро это ощущается в пространстве современного искусства и, в частности, в творческих проектах, построенных на основе открытого диалога-контакта. К последним можно отнести и джазовый фестиваль, в атмосфере которого осуществляется открытое взаимодействие различных систем мировоззрения, художественных принципов, творческих школ, представляемых отдельными исполнителями или ансамблями. Возможно, поэтому социокультурная модель фестиваля – одна из наиболее востребованных в современном джазе.

Неконфликтность, творческая раскрепощенность участников джазового музицирования служит импульсом к развитию самых разнообразных моделей межкультурной коммуникации в его рамках. Можно утверждать, что джазовый фестиваль для музыкантов и зрителей одновременно становится и способом ведения культурного диалога, и формой диалога культур. Подобная интерпретация фестивального движения особенно актуальна в русле современных социокультурных теорий.

Философское и культурологическое представление о диалоге культур как об одном из важнейших механизмов развития всемирной культуры XX-XXI вв. формируется в отечественной гуманитарной науке благодаря деятельности В.С. Библера и «Школы диалога культур» [2]. В его основе лежит идея о личности современника как о «человеке культуры», сопрягающем «...в своём мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры» [3, с. 5-6]. Философски глубокое понимание процессов истории и сущности человеческого мышления, присущее библеровской концепции, согласуется с социально-политическими представлениями о современном индивиде, которому необходимо существовать в условиях гетерогенного социума и, следовательно, вступать в диалог различных национальных, личностных, политических и прочих культур, находя с ними общий язык и вырабатывая индивидуальную стратегию жизни и творчества. Эта жизненная установка, признаваемая особенно актуальной в эпоху глобализации, должна быть присуща и современным художникам, в том числе музыкантам-исполнителям в такой демократической творческой среде, как джазовое искусство.

Примечательно, что для джазовых музыкантов подобный подход к творчеству никогда не составлял проблемы. Процесс формирования джазового сообщества, с момента его возникновения, изначально представлял собой ситуацию диалога культур, в которой определяющее значение имела американская культурная почва. Полиэтническое государство и культурного пространства Соединенных Штатов Америки как нельзя более ярко отразилась в джазе, по праву считавшемся наивысшим воплощением американской гетерогенности. Взаимодействие европейских и афро-американских по происхождению джазменов имело множество граней и проявлялось как в практике смешанных исполнительских составов, так и в разнородном стиле и жанровом характере джазовой музыки, в параллельном сосуществовании «белого» и «черного» джаза (например, бибопа и кул-джаза). Поэтому усиление диалогического контекста культуры к концу XX – началу XXI столетий было воспринято в этой области музыкального искусства вполне органично. В логике и драматургии джазовых фестивальных акций 2000-х годов идея диалога культур естественно преломилась во взаимосвязи с такой значимой социокультурной теорией, как мультикультурализм, в то время как принципы культурного диалога нашли выражение посредством опоры на концепцию «плавильного тигеля» («плавильного котла»).

Обратимся к теории мультикультуры, оказывающей колоссальное влияние на характер современного фестивального движения в джазе. Понятие мультикультуры – производное от термина «мультикультурализм». Оно широко применяется для характеристики неконфликтного (толерантного) параллельного сосуществования разных национальных культур, способствующего дальнейшему развитию общечеловеческой культуры. По справедливому суждению В. Галецкого, в последнее время проблема мультикультурализма – процесса взаимодействия национальных культур, «их равенства и диалога» [4] – значительно политизировалась, в то время как она затрагивает все аспекты интернационального взаимодействия культурных элементов. Этим объясняется, почему на сегодняшний день термин «мультикультура» может быть понят в более обобщенном смысле, как обозначение самой тенденции к неконфликтному сосуществованию разных по содержанию этнонациональных, социальных, религиозных и, шире, мировоззренческих пластов культуры.

Нетрудно увидеть, что в структуре джазового фестиваля возможность для осуществления мультикультурных контактов особенно велика. Интернациональная природа джаза изначально предполагает ситуацию «диалога культур», которая в эпоху глобализации осуществляется через создание *мультиджазового (мультиэстрадного)* пространства. В чем это выражается? В первую очередь, в формировании интернационального джазового сообщества, вбирающего в себя представителей всех этносов мира, и в связанном с этим жанрово-стилевым расширением, «многоязычии» джазовой музыки и фестивального движения. О справедливости данного утверждения говорят многие факты. Приведем наиболее показательные из них.

В поле зрения современных ученых и художественных критиков 2000-х гг. неоднократно попадало творчество знаменитого джазового музыканта, мультиинструменталиста, вокалиста Бобби Макферрина. Концерты этого мастера джаза вызывают

много противоречивых суждений, однако несомненно, что наиболее значимые акции, устраиваемые Макферрином, органично связаны с идеями мультикультуры. Яркий пример – постановка на разных сценах мира оперы-импровизации «Боббл», которая представляет мини-фестиваль в форме сейшна интернациональных по составу участников. В работе Н.А. Широковой дается характеристика этой акции с точки зрения влияния идей постмодерна на творчество современных джазовых исполнителей [8]. Однако в контексте данной статьи необходимо обратить внимание на мультикультурные истоки данного проекта.

В программе «Боббл» название имеет подзаголовок: «Вавилон – исследование природы человеческого общения»¹. В дальнейшем из названий отдельных сцен, на которые разбивается общее действие, становится понятно, что общий замысел основан на иллюстрации мультикультурной идеи – поиска компромисса, гармонии сосуществования различных национальных культур, достижения единства при сохранении этнической самобытности и неповторимости участников диалога:

«Акт 1.

Сцена 1. Соло на рассвете.

Сцена 2. Семнадцать душ, каждая как зеркало.

Сцена 3. Мы строим башню.

Акт 2.

Сцена 1. Я — прежде всего.

Сцена 2. Мы боремся в хаосе.

Сцена 3. Погрязшие во лжи.

Акт 3.

Сцена 1. Возникновение одной души.

Сцена 2. Каждый голос показывает своё собственное звучание.

Сцена 3. Все поют вместе. Мы слушаем, значит мы можем действительно услышать»².

В московской версии «Боббл» приняли участие 17 музыкантов, представляющих как разные этнические общности и музыкальные культуры, так и различные направления фольклорного, джазового и эстрадного искусства: Адам Мата, Бобби Макферрин, Джоуи Блэйк (США), Андрей Монгуш (Республика Тыва), Андрес Шерер (Германия), Бори Магийяр, Гая Арутюнян (Венгрия), Бренна Маккриммон (Канада/Турция), Булат Гафаров, Владимир Крыжановский, Марина Собянина, Пелагея, Тина Кузнецова, Сергей Старостин (Россия), Кристиан Карам (Ливан/США), Марта Руиз Вильямил (Россия/Куба), Нино Катамадзе (Грузия), Эдсон Кордьеро (Бразилия/Германия). Таким образом, по замыслу Макферрина, «Боббл» представлял «действие, воплощающее мысль о музыке как универсальном, понятном каждому средстве коммуникации, стирающем различия между языками и национальностями» [6]. В самой формулировке программы отчетливо выражена идея мультикультурного диалога исполнителей, создающих новое художественное произведение и содержание, несмотря на принципиальное несоответствие творческих взглядов, истоков их творчества, стилевых направлений, к которым они принадлежат. Не случайно «Боббл» выходит за рамки отдельной концертной акции и перерастает в подобие фестивального проекта, который к тому же наделен чертами мультиэстрадной акции. Поп, фанк, соул, классический джаз, этноджазовые мотивы переплелись во взаимодействии, пройдя несколько стадий отношений, имитирующих современное состояние гетерогенных культур: от разобщения и конфликта – до мультикультурного сосуществования.

Следует отметить, что первые попытки организовать джазовый фестиваль по типу мультиэстрадного диалога возникли еще в конце 1980–1990-е гг. Примером служит знаменитый «Montreux Jazz Festival», основанный в Швейцарии в 1967 году. Его организаторы Клод Нобс, Гео Вумар и Рене Ланжель [5], скорее всего, не предполагали, что в дальнейшем, к концу XX – началу XXI столетий фестиваль в Монтре объединит в своих рамках музыкантов самых разнородных направлений современной эстрады, таких, как соул, рок, блюз, Нью-Эйдж и др. Оставаясь для любителей музыки форумом джазового творчества, этот легендарный фестиваль значительно изменился по своей структуре и содержанию. Свыше 200 музыкантов, участвующих в концертных акциях фестиваля, представляют едва ли не весь спектр

¹ Текст приводится по программе московского представления, проходившегося в Московском Международном Доме Музыки 25 января 2010 года.

² Там же.

самобытных направлений современной эстрады. При очевидной независимости этих направлений друг от друга, в пространстве «Montreux Jazz Festival» они попадают в новый контекст: их соседство и равноправное существование в общем действе, длящемся в течение 3 дней, трансформируется в сознании слушателей и зрителей в образ «мультимира» эстрады. Воистину прекрасная метафора «диалога культур» в музыке.

Наряду с принципами мультикультурализма и «диалога культур» в современной практике джазового фестивального движения отчетливо обнаруживаются и принципы социокультурной теории «плавленного тигеля» («плавленного котла»). В отличие от идеологии мультикультурализма, основанной на идее параллельного сосуществования разных культурных пластов, теория «плавленного котла» отражает пропагандируемую в американском обществе модель этнического развития, основанную на слиянии различных народов и национальных культур. Результатом подобного процесса должно стать возникновение нового культурного образования, в котором принципиально невычленимы первичные национальные, политические, духовные и прочие элементы [1]. Последние «переплавляются» в «горниле» культурного синтеза. При сопоставлении данной теории с социокультурной и художественной практикой 1990–2000-х гг. обнаруживаются очевидные аналогии со сходными тенденциями в современном искусстве, наметившимися благодаря идеям постмодерна. Образ «плавленного котла» кажется удачной метафорой, характеризующей тотальное стремление художников-постмодернистов в разных областях творчества к объединению разнородных текстов, культурных пластов, тем, мотивов, жанровых и стилевых образований и т.д. с целью создания кардинально иного содержательного эффекта. Несомненно, теория «плавленного тигеля» близка концепции культурного диалога как способа взаимодействия, нацеленного на духовное и художественное открытие, интеграцию разнородного творческого и человеческого опыта. Этим объясняется, почему такие, казалось бы, взаимоисключающие друг друга теории развития общества и культуры, как мультикультурализм и «плавленный котел», парадоксальным образом сближаются в структуре джазового фестиваля. Для участников джазового музицирования ситуация активного диалога в процессе импровизации или концерта – обязательное условие продуктивности взаимодействия. В джазовом исполнительстве, основанном на принципе живого общения, или сейшна, результатом совместного творчества воспринимается спонтанно реализуемый художественный эксперимент. Его неотделимым компонентом является равноправное состязание участников, создающее предпосылки для эволюции мировоззрения, технологий творчества исполнителей, создания новых музыкальных текстов, жанров, стилей и т.д. Таким образом, доминирующее значение в джазовой среде приобретает фестиваль-сейшн, организуемый по типу спонтанно развивающегося на глазах зрителя импровизационного действия.

В 2000-е гг. форма джазового фестиваля, организуемого по типу диалога-сейшна, становится основным видом исполнительской практики. Ее актуальность определяется и нарастающим

значением репрезентативно-зрелищного начала в современном искусстве. Необходимо сказать, что сейшн как специфически джазовая модель творческой коммуникации приобретает поистине универсальное содержание в культуре последних десятилетий, становится формой организации самых разных арт-проектов в таких полях, на первый взгляд, областях, как музыкальное искусство, выставочное дело, художественная критика, драматический театр, рекламные презентации и т.д. Идея сейшна трактуется в значении спонтанной акции, импровизированно организуемого общения, динамичного диалога.

Этим и объясняется тот факт, что соотношение между традиционными концертными формами и сейшном в рамках современного джазового фестиваля меняется: импровизируемый творческий процесс вытесняет академические формы концерта-монолога, тематической программы, творческого вечера и др. Эта тенденция приобрела почти массовый характер, вследствие чего с определением фестиваля-сейшна можно ассоциировать едва ли не каждый первый фестивальный проект. Среди них – как европейские и американские, так и многочисленные отечественные проекты: Венский (Австрия), Гентский (Бельгия), Лондонский (Великобритания), Ньюпортский (США) фестивали, «Богема-джаз», Московский фестиваль, «Российские звезды мирового джаза», «Этносфера. Русский проект» (Москва), «АПозиция», «Джаз-Парнас», «Джазовая весна в Санкт-Петербурге», «Дни оригинальной джазовой музыки» (Санкт-Петербург), «Джаз-Транзит» (Екатеринбург), «Какой удивительный мир» (Челябинск), клубные фестивали Томска, Калуги, Архангельска и др. [7].

В чем привлекательность фестиваля-сейшна для публики и исполнителей? Скорее всего, в самой возможности стать причастным творческому процессу, проследить все стадии творчества, в котором участник проходит несколько этапов содержательного диалога. Вступая в контакт с «чужим» художественным опытом, привнесенным другими музыкантами, воспринимая чужеродные для себя явления джазового искусства (индивидуальный музыкальный стиль, образы, темы, выразительные приемы и т.д.), зритель и тем более музыкант-исполнитель сам становится источником «потока текстов» (Ю.М. Лотман), создателем новых творческих идей, попадающим в ситуацию непрерывной эволюции, интеллектуального и символического обогащения. Именно этим объясняется исключительная ценность сейшн-фестивалей как среды творческого эксперимента, того «плавленного тигеля», в котором на сегодняшний день возникают новаторские художественные идеи, формы, стили, жанровые образования.

В целом практика организации джазовых фестивалей отражает важнейшие тенденции современной культуры. В их программе и структуре раскрывается своеобразие межкультурной коммуникации рубежа тысячелетий: тенденции глобализации, укрупнения творческих контактов в области музыкальной эстрады до мультикультурных проектов, тяготение к «многоязычию» музыкального языка и диалогическим способам джазового творчества в форме фестиваля-сейшна.

Библиографический список

1. Берегов, С. Плавленный котел [Э/п]. – Р/д.: <http://www.polemics.ru/articles/?articleID=9333&hideText=0&itemPage=1>
2. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М., 1991.
3. Библер, В.С. Школа диалога культур. – Кемерово, 1992.
4. Галецкий, В. Критическая апология мультикультурализма [Э/п]. – Р/д.: <http://www.magazines.russ.ru/druzhba/2006/2/ga14>.
5. Geo Voumard, a Founder of the Montreux Jazz Festival, Dies at 87 [Э/п]. – Р/д.: <http://www.nytimes.com/2008/09/05/arts/music/05voumard.html>.
6. Макферрин, Б.Я. робкий [Э/п]. – Р/д.: <http://www.metronews.ru/razvlechenija/bobbi-makferrin-ja-robkiy/npUJay—1858883888/>.
7. Справочник джазовых фестивалей [Э/п]. – Р/д: <http://www.jazz.ru/festival>.
8. Широкова, Н.А. Постмодернистская арт-акция в творчестве Б. Макферрина: опера-импровизация «Боббл» // Музыкознание и музыкальное образование: современные тенденции: межвуз. сб. ст. – Челябинск, 2010. – Вып. 2.

Bibliography

1. Beregov, S. Plavil'nyj kotel [Eh/r]. – R/d.: <http://www.polemics.ru/articles/?articleID=9333&hideText=0&itemPage=1>
2. Bibler, V.S. Ot naukoucheniya – k logike kul'turi: dva filosofskikh vvedeniya v dvadcaty pervyj vek. – M., 1991.
3. Bibler, V.S. Shkola dialoga kul'tur. – Kemerovo, 1992.
4. Galeckij, V. Kriticheskaya apologiya multikulturalizma [Eh/r]. – R/d.: <http://www.magazines.russ.ru/druzhba/2006/2/ga14>.
5. Geo Voumard, a Founder of the Montreux Jazz Festival, Dies at 87 [Eh/r]. – R/d.: <http://www.nytimes.com/2008/09/05/arts/music/05voumard.html>.
6. Makferrin, B.Ya. robkiy [Eh/r]. – R/d.: <http://www.metronews.ru/razvlechenija/bobbi-makferrin-ja-robkiy/npUJay—1858883888/>.
7. Spravochnik dzhazovykh festivaley [Eh/r]. – R/d: <http://www.jazz.ru/festival>.
8. Shirokova, N.A. Postmodernistskaya art-akciya v tvorchestve B. Makferrina: opera-improvizaciya «Bobbl» // Muzikoznanie i muzikal'noe obrazovanie: sovremennye tendencii: mezhvuz. sb. st. – Chelyabinsk, 2010. – Vihp. 2.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

УДК 008.001

Morozova I.N. ABOUT THE PHILISIPICAL AND CULTURAL BACKGROUNDS OF SPITITUAL AND MORAL EDUCATION: PRACTICE QUESTUIONS, METHODOLOGICAL DIRECTIONS OF RESEARCH. The article considers actual for modern Russian culture problems of theory and practice of spiritual and moral education. The author used works of domestic and western sociologists, philosophers, theologians with the aim to systematize and integrate the perspective aspects of philosophical and culturological research of the problem.

Key words: spiritual and moral education, cultural space, cultural discretisation, traditional spiritual values, cultural integration.

И.Н. Морозова, канд. культурологии, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: mo-rel@yandex.ru

О ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛКАХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются актуальные для современной российской культуры вопросы теории и практики духовно-нравственного воспитания. Автором привлекаются работы отечественных и западных социологов, философов, религиоведов с целью систематизации и интеграции перспективных аспектов философско-культурологического исследования проблемы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, культурное пространство, культурная дискретность, традиционные духовные ценности, культурная интеграция.

Динамика современных образовательных стратегий на протяжении последних десятилетий формируется социально-культурным контекстом перемен и преобразований российского общества. Радикальные трансформации отечественного культурного пространства, появление новых и изменение традиционных составляющих его культурного восприятия (например, религии) в совокупности составляют достаточно мозаичную картину. Понятие духовно-нравственного воспитания в статье используется как десигнат учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (в дальнейшем ОРКСЭ), апробация которого проходила на основании Поручения Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. (Пр-2009 ВП-П44-4632) и Распоряжения Председателя Правительства Российской Федерации от 11 августа 2009 г. (ВП-П44-4632) в формате эксперимента в 21 субъекте РФ (информация о его результатах на сайте Министерства образования и науки РФ www.mon.gov.ru).

Дискуссия, предшествующая введению учебного курса в принятой конкретной форме (а также весь комплекс практических мероприятий), в известной мере могут быть рассмотрены как своеобразная культурная модель, отразившая отношение российского общества к проблематике духовно-нравственного воспитания в целом. Вопросы духовно-нравственного воспитания определяются в качестве базовых для содержания современного образовательного процесса. В то же время деятельность отечественного образовательного учреждения осуществляется в уникальной для российской культуры ситуации неопределенности общекультурной идентичности, ценностно-целевого кризиса в обществе, культурной дискретности. Постмодернистский образ ризомы, использующийся для символической характеристики российского культурного пространства, подчеркивает нестабильность, возможность изменения, отсутствие центра в последнем. Философско-культурологическая проблематика культурного пространства рассмотрена в работах А.Н. Быстровой, Г.Ч.Гусейновой, С.Н. Иконниковой, В.Л. Каганского, В.А. Тишкова [1].

Выделим, ввиду невозможности представить весь спектр общественной дискуссии (начиная с обсуждения вопроса о преподавании в школе основ православной культуры, введения курса духовно-нравственной культуры и до варианта ОРКСЭ), в качестве схематического допущения две позиции. Во-первых, принятие традиционных для культуры нашего Отечества духовных ценностей в качестве способов выполнения функции культурной интеграции, регенерации культуры [2]. В связи с этим направлением обратим внимание на понятие культуроцентристской образовательной парадигмы, раскрытое А.С. Запесоцким [3, с. 312, с. 314, с. 323, с. 324]. В соответствии с ней содержание отечественной культуры [3, с. 312]. Культуроцентристская образовательная парадигма, отмечает известный российский ученый,

«...лишена тоталитарности коммунистического воспитания и безответственности западного субъектоцентрированного либерализма» [3, с. 323].

Второй подход заключен в полагании культурного универсализма (понятого в контекстах идеологии глобализма как космополитизм), либерализма, мировоззренческой «атомизации» личности, сопровождающейся кризисом ценностей, смыслообразования [3, с. 323]. Принцип мировоззренческого плюрализма – базовый для принятого варианта ОРКСЭ. В предложенном проективном учебно-тематическом плане ОРКСЭ тема первого блока «Введение. Духовные ценности и нравственные идеалы в жизни человека и общества» по существу, не получает адекватного, вплоть до окончания курса (Блок 4. Духовные традиции многонационального народа России), развития. Программа ОРКСЭ ориентирована в большей степени на принцип субъективного антропологизма [термин Запесоцкого – см.: 3, с. 324].

В качестве эмпирических оснований философско-культурологической интерпретации структурно-содержательных особенностей курса ОРКСЭ рассмотрим некоторые статистические данные. Так, на стадии апробации из шести модулей курса ОРКСЭ модуль «Основы светской этики» выбрали 42% родителей (соответственно, «Основы православной культуры» – 30 %, «Основы мировых религиозных культур» – 18 %, «Основы исламской культуры» – 9%, «Основы буддийской культуры» – 1%, «Основы иудейской культуры» – менее 1%). Показательно, что на заседании Общественного совета при Министерстве образования и науки РФ в качестве одного из возникавших в период эксперимента затруднений, было отмечено неприятие со стороны определенной группы родителей и детей любых форм знакомства с религией. Однако общетеоретические основания модуля «Основы светской этики» нуждаются в уточнении и проработке. Тема о принципиальной возможности нравственности, независимой от религии, была вынесена на научно-исследовательский конкурс, объявленный в 2010 г. Институтом философии РАН и международным фондом «Знание» (в то время как модуль «Основы светской этики», как видим, избран большинством участников эксперимента уже в 2009 г.). Неоднозначным представляется выбор возраста учащихся (4–5 классы), определенных для апробации курса (в связи с адекватностью их восприятия идеи духовно-мировоззренческого плюрализма). В таком случае важным направлением в изучении философско-культурологических аспектов темы становится вопрос о духовно-нравственной безопасности личности обучаемого.

Выбор модулей (и в целом, отношения к проблеме духовно-нравственного воспитания) по существу, изначально был определен особенностями взаимоотношения светского и религиозного начал в современной российской культуре. Определенные аналогии в оценке последней, по нашему мнению, можно усмотреть в высказывании О.Е. Казминой об определении акцен-

тов в понимании «светского» (применительно к формулировке «светское государство»). В своем фундаментальном труде о Русской православной церкви, религиозной ситуации в России она пишет: «Можно согласиться с позицией некоторых исследователей, высказывавших мнение, что ситуация могла бы быть менее острой при отсутствии определения «светское государство», или если бы вместе него была использована более мягкая формулировка «государство, нейтрально относящееся к религии», или «нейтрально относящееся к религии государство» [4, с. 174]. В нашем случае мы имеем ввиду формулировку курса («Основы религиозных культур и светской этики»), в котором союз «и» выполняет семантическую функцию разделения, а не культурной интеграции.

Приведенный выше практический материал, на наш взгляд, свидетельствует о необходимости системного осмысления всего комплекса философско-культурологических предпосылок, разработки методологии духовно-нравственного воспитания в российском образовании. В отечественной научно-образовательной среде отношение к религии остается неоднозначным. Последнее сказывается и на профессионально-познавательной ориентации ученого (в том числе и в принятии теоретических решений, имеющих практический резонанс). На наш взгляд, именно «инокультурность» религиозного по отношению к светскому (равно как и наоборот) и составляет особенности современной российской социокультурной ситуации. Проблемность положения религии в России (возможно, и парадоксальность) в ее, с одной стороны, возможностях фактического присутствия, и действования в социуме, и, с другой, — отсутствия полноценной включенности в культуру (поскольку сущность последней представлена в системе образования). Взаимное непонимание, неприятие основывается в данном случае на практическом незнании культурных кодов, «языков» светского и религиозного начал в культуре.

Представляется, что ограничения (и стереотипы), связанные с принятыми в рамках определенной научной специальности методологическими параметрами и стандартами, преодолеваются именно в рамках культурологического подхода. Системное, интегративное исследование основных философско-культурологических теорий и концепций, рассматривающих роль религии в современной культуре, актуально в определении параметров и направлений культурно-образовательного диалога в социуме [5]. На наш взгляд, особое значение, с точки зрения теоретико-познавательной и практической перспектив, имеет изучение опыта исследования культурных противоречий западного общества; обоснование культурного значения религии в современной секулярной культуре представителями сциентистского направления (поскольку именно западные модели и образцы изначально оказались принятыми в качестве идеальных, в том числе и образовательных образцов). Нами были использованы тексты зарубежных философов, социологов, религиоведов (в том числе и не переводившиеся на русский язык).

Обозначим в самом общем виде некоторые значимые в контексте нашей темы моменты в истории и современном состоянии философско-культурологического дискурса о религии. Ключевой фигурой и «точкой отсчета» в данном вопросе остается М. Вебер, его теория западного рационализма. Разработанная М. Вебером социально-философская концепция в целом, отдельные идеи, получившие особую известность (например, о разволшебствовании современной культуры), привлекаются в качестве философского основания и в рамках парадигмы культуры постсовременности [6, р. 175]. В. Шлуктер, в контексте исследования социально-философского наследия М. Вебера, рассматривает вопрос и о будущем религии [7, р. 249–261]. В перспективе негативной для культуры альтернативы следует, заключает Шлуктер, проектировать миссионерское будущее религии (даже в случае, если проблемы религии не находятся в гармоническом соответствии с позицией, занимаемой ученым) [7, р. 261]. Один из современных естественнонаучных проектов «изобретения» сакрального представлен С.А. Кауфманом, директором Института биологии сложных систем и информатики, профессором Университета в Калгари (Канада) [8]. Определяя в качестве основных проблем секулярного общества, редукционизм научного мировоззрения, агностический и секулярный гуманизм (сопровождаемый, но не всегда, состояниями бездуховности), ученый отмечает преимущественно потребительскую ориентацию современного индустриализированного мира [8, р. 9]. «Возможно, — полагает Кауфман, — обнаружение творческого потенциала в природе сакрального, независимо от атеистического или религиозного мировоззрения» [8, р. 59].

Понимание культурной будущности религии как возвращения сакрального развивал известный американский социальный философ Д. Белл. Статья Д. Белла о возвращении сакрального («The returned of the sacred? The argument on the future of religion»), равно как и книга о культурных противоречиях капитализма (D. Bell. The cultural contradictions of capitalism), в которой есть отдельная глава о религии и культуре в постиндустриальную эпоху (термин Бэллы), в отечественной научной и справочной литературе никогда не рассматривались в культурологическом контексте. Обратим внимание, что Д. Белл высказывался об особом значении религии как культурной памяти [9, р. 420], всегда «живом» культурном феномене, «обслуживающем» экзистенциальные потребности человека [9, р. 429]. К фундаментальным «разрывам» духовной культуры модерна западные исследователи относят отделение эстетического от этического, религии [9, р. 431; 10; 11].

Зарубежными и отечественными философами и социологами была обоснована социально-культурная миссия религии в постсовременности, положение о позитивной роли религии в культурной динамике (например, у Н. Бердяева, П. Сорокина, М. Элиаде, Н. Хренова [12]). По существу, вся история социально-философского (равно как и теологического) знания, рассмотренная в перспективе культурологической интерпретации, свободной от постулирования противоположенности сакрального и секулярного, оказывается основанием для новационных выводов относительно генеральных тенденций единой духовной культуры.

Создание адекватной теоретико-культурологической модели духовно-нравственного воспитания невозможно без привлечения основных научных результатов теории секуляризации. Оставляя за пределами статьи подробное рассмотрение понятия секуляризации (равно как и весь круг вопросов и проблем, с ним связанных) [13; 14], обратим внимание на некоторые существенные в историко-культурологическом аспекте изменения акцентов в его интерпретации. Во-первых, к разряду общих следует отнести тезис о неудовлетворительности классического понимания секуляризации. В 1966 г. П. Бергером было высказано суждение о ложности положения: «мы живем в секуляризованном мире». В то же время критическое отношение к классической концепции секуляризации не означает единодушие его теоретической оценке современными авторами [15]. Х. Касановой было высказано положение о деприватизации религии [16]. Понятие «деприватизация», полагает Х. Касанова, описывает процесс включения религий в жизнь общества и культуры, сопровождаемый отказом со стороны религиозных традиций (что происходит повсюду в мире) принять маргинальную и «приватизированную» роль, предназначенную им рамками теорий модернизации и секуляризации. Известный социолог религии подчеркивает фундаментальные различия церковей в Европе и деноминаций в Америке (в то время как в России за основу принятого после Перестройки закона о свободе совести и религиозных объединений была взята именно американская модель).

В отличие от Европы, американский деноминационализм — система естественного признания «детерриториализованных» свободных религиозных институтов и ассоциаций в гражданском обществе, без государственного регулирования и вмешательства. Бесконечное разнообразие деноминационных конфессий в Америке формирует в общественном мнении единый моральный код, веру в Бога, что не предполагает проповеди в качестве истинной только своей религии. Американский деноминационализм и конфессиональные национальные церкви в Европе — два различных историко-культурных основания в анализе современного положения религии в обществе.

Во-вторых, для современной западной культуры характерно отношение к сакральному как к предмету личного, а не общественного интереса, как к своего рода товару [17; 18]. Секуляризация в российской культуре происходит в ситуации радикальных трансформаций идентичности. В связи с этим приоритетной тенденцией культурной (и, соответственно, образовательной политики) определяется культурная интеграция. В отличие от России, нетрадиционные религиозные движения на западе преобразовались в культурную традицию, не оказывая на нее атомизирующего воздействия.

В-третьих, значимым направлением в постсекулярном дискурсе является тема диалога всех субъектов культурного сообщества [18]. В концепции Ю. Хабермаса культурная и социальная секуляризация понимается «...как двоякий образовательный процесс, заставляющий как просветительские традиции, так

и традиции религиозных учений осмыслить пределы каждого из этих воззрений» [19, с. 43]. Исключение религиозного языка из присутствия в общественном мнении, по Хабермасу, ставит под сомнение демократичность процесса принятия решений. Религия в обществе выполняет аксиологическую и социально-интегративную функции. Формирование «диалоговых зон», на основе взаимопонимания и трансформации сознания участников общественного дискурса, оказывается условием для достижения согласия и гражданской солидарности. С учетом всех обозначенных выше трудностей концепция Ю. Хабермаса может быть оценена и как вариант для будущего маневра между двумя крайностями: с одной стороны, полным «изгнанием» религии из общественной сферы, с другой – ее безоговорочным включением в социум.

В представленных некоторых из перспективных, на наш взгляд, направлениях философско-культурологического исследования духовно-нравственного воспитания, важным остается социокультурный (и, как следствие, культурно-образовательный) диалог по вопросам религии. В сложившейся культурной ситуации базовым образовательным проектом в духовно-нравственном воспитании мог бы стать учебный курс, ориентированный всецело на историко-культурное духовное наследие страны и региона (местности, в которой осуществляется преподавание). В таком случае мировоззренческая сегментарность курса ОРК-СЭ, о котором шла речь выше, преодолевается принципами культуроцентричности, культурной интеграции, что актуально для современной российской культуры.

Библиографический список

1. Тишков, В.А. Культурный смысл пространства // Этнографическое обозрение. – 2004. – № 1.
2. Корольков, А.А. Духовная антропология. – СПб., 2005.
3. Залесковский, А.С. Образование. Философия, культурология, политика. – М., 2003.
4. Казьмина, О.Е. Русская Православная Церковь и новая религиозная ситуация в России: этноконфессиональная составляющая проблемы. – М., 2009.
5. Лебедев, С.Д. О взаимодействии светского и религиозного в российском образовании (по материалам социологических исследований) // Религия и право. – 2004. – № 1.
6. Schluchter, W. The Rise of Western Rationalism. Max Weber's Developmental History / W. Schluchter. – University of California Press, 1985.
7. Schluchter, W. The future of religion / W. Schluchter // Culture and Society. Contemporary debates. Ed. by J.C. Alexander, S. Seidman. – Cambridge University Press, 1990.
8. Kauffman, S.A. Reinventing the Sacred. A New View of Science, Reason and Religion / S.A. Kauffman. – A Member of the Persus Books Group, New York, 2008.
9. Bell, D. The return of the sacred? The argument on the future of religion / D. Bell // British Journal of Sociology 28 (1977).
10. Вельш, В. Наш постмодерный модерн / пер. з ним. А.Л. Богачева, М.Д. Култаевой, Л.А. Ситниченко. – Киев, 2004.
11. Кьеркегор, С. Страх и трепет. – М., 2011.
12. Хренов, Н.А. Воля к сакральному. – СПб., 2006.
13. Taylor, C. A Secular Age. – Cambridge, 2007.
14. Пираллишвили, З.О. Секуляризация и проблема размещения сакрального // Религиоведение. – 2007. – № 4.
15. Узланер, Д.А. Становление неоклассической модели секуляризации в западной социологии религии второй половины XX в. // Религиоведение. – 2008. – № 2.
16. Casanova, J. Public religions in the Modern World / J. Casanova. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.
17. Religion in Modern Times, An Interpretive Anthology / Ed. Linda Woodhead and P.Heelas. – Blackwell Publishers, 2000.
18. Feijter, I. The Art of Dialogue. Religion, Communication and Global Media Culture / I. Feijter. Berlin: LIT VERLAG, 2007.
19. Хабермас, Ю. Дialeктика секуляризации: о разуме и религии / Ю. Хабермас, Й. Ратцингер (Бenedикт XVI). – М., 2006.

Bibliography

1. Tishkov, V.A. Kulturniy smysl prostranstva // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 2004. – № 1.
2. Korolkov, A.A. Dukhovnaya antropologiya. – SPb., 2005.
3. Zalesockiy, A.S. Obrazovanie. Filosofiya, kulturologiya, politika. – M., 2003.
4. Kazjmina, O.E. Russkaya Pravoslavnyaya Cerkovj i novaya religioznaya situaciya v Rossii: ehtnokonfessionaljnaya sostavlyayuthaya problemih. – M., 2009.
5. Lebedev, S.D. O vzaimodejstvii svetskogo i religioznogo v rossijskom obrazovanii (po materialam sociologicheskikh issledovaniy) // Religiya i pravo. – 2004. – № 1.
6. Schluchter, W. The Rise of Western Rationalism. Max Weber's Developmental History / W. Schluchter. – University of California Press, 1985.
7. Schluchter, W. The future of religion / W. Schluchter // Culture and Society. Contemporary debates. Ed. by J.C. Alexander, S. Seidman. – Cambridge University Press, 1990.
8. Kauffman, S.A. Reinventing the Sacred. A New View of Science, Reason and Religion / S.A. Kauffman. – A Member of the Persus Books Group, New York, 2008.
9. Bell, D. The return of the sacred? The argument on the future of religion / D. Bell // British Journal of Sociology 28 (1977).
10. Veljsh, V. Nash postmodernij modern / per. z nim. A.L. Bogacheva, M.D. Kul'taevoi, L.A. Sitnichenko. – Kiev, 2004.
11. Kjerkegor, S. Strakh i trepet. – M., 2011.
12. Khrenov, N.A. Volya k sakral'nomu. – SPb., 2006.
13. Taylor, S. A Secular Age. – Cambridge, 2007.
14. Piralishvili, Z.O. Sekulyarizaciya i problema razmetheniya sakral'nogo // Religiovedenie. – 2007. – № 4.
15. Uzlaner, D.A. Stanovlenie neoklassicheskoy modeli sekulyarizacii v zapadnoy sociologii religii vtoroy polovinih XX v. // Religiovedenie. – 2008. – № 2.
16. Casanova, J. Public religions in the Modern World / J. Casanova. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.
17. Religion in Modern Times, An Interpretive Anthology / Ed. Linda Woodhead and P.Heelas. – Blackwell Publishers, 2000.
18. Feijter, I. The Art of Dialogue. Religion, Communication and Global Media Culture / I. Feijter. Berlin: LIT VERLAG, 2007.
19. Khabermas, Yu. Dialektika sekulyarizacii: o razume i religii / Yu. Khabermas, Yj. Ratcinger (Benedikt XVI). – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 19.03.12

Раздел 6

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 008:902.7

Ahatov M.Sh. THE ACTIVITIES OF STATE AND PUBLIC ORGANIZATIONS FOR THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF NATIONAL CULTURES (BASED ON THE CHELYABINSK REGION). This paper presents a historiographical review. The problems of development and preservation of the Tatar national culture in the Chelyabinsk region are highlighted. The ways and forms of transmission of intangible heritage, learning the native language, customs and traditions are disclosed. The activities of governmental and public organizations are characterized who promotes the development of a national culture of the peoples of the Chelyabinsk region. To focus on the role of the Congress of Tatars of the Chelyabinsk region, cultural centers of compact residence of the Volga-Urals Tatars of the Chelyabinsk region.

Key words: tartars, language, folklore festival.

М.Ш. Ахатов, аспирант каф. Отечественной истории и МПИ Челябинского гос. педагогического университета, E-mail: ahatov8585@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО СОХРАНЕНИЮ И РАЗВИТИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ)*

В статье освещаются вопросы развития и сохранения татарской национальной культуры в Челябинской области. Раскрываются пути и формы передачи духовного наследия, изучение родного языка, обычаев и традиций. Характеризуется деятельность государственных и общественных организаций, призванных содействовать развитию национальной культуры народов Челябинской области. Акцентируется внимание на роли конгресса татар Челябинской области, домов культуры компактного проживания волго-уральских татар Челябинской области.

Ключевые слова: татары, язык, фольклорный праздник.

Россия – многонациональная страна, в ней живут более ста народов. Большинство из них – коренные народы и народности, для которых Россия – основное или даже единственное место обитания. На развитие межнациональных отношений существенное влияние оказывает наследие исторического прошлого, в котором заложены позитивный опыт и традиции сотрудничества и дружбы народов Российской Федерации. Именно они обеспечивали значительный прогресс в национально-государственном строительстве, культуре. Многовековое содружество народов накопило богатейший опыт веротерпимости и взаимообмена культурными традициями.

Татары относятся к числу немногих народов Евразии, создавших самостоятельную, уникальную тюрко-мусульманскую цивилизацию, обладающую значительной исторической глубиной. Во второй половине XIX в. замен локальных, этносословных, конфессиональных наименований закрепился единый этноним «татар», который уже в первых десятилетиях XX века стал общим национальным наименованием почти для 90% представителей татарской национальности.

Становление татарской нации шло параллельно формированию общенациональной культуры (в науке она называется «высокой» культурой), обслуживающей всех татар России. Эта «высокая» культура, создаваемая сложной системой государственных социальных институтов (национальные СМИ, школы, научные учреждения, издательства, театры, ансамбли и т.п.) обеспечивает реальное единство татар как национальной общности [1].

В настоящее время татары являются вторым по численности этносом в Российской Федерации. Общая численность татар, живущих в Российской Федерации – 5669,9 тыс. чел. (2002), а в мире – 7920,5 тыс. чел. (2000-е гг.). Основная территория расселения – Волго-Уральский регион, где проживают свыше 4559,9 тыс. татар, в том числе, в Челябинской области численность татар около 240 тыс. чел., в г. Челябинске – около 60 тыс. [2].

Проблема сохранения и развития татарской культуры в современных условиях становится предметом исследования ведущих ученых Российской Федерации. Среди монографических изданий следует отметить работы Д.М. Исхакова и Д.Р. Шарафутдинова [3-5].

Исследование Д.Р. Шарафутдинова посвящено историческим корням и развитию традиционной культуры татарского народа, главным образом, таких его древних форм, как Сабантуй (Науруз). Опираясь на разнохарактерные исторические источники, ряд из которых введен в научный оборот впервые, Д.М. Исхаков выдвигает оригинальную концепцию происхождения и становления татарской культуры, являющейся частью общечеловеческого культурного наследия. Д.М. Исхаковым поднимается проблема бережного отношения к этим важнейшим факторам общественной жизни, способствующих всемерному углублению и расширению духовных связей народов России.

В работах Д.М. Исхакова анализируются проблемы численности татарского населения России, географии компактного проживания, ставится вопрос теоретического осмысления катего

рии татарской нации, анализируются пути и формы развития общей культуры и национального самосознания татар. Национально-культурное возрождение – это естественный процесс, поскольку каждый народ имеет право на историческое, нравственное, политическое, индивидуальное развитие. В процессе приобщения к ценностям сторонам этнической культуры ведущая роль выпадает на долю представителей культуры, образования, науки. В последние годы пополнилась когорта национальных кадров, которые понимают, что возрождение и развитие культуры – это система ценностей, формирующая духовность и нравственность этноса.

Мы раскроем в статье региональную специфику решения вопроса культурно-национального развития татар Челябинской области. Это приводит к созданию специальных структур как Дом дружбы народов Челябинской области, входящих в состав Общероссийской Ассоциации Домов дружбы народов и активно сотрудничающих с Челябинской областной Ассоциацией национально-культурных объединений «Ассамблея народов Челябинской области», а также национально-культурными центрами, фондами и другими национальными объединениями которых в области свыше 70.

Одним из крупных учреждений культуры Челябинской области является общественная организация – «Конгресс татар Челябинской области». Импульсом для создания конгресса татар Челябинской области стал второй Всемирный конгресс татар, который проходил в г. Казани. После него была проведена 27 марта 1998 года первая областная конференция Конгресса татар. 24 июня 1999 года Конгресс был зарегистрирован как общественная организация. Незадолго до этого 16 июня 1999 года – состоялось первое заседание исполкома Конгресса, на котором были избраны председатель Конгресса Равиль Хамитович Гибадуллин, занимавший пост главы администрации центрального района и председатель исполкома Саня Вахитовна Шевченко.

Вторая конференция Конгресса состоялась в мае 2004 года. Состав исполкома значительно расширился и обновился, председателем был избран Альберт Хусаинович Еналеев, занимав-

ших трансформационных процессов внутри данной группы. Утрата национального языка в большинстве случаев свидетельствует о начале распада этнической общности, демонстрируя ярко выраженные процессы ассимиляции. Особую сложность представляет сохранение национального языка для малых этнических групп, находящихся в полиэтническом окружении» [6]. Знание национального языка является важным фактором не только внешней идентификации, но и внутренней идентичности субъекта, нам необходимо проследить динамику изменения этого фактора в изучаемый период.

Из данной таблицы следует, что из основного населения Челябинской области только 79,2% говорят на родном языке. При этом следует отметить, что доля женщин выше, чем мужчин. Этот факт вселяет надежду на то, что женщина будет передавать традиции своим детям. Хотя из данных фактов не можем делать однозначных выводов, но необходимо усилить внимание к освоению родного языка. В этой связи конгрессом татар предпринимаются меры по организации курсов по обучению татарского языка, открываются классы и детские группы в детских садах для желающих изучать татарский язык, в том числе русские и другие национальности. Так МОУСОШ № 81 открыт класс с углубленным изучением татарского языка, культуры и истории. А также в Челябинской государственной академии культуры и искусства открыта секция татаро-башкирской культуры на базе кафедры «Музыкальной фольклористики». Студентами данного ВУЗа ежегодно осуществляются фольклорные экспедиции в места компактного проживания татар, проводятся студенческие конференции по праздникам и обрядам. В 2011 году в Челябинском государственном педагогическом университете открыта учебная группа по подготовке учителей татарского класса. Среди татар 14 заслуженных учителей РСФСР и 13 заслуженных учителей РФ по Челябинской области. В том числе заслуженный учитель Республики Татарстан Шевченко Соня Вахитовна [8].

Одним из важнейших достижений Конгресса татар является популяризация татарского языка среди татарского населения Челябинской области. При поддержке Конгресса начали проводиться олимпиады по татарскому языку и литературе, уже став-

Таблица 1

Распределение населения по национальному и родному языку в Челябинской области (Микроперепись 1994 г.) – сельское население [7]

национальность	Всего (чел.)	Национальный татарский язык (чел.)	Другие языки (чел.)
Татары	2289	1813 (79,2%)	34
Татары мужчины	1081	850 (78,6%)	14
Татары женщины	1208	963 (79,7%)	20

ший пост вице-мэра Челябинска. Сохранение и развитие национально – культурного наследия, возрождение татарского языка и народных обычаев, – вот те стратегические задачи, которые организация поставила перед собой.

Осенью 2009 года Конгресса татар Челябинской области обрёл новое дыхание. На третьей конференции, прошедшей в ноябре, организация большинством голосов выбрала нового председателя исполкома. Ею стала динамичная, современно мыслящая Лена Рафиковна Колесникова, генеральный директор «Классики» – самой крупной аптечной сети на Урале. После третьей конференции организация сменила главный вектор своей деятельности, приняв основной лозунг: «Дойти до каждого простого татарина». Излишняя формализация работы уступила место активной культурно-просветительской деятельности, направленной на интересы, в первую очередь, простых людей. Одним из важнейших достижений Конгресса татар является популяризация татарского языка среди татарского населения Челябинской области.

Среди факторов сохранения и развития духовной культуры большое значение имеет родной язык – основа всякой этнической культуры. Не случайно ученые считают, что язык своеобразный генофонд национальной культуры. Роль языка в усвоении системы ценностей и особого типа национального мышления и социального поведения (менталитета) изъяснена, например, З.А. Махмутовым: «Язык является важнейшим фактором, определяющим этническое самосознание народа. Лингвокультурное поведение этнической группы часто является показателем скры-

шие сегодня традиционными, обучение татарскому языку в рамках программ медресе, открывшихся в последние годы в ряде территорий области, контакт с читательскими клубами в библиотеках татарской и башкирской литературы.

Традицией стали литературные чтения, посвященные творчеству Мусы Джалиля и Габдуллы Тукая. Работают кружки, классы, группы по изучению татарского языка и культуры в учреждениях дополнительного образования, детских садах, средних образовательных школах и высших учебных заведениях.

Важным направлением его деятельности выступает организация национальных праздников (сабантуй, праздник башкирского языка «Туган тел»), Конгресс татар имеет контакты с духовными учреждениями в проведении религиозных праздников (ураза-байрам, курбан-байрам) Один из самых популярных праздников среди народов Челябинской области проводимый Конгрессом татар Сабантуй.

Сабантуй, тюркского сабан (плуг) и туй (праздник, свадьба), ежегодный праздник башкирского и татарского народов. Наиболее ранние сведения о Сабантуе содержатся в трудах И.Г. Георги и И.И. Лепехина. Истоки Сабантуя лежат в календарных земледельческих обрядах, связанных с окончанием посевных работ. Накануне праздника проводили обряды задабривания матери-земли: каргатуй – праздник грача, каргы боткасы – приготовление каши на пашне: устанавливали высокий гладкий столб – символ стебля растения, к вершине которого во время праздника привязывали живого петуха, столб увенчивался расшитыми полотенцами, платками, ичигами (сапожками). Сабантуй начи-

нался с торжественного моления, затем следовал обряд оплодотворения земли (засеивали первую борозду) [8]. Праздник сопровождался различными соревнованиями, играми и народными гуляниями. Основными зрелищными мероприятиями были: конные скачки (бэйге) вокруг холма, имитирующие ход солнца; борьба (куреш) и лазание по столбу. Призами украшали победителей, сбили коней, гармони. Особо ценились рукоделья молодых женщин, вышедших замуж после прошлогоднего Сабантуя, что подчеркивало связь женского начала с плодородием. Абсолютный победитель в борьбе, получив главный приз – барана, уносил его на поднятых руках, демонстрируя свою силу. Популярными были юмористические состязания: бой на коновязи-буме с соломенными мешками, разбивание горшков с завязанными глазами, бег с полными ведрами на коромысле, в мешках, ходьба по бревну, укрепленным одним концом над рекой или озером, и т. п. Ныне значение обрядовых действий Сабантуя утрачено, в качестве призов вручаются самовары, часы, телевизоры, автомобили. Сабантуй стал интернациональным праздником. В Челябинске впервые Сабантуй широко праздновался в начале 1920-х гг., возобновился в 1946, с 1950-х гг. традиционно проводится в Парке культуры и отдыха им. Гагарина и в парке культуры Металлургического района, собирая до 100 тыс. участников из Челябинской, Курганской области, Башкортостана и Татарстана [9]. В программу Сабантуя входят национальная борьба куреш, лазание по вертикальному столбу и спортивно-игровые мероприятия Сабантуя сопровождается концертной программой, чаепитием. В числе призеров человек Сабантуя по национальной борьбе – мастер спорта по самбо, ныне постоянный член судейской коллегии Р. Рахимов; мастера спорта И. Ульмаскулов (Аргаяшский р-н) и Р. Нуриев; механизатор С. Юмагин (Кунашак); мастер спорта А. Халиуллин (с. Миасское) и многие др.; 18 раз становился победителем мастер спорта В. Масалимов (Курганская область), последнее десятилетие – Х. Юсупов. С 1959 постоянными участниками культурной программы праздника являются художественные коллективы: ансамбль песни и танца «Айгуль» Дворца культуры и техники «Мечел», народный коллектив художественной самодеятельности ДК ЧТЗ под рук-вом Г. Салимова и др. На протяжении 59 лет праздник сабантуй проводился традиционно в парке культуры и отдыха им. Гагарина, а с 2011 года по инициативе нового руководства конгресса татар Челябинской области, празднование данного праздника перенесли в с. Кунашак.

В 2011 году Конгресс татар Челябинской области организовал впервые в истории области проект «Татарочка – 2011». Цель – развитие и сохранение национальной традиции и культуры, раскрыть богатый духовный мир татарской женщины. Этот праздник стал уникальным для всех народов Челябинской области. В поселке Кунашак на Сабантуе девушки демонстрировали красоту национального костюма и дарили свои обаятельные улыбки. Девушкам предстояло выдержать испытание на знание национальных традиций, культуры и родного языка. Также они решали логические задачи и демонстрировали свой кругозор.

После нескольких часов тестирования, татарочки поехали в село Аминово Уйского района. По приезду участниц ожидал «вкусный» конкурс – «сбор ягод». На большой поляне, заповенной земляникой, участницы на время собирали ягоды. Кто собирал ягоды впервые жизни, но на результате это не сказалось. По итогам конкурса за десять минут было собрано более пятнадцати килограмм лесной клубники.

Второй день таил много сюрпризов. Первым был конкурс «ловля кур». Участницам нужно было за наименьшее время поймать курицу. Как оказалось, для участниц не составило труда догнать пернатых. А вот конкурс с коромыслом, потребовал от девушек немало сил, ведь это – конкурс на выносливость. Участницы набрали воду в ведра из речки и несли в гору, как в былые времена, на коромысле. Им нужно было как можно быстрее заполнить водой бак. А урок мастерства им дали жительницы села Аминово. Также попотеть девочкам пришлось на конкурсе «окучевание картошки». Каждой девушке выдали свой ряд. За 20 минут им нужно было очистить картошку от сорняков и окучить картофельные кусты.

Самыми зрелищными оказались конкурсы «ощипывание кур» и «мазанка». Каждая хозяйка должна уметь ощипать курицу. Вместе с конкурсантками кур ощиповала и председатель исполкома Конгресса татар Челябинской области, Лена Рафиковна Колесникова. «Мазанка», а именно создание кирпича из подручных материалов (глины и навоза), вызвал ажиотаж у ме-

стных жителей. И при этом конкурсантки, не потеряв женского шарма, появятся перед нами в великолепных туалетах на вечернем показе.

Больше полугода девушки сражались за титул, и теперь итоги подведены. В числе финалистов – самые достойные татарочки из Челябинска, Магнитогорска, Муслюмова, Троицка и Златоуста.

Финал 1-го Национального конкурса красоты и таланта «Татарочка – 2011» с огромным триумфом состоялся в Ледовой арене Трактор, вызвав небывалый резонанс среди общественности Южного Урала. Победительницей, стала жительница г. Златоуста, Эльза Галлямова получила корону победительницы из рук прославленного модельера Вячеслава Зайцева и председателя Конгресса татар Челябинской области Лены Колесниковой. Проект получил поддержку губернатора Челябинской области, главы администрации г. Челябинска, Законодательного собрания Челябинской области, правительства Республики Татарстан.

В Челябинской области и на Южном Урале происходит второе рождение интересного старинного праздника татарского народа «Каз эмэсе» (помощь в обработке гусей). Суть его заключается в следующем: поздней осенью с первыми морозами наступает пора забоя гусей. Это трудоемкая работа не по силам одной семье, и хозяева приглашают помочь обычно девушек, молодежь-соседей, знакомых, всех, кто пожелает. Работа сопровождается песнями, прибаутками, шутками. После ее окончания гости садятся за стол с угощениями. К обеду хозяйки пекут блины на гусином сале, а вечером – гусиные бэлиши. Обрядовая сторона праздника подробно описана Р. Уразмановой и другими этнографами [10]. С начала 1990-х годов этот обычай начал возрождаться в форме особых фольклорных праздников: весь процесс работы становится достоянием публики. Так, в 2010 году праздник состоялся в деревне Редутово. В Редутово проведение праздника взяли на себя семья Раисовых. В семье Раисовых организовали встречу делегатов Исполнительного комитета Конгресса татар Челябинской области, а также пекли блины на гусином жиру. Состоялся ритуал шествия девушек в национальных костюмах с подвешенными на коромыслах гусиными тушками к водоему. Дети устилали путь перед ними гусиными перьями, символизируя пожелание будущего изобилия. После омовения тушек в проруби был проведен конкурс на самую тяжелую тушку. Праздник завершился в Доме культуры инсценированной вечеринкой [11]. В Челябинске фольклорные праздники «Каз эмэсе» начали проводиться с 1990 г. с участием коллективов художественной самодеятельности.

Потребность в дружбе, взаимопомощи находит свое отражение в обычаях и обрядах, традиционных в татарских селах, таких как «ей эмэсе» (помощь в строительстве дома), «бура эмэсе» (помощь в сооружении сруба),

В наши дни они обогащаются, получают новую окраску. Благодаря бескорыстной помощи хозяйств, фермеров и просто товарищей по работе тысячи молодых семей на селе получают возможность вселиться в новые дома. В области немало сел, где хозяйствами построены десятки таких домов, целые улицы молодоженов. И проведение таких праздников, как «ой туге» (праздник нового дома), обогащено новым содержанием, отвечающим духу времени. Все это следует рассматривать как начало возрождения обычаев, традиций татарского народа.

На протяжении последних лет большую работу осуществляют учреждения культуры в местах компактного проживания волго-уральских татар. Народное творчество волго-уральских татар в настоящее время находится на этапе возрождения. С ростом интереса населения к этнической культуре возникает ряд проблем, связанных с развитием самодеятельного творчества. Данные проблемы связаны, прежде всего, с отсутствием профессиональных кадров и закрытием многих учреждений культуры в сельской местности из-за финансовых проблем. Однако, сохраняются стабильно работающие коллективы в таких районах, как Кунашакский, Сосновский, Каслинский, Аргаяшский. Это связано, прежде всего, с плодотворной деятельностью национально-культурных центров, созданных в этих районах. В Аргаяшском районе существует татарский театр. Сосновский район знаменит талантливыми коллективами художественной самодеятельности.

Несмотря на то, что в области многое делается для возрождения и развития культуры волго – уральских татар, проблема их сохранения остается острой сказывается влияние объективных факторов – экономического и демографического кризисов.

Этнокультурная ситуация усугубляется тем, что у многих городских татар из-за снижения языковой компетенции и недостаточного уровня сохранения этнической культуры, происходит переориентация культурных потребностей в пользу инонациональных культур. К этому также добавляется большой процент смешанных браков, хотя однозначно данное явление не следует оценивать негативно, но оно порождает новые проблемы.

Библиографический список

1. Татарская нация в XXI веке: сб. науч. ст. / отв. ред. Д.М. Исхаков. – Казань, 2006.
2. Исхаков, Д.М. Татары: перепись, политика. – Казань, 2010.
3. Шарафутдинов, Д.Р. Исторические корни и развитие традиционной культуры татарского народа XIX – начало XXI вв. – Казань, 2004.
4. Исхаков, Д.М. Татары: краткая этническая история. – Казань, 2002.
5. Исхаков, Д.М. Татары: перепись, политика. – Казань, 2010.
6. Махмутов, З.А. Лингвокультурное поведение современного татарского населения северо-казахстанской области // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2009. – Т. 151. – Кн. 2. – Ч. 1.
7. ОГАЧО. ФР-485. Оп. 28. Д.5.
8. Нечаева, С.Б. Южный Урал в судьбе России: история и современность. – Челябинск, 2000.
9. Привалов, Н. Основные общественные и другие некоммерческие организации Урала. – Екатеринбург, 1998. – Т. 2.
10. Шарафутдинов, Д.Р. Традиционная культура татарского народа XIX – начало XX вв. – Гасыр, 2004.
11. Республика Татарстан. – 1998. – 17 декабрь.

Bibliography

1. Tatarskaya naciya v XXI veke: sb. nauch. st. / отв. red. D.M. Iskhakov. – Kazanj, 2006.
2. Iskhakov, D.M. Tatarih: perepisj, politika. – Kazanj, 2010.
3. Sharafutdinov, D.R. Istoricheskie korni i razvitie tradicionnoj kuljturih tatarskogo naroda XIX – nachalo XXI vv. – Kazanj, 2004.
4. Iskhakov, D.M. Tatarih: kratkaya ehnticheskaya istoriya. – Kazanj, 2002.
5. Iskhakov, D.M. Tatarih: perepisj, politika. – Kazanj, 2010.
6. Makhmutov, Z.A. Lingvokuljturnoe povedenie sovremennogo tatarskogo naseleniya severo-kazakhstanskoj oblasti // Ucheniye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – T. 151. – Kn. 2. – Ch. 1.
7. OGACHO. FR-485. Op. 28. D.5.
8. Nechaeva, S.B. Yuzhniy Ural v sudjbe Rossii: istoriya i sovremennostj. – Chelyabinsk, 2000.
9. Privalov, N. Osnovniye obshchestvenniye i drugie nekommercheskie organizacii Urala. – Ekaterinburg, 1998. – T. 2.
10. Sharafutdinov, D.R. Tradicionnaya kuljtura tatarskogo naroda XIX – nachalo XX vv. – Gasihr, 2004.
11. Respublika Tatarstan. – 1998. – 17 dekabrij.

Статья поступила в редакцию 04.03.12

УДК 902

Aleynikov M.V., Girenok S.N., Mezentshev R.V. EFFECT OF RAILWAY CONSTRUCTION ON THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA. In article, on the basis of materials published by researchers.

Key words: Museum funds, formation process is covered professional formations in Russia for a railway transportation, the ministry of national education, transport systems, Ministry of Railways, social composition.

М.В. Алейников, канд. ист. наук, доц., зав. каф. истории и права АГАО им. В.М.Шукшина, г. Бийск, E-mail: if@biysk.ru; **С.Н. Гиренок**, соискатель АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Email:girenok_1983@mail.ru; **Р.В. Мезенцев**, канд. ист. наук, доц. каф. истории и права АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Email: if@biysk.ru

ВЛИЯНИЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье, на основе опубликованных исследователями материалов, музейных фондов, освещается процесс становления профессионального образования в России для железнодорожного транспорта.

Ключевые слова: Министерство народного просвещения, транспортное строительство, Министерство путей сообщения, социальный состав.

С восшествием на престол дома Романовых, народное образование, получило ощутимую поддержку и внимание. Все правители России из династии Романовых «радели о грамоте и развитии своих подданных». И, когда 8 сентября 1802 г. в Российской империи учредили восемь министерств, то в их числе было и министерство народного просвещения [1, с. 603]. Как и исследовало ожидать, в ведение нового ведомства «отошли» все светские учебные заведения, функционировавшие тогда в России, а женские же – были «поручены покровительству» императрицы Марии Фёдоровны. Дабы еще больше содействовать развитию народного просвещения, Николай I основал в стране «Главный педагогический институт» (учебное заведение, готовившее учителей для средних классов общеобразовательных школ), в который принимались лица (естественно, только муж-

чины) «всех званий и состояний». Правда, некоторые ограничения (процентная норма – как и в других учебных заведениях Российской империи) существовала в отношении евреев. С «вводом в строй» вышеозначенного учебного заведения, количество учительских институтов в России возросло (к началу XX в.) до 58. Главная цель их деятельности состояла в том, чтобы ограждать русскую молодежь от «тлетворного» влияния иностранных учителей. Приоритет в учебном процессе российских пединститутов отдавался русскому языку, литературе, статистике и отечественной истории. При Николае I, что следует отметить особо, были заложены и основы инженерного образования в России [2, с. 584; 3, с. 161; 4, с.24; 5, с. 567 – 568; 6, с. 432; 7, с. 346 – 347; 8, с. 343].

Его необходимость была обусловлена началом в России железнодорожного строительства. Особенно возросла его ин-

тенсивность в 1855 г. Это потребовало значительного количества квалифицированных кадров для железнодорожного транспорта (рабочих многих профессий, инженерно-технических работников, снабженцев, связистов, счетоводов, изыскателей и проектировщиков, почвоведов, землемеров и др.). Но, чтобы готовить их, нужны были «учителя». Однако в стране в то время ни их, ни такого рода учебных заведений не было. Поэтому, возникла необходимость пригласить необходимых «учителей» из-за границы. По рекомендации известных российских государственных деятелей Н.П. Румянцева (в 1801–1809 гг. возглавлял Департамент водных коммуникаций) и И.М. Муравьева-Апостола (бывший посол в Испании, отец будущих декабристов) в Россию был приглашен в 1808 г. испанский учёный А.А. Бетанкур [9, с. 97]. Именно с его именем и связано открытие в 1809 г. первого в стране (в Петербурге) высшего «транспортно-строительного учебного заведения» – «Института корпуса инженеров путей сообщения» [10, с. 191 – 192]. Его появление и дальнейшая деятельность этого вуза во многом способствовала распространению в России технического образования, необходимого для развития техники и совершенствования управления, производства, укрепления экономики, всего, что работало «на пользу народа и Отечества» [9, с. 176].

Это особенно наглядно проявилось в годы правления Александра II и Александра III. Именно в те годы произошёл «промышленный переворот», интенсивно развивались золотопромышленность, металлургия, сельское хозяйство, строительная индустрия, строились железные дороги. И всё это требовало грамотных и квалифицированных специалистов. Именно это и дало толчок развитию профессионального образования. В те годы (в период государственного переустройства и реформирования страны, производства) были открыты специальные учебные заведения, дававшие возможность представителям разных сословий получить образование. Особенно это было заметно во второй половине XIX в., когда появление детей «разночинцев» в вузе было уже «не в диковину». Согласно официальной статистике, только по ведомству народного просвещения они значились среди студентов 2166 учебных заведений [4, с. 24]. Из этих данных можно узнать, что с 1880 по 1897 г. количество (годовое) учащихся в гимназиях возросло с 75 тысяч до 220 тыс., а к концу века в России было уже более миллиона людей с гимназическим образованием. Эти данные явно не соответствуют ранее бытовавшему мнению, что до революции (естественно, Октябрьской 1917 г.) в гимназиях, а тем более, в высших учебных заведениях, учились только дети дворян. В труде же В.Р. Лейкиной–Свирской, на основе документов показано, что даже и в 1880–е г. дворянские дети составляли значительно менее половины и гимназистов (не говоря уже о реалистах–воспитанниках реальных училищ), и студентов [11, с. 6 – 7].

Анализируя данные таблицы, можно утверждать, что в начале XX в. в вышеуказанном инженерном училище обучались дети всех сословий и состояний. Выше мы уже упоминали о первой кузнице кадров для набиравшего темпы железнодорожного строительства. Так, вот Петербургский «Институт корпуса инженеров путей сообщения» учреждался как открытое учебное заведение. Он, как уже отмечалось нами выше, заложил основы российской системы железнодорожного и в целом инженерного образования в России. В 1823 г. институт был преобразован в закрытое учебное заведение военного типа, с восьмилетним сроком обучения. Его выпускникам присваивались по окончании вуза офицерские звания («инженер–поручик» – по первому разряду и «подпоручик» – по второму разряду). Эта полувойсковая система была отменена только в 1864 г., т.е. во время реформ императора Александра II. С этого времени вуз стал открытым для представителей разных сословий («разночинцев»), а его выпускникам, как и ранее, стало присваиваться звание «гражданского инженера», а с 1890 г. – «инженера путей сообщения». До 1917 г. данным вузом было выпущено 6115 инженеров. Из числа его выпускников вышло немало выдающихся инженеров и учёных. Так, действительными членами Академии наук стали Б.Е. Веденеев, Г.О. Графтио, В.Н. Образцов, Н.Н. Павловский, Е.О. Патон и др. [8, с. 98 – 99]. С момента его образования в нём работали не только приглашённые из Франции учёные, но и известные русские учёные, в частности, академик В.Н. Висковатов (специалист в области математического анализа и вариационного исчисления), С.Е. Гурьев (главный «разработчик» в области теории равновесия сводов) и др. Говоря об этом институте, следует отметить и такую деталь: более 20 лет преподавание в нём велось исключительно на французском языке, поскольку иностранцы–педагоги так и не смогли освоить русский язык. В противовес им, русские учёные и особенно студенты, осваивали за время учебы не только французский, но и несколько других иностранных языков. Только с конца 30–х г. XIX в. преподавание в вузе повелось уже на русском языке, поскольку преподавателей–иностранцев заменили их русские коллеги. В частности, курс прикладной механики стал читать с этого момента П.П. Мельников, ставший в 1833 г. профессором и заведующим кафедрой своей «alma mater» [13]. Качеству подготовки специалистов–железнодорожников в немалой степени способствовала педагогическая, инженерная и научная работа профессоров М.С. Волкова, Н.П. Липина, Н.О. Крафта, С.В. Кербедза, Д.И. Журавского и др. Большое значение для развёртывания научных исследований и привлечения к ним студентов имели открытие в институте механической лаборатории (в 1854 г.), которую возглавил профессор П.И. Собко, а позже – физической и химической лаборатории, которой стал руководить выдающийся русский учёный Д.И. Менделеев. Петербургский

Социальный состав студентов Императорского Московского Инженерного Училища (1909-1916 гг.)

Сословия	1909 г.	1913 г.	1916 г.	Отношение к общ. количеству (в %)
Потомственных дворян	85	67	66	12, 00
Детей офицеров	53	10	10	4, 00
Чиновников	52	73	118	13, 40
Духовного звания	11	15	30	3, 18
Почётных граждан	50	49	69	9, 30
Купцов	38	25	27	4, 90
Мещан и цеховых	172	146	158	26, 20
Крестьян	118	137	167	23, 10
Разночинцев	–	31	25	3, 10
Казakov	3	2	7	0, 66
Иностранных подданных	1	1	1	0, 16
Всего	581	556	678	100, 00

Источники: Отчёт по Императорскому Московскому инженерному училищу (ИМИУ) за 1913 г. М., 1916. с. 38 и др.; Московский институт инженеров путей сообщения (МИИПС-1913). М., 1916. с. 9 и др. Зылев Б.В. Московское инженерное училище (1896 – 1912 гг.). – М.: Мысль, 1989. с. 9.

Примечания: Таблица составлена авторами.

институт корпуса инженеров путей сообщения заложил, как уже говорилось выше, основы российской системы железнодорожного, а в целом, инженерного образования в Российской империи [8, с. 98-99]. В дальнейшем эти принципы стали основополагающими для деятельности другого высшего учебного заведения страны - Императорского Московского инженерного училища ведомства путей сообщения (ИМИУ). Оно было учреждено в 1896 г., когда на пике бурного железнодорожного строительства в стране началось сооружение Транссибирской магистрали, сразу же выявившей острую нехватку инженеров-проектировщиков и строителей. Для их подготовки и было открыто данное учебное заведение. Его организаторами и первыми преподавателями стали, естественно, профессора Петербургского Института инженеров путей сообщения. В частности, ИМИУ возглавил профессор Ф.Е. Максименко, его помощником – проректором (или «инспектором») стал профессор Л.Д. Проскуряков. Теоретический курс обучения в училище длился три года, затем следовала двухгодичная практика на строительном объекте. После окончания данного учебного заведения, выпускник получал звание «инженера-строителя». А после сдачи дополнительного экзамена в Петербургском университете, он мог получить звание «инженера путей сообщения» [8, с. 101]. В 1913 г. Московское училище получило статус вуза. С этого времени данное учебное заведение стало именоваться «Московским институтом инженеров путей сообщения» (МИИПС).

Строительство Транссибирской магистрали остро поставило вопрос об обеспечении стройки специалистами промышленных и гражданских объектов (сооружение депо, вокзалов, станционных зданий, водонапорных башен, котельных, жилых зданий, объектов бытового назначения и др.). Министр финансов С.Ю. Витте сразу же поставил в 1895 г. перед министром просвещения вопрос об открытии в Сибири технического вуза. Осоз-

навая эту необходимость, Госсовет учреждает в 1896 г. в Томске технологический институт (ТТИ), в котором стали готовить так необходимые Транссибу кадры. Благодаря его деятельности, уже через пять лет задача обеспечения Транссиба инженерными кадрами стала полностью решаться за счёт выпускников механического и строительного отделений ТТИ.

Активное строительство путей сообщения привело и к резкому спросу на техкадры среднего звена (техников) и квалифицированных рабочих. Наряду с ними, стройкам требовались дорожные мастера, машинисты паровозов, связисты, «движенцы, вагонники, локомотивщики» и механики. Учитывая такую ситуацию, правительство еще в 1820 г. открыло при Петербургском Институте корпуса инженеров путей сообщения, военно-строительную школу, которая должна была готовить руководителей и технических работников низшего и среднего звена для соответствующих ведомств. И школа успешно справилась с поставленной перед ней задачей. Она подготовила за время своего существования значительное количество мостовых и дорожных мастеров, геодезистов и проектировщиков, землеустроителей и почвоведов, механиков кузнечно-прессового оборудования и техников по эксплуатации водонапорных механизмов и шлюзового хозяйства.

Наиболее распространённой формой подготовки кадров для железной дороги стали в XIX в. железнодорожные училища. Они создавались, как на средства компаний и пожертвования частных лиц, так и государства. Так, в 1870 г. на средства московских промышленников, было образовано Московское Комиссаровское техническое училище. Базой для его создания стала ремесленная школа, открытая в столице в 1865 г. на средства одного из «железнодорожных королей» России – П.М. Губонина. Таким же, примерно, образом появилось и Ковровское техническое железнодорожное училище. Оно было образовано

Таблица 2

Еженедельная почасовая нагрузка в ИМИУ и СПИИПС (1908 – 1909 гг.)

№ по/пор.	Дисциплины	ИМИУ (1909)	СПИИПС (1908)	Разница (в ч.)
1.	Богословие	1	1	0
2.	Высшая математика	7	10	3
3.	Теоретическая механика	4	4,5	0,5
4.	Начертательная геометрия	2	2,5	0,5
5.	Геодезия	3	4	1
6.	Части машин	2	2	0
7.	Подъёмные машины	—	1,5	1,5
8.	Паровая механика, паровозы	3	5	2
9.	Электротехника	1,5	2	0,5
10.	Гидравлика	2	2	0
11.	Строительная механика	6	10	4
12.	Теория упругости	-	1	1
13.	Физика	4	3	1
14.	Химия	3	3	0
15.	Петрография, геология	2	2	0
16.	Архитектура	3	5	2
17.	Строительные материалы	6	6	0
18.	Обыкновенные дороги	1	1	0
19.	Железные дороги	3,5	5	1,5
20.	Мосты	2	4	2
21.	Водные сооружения	3	3	0
22.	Портовые сооружения	3	3	0
23.	Водопроводы, водостоки	2	3	1
24.	Законоведение	1	2	1
25.	Статистика, политэкономия	-	2	2
	Итого	65	87,5	22,5

Источники: Тарасов В.Н. Транспортное инженерное образование в XIX – XX в. – М.: Транспорт, 1999. с. 42 – 43.

Примечания: Таблица составлена авторами.

в 1874 г. (по решению собрания акционеров Главного общества Российской железных дорог). Но были и училища, открытые за счёт государственной казны. Так, по распоряжению министра путей сообщения М.И. Хилкова, в 1895 г. в Хабаровске было открыто техническое железнодорожное училище. Это было первое на Дальнем Востоке учебное заведение, готовившее для Транссибирской магистрали техников, машинистов паровоза, дорожных мастеров и надсмотрщиков телеграфа [8, с. 101]. При этом, что следует подметить, государство стремилось и к тому, чтобы выпускники железнодорожных училищ не только овладевали техническими знаниями, необходимыми для выполнения служебных обязанностей. Немалое значение оно придавало и формированию у них нравственных качеств, а также гуманитарной подготовке. С этой целью, Министерство путей сообщения утвердило в августе 1879 г. новую структуру и программу железнодорожных училищ. Отныне в них преподавали не только закон Божий, но и русский язык, и русскую словесность, географию, математику, чистописание, черчение и рисование, а также железнодорожное дело, механику, технологию металла и дерева, телеграфию, пение и гимнастику. Всё это вместе взятое способствовало разностороннему развитию личности, любви и уважению к своему делу, а, в конечном счете, подъёму уровня образования в данном виде учебных заведений.

В апреле 1886 г. все железнодорожные училища, как казённые, так и частные, были переданы в ведение Министерства путей сообщения. Это давало возможность последнему централизованно и планомерно готовить нужное для себя количество специалистов всех уровней. Для поступления в училище, человеку необходимо было иметь свидетельство об окончании двухклассной сельской, уездной, городской или церковноприходской школы, а также сдать вступительные экзамены по русскому языку и математике. Аттестат об окончании училища получали лишь лица, успешно окончившие трёхлетний теоретический курс обучения и проработавшие после этого не менее двух лет на технических должностях на железной дороге.

За 15 лет (с 1888 по 1903 г.) в России появилось 20 средних технических училищ. Были в их числе и железнодорожные. И всё же потребность в специалистах (мастера дорожные и мо-

стовые, бухгалтеры и счетоводы, ревизоры всех служб, механики и техники, геодезисты и изыскатели – почвоведы, теплотехники, машинисты, телеграфисты, смотрители зданий и др.), которых они готовили, была удовлетворена не в полной мере [8, с. 103]. Но, несмотря на это, имевшиеся в наличии кадры обеспечивали, вместе с инженерами и рабочими высокие темпы строительства железных дорог и успешную эксплуатацию имеющихся в стране железных дорог.

Таким образом, подытоживая всё вышеизложенное, можно констатировать, что железнодорожный транспорт стал во второй половине XIX в. действенным средством ускорения экономического развития страны, формирования в ней рыночных отношений, особенно в отдалённых и отдалённых от центра регионах, таких как Прибайкалье и Забайкалье, Приамурье и побережье Тихого океана, о. Сахалин, социально-политического и культурного развития российского общества в целом. Именно благодаря преобразованиям, имевшим место во второй половине XIX в., в России возникла и стала успешно развиваться система профессионального технического (железнодорожного) образования [8, с. 103], внесшая свой вклад в укрепление общественно-политического, экономического и культурного развития страны. В заключение (чтобы подтвердить вышеозвученный тезис) приведем сравнительную таблицу, дающую некоторое представление о том, какие учебные дисциплины изучались студентами Московского и Петербургского институтов инженеров путей сообщения в начале XX в.

Из таблицы видно, что дневная нагрузка студентов составляла 10-12 учебных часов, во-вторых, основной «упор» в обучении в том и другом вузе делался на изучение точных дисциплин – высшая математика – 7-10 час.; теоретическая механика – 4-5; геодезия – 3-4 час.; паровая механика и паровозы – 3-5 час.; строительная механика – 6-10 час.; архитектура – 3-5 час.; строительные материалы – 6 час. и железные дороги – 4-5 час. Причём, в СПИИПС учебная нагрузка была на 22,5 часа выше, чем в ИМИУ. Это было связано с тем, что в первом преподавание велось на русском языке, во втором же – в процессе учебы требовалось изучение иностранных языков. Общим для двух вузов являлось присутствие в их учебных планах дисциплины «богословие».

Библиографический список

1. Коняев, Н.М. Подлинная история Дома Романовых. Русский Хронограф (1534 – 1917). – М., 2006.
2. Петухов, Ю.Д. Величие и трагедия Российской Империи: историческая хронология. – М., Метагалактика, 2005.
3. Грейг, О.И. Красная Фурия. – М., 2008.
4. Терещенко, А. В. История культуры русского народа. Исследования славянской цивилизации. – М., 2007.
5. Рамбо, А. История древней и новой России. – Смоленск, 2000.
6. Вилков, В.А. Все правители России. Великие князья, цари, императоры, генсеки, президенты / В.А. Вилков, Ю.Г. Степанов. – Ростов на / Дону, 2008.
7. Данилов, А.А. Россия и мир: материалы и факты: в 2 ч. – М., 1995. – Ч. I.
8. Гайдамакин, А.В. Результаты научных исследований и документы Центрального государственного исторического архива (Санкт – Петербург) / А.В. Гайдамакин, И.М. Галлиев [и др.]. – Омск, 2002.
9. Журавлёв, А.И. Кто мы, русские? – Ростов н/Д., 2010.
10. Новиков, В.М. Транспортное право (железнодорожный транспорт). – М., 2007.
11. Кожин, В.В. Россия. Век XX. – М., 2008.
12. Зылев, Б.В. Московское инженерное училище (1896 – 1912 гг.). – М., 1989.
13. Альбом материалов музея истории локомотивного дела Барнаул, краеведческого музея города Змеиногорска, музея Алтайского отделения Западно-Сибирской железной дороги. – Барнаул, 1997.

Bibliography

1. Konyaev, N.M. Podlinnaya istoriya Doma Romanovichkh. Russkiy Khronograf (1534 – 1917). – M., 2006.
2. Petukhov, Yu.D. Velichie i tragediya Rossiyskoy Imperii: istoricheskaya khronologiya. – M., Metagalaktika, 2005.
3. Greygijh, O.I. Krasnaya Furiya. – M., 2008.
4. Terethenko, A. V. Istoriya kul'turikh russkogo naroda. Issledovaniya slavyanskoy civilizacii. – M., 2007.
5. Rambo, A. Istoriya drevney i novoy Rossii. – Smolensk, 2000.
6. Vilkov, V.A. Vse praviteli Rossii. Velikie knyazjya, cari, imperatorih, genseki, prezidentih / V.A. Vilkov, Yu.G. Stepanov. – Rostov na / Donu, 2008.
7. Danilov, A.A. Rossiya i mir: materialih i faktih: v 2 ch. – M., 1995. – Ch. I.
8. Gaydamakin, A.V. Rezul'tatih nauchnikhkh issledovaniy i dokumentih Central'nogo gosudarstvennogo istoricheskogo arkhiva (Sankt – Peterburg) / A.V. Gaydamakin, I.M. Galliev [i dr.]. – Omsk, 2002.
9. Zhuravlyov, A.I. Kto mih, russkie? – Rostov n/ D., 2010.
10. Novikov, V.M. Transportnoe pravo (zheleznodorozhniy transport). – M., 2007.
11. Kozhinov, V.V. Rossiya. Vek KhKh. – M., 2008.
12. Zihlev, B.V. Moskovskoe inzhenernoe uchilithe (1896 – 1912 gg.). – M., 1989.
13. Aljbm materialov muzeya istorii lokomotivnogo depo Barnaul, kraevedcheskogo muzeya goroda Zmeinogorska, muzeya Altayskogo otdeleniya Zapadno-Sibirskoy zheleznoy dorogi. – Barnaul, 1997.

Статья поступила в редакцию 17.12.11

УДК 94(571)

Kostiakova J.B. FEATURES OF THE SOURCE BASE OF RESEARCH ON THE HISTORY OF MEDIACULTURAL SPACE (ON THE EXAMPLE OF KHAKASSIA AND GORNYI ALTAI). The article substantiates possibility of studying the history of the mass media in the context of the theory developed by the author of mediacultural space. It describes the source base, which is used for study of the elements of the space in historical perspective, highlights features of the use of sources on the history of mediacultural space on the example of Khakassia and Gornyi Altai.

Key words: history, historical sources, mediacultural space, mass media, audience, Khakassia, Gornyi Altai.

Ю.Б. Костякова, канд. ист. наук, доц. каф. стилистики русского языка и журналистики Института филологии и журналистики Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, E-mail: uka29@yandex.ru.

ОСОБЕННОСТИ ИСТОЧНИКОВОЙ БАЗЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИСТОРИИ МЕДИАКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ ХАКАСИИ И ГОРНОГО АЛТАЯ)

В статье обосновывается возможность изучения истории средств массовой информации в контексте разработанной автором теории медиакультурного пространства. Дается описание источниковой базы, которая используется для исследования элементов данного пространства в исторической перспективе, выделяются особенности источников по истории медиакультурного пространства на примере Хакасии и Горного Алтая.

Ключевые слова: история, исторические источники, медиакультурное пространство, средства массовой информации, аудитория, Хакасия, Горный Алтай.

В настоящее время существуют различные дисциплинарные подходы и направления, в рамках которых изучаются средства массовой информации (СМИ, масс-медиа). Наиболее разработанными в теоретическом и методологическом плане являются, на наш взгляд, теоретико-журналистский, культурологический, филологический, исторический и другие. Исторический подход предполагает (по определению И.Д. Фомичевой) изучение смены состояний, связанных с зарождением, становлением, развитием, исчезновением СМИ; фигур, событий, явлений, произведений, определивших развитие СМИ/журналистики [1, с. 10]. Следовательно, при использовании такого подхода в центре исследования находятся сами масс-медиа, их структура и содержание, кадровое, техническое, экономическое обеспечение деятельности, работа журналистов. Но фокусировка основного внимания исследователя на СМИ отодвигает на второй план других участников медиакультурного пространства, в результате – сужает источниковую базу исследования, что, в свою очередь, ограничивает возможности полноценного рассмотрения масс-медиа в исторической перспективе.

На наш взгляд, для полноценного изучения прошлого СМИ, отдельных направлений их работы, особенностей содержания в различные периоды времени, взаимодействия с другими участниками медиакультурного пространства (учредителями, аудиторией, авторами) необходимо придать предмету изучения пространственность (объемности) за счет включения в него наряду со средствами массовой информации и других активных или пассивных участников медиакультурного пространства. Это пространство, названное нами медиакультурным (МКП), представляет собой совокупность четырех взаимосвязанных и взаимодействующих элементов: СМИ, аудитория, медиаконтент и акторы (действующих лиц) МКП. Средства массовой информации (пресса, радио, телевидение, информационные агентства, Интернет-СМИ), рассматриваются как составные части единого элемента МКП, объединяющим началом которого служит специфика их деятельности (трансляция массовой информации), общность объекта воздействия (аудитория), целей и функций, что позволяет в значительной степени нивелировать технологические и другие различия масс-медиа.

Каждый элемент рассматриваемого нами пространства обладает своими признаками (количественными, качественными, типологическими) и определенной самоценностью. Но при этом центральной фигурой МКП является человек – как непосредственный участник и объект всех видов медиакультурной деятельности. Медиакультурное пространство, представляя собой, прежде всего, пространство коммуникации, то есть взаимообмена культурной и социально значимой информацией СМИ и людей, способствует развитию культуры, духовному развитию общества и отдельных его представителей, гармонизации социальных и других отношений. Средства массовой информации, являясь

одним из элементов МКП, предстают не в виде абстрактного социального института или конкретных газет, радиостанций или телерадиоконпаний, а, прежде всего, как результат, средство и пространство человеческой (общественной) деятельности, далеко не всегда ограниченной рамками специфических профессий.

История медиакультурного пространства, его становление, развитие, трансформация (реструктуризация) ведет свой отсчет с момента появления в стране (регионе) собственных СМИ, расширения их типологии, создания новых видов масс-медиа. Этот процесс находится под влиянием различных факторов (политического, экономического и др.). Также на сроки прохождения отдельных этапов развития МКП влияет уровень развития культуры, национальные, языковые, религиозные особенности, присущие населению, степень моно- или многонациональности региона, характер межэтнического и социального взаимодействия граждан и т. д. Это делает перспективным изучение истории именно региональных МКП, поскольку на местном материале легче выявить и проанализировать особенности развития медиакультурного пространства в отдельные исторические периоды или степень влияния на данный процесс различных факторов. Кроме того, в рамках отдельной территории процессы взаимодействия и взаимовлияния всех элементов МКП более «одушевлены», очеловечены, персонифицированы, могут быть проиллюстрированы конкретными фактами. Это заставляет при выборе региональных МКП делать акцент на территориях, обладающих специфическими условиями политического, экономического, исторического развития, пестрым национальным составом или наоборот – превалированием коренного населения, особенностями функционирования языка / языков, состояния образования, культуры, в том числе религиозной.

Интересными в этом плане являются национальные регионы, имевшие в советский период статус автономных областей в составе краев. Примером таких территорий могут служить Хакасия и Горный Алтай. Их медиакультурные пространства обладают рядом сходств и отличий, что делает изучение таких МКП перспективным в научном плане. Специфика МКП Хакасии и Горного Алтая, в отличие от территорий проживания более крупных этносов (например, Татарстана) заключается, на наш взгляд, в том, что становление системы СМИ в этих регионах пришлось именно на советский период, но предпосылки их создания активно формировались еще до революции. Следовательно, при изучении процесса возникновения МКП возможно расширять спектр используемых источников за счет включения документов досоветского периода.

Общие особенности источниковой базы при изучении истории средств массовой информации и медиакультурного пространства в целом определяет специфика самих масс-медиа. Из четырех выделенных нами элементов медиакультурного пространства они являются наиболее изученными и изучаемыми:

имеется достаточное количество исследований, посвященных истории отдельных СМИ и медиасистем зарубежных стран, России и ее регионов. В последние два десятилетия активно разрабатывается теоретическая база и методология изучения отдельных аспектов деятельности СМИ в разные периоды их существования, особенностей взаимоотношений масс-медиа с аудиторией и властью, вопросов профессиональной этики, подготовки журналистских кадров в советский и постсоветский период и т.д. Однако история масс-медиа всегда будет оставаться не до конца изученной. Это обусловлено, прежде всего, скудостью той источниковой базы, которой может воспользоваться исследователь для последовательной, методичной и полной реконструкции процесса становления и развития всей медиасистемы конкретного региона или отдельных ее составляющих (пресса, радио, телевидение).

Отметим, что СМИ, являясь при грамотном и научно обоснованном использовании богатным историческим источником (в первую очередь это относится к периодической печати), оставляют сравнительно мало документальных свидетельств о различных аспектах собственного существования. Стремление масс-медиа к высокой оперативности создает эффект сиюминутной актуальности их содержания и не заставляет задумываться о сохранении того, что так быстро устаревает (черновики статей, рабочие аудиозаписи, тексты радио- и телепередач). Подшивки периодических изданий сохраняются в библиотеках и архивах, но радио- или телесюжеты далеко не всегда можно обнаружить в архивах (фонотеках, видеотеках) редакций. Эту особенность аудиовизуальных СМИ как источника информации о собственной истории отмечают практически все исследователи, изучающие процессы становления и развития радиовещания и телевидения, особенно регионального.

Отчасти такой пробел можно восполнить, проводя анализ газетных публикаций, поскольку наиболее важные материалы прессы (тексты выступлений политических лидеров, постановления, передовые статьи), в советское время дублировались в радиозэфире, а письма слушателей и корреспонденции внештатных авторов радио обладали значительным сходством с газетными аналогами. Дополнением источниковой базы могут служить тексты и записи из архива Всесоюзного комитета по телевидению и ТВ, так как они служили образцом и, зачастую, клише для создания местных передач. Но без аутентичных текстов и записей невозможно полноценно судить о специфике, характерной для региональных радио- и телевизионных материалов в различные периоды времени. По этой причине, как мы считаем, не ведется полноценное изучение истории телевидения Хакасии и Горного Алтая, прошлое радиовещания данных регионов исследовано не полностью [2].

Ориентация журналистов на отражение деятельности других людей, организаций, всего общества в целом оставляет «за рамками» медиаматериалов работу самих творческих сотрудников СМИ, происходящие в их профессиональной и личной жизни события, влияние на их творческую деятельность различных факторов, то есть всю ту полезную информацию, владение которой позволяло бы судить о причинах выбора ими тех или иных тем, отношения к читателям, слушателям, зрителям, к профессии и т. д. Неосвоенной (неизученной) остается и так называемая творческая лаборатория журналистов, работавших в разные периоды времени – их авторские методы, приемы, способы получения, интерпретации и подачи информации аудитории. Отсутствие зафиксированных сведений затрудняет определение мотивации творчества работников СМИ, выявление мотивов, побуждавших их создавать те или иные материалы, выбирать тот или иной ракурс освещения различных тем.

Конечно, изучение истории масс-медиа предполагает использование различных видов источников для получения необходимой информации: документы центральных и региональных органов власти, делопроизводственную документацию, статистические и справочные сборники, материалы самих СМИ (газетные и журнальные публикации, радио- и телесюжеты и их сценарии), источники личного происхождения (мемуары и материалы из личных архивов), интернет-ресурсы. Важными являются также и материальные источники – предметы, которые непосредственно связаны с деятельностью СМИ: фотографии, техника телерадиовещания, аудио- и видеозаписи, журналистский инструментарий (записные книжки, блокноты). Они позволяют судить о специфике, методах, условиях журналистской деятельности в отдельные периоды времени, выявлять влияние техни-

ческого фактора на профессиональную деятельность журналистов, в том числе, на взаимосвязь СМИ и аудитории.

Наибольший объем документально достоверной и хронологически систематизированной информации можно обнаружить в архивных фондах организаций ВКП(б)-КПСС. Находящиеся там документы обладают определенной ценностью, поскольку поддаются верификации, содержат богатый фактический материал, в большинстве своем рассекречены и, следовательно, доступны для исследователей. Часть из них представлена в различного рода сборниках нормативных и исполнительных документов [3].

При существовавшей жесткой вертикали власти отчетная документация нередко дублировалась и направлялась в вышестоящие инстанции, вплоть до Москвы. До 1991 г. рассматриваемые автономии входили в состав Красноярского и Алтайского краев. Поэтому сведения о деятельности областных СМИ находятся в архивах не только Хакасии (ГУРХ «НАРХ») и Горного Алтая (КДА РА), но и в архивохранилищах Красноярска (КГБУ «ГАКК») и Барнаула (КГУ ГААК).

Документы, отложившиеся в партийных архивах различного уровня, являются ценным источником для изучения истории масс-медиа советского периода, когда деятельность средств массовой информации и журналистов находилась под жестким контролем ВКП(б)-КПСС и их местных органов. Вопросы, касающиеся прессы, радио, телевидения, регулярно рассматривались на партийных совещаниях различного уровня: утверждались календарные (на два ближайших месяца) и тематические планы по освещению наиболее важных в идеологическом плане тем (общесоюзные политические кампании, выборы, юбилейные даты, уборочная или посевная кампания, выполнение решений съездов и пленумов Коммунистической партии и т.д.). На партийном уровне решались вопросы учреждения и прекращения деятельности СМИ, их финансирования, расширения и модернизации материальной базы и даже отдельные аспекты организационно-технической работы (например, устанавливались сроки подписания номера к печати и доставки его подписчикам, порядок очередности выхода в эфир русскоязычных и национальных программ, организация подписной кампании и проч.).

Помимо нормативных документов – решений и постановлений, зафиксированных в протоколах заседаний, конференций, съездов, в архивах, прежде всего, местных, также хранятся и документы исполнительные. Эту группу источников составляют тематические подборки материалов о работе средств массовой информации (отчеты, планы, докладные записки, объяснительные, рецензии и т. д.), что делает работу с ними удобной и продуктивной. Такие документы дают достаточно полное представление о различных сторонах деятельности СМИ и позволяют восстановить хронологию событий, происходивших с ними или непосредственно касавшихся их.

Особое внимание партийными организациями всегда уделялось содержанию средств массовой информации. Для этого использовались обзоры деятельности отдельных СМИ, рецензирование их материалов, анализ публикаций определенной тематики и в целом ежедневный (еженедельный) мониторинг. Анализ замечаний, высказанных в таких рецензиях, позволяет судить о требованиях, которые предъявляли учредители к своим печатным органам. Однако необходимо отметить, что деятельность национальных СМИ Хакасии и Горного Алтая (периодических изданий, радио- и телевидения на национальном языке) контролировалась не так жестко, как русскоязычных, их содержание реже рецензировалось. Такую особенность мы можем объяснить, прежде всего, тем, что ведущую роль в информировании региональной аудитории принадлежала русскоязычным СМИ, имевшим больший тираж (время вещания) и, следовательно, более широкий охват потребителей медиаконтента. В Хакасии трудности с мониторингом национальных СМИ были вызваны отчасти и недостатком квалифицированных рецензентов, понимающих специфику масс-медиа и в должной мере владеющих хакасским языком. В результате в партийных архивах преобладает информация о деятельности средств массовой информации на русском языке, а различные аспекты работы национальных масс-медиа отражены не полностью.

Существенным дополнением источниковой базы могут служить ведомственные архивы и, в частности, книги приказов редакций средств массовой информации, в которых содержатся сведения о редакционной структуре, сетке вещания, штатном

расписании, движении кадров, размерах окладов и видах стимулирования работников, поводах для поощрения и причинах увольнений. Своей совокупностью эти сведения позволяют судить о процессах (организационном, кадровом, техническом, творческом), которые происходили в редакции. В Хакасии такие книги приказов за весь советский период сохранились только в архиве Гостелерадиокомпании «Хакасия», в Горном Алтае – частично в республиканском Комитете по делам архивов.

Одним из важнейших источников по истории средств массовой информации являются воспоминания самих журналистов. Основным недостатком мемуаров как источника является субъективизм авторов в изложении и оценках различных событий. Большинство из них опирается на собственную память, а не на документы. Отсюда частая путаница в фамилиях, датах, названиях и другие ошибки, которые не всегда можно проверить по другим источникам. Поэтому при использовании воспоминаний акцент обычно делается на эмоциях, личных реакциях респондента, его ощущениях по поводу тех или иных событий. В этом случае журналист – автор мемуаров выступает в двух ипостасях: как представитель профессионального сообщества и очевидец эпохи.

Изучение в исторической перспективе состояния еще одного компонента медиакультурного пространства – аудитории СМИ также является сложным в источниковом плане. Временная «отдаленность» исследуемого советского периода не позволяет использовать такие популярные и эффективные методы, как фокус-группы, анкетирование и опрос потребителей медиаконтента. Однако необходимая информация может содержаться в мемуарах современников изучаемой эпохи. В этих источниках находит отражение отношение людей к СМИ, их деятельности и содержанию, реакция на отдельные выступления или в целом на факт существования масс-медиа. Источники личного происхождения также помогают воссоздать неповторимый в своей индивидуальности образ «живого человека, атмосферы эпохи, психологический фон событий, что позволяет лучше понимать, чувствовать и прогнозировать реакции аудитории на медиаматериалы и деятельность СМИ, мотивы поступков отдельных представителей и общества в целом.

В советский период обязательным направлением деятельности каждого СМИ являлась обратная связь со своими читателями (слушателями, зрителями). Поэтому источником сведений о состоянии и реакциях аудитории могут служить материалы внештатных корреспондентов и письма в редакцию. Произведения эпистолярного жанра в большом количестве публиковались в СМИ в периоды крупных общесоюзных политических кампаний (письма в поддержку, письма-отклики, письма-обязательства, письма-доносы) и во время Великой Отечественной войны (переписка фронта и тыла). Безусловно, при их анализе необходимо учитывать идеологический фактор и наличие цензуры, которые ограничивали возможности граждан свободно высказывать свое мнение (прежде всего, отличное от мнения большинства) в средствах массовой информации и возможности самих СМИ полноценно использовать письма в редакцию.

Для верификации и объективной оценки данного источника необходимо обращать внимание на письма в редакцию, неопубликованные в средствах массовой информации, но сохранившиеся в архивах, прежде всего, партийных. Также при анализе писем военного периода можно проводить сравнение публичных (опубликованных в СМИ) и личных посланий (сохранившихся в личных архивах, опубликованных в специальных сборниках или размещенных на сайтах, посвященных Отечественной войне). Сопоставление текстов дает представление о степени искренности авторов медиопубликаций, о подлинных чувствах

и впечатлениях людей, о специфике представления прессой эпистолярных произведений своей аудитории.

Содержание СМИ является ценным историческим источником, но требует особого подхода при изучении и анализе медиаконтента. В отечественной источниковедческой литературе рекомендуется всесторонне изучать орган периодической печати как целостного источника (как темы) и стараться обнаружить и изучить «в данном органе (органах) печати отдельных текстов – источников по теме, которая сама по себе не является темой об этом органе» [4, с. 223-224]. На наш взгляд, при исследовании истории СМИ необходимо использование системного анализа газетных публикаций, основанного на методе сплошной выборки, т. е. изучению подвергаются все сохранившиеся номера издания (изданий) выбранного периода. Охват большого количества медиаматериалов и анализ его в хронологической последовательности дает гораздо больше полезной информации, чем выборочный поиск «публикаций по теме». Такой подход позволяет выявить принципы подачи информации, методы информирования и манипулирования, приемы открытого и скрытого воздействия на общественное сознание, использовавшихся СМИ в разные периоды времени. Их изучение помогает определить общие закономерности реакций аудитории на медиаконтент, описать процесс формирования общественного мнения, идеологических и культурных стереотипов, мифов, образов в сознании потребителей газетно-журнальных, радио- и телевизионных материалов.

Медиопубликации также являются основным источником при изучении деятельности акторов медиакультурного пространства. В эту категорию мы включаем не только профессиональных журналистов, но и всех, кто так или иначе участвует в создании содержания СМИ. Интересным и перспективным нам представляется анализ их состава, выявление побудительных мотивов обращения в редакции, характера взаимоотношений с штатными сотрудниками СМИ, степени авторской самостоятельности, мотивации выбора темы и особенностей ее раскрытия.

Отказ от традиционного аспекта рассмотрения работы редакции с авторским активом в идеологически регламентированных рамках рабселькорского движения позволяет увидеть в авторе личность, а не только представителя единодушно голосующего народа или его профессионально-социальный статус (учитель, доярка, рабочий, партийный руководитель, председатель колхоза). Однако при этом одним из основных источников информации остается документация по работе редакций с рабселькорами: статистические данные, справки, отчеты, стенограммы рабселькорских съездов и совещаний, рекомендации по «организации корреспондирования», материалы о наиболее активных авторах газет.

Таким образом, сложность, «многогранность» такого объекта, как медиакультурное пространство, открывает перед исследователями широкий простор для выбора ракурсов его изучения в различные исторические периоды и позволяет обогащать картину прошлого. Вместе с тем, специфика структуры и функционирования МКП определяет и особенности источников, которые используются при изучении процесса становления, развития и трансформации данного пространства.

Изучение широкого круга архивных нормативных и исполнительных документов, статистической литературы, мемуаров необходимо сопровождать и системным анализом публикаций. Выявление особенностей медиаконтента (жанровых, тематических, стилистических) в историческом контексте позволяет судить о составе и социально-профессиональных характеристиках авторов, о деятельности СМИ, журналистов и внештатных корреспондентов, о влиянии на медиапроцесс различных факторов.

Библиографический список

1. Фомичева, И.Д. Группы научных методов исследования СМИ // Исследования СМИ: методология, подходы, методы: уч.-метод. пособие. – М., 2011.
2. Костякова, Ю.Б. Становление и развитие системы массового радиовещания в национальных районах Южной Сибири (1928-1961 гг.): дис... канд. ист. наук. – Абакан, 2007; Мамаева, С.Я. Становление и развитие регулярного радиовещания в Горном Алтае // Мир Евразии. – 2009. – № 3 (6).
3. КПСС о средствах массовой информации и пропаганды. – М., 1979; Была война... Сб. архивных док. 1941-1945 гг. – Горно-Алтайск, 2010.
4. Дмитриев, С.С. Периодическая печать // Источниковедение истории СССР. / под ред. И.Д. Ковальченко. – М., 1981.

Bibliography

1. Fomicheva, I.D. Gruppah nauchnikhkh metodov issledovaniya SMI // Issledovaniya SMI: metodologiya, podkhodih, metodih: uch.-metod. posobie. – М., 2011.

2. Kostyakova, Yu.B. Stanovlenie i razvitie sistemih massovogo radiovethaniya v nacional'nykh rayonakh Yuzhnoy Sibiri (1928-1961 gg.): dis... kand. ist. nauk. – Abakan, 2007; Mamaeva, S.Ya. Stanovlenie i razvitie regul'yarnogo radiovethaniya v Gornom Altae // Mir Evrazii. – 2009. – № 3 (6).
3. KPSS o sredstvakh massovoy informacii i propagandih. – M., 1979; Bihla vojna... Sb. arkhivnykh dok. 1941-1945 gg. – Gorno-Altaysk, 2010.
4. Dmitriev, S.S. Periodicheskaya pechat' // Istochnikovedenie istorii SSSR. / pod red. I.D. Kovalichenko. – M., 1981.

Статья поступила в редакцию 24.02.2012

УДК: 342.2

Krascheninina V.G. FEDERALISM: THE HISTORY OF THE IDEA AND THE PRACTICE IN MODERN RUSSIA.

The article is devoted to the history of the origin and development of federalism as the state system type, the analysis of historical roots of the federal idea in Russia, the study of principles, features and perspectives of the Russian federalism.

Key words: principle of state system, federalism, State power arrangement, federation, state.

В.Г. Крашенинина, канд. ист. наук, доц. каф. теории и истории государства и права

Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: vegak@mail.ru

ФЕДЕРАЛИЗМ: ИСТОРИЯ ИДЕИ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Статья посвящена истории возникновения и развития идеи федерализма как формы государственного устройства, анализу исторических корней федеративной идеи в России, изучению принципов, особенностей и перспектив российского федерализма.

Ключевые слова: принцип государственного устройства, федерализм, организация государственной власти, федерация, государство.

Федерализм в науке конституционного права определяется как принцип, концепция, парадигма государственного устройства, позволяющая обеспечить единство и плюрализм государственной, и общественной власти в условиях ее территориальной организации на нескольких уровнях. Как принцип федерализм воплощает способ урегулирования разногласий и объединения людей и их образований на государственном уровне; как режим и форма государственного устройства – он определяет разделение государственной власти по вертикали между территориальными образованиями различного уровня в едином государстве [1, с. 16].

Понятие федерализма, таким образом, характеризуется достаточно широким объемом. Существенной его частью является идеологическая составляющая. Федерализм может совпадать с федеративной формой государственного устройства, но это не обязательный признак, поскольку «федерализм... может существовать без федерации, но невозможно существование федерации без федерализма» [2].

По мнению некоторых исследователей, федерализм существовал задолго до возникновения первой «официальной» федерации – США. Американский федерализм образца 1787 г. не был новшеством даже для самой Америки. Та модель федерализма, которую сегодня принято считать классической, возникла как итог многолетнего опыта созидания государства, зиждвшегося на множественности единиц правления. История федерализма куда более обширна и корнями своими уходит гораздо глубже, чем принято считать. Задолго до создания американской федерации более ранние опыты такого рода наблюдались в вольных городах Европы. Кроме того, существовало даже государство «Республика объединенных провинций» (Голландия), которое можно охарактеризовать как протофедеративное государственное образование. Так же глубоко в историю уходят корни швейцарского федерализма.

Упоминания о подобной организации общества встречается уже в эпоху античности. Для укрепления военной организации, западно-римские императоры пошли по пути, известному еще с IV в., а именно – они начали заключать договоры с вождями варварских племен, по которым последние объявлялись союзниками («федератами») империи и получали от императоров места для поселения, продовольствие, снаряжение, а также регулярную плату [3, с. 760-770].

Как сами примеры протофедеративной организации общества, так и попытки ее концептуального осмысления можно встретить в самые ранние периоды человеческой истории, что является подтверждением глубокого укоренения полицентрической психологии в человеческом сознании.

Говоря об исторических корнях российского федерализма, следует подчеркнуть, что сегодня их нередко усматривают уже

в процессе объединения княжеств, земель, царств и ханств в далеких столетиях, когда складывалось государство Российское. Этот процесс шел разными путями, охватывая добровольные союзы и спасительные присоединения, но не исключая и завоевательные походы. Со временем, Россия превратилась в государство, спаянное воедино не только общностью исторического пути народов, но и общими интересами – экономическими, социальными, культурными, политическими. Однако, все же представляется, что Россия создавалась и развивалась как централизованное унитарное государство. Чем более крепла царская власть, тем четче идеи единой и неделимой России принимали государственные формы. Федерализм в официальных кругах царской России никогда не поддерживался и не признавался. Разумеется, система управления страной не могла не отражать особенности положения ряда регионов. Эта система отнюдь не была столь примитивной, как ее не раз изображали в недалеком прошлом. Элементы автономии можно было найти в Финляндии и в Польше. Наместник царя на Кавказе был, по своему положению, в своем регионе выше российских министров и имел право не допускать исполнения их решений в «вверенном» ему крае. Российская империя умела включать в осуществление власти национальные верхи. Известный российский правовед, профессор Н. М. Коркунов писал еще в канун первой мировой войны, что Россия могла быть только единым государством. Она никогда не образовывала и не образует ни федерации, ни унии. И это было сказано не случайно. Основные законы царской России провозглашали, что во всем ее пространстве власть принадлежала государю. В верховном управлении его власть действовала непосредственно, а в делах же управления подчиненного, как говорилось в то время, определенная степень власти могла вверяться государем местам и лицам, действовавшим, однако, его именем и по его повелению. Поэтому о России с федеративным устройством, по-видимому, можно говорить, лишь начиная с 1918 года.

На сегодняшний день принцип федерализма в России обладает особенностями, во многом обусловленными политической обстановкой 90-х годов, в которой он складывался (экономическими, социальными условиями его становления, идеологической основой и иными обстоятельствами). В результате, он нашел свое отражение в Конституции РФ 1993 г. и в практике ее последующей реализации.

Принципы российского федерализма закрепились, главным образом, в ст. 5 Конституции РФ. Они также вытекают и из толкования отдельных ее положений. Исследователи по-разному называют принципы, их количество. Однако по вопросу содержания основополагающих принципов российского федерализма они в целом придерживаются схожих точек зрения. К таким принципам относятся: принцип построения Российской Федера-

ции (на сочетании национально-территориального и территориального начал); принцип государственной целостности Российской Федерации; принцип равноправия и самоопределения народов в Российской Федерации; принцип равноправия субъектов Российской Федерации; принцип разграничения предметов ведения и полномочий между Российской Федерацией и ее субъектами; принцип единства системы государственной власти в Российской Федерации [4, с. 90-104]

Каждый принцип, будучи закрепленным в Конституции РФ, должен был получить свое воплощение в российской действительности. На бумаге эти основополагающие начала и направления развития государственности Российской Федерации представлялись ясными и очевидными. Однако в процессе их реализации стали возникать и противоречия, и сложности.

С конца XX столетия, федерализм приобрел особую актуальность среди теоретически и практически значимых явлений социальной и политико-правовой жизни, о чем свидетельствует все большее внимание к нему зарубежной и отечественной науки, а также нарастающий поток публикаций.

Следует отметить, что в российском конституционализме федеративное государственно-территориальное устройство преимущественно исследуется в аспекте взаимодействия федеральных органов государственной власти с органами государственной власти субъектов Федерации. Однако в современных доктринах демократии, федерализм рассматривается как одна из форм децентрализации экономической и политической системы общества, а децентрализация, в свою очередь, — как важнейшее условие демократии. В этой связи, следует подчеркнуть тесную связь принципа федерализма с правами и свободами личности. Предполагается, что федерализм способствует обеспечению прав личности посредством учета природно-климатических, экономико-географических, национально-этнических и иных особенностей развития отдельных групп населения. То есть государство отражает в своей деятельности интересы и потребности тех или иных сообществ, развивает привычные для них системы самоорганизации и вовлекает, таким образом, все слои общества на всех уровнях в управление государственными и общественными делами, укрепляя единство народа и государства в целом. Это происходит при условии, что каждый уровень располагает не только полномочиями, но и обязанностями, мерой ответственности и перед гражданами, и перед государством [5, с. 31].

Один из основателей теории федерализма Д. Мэдисон считал, что в условиях федеративной системы «власть... сначала делится между двумя различными правительствами, а затем полученные таким образом части подвергаются дальнейшему делению между различными обособленными ведомствами правительствующей власти. Таким образом, права народа окружаются как бы двойной защитой. Различные правительства будут взаимно ограничивать друг друга, а одновременно с этим — каждое из них, благодаря разделению властей внутри него, будет ограждать самое себя» [6, с. 184].

В настоящее время эти классические положения сущности и значения федерализма развиваются и в современной конституционно-правовой теории и практике многих стран. Так, авторитетный ученый в области конституционного права ФРГ Конрад Хессе считает, что «федеративное устройство дополняет демократический строй своим эффектом защиты меньшинств». Кроме того, он уверен, что «децентрализованная, разделенная на автономные единицы принятия политических решений на национальном, региональном (и местном) уровнях политическая система в гораздо большей степени соответствует высокой сложности требований в общности современного типа, чем централизованная», «региональные единицы принятия решений...

лучше знакомы с условиями и интересами соответствующей местности» [7, с. 119-121].

Отечественные исследователи также рассматривают федерализм через призму его способности содействовать демократизации государственной жизни. К примеру, Б.А. Страшун уверен, что «федерализм, по определению, — это более демократическая форма организации государства, чем унитаризм. Демократичность федеративного государственно-территориального устройства, по его мнению, заключается в том, что оно предполагает децентрализацию власти, ее полицентризм, гарантирующий от диктатуры» [8, с. 365]. В противовес ему, М.В. Баглай считает, что «федерация не может исключить всех кризисов, разногласий и различий в способах решения общегосударственных проблем, но она, и особенно в крупных государствах, создает единственно возможную демократическую основу этих решений, способных удовлетворить интересы всех политических, экономических и националистических сил» [9, с. 325].

Россия сегодня является самым крупным по территории государством (она охватывает почти все климатические пояса), в котором проживает огромное количество различных национальностей, народностей, этносов, т.е. в Российской Федерации существуют все предпосылки для создания федеративного государства, функционирующего исходя из национальных, культурных традиций проживающего в ней населения, а также географических особенностей ее обширной территории. Таким образом, Россия должна быть федерацией, действующей на основе конституционных принципов, чтобы учитывать особенности ее территорий и населения. Для этого необходимо серьезное реформирование сложившихся в настоящее время федеративных отношений.

Существует немало контраргументов в пользу того, что идея федерализма переживает свой кризис, что федерализм для нашей страны неактуален, да и другие федеративные государства также постепенно отходят от федерализма, оставляя за ним роль идеологической ширмы, что, наконец, польза от федерализма мизерна, а вред — велик, поскольку искривление властной вертикали неминуемо приведет к безответственности и сепаратизму.

Причинами этого, по-видимому, является отсутствие у нас единой, научно обоснованной концепции федеративного преобразования России. Как отмечает Н.М. Добрынин, федеральное законодательство в сфере федеративных отношений содержит множество пробелов, в силу чего, оно и туманно, и противоречно [10].

Вызывает опасение и развитие начавшейся тенденции к укрупнению субъектов Российской Федерации, так как в действующем законодательстве не урегулированы пределы развития данного процесса. Существующий в настоящее время в России субъектный состав сложен, он нуждается в реформировании. Но, необходимо выработать перспективную модель федеративных отношений на долгосрочную перспективу, с учетом которой необходимо последовательно производить коррекцию состава субъектов Федерации.

Совершенствование же Федерации на современном этапе — это объективная потребность России. Все более реальным становится тот факт, что от результата поиска его оптимальной модели будут зависеть не только результаты общественно-экономических преобразований, но и целостность нашего государства. Сложившаяся же ныне в стране ситуация закономерно поставила перед политико-правовой наукой и практикой проблему теоретического обоснования и создания устойчивой и жизнеспособной федерации, выработки критериев качественных оценок и определения научных перспектив, поиска способов ее совершенствования.

Библиографический список

1. Глигич-Золотарева, М.В. Правовые основы федерализма. — М., 2006.
2. Глигич-Золотарева, М.В. О судьбах федерализма в России // Конституционное и муниципальное право. — 2006. — № 2.
3. История Древнего мира. Древний Рим / А.Н. Бардак, И.Е. Войнич, Н.М. Волчек [и др.]. — М., 1998.
4. Авакьян, С.А. Конституционное право России: учебный курс. — М., 2005. — Т. 2.
5. Бочило, А.Е. Основные права человека и федеративная форма государственно-территориального устройства // Основные права человека в Конституции Российской Федерации: концепция и практика: материалы межрегиональной н/п конф., посвященной 15-летию Конституции РФ и 60-летию Всеобщей Декларации прав человека, Барнаул 20-21 ноября 2008 г. — Барнаул, 2009.
6. Американские федералисты: Гамильтон, Мэдисон, Джей: избр. ст. — М., 1990.
7. Хессе, К. Основы конституционного права ФРГ. — М., 1981.
8. Страшун, Б.А. Территориальное устройство государства // Конституционное (государственное) право зарубежных стран / отв. ред. Б.А. Страшун. — М., 1995. — Т. 2.
9. Баглай, М.В. Конституционное право Российской Федерации. — М., 2006.
10. Добрынин, Н.М. Федерализм в России: оценка состояния и пути решения проблем // Право и политика. — 2006. — № 5.

Bibliography

1. Gligich-Zolotareva, M.V. Pravovihe osnovnih federalizma. – M., 2006.
2. Gligich-Zolotareva, M.V. O sudjbakh federalizma v Rossii // Konstitucionnoe i municipalnoe pravo. – 2006. – № 2.
3. Istoriya Drevnego mira. Drevniy Rim / A.N. Bardak, I.E. Voytnich, N.M. Volchek [i dr.]. – M., 1998.
4. Avakyan, S.A. Konstitucionnoe pravo Rossii: uchebniy kurs. – M., 2005. – Т. 2.
5. Bochilo, A.E. Osnovniye prava cheloveka i federativnaya forma gosudarstvenno-territorialnogo ustroystva // Osnovniye prava cheloveka v Konstitucii Rossiyskoy Federacii: koncepciya i praktika: materialy mezhtsestvennoy n/p konf., posvyashchennoy 15-letiyu Konstitucii RF i 60-letiyu Vseobshney Deklaracii prav cheloveka, Barnaul 20-21 noyabrya 2008 g.. – Barnaul, 2009.
6. Amerikanskii federalizm: Gamilton, Mhedison, Dzhej: izbr. st. – M., 1990.
7. Khesse, K. Osnovniye konstitucionnye prava FRG. – M., 1981.
8. Strashun, B.A. Territorialnoe ustroystvo gosudarstva // Konstitucionnoe (gosudarstvennoe) pravo zarubezhnykh stran / otv. red. B.A. Strashun. – M., 1995. – Т. 2.
9. Baglay, M.V. Konstitucionnoe pravo Rossiyskoy Federacii. – M., 2006.
10. Dobrih, N.M. Federalizm v Rossii: ochenka sostoyaniya i puti resheniya problem // Pravo i politika. – 2006. – № 5.

Статья поступила в редакцию 19.02.12

УДК 94 (98) + (571)

Suleymanov A.A. EXPEDITIONS OF THE ACADEMY OF SCIENCES IN THE ASIAN NORTH IN 1930th. History of Academy of Sciences expeditions in the Arctic regions of the Asian part of Soviet Union in the 1930-1939 was considered in the article. The main directions of research, their features and the most important results were identified.

Key words: Arctic, Siberia, Yakutia, Taimyr, Yamal, Academy of Sciences, expedition, the history of sciences.

А.А. Сулейманов, младший научный сотрудник сектора арктических исследований

*Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН,
г. Якутск, E-mail: alexas1306@gmail.com*

ЭКСПЕДИЦИИ АКАДЕМИИ НАУК СССР НА АЗИАТСКИЙ СЕВЕР В 30-Е ГГ. XX В.

В статье рассматривается история экспедиционной деятельности Академии наук в арктических районах азиатской части СССР 1930–1939 гг. Определены основные направления проведенных исследований, их особенности и важнейшие результаты.

Ключевые слова: Арктика, Сибирь, Якутия, Таймыр, Ямал, Академия наук, экспедиция, история науки.

Значительные перспективы Арктики в мировом развитии, ее важнейшее значение для будущего России все активнее отмечают государственные и общественные деятели, ученые, представители средств массовой информации. Параллельно признается и важность научного изучения этого уникального региона нашей планеты, познать который без учета накопившихся вековых исследовательских традиций, исторической реконструкции деятельности научных учреждений и отдельных ученых невозможно. Вместе с тем, история исследований в Арктике крупнейшего центра российской науки – Академии наук – к настоящему времени изучена фрагментарно. Сравнительно неплохо охвачена вниманием ученых история дореволюционных академических работ на Севере [1; 2; 3], тогда как период после 1917 г., фактически выпал из фокуса специальных исторических исследований [4]. Основная цель данной статьи – восполнить этот пробел в таком его сегменте как история экспедиций Академии наук в азиатские районы Советской Арктики в 30-е гг. XX в., очертить основные контуры данной проблематики.

Следует отметить, что изучению арктических районов азиатской части нашей страны Академия наук стала уделять самое пристальное внимание с первых лет своего существования. Основной формой научного познания этих районов сразу же стали экспедиционные исследования. Именно в Заполярной Сибири была проведена значительная часть изысканий Первой (1725–1730 гг.) и Второй Камчатских экспедиций (1733–1743 гг.), экспедиции М.И. Адамса (1806–1807 гг.), А.Ф. Миддендорфа (1842–1845 гг.), Ленская полярная (1882–1883 гг.), А.А. Бунге и Э.В. Толля (1885–1886 гг.), Э.В. Толля и Е.И. Шилейко (1892–1893 гг.), Русская полярная (1900–1902 гг.), И.П. Толмачева (1905 г.), К.А. Воллосовича (1908 г.), И.П. Толмачева и К.А. Воллосовича (1909–1910 гг.) и др. [2]. К началу XX столетия изучение Арктики заняло в деятельности Академии наук такое важное место, что в 1914 г. специально для координации исследований в регионе была создана Полярная комиссия. В 1920-е гг. эта структура способствовала организации экспедиций в Якутию (Комиссия по изучению производительных сил Якутской АССР 1925–1930 гг.), на Гыданский полуостров и Таймыр (экспедиции А.И. Толмачева в 1926 и 1928 гг.) [4]. С 1929 г. Поляр-

ная комиссия стала принимать активное участие в подготовке Советского Союза к исследованиям по программе Второго Международного полярного года (1932–1933 гг.) – международной инициативы, призванной объединить усилия ученых из разных стран мира в познании природы Арктики и Антарктики.

В соответствии с решением Комитета СССР по проведению 2-го Международного полярного года Полярной комиссии Академии наук СССР было поручено организовать метеорологические станции в селениях Волоочанка и Хатангское на Таймыре. В марте 1932 г. Полярная комиссия обратилась к президиуму Академии наук с просьбой разрешить ей на средства Гидрометеорологического комитета провести экспедицию для устройства этих метеорологических станций, с дополнительной задачей осуществить рекогносцировочное обследование водного пути в междуречье Хатанги и Енисея. Вскоре такое разрешение было получено [4, с. 139].

В результате, в 1932 г. Полярная комиссия отправила на Енисейский Север две экспедиции – Хатангскую, на средства Гидрометеорологического комитета СССР, и Нижне-Тунгусскую, по договору с Советом по изучению производительных сил АН СССР. Работы этих экспедиций опирались на исследования Чунского отряда Туруханской экспедиции Академии наук 1931 г., проводившиеся под общим руководством ученого секретаря Полярной Комиссии А.И. Толмачева.

Задачей Чунского отряда было «предварительное естественно-историческое освещение района и его производительных сил и выяснение конкретных объектов для детального обследования и систематического изучения края в последующие годы» [5, с. 341]. Отряд в составе начальника, зоолога (А.Н. Смесов, он же вел астрономические наблюдения), топографа (Победоносцев), геолога (Маландин), биолога (А.М. Рубин) и ихтиолога (Шидловский) покинул Ленинград 13 марта 1931 г. и в начале апреля прибыл в село Кежма на Ангаре. 19 апреля исследователи достигли фактории Стрелка на реке Чуна по пути выполнив съемку дороги. 29 апреля отряд начал метеорологические наблюдения, которые велись до конца декабря. По Чуна, являвшейся до той поры по выражению А.Н. Смесова «белым пятном карты», исследователи прошли около 500 км. В ходе изысканий было определено 6 астропунктов, собраны биологи-

ческие, геологические и зоологические коллекции, полная коллекция рыб окрестных водоемов. А.М. Рубин составил описание почв исследованного района, лесной растительности, флоры прибрежной полосы и самой реки Чуна [6]. Участники экспедиции определили примерное количество древесины района, заложили несколько пробных площадок для ее добычи, обнаружили залежи каменного угля, магнитного железняка, охры [7].

На следующий год А.Н. Смесов и А.М. Рубин участвовали в работах уже Хатангской и Нижне-Тунгусской экспедиций, общее руководство которыми осуществлял А.И. Толмачев. А.М. Рубин возглавлял полевые работы Нижне-Тунгусской экспедиции (он же был и ботаником экспедиции). Также, в состав экспедиции входили: геоморфолог С.Л. Кушев, его помощник М.В. Куликов, почвовед Е.Н. Агафонов, помощника ботаника И.Ф. Москиль. Ученые в течение лета 1932 г. провели геоморфологические, геокриологические, почвенные и ботанические исследования района Нижней Тунгуски от места ее впадения в Енисей до устья реки Тутончана. С.Л. Кушев и М.В. Куликов охарактеризовали гидрологический режим Нижней Тунгуски, геоморфологическую и геологическую структуру местности, выделив два района, отличающихся своим строением. Одновременно специалисты определили нахождение верхней границы многолетней криолитозоны, ее температурные условия, характер пород и на этой основе составили карту географического распространения вечной мерзлоты в нижнем течении Нижней Тунгуски, а также дали практические рекомендации хозяйствам по предотвращению оттаивания мерзлых пород [8]. Кроме того, члены Нижне-Тунгусской экспедиции организовали метеостанцию на Ногинском руднике, вошедшую в опорную сеть Второго международного полярного года [4, с. 68].

А.Н. Смесов являлся начальником Хатангской экспедиции. В составе экспедиции были также А.И. Толмачев (в качестве ботаника), геоморфолог С.П. Суслов и 6 наблюдателей на станции – студенты Московского гидрометеорологического института. 28 июня 1932 г. члены экспедиции прибыли в село Дудинка в низовьях Енисея, откуда отправились к озеру Боганидское. Здесь, больше двух месяцев ожидая транспорт до Норильска, ученые развернули исследовательский лагерь. А.И. Толмачев сбором коллекционного материала продолжил начатое им в 1926 г. изучение флоры Таймыра. С.П. Суслов исследовал геоморфологию озера и прилегающей к нему тундры. А.Н. Смесов собрал коллекцию птиц и совместно с С.П. Сусловым произвел съемку озера. Из-за проблем с транспортом станции на Волочанке и Хатанге были организованы только в начале 1933 г. При содействии Восточно-Сибирского гидрометеорологического комитета и Государственного географического общества, предоставивших дополнительные приборы, члены экспедиции также расконсервировали метеорологическую станцию в Дудинке и открыли новую станцию в Норильске. В ходе экспедиционных маршрутов А.Н. Смесов охарактеризовал рельеф и флору окружающей местности, описал жилища долган, хозяйственный цикл аборигенного населения. Интересны наблюдения ученого за русскими жителями низовой Енисея, так называемых затундренских крестьян. Некоторые из них ко времени экспедиции уже не говорили по-русски и стали «терять русский тип» (смешанные браки). Хотя большинство крестьян к тому времени еще не забыло родной язык, но по одежде, обычаям и быту это были уже «настоящие долганы» [9].

Наблюдения А.Н. Смесова относятся к концу 1932 г. – началу 1934 г., немного ранее – в 1930–1931 гг. среди долган работал сотрудник Музея антропологии, археологии и этнографии Академии наук СССР А.А. Попов. Целью экспедиции было «все-сторонне исследование жизни долган, обитающих между реками Енисей и Хатанга для выяснения их этнического происхождения, социальной структуры и современного положения советизации края» [10, с. 210]. Для этого летом ученый кочевал вместе с долганами, зимой – жил в их поселках. В ходе экспедиции А.А. Попов составил описание летних и зимних жилищ долган, техники обработки дерева, мамонтовой кости, оленьего рога, железа и шкур [11]. Ученый исследовал социальный структур долган: определил, что она имела ярко выраженный родовой характер с пережитками первобытного коммунизма, при этом женщине отводилась подчиненная роль. А.А. Попов получил значительный массив экономико-хозяйственных сведений, включая статистические данные по охоте и рыболовству. Исследователь составил календарь этих видов деятельности у долган, описал виды и способы охоты, дал рекомендации органам вла-

сти по срокам добычи песка – главного промыслового зверя региона. Одновременно А.А. Попов охарактеризовал снаряды и методы лова отдельных пород рыб и составил рыболовную карту Норильского района и района реки Агапы. Кроме того, ученый собрал материалы по оленеводству, включающие показатели общего количества поголовья и мобильности стада за год, а также определил причины вымирания оленей и предложил возможные пути решения этой проблемы [10, с. 210–213].

Через 5 лет после окончания своей экспедиции к долганам А.А. Попов вновь был командирован на Таймыр. На этот раз – Институтом этнографии Академии наук СССР – для изучения другого аборигенного этноса Заполярья – нганасан. В сентябре 1936 г. исследователь начал свои изыскания в поселке Волочанка, около которого издавна проживала центральная группа т.н. авамских (западных) нганасан. В конце декабря А.А. Попов прибыл в станок Исаевский – ареал сосредоточения вадеевского (восточного) племени этого народа. С конца марта до поздней осени ученый кочевал вместе с семьей нганасан по Таймыру. После чего до весны 1938 г. вновь работал в районах Исаевского и Волочанки.

Во время своих изысканий, А.А. Попов определил маршруты кочевий вадеевских нганасан. Он проследил и записал годичный хозяйственный цикл мужчин и женщин этноса, охарактеризовал методы и виды охоты на диких оленей и гусей, а также сфотографировал и зарисовал разнообразные трудовые процессы. Исследователь составил описание праздничных и погребальных нарядов нганасан, оленьих упряжек, собрал значительный массив данных по социальному строю нганасан, включая брачные и родильные семейные обряды, терминологию родства, правовые взаимоотношения. Значительное внимание А.А. Попов уделил изучению искусства народа – обнаружил более ста экземпляров резьбы по кости, зарисовал некоторые орнаменты. Одновременно ученый получил сведения о шаманстве и анимизме, записал две шаманские автобиографии, легенды о космогонии, истории народа, пословицы, двенадцать былин и сказок. Кроме того, исследования дали представления о песнях и языке нганасан, в том числе позволили составить словарный материал из 4000 слов, изучить грамматические формы. Всего за время экспедиции А.А. Попов сделал 800 фотографий, собрал коллекцию из 500 предметов, включая орудия охоты и рыболовства, одежду, сосуды для хранения жира, мяса и т.п., религиозные артефакты. На основе полученных полевых материалов ученый подготовил две монографии: первая – «Нганасаны. Материальная культура» – была издана в 1948 г. вторая, получившая название «Нганасаны. Социальное устройство и верования», включающая сведения об общественных отношениях, религиозных взглядах и изобразительном искусстве народа была издана уже после смерти автора в 1984 г. Помимо чисто научных результатов экспедиции, А.А. Попов представил докладную записку об улучшении быта нганасан [12].

Экспедиции к долганам и нганасанам стали логическим продолжением научных исследований А.А. Попова, начатых им в Якутии во второй половине 20-х гг. XX в. Здесь Андрей Александрович с 1927 по 1929 гг. работал в составе одного из крупнейших мероприятий Академии наук того времени – Комиссии по изучению производительных сил Якутской АССР (КЯР). Исследования в рамках КЯР были завершены в 1930 г. [13, с. 164–165]. Однако еще в 1929 г., по инициативе ученых, высшие органы республики (ЦИК и СНК) признали целесообразным продолжить исследования в 1930–1935 гг., одоблив представленный проект плана научных работ. В современной литературе существует несколько точек зрения на вопрос, почему такие плодотворные исследования не были продолжены. По-видимому, следует согласиться с А.Г. Гранбергом, определившим две основные причины. Первая – появление новых прагматических приоритетов в размещении производительных сил страны, среди которых пока не было места Якутии, тогда как значительные по своим масштабам комплексные экспедиции были развернуты на Дальнем Востоке, Урале и Кольском полуострове, в Поволжье, Киргизии и других районах Советского Союза (в каждую из них входило по 4–6 отрядов). Второй причиной А.Г. Гранберг называет репрессии политических деятелей и ученых, затронувшие активных организаторов и участников КЯР [14, с. 1134–1135].

Однако, несмотря на все эти трудности, академические изыскания в арктических районах Якутии, хотя и в очень скромных масштабах, были продолжены.

Так, летом 1935 г. в окрестностях села Булун и бухты Тикси работала Нижне-Ленская экспедиция Ботанического института

АН СССР. В ней участвовали научные сотрудники института Б.Н. - Городков и Б.А. Тихомиров [15].

В ходе изысканий ученые собрали материал по характеристике растительного покрова, включая сведения о происхождении тундровой флоры и ее разнообразии в зависимости от рельефа местности, составили описание отдельных видов растений. Одновременно специалисты ознакомились с процессами почвообразования в прибрежных районах Якутии: проследили изменения типов почв в зависимости от происходящих геокриологических процессов, определили температурные условия грунтов и глубину летнего оттаивания мерзлоты.

Наряду с названными исследованиями, Б.Н. Городков и Б.А. Тихомиров занимались и прикладными разработками. Так, ученые определили участки, пригодные для земледелия, предложили пути развития кормовой базы животноводства, огородного и ягодного хозяйства для будущего поселка Тикси. Кроме того, исследователи собрали образцы торфа на биологический и химический анализ для выяснения возможности его применения в качестве местного топлива и удобрения в сельском хозяйстве, а также образцы почв и древесины кедрового стланика для изучения их технических свойств [16].

В том же, 1935 г., состоялась академическая экспедиция в Ямальский национальный (Ненецкий) округ Уральской области (сейчас – Ямало-Ненецкий автономный округ Тюменской области) для исследования условий залегания трупов мамонтов, обнаруженных незадолго до этого местными рабочими. В состав экспедиции, организатором которой выступил Зоологический институт Академии наук СССР, вошли археолог В.С. Адрианов (от Института антропологии и этнографии АН СССР) и препаратор Фролов (Зоологический институт). Одновременно с изучением найденных мамонтов, экспедиции предписывалось заняться сбором образцов современной фауны региона, археологической разведкой и по возможности раскопками.

Исследователи прибыли на базу экспедиции в поселок Новый Порт на Ямале весной 1935 г. В его окрестностях они произвели биологическую часть работ: отметили 63 вида, обитающих здесь зверей и птиц, а также собрали фаунистическую коллекцию, включавшую около 300 экземпляров, с которой Фролов отбыл обратно в Ленинград.

В середине июля, когда «тундра очистилась от снега», В.С. Адрианов отправился из Нового Порта к предполагаемому месту захоронения мамонтов. По пути ученый произвел съемку части маршрута и совершил этнографические наблюдения: описал и сфотографировал культовые места, а также погребальные обряды ненцев, связанные с традицией двукратных похорон, когда умерших зимой перезахоранивали летом. Прибыв на место нахождения трупов ископаемых, В.С. Адрианов установил, что большинство из них вторичного залегания (т.е. перенесены из других мест морем), а сохранность мамонтов очень плохая – остались только скелеты или отдельные фрагменты [17, с. 103-107].

После выполнения основного задания, В.С. Адрианов с 10 рабочими приступил к археологической разведке и раскопкам древнего поселения в устье реки Полуй в 5 км от Салехарда. На небольшой площадке в 300 квадратных метров ученый нашел 12 тысяч предметов, в том числе 1,5 тысячи подделок из кости, бронзы и камня. Во время работ было сделано множество находок о хозяйственной деятельности поселения (обломки глиняной посуды, фрагменты стрел, крючки для вязания, шилья, пряжки, ложки из кости и др.), которые, наряду с предметами искусства – скульптурными изваяниями и рисунками, представляющими собой «образцы тонкого мастерства», позволили В.С. Адрианову и его коллегам из Института антропологии и этнографии АН СССР сделать вывод о превосходстве материальной культуры обнаруженного городища над культурой современных коренных жителей округа (ненцы, ханты) [18].

Неудивительно, что в следующем году В.С. Адрианов был командирован Институтом антропологии и этнографии АН СССР для продолжения археологических работ в районе Салехарда.

В результате новых исследований ученый доставил в Ленинград 11034 предмета. Среди которых было богатое разнообразие фрагментов глиняной посуды, костяных лопаточек, ножей, гарпунов, острогов, панцирных пластинок, крючков, приспособлений для привязывания собак, скребков для кожи, стрел, серпов и других находок. Одновременно В.С. Адрианов собрал обширные коллекции ритуальных и культовых предметов хантов района Салехарда, а также привез негативы и отпечатки фотографий, сделанные им во время пребывания у хантов и ненцев [19].

Если находки трупов мамонтов в Ямало-Ненецком округе пробудили у академического сообщества значительный интерес, то сообщение начальника острова Врангель в Северном Ледовитом океане Г.Г. Петрова об обнаружении цельной туши этого ископаемого животного вызвали настоящий ажиотаж. Согласно радиограммам Г.Г. Петрова мамонта нашли 7 октября 1937 г. на южном берегу острова охотвед Валейнес, водитель вездехода Перов и эскимос Нноко во время установки избушки-кормушки для песцов. Труп был расположен на берегу моря «в морской гальке». О самом мамонте сообщалось, что «он лежит спиной вверх, его длина составляет 6 м, длина хобота – 3 м, хвоста – 80 см, шерсти – 8 см. У трупа частично повреждены зверями голова и хобот и выведен кусок мяса в передней левой ноге; ... мясо в поясничной части белого цвета, на голове – красного, с незначительным запахом. Бивней не видно, возможно потому, что голова мамонта находится в полусогнутом положении и обнажена лишь частично» [20, с. 61-63].

5 января 1938 г. Президиум Академии наук рассмотрел план работ экспедиции на остров Врангеля. Ее начальником был утвержден старший научный сотрудник Палеонтологического института АН СССР Р.Ф. Геккер. Саму экспедицию было решено организовать как комплексную. В этой связи перед ней ставились три основные задачи: 1 – изучение трупа мамонта на месте, его раскопки и доставка с острова Врангеля во Владивосток, а затем в Москву; 2 – сбор остатков других четвертичных млекопитающих, растений, беспозвоночных, изучение четвертичных отложений, геоморфологии острова, древних и современных мерзлотных явлений в целях восстановления географического ландшафта, геологических условий, климата и картины жизни в период существования мамонтов; 3 – изучение современной флоры и фауны, природно-климатических условий острова.

Исходя из поставленных задач, был определен состав участников экспедиции: руководитель (он же палеонтолог) Р.Ф. Геккер, геоботаник-почвовед Б.Н. Городков, геолог-геоморфолог К.К. Марков, зоолог Л.А. Портенко, микробиолог А.Е. Крисс, мерзлотовед С.П. Качурин, анатом А.Н. Дружинин, инженер А.А. Гаврилов и 12 рабочих [21].

29 июня 1938 г. экспедиция отправилась на пароходе «Океан» из Владивостока на остров Врангеля. Однако по прибытии на место исследований ученых ждало разочарование – выяснилось, что на морской гальке был найден не труп мамонта, а останки кита. Несмотря на возникшие трудности, ученые оперативно сориентировались в изменившихся обстоятельствах и разработали фактически новую программу исследований. В результате изысканиями был охвачен широкий круг научных проблем, связанный с биологическими ресурсами острова, его геологическим строением, возможностями хозяйственной деятельности. Ученые составили описание рельефа местности, отметили виды флоры и фауны, встреченные на острове, собрали пробы минеральных пород, рассмотрели вопросы, связанные с охотой. При этом, проведенные работы были первыми комплексными исследованиями в истории изучения острова Врангеля, как и изданная участниками экспедиции в 1951 г. монография [22].

На следующий после завершения экспедиции Р.Ф. Геккера год Академия наук организовала геокриологические исследования в Заполярной Якутии. В Кыра-Нераханский отряд Якутской экспедиции вошли 2 научных сотрудника – инженеры П.Ф. Швецов и В.П. Седов. 8 марта 1939 г. они выехали из Москвы на место исследований – восточный склон хребта Тас-Хаяхта (Яно-Индигирское междуречье), на речку Кыра (в 500 км северо-восточнее Верхоянска). В задачу отряда входило исследование наледи в нижнем течении Кыры, впервые обнаруженной и белго описанной в 1868 г. Г. Майделем. Однако ни Г. Майдель, ни работавшие после него исследователи, не смогли выяснить генезис наблюдавшегося наледного явления, по своим размерам одного из крупнейших на земной шаре.

7 мая 1939 г. отряд прибыл на описанную Г. Майделем наледь в долине реки Кыра. При первом же осмотре ученые выяснили, что фактически здесь имеется не одна наледь, а три, которые соединяются между собой узкими горловинами. Исследователи дали этим наледям названия: Верхняя, Нижняя и Нехоранская (по названию одной из проток Кыры). Ученые определили габариты наледей и измерили максимальную мощность их льда. При выяснении генезиса тарынов П.Ф. Швецов и В.П. Седов обнаружили выходы трех источников подземных вод, соответствующих наледям и незамерзающих круглый год. Ученые

определили суммарный дебит этих источников (он оказался колоссальным, равным примерно 3 кубометрам в секунду) и температуру воды. Исследователи выяснили уровень минерализации воды, ее жесткость, собрали пробы выделявшихся на поверхность соли и газа, для последующего лабораторного анализа в Москве. Одновременно П.Ф. Швецов и В.П. Седов провели опрос местного населения на предмет наличия других источников наледей в близлежащей местности и по его итогам обследовали один из таких источников на речке Ойегордах. Ученые измерили его температуру, определили приблизительный химический состав и суммарный дебит [23].

По итогам исследований П.Ф. Швецов и В.П. Седов подготовили и в 1941 г. издали монографию. В ней впервые подробно рассматривалась проблема образования наледей, источником которой, по мнению авторов выступают подмерзлотные глубокие воды. Хребет Тас-Хыяхтах они выделили в особую, новую гидрогеологическую провинцию, а проблемы водоснабжения, строящихся на севере промышленных предприятий и сельского хозяйства, предположили решить за счет использования подземных вод [24, с. 78-80].

Таким образом, представленный выше фактический материал позволяет заключить, что в исследуемый период времени Азиатский Север находился на периферии экспедиционной деятельности Академии наук, сосредоточившей свои основные силы на изучении производительных сил страны в других регионах Советского Союза. Вместе с тем, даже такие ограниченные и значительно менее масштабные экспедиционные изыскания значительно раздвинули границы человеческого знания об арктических районах азиатской части страны. Среди основных направлений рассмотренных академических экспедиций следует назвать: исследование традиций и образа жизни коренных народов (долганы, нганасаны), сбор материалов о флоре и фауне, палеонтологические работы, разведка минеральных запасов, а также геохронологические изыскания. Характерной особенностью большинства этих экспедиций была выработка их участниками практических рекомендаций по улучшению быта местного населения, оптимизации и рационализации хозяйственной деятельности. Главный же результат названных выше исследований — еще один шаг вперед на пути к организации стационарного изучения Азиатского Севера отечественной Академией наук.

Библиографический список

1. Ширина, Д.А. Летопись экспедиций Академии наук на Северо-Восток Азии в дореволюционный период. — Новосибирск, 1983.
2. Ширина, Д.А. Петербургская Академия наук и Северо-Восток. 1925–1917 гг. — Новосибирск, 1994.
3. Ширина, Д.А. Россия: научное исследование Арктики. XVIII в. — 1917 г. — Новосибирск, 2001.
4. Красникова, О.А. Академия наук и исследования в Арктике: научно-организационная деятельность Полярной комиссии в 1914-1936 гг.: дис. ... канд. истор. наук. — М., 2006.
5. Смесов, А.Н. Комплексный Чуньский отряд // Экспедиции Всесоюзной Академии наук 1931 г.: сб. ст. — Л., 1932.
6. Рубин, А.М. Растительность долины р Чуни, притока Подкаменной Тунгуски // Труды Полярной комиссии. — М., Л., 1935. — Вып. 21.
7. Архив РАН. Ф. 174. Оп. 16. Д.9. Л. 161-162.
8. Кушев, С.Л. Вечная мерзлота в районе нижнего течения реки Нижняя Тунгуска // Труды Комиссии по изучению вечной мерзлоты. — Л., 1934. — Т. III.
9. Смесов, А.Н. Метеорологические станции сети 2-го Международного полярного года (Хатангская экспедиция) // Вестник Академии наук СССР. — 1933. — №5.
10. Попов, А.А. Поездка к долганам // Советская этнография. — 1931. — № 3-4.
11. Попов, А.А. Техника у долган // Советская этнография. — 1937. — № 1.
12. Попов, А.А. Из отчета о командировке к нганасанам от Института этнографии Академии наук СССР // Советская этнография. — 1940. — №3.
13. Ширина, Д.А. Отечественная Академия наук и Якутская комплексная экспедиция // Народы Евразии: проблемы национальной истории: сб. ст. — Якутск, 2009.
14. Гранберг, А.Г. О развитии производительных сил Якутии. К 80-летию Якутской комплексной экспедиции // Вестник Российской академии наук. — 2005. — № 12.
15. Архив РАН. Ф. 174. Оп. 106. Д. 23. Л. 5.
16. Городков, Б.Н. На севере Якутии / Б.Н. Городков, Б.А. Тихомиров // Экспедиции Академии наук СССР 1935 г.: сб. ст. — М.; Л., 1937.
17. Адрианов, В.С. Вглубь истории // Экспедиции Академии наук СССР 1935 г.: сб. ст. — М., Л., 1937.
18. Архив РАН. Ф. 142. Оп. 1. Д. 1. Л. 5.
19. Решетов, А.М. Советский археолог и этнограф Василий Степанович Адрианов: «жизнь, прерванная на взлете» // Древности Ямала. — Екатеринбург-Салехард, 2000. — Вып. 1.
20. Геккер, Р.Ф. Экспедиция Академии наук СССР на остров Врангеля за трупом мамонта // Вестник Академии наук СССР. — 1938. — № 1.
21. Архив РАН. Ф.564. Оп.1. Д. 1. Л. 28-29, 51.
22. Геккер, Р.Ф. Крайний Северо-Восток Союза ССР (остров Врангеля) / Р.Ф. Геккер, Б.Н. Городков. — М., 1952.
23. Архив РАН. Ф. 174. Оп. 26. Д. 91. Л. 2-4, 26-29.
24. Швецов, П.Ф. Гигантские наледы и подземные воды хребта Тас-Хаяхатах / П.Ф. Швецов, В.П. Седов. — М.; Л., 1941.

Bibliography

1. Shirina, D.A. Letopisj ehkspedicij Akademii nauk na Severo-Vostok Azii v dorevolucionnij period. — Novosibirsk, 1983.
2. Shirina, D.A. Peterburgskaya Akademiya nauk i Severo-Vostok. 1925–1917 gg. — Novosibirsk, 1994.
3. Shirina, D.A. Rossiya: nauchnoe issledovanie Arktiki. XVIII v. — 1917 g. — Novosibirsk, 2001.
4. Krasnikova, O.A. Akademiiya nauk i issledovaniya v Arktike: nauchno-organizacionnaya deyatel'nostj Polyarnoy komissii v 1914-1936 gg.: dis. ... kand. istor. nauk. — M., 2006.
5. Smesov, A.N. Kompleksnij Chunjskij otryad // Ehkspedicii Vsesoyuznoj Akademii nauk 1931 g.: sb. st. — L., 1932.
6. Rubin, A.M. Rastitel'nostj dolin r Chuni, pritoka Podkamennoy Tunguski // Trudi Polyarnoy komissii. — M., L., 1935. — Vihp. 21.
7. Arkhiv RAN. F. 174. Op. 1b. D.9. L. 161-162.
8. Kushev, S.L. Vechnaya merzlota v rayone nizhnego techeniya reki Nizhnaya Tunguska // Trudi Komissii po izucheniyu vechnoy merzlotih. — L., 1934. — T. III.
9. Smesov, A.N. Meteorologicheskie stancii seti 2-go Mezhdunarodnogo polyarnogo goda (Khatangskaya ehkspediciya) // Vestnik Akademii nauk SSSR. — 1933. — №5.
10. Popov, A.A. Poezdka k dolganam // Sovetskaya ehtnografiya. — 1931. — № 3-4.
11. Popov, A.A. Tekhnika u dolgan // Sovetskaya ehtnografiya. — 1937. — № 1.
12. Popov, A.A. Iz otcheta o komandirovke k nganasanam ot Instituta ehtnografii Akademii nauk SSSR // Sovetskaya ehtnografiya. — 1940. — №3.
13. Shirina, D.A. Otechestvennaya Akademiya nauk i Yakutskaya kompleksnaya ehkspediciya // Narodih Evrazii: problemih nacional'noy istorii: sb. st. — Yakutsk, 2009.
14. Granberg, A.G. O razvitii proizvoditel'nykh sil Yakutii. K 80-letiyu Yakutskoy kompleksnoy ehkspedicii // Vestnik Rossiyskoy akademii nauk. — 2005. — № 12.
15. Arkhiv RAN. F. 174. Op. 10b. D. 23. L. 5.
16. Gorodkov, B.N. Na severe Yakutii / B.N. Gorodkov, B.A. Tikhomirov // Ehkspedicii Akademii nauk SSSR 1935 g.: sb. st. — M.; L., 1937.
17. Adrianov, V.S. Vglubj istorii // Ehkspedicii Akademii nauk SSSR 1935 g.: sb. st. — M., L., 1937.
18. Arkhiv RAN. F. 142. Op. 1. D. 1. L. 5.
19. Reshetov, A.M. Sovetskijy arkhheolog i ehtnograf Vasiliy Stepanovich Adrianov: «zhiznj, prevannaya na vzlete» // Drevnosti Yamala. — Ekaterinburg-Salekhard, 2000. — Vihp. 1.
20. Gekker, R.F. Ehkspediciya Akademii nauk SSSR na ostrov Vrangelya za trupom mamonta // Vestnik Akademii nauk SSSR. — 1938. — № 1.

21. Arkhiv RAN. F.564. Op.1. D. 1. L. 28-29, 51.
22. Gekker, R.F. Krayjniy Severo-Vostok Soyuz SSR (ostrov Vrangelya) / R.F. Gekker, B.N. Gorodkov. – M., 1952.
23. Arkhiv RAN. F. 174. Op. 26. D. 91. L. 2-4, 26-29.
24. Shvecov, P.F. Gigantskie naledi i podzemniye vodih khrebt Tas-Khayakhatakh / P.F. Shvecov, V.P. Sedov. – M.; L., 1941.

Статья поступила в редакцию 19.02.12

УДК 94(4)

Shandra A.V., Prokhorov E.V. THE PROCESS OF DEMOCRATIZATION OF THE DOCTRINE OF THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN IN THE LATE 1950s – 1960s. This article discusses the process of democratization of the doctrinal foundations of the Conservative Party of Great Britain in the 1950s – 1960s. This process has several features that are determined by the new realities of British political life, in particular, the increasing influence of the Labour Party. Particular attention is paid to the issue of ensuring tory electoral base in the period.

Key words: democratization, Conservative Party of Great Britain, Labour Party, electorate, tory.

А.В. Шандра, канд. ист. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Арзамасский гос. педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: shandra83@rambler.ru; **Е.В. Прохоров**, студент 5 курса историко-филологического факультета ФГБОУ ВПО «Арзамасский гос. педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: shandra83@rambler.ru

ПРОЦЕСС ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ДОКТРИНЫ КОНСЕРВАТИВНОЙ ПАРТИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА РУБЕЖЕ 1950-Х – 1960-Х ГОДОВ

В статье рассматривается процесс демократизации доктринальных основ консервативной партии Великобритании в 1950-е – 1960-е годы. Этот процесс имел ряд особенностей, которые определялись новыми реалиями британской политической жизни, в частности, усилением влияния лейбористской партии. Особое внимание в статье уделяется вопросу обеспечения электоральной базы тори в указанный период.

Ключевые слова: демократизация, консервативная партия Великобритании, лейбористская партия, электорат, тори.

В условиях обострившихся социальных противоречий после Второй мировой войны, британские консерваторы были вынуждены существенно корректировать концептуальные основы в деятельности партии. Прежде всего, это выражалось во временном и частичном расширении своей социальной базы, время от времени прибегать к уступкам в социальных требованиях общественности. Этот фактор во многом предопределил новые задачи консервативной партии, стремившейся обновить теоретические основы, в частности, посредством новой трактовки понятия «демократия».

Прежде всего, своеобразная демократизация доктрины консервативной партии произошла за счёт расширения программы социальных реформ. Лидерам тори пришлось вспомнить о дизраэлевской традиции буржуазного реформизма. Они опирались также на разработку реформистских идей, предпринятую в 1930-е годы группой молодых консервативных деятелей, включавшей, в частности, Г. Макмиллана.

О понимании необходимости реформистской политики говорит хотя бы следующее заявление лорда Хэйлшема, сделанное еще в 1943 г.: «Если вы не дадите народу социальную реформу, то получите от него социальную революцию»¹. Таким образом, консервативная партия рассчитывала существенно расширить свою электоральную базу, перейдя от «обращения к заинтересованному меньшинству» к разработке более демократичной модели политического процесса. Это выразилось, главным образом, в разработке «нового консерватизма».

Работа по созданию «нового консерватизма» была возглавлена Р. Батлером. Вместе с ним в поддержку реформистского курса выступили Ян Маклеод, Г. Макмиллан. Им удалось повести за собой большинство партии. В период пребывания в оппозиции консерваторы взяли на вооружение многие теории, которые раньше они осуждали как «социалистическую крамолу». Главными чертами «нового консерватизма» были признание необходимости вмешательства государства в экономику и социальную политику, а также осуществление ряда практических уступок рабочим и служащим.

Программные документы «нового консерватизма», опубликованные в конце 1940-х годов, были насыщены тезисами, которые в общем-то, соответствовали идее социально-ориентированной политики. Придя к власти в 1951 г., они широко прибегли

к социальному лавированию, чему способствовала благоприятная экономическая конъюнктура начала 1950-х годов. Они не только не отменили большинство социальных реформ лейбористского правительства, но в некоторых направлениях развили и продолжили их. По именам консервативного реформатора Р. Батлера и правого лидера лейбористов Х. Гейтскелла двухпартийная политика правительства тори в 1950-е годы получила название «батскеллизма».

Нужно заметить, что социальная направленность политической доктрины консерваторов была связана с определённой социально-экономической конъюнктурой. Безработица, сократившаяся в Великобритании в годы войны, была в основном сравнительно низкой до начала 1960-х годов. Если в 1930–1935 гг. она составляла 2–3 млн. человек, то на протяжении 1950-х годов ее уровень колебался между 250 тыс. и 500 тыс. и лишь в 60-е годы начал расти, оставаясь все же значительно ниже довоенного [1, р. 125]. Увеличилась реальная заработная плата. В 1951–1955 гг. была отменена оставшаяся от военного времени карточная система на продукты питания и предметы потребления. Многие рабочие семьи начали обзаводиться предметами длительного пользования: телевизорами, холодильниками, стиральными машинами. Некоторым удалось купить автомобили, приобрести в рассрочку собственные дома. Покупка в кредит распространилась в небывалых ранее масштабах. Часть рабочих покинула перенаселенные трущобы в центрах старых промышленных городов и переселилась в пригороды или же в новые города-спутники, где оказалась по соседству со служащими и мелкими буржуа. Требования научно-технического прогресса заставляли государство уделять внимание проблеме обучения и переобучения промышленных кадров, увеличивать число технических колледжей. Были предприняты некоторые меры по демократизации системы образования.

Несмотря на всю ограниченность проведенных социальных реформ, консерваторы постарались извлечь из них максимальную выгоду для себя. Какие бы мотивы ни побуждали их идти на уступки в социальной области, они пытались внушить англичанам, что делают это по своей доброй воле, искренне заботясь об условиях жизни народа. Предвыборные документы тори акцентировали внимание избирателей на улучшении их материального положения, уверяя, что именно по этому пункту консервативная партия добилась успеха, тогда как лейбористская провалилась. В манифесте «Объединенные для дела мира

¹ Parliamentary Debates. House of Commons. Vol. 386, col. 1818

и прогресса», опубликованном перед всеобщими выборами 1955 г., сообщалось о намерении за 25 лет удвоить в Великобритании уровень жизни. Рост уровня жизни изображался как конечная цель всей экономической политики партии. Конечно, отвечать за выполнение подобных обещаний никто не собирался.

Консерваторы, следуя в русле демократизации, всячески стремились присвоить себе атрибуты партии «процветания». В 1957 г. Макмиллан в одном из своих выступлений заявил, что большинство британцев «никогда еще не жили так хорошо» [2, р. 167-169]. Эта фраза стала главным лозунгом тори на ближайшие годы и особенно в период избирательной кампании 1959 г. Повсюду развешенные плакаты, изображавшие счастливую семью в удобном новом доме и ту же семью, занятую мойкой автомобиля, твердили: «Жизнь стала лучше с консерваторами. Не дайте лейбористам разрушить её». В июле 1959 г. консервативная партия провела серию передач по радио под общим названием «Консервативное правительство обеспечило процветание страны». Эти передачи велись одновременно по каналу BBC и по коммерческому телевидению. В них принимали участие видные члены консервативного кабинета.

Тон предвыборной кампании 1964 г. мало отличался от предыдущей. Снова консервативные плакаты и объявления в печати рекламировали улыбающуюся супружескую пару на этот раз с тремя детьми. А подпись гласила: «Это ваш уровень жизни! Вы сохраните его при консерваторах». Мотивы «процветания», предопределенные во многом стремлением к расширению электронной базы, даже несколько отнесли на задний план традиционные темы консервативной пропаганды. В условиях государственно-монополистического капитализма все больший упор стал делаться на доказательство «преимуществ» социальной политики консерватизма.

Реформистский курс 1950-х годов, совпавший с периодом благоприятной экономической конъюнктуры, способствовал преодолению мнения о консерваторах, как о партии нищеты и безработицы. В результате этого курса в значительной степени стёрлась грань между ограниченным социал-демократическим (лейбористским) и буржуазным реформизмом. На протяжении большей части 1950-х годов в партии тори не было серьезных расхождений по вопросам социальной политики. Однако с начала 1960-х годов в ней активизировались правые силы, требовавшие отказа от дальнейших, даже несущественных по масштабам социальных реформ.

В качестве примера критики новой доктрины можно привести высказывания консерватора Бёртона, опубликовавшего сборник «Великое предательство». Бёртон обвинил правительства, управлявшие Великобританией, в «отступлении от консервативных принципов». «Государство благоденствия» – что оно означает? – вопрошал Бёртон, – конечно, ничего, кроме насаждения неправильной философии, за каждый должен быть предметом бесконечных льгот и благ за счет кого-то другого. Ну, а «полная занятость» – что она означает? Все знают, что она означает, сотни тысяч людей, которых держат на непроизводительных и ненужных работах только для того, чтобы они были заняты» [3, р. 40, 43]. В поддержку «индивидуализма» в экономической деятельности и социальном обслуживании высказывалась также группа Боу, объединяющая сравнительно молодых консервативных деятелей и претендующая на роль «мозгового центра» партии. Разумеется, речь шла не о том, чтобы отказаться от всякого государственного вмешательства вообще.

С 1964 г. консервативная партия, вторично после войны оказавшаяся в оппозиции, активизировала нападки на систему социального обслуживания. К ее «полному пересмотру» призвал манифест «Целенаправленное процветание» (1964 г.), документы «Поведем Англию вперед» (1965 г.), «Дела, а не слова» (1966 г.). Основные аргументы консерваторов против существовавшей системы заключались в том, что она стесняет индивидуальный выбор и индивидуальную инициативу.

В противовес лейбористским «перераспределительным» концепциям на первый план выдвигался принцип «равнения на первого», согласно которому государство не имеет права сводить к одному знаменателю плоды личных и коллективных достижений. Перекладывая пенсионное обеспечение с государства на предприятия, консерваторы стремились повлиять на характер трудовых отношений, усилив зависимость рабочих от предпринимателей.

Вернувшись к власти в июне 1970 г., консерваторы начали проводить в жизнь свою программу наступления на социально-ориентированную политику. Разрекламированное консерваторами снижение подоходного налога, осуществленное осенью 1970

г., принесло выигрыш примерно в 200 ф. ст. в год на каждого «среднего» представителя политикообразующего класса. Рабочие и служащие со средней заработной платой «выигрывали» примерно 9 ф. ст. в год на каждого, зато их дополнительные расходы, вызванные одновременным повышением оплаты за медицинское обслуживание, школьные завтраки, удорожанием квартплаты и т. п., возросли на сумму свыше 60 ф. ст. в год².

Примечательно, что консерваторы, обладая существенным финансовым ресурсом, получили больший доступ к средствам массового влияния в большей степени, чем другие политические партии. Во второй половине XX столетия они значительно расширяют пропагандистскую работу за счёт новых средств массовой коммуникации.

Консерваторами была поставлена под контроль подавляющая часть провинциальной прессы – «Бирмингем пост», «Йоркшир пост», «Глазго геральд», «Скотсмен» и др. Многие периодические издания, внешне, казалось бы, не имеющие ничего общего с консервативной партией, фактически проводят установки, выработанные в ее «исследовательских отделах». К ним относятся журналы для молодежи, женщин, домашних хозяек, спортивные и т. д., выходящие массовым тиражом. Организация консервативной партии имела около десятка собственных периодических изданий: «Консервативный», «Ноутс он каррент политике», «Уиклиньос леттер», «Викэндтокингпойнт», «Примроз лиг газетт» и др. Непосредственно к «среднему классу» апеллируют миллионы листовок и брошюр, которые печатаются Центральным правлением консервативной партии. Причем консервативная продукция превосходит лейбористскую как по техническому оформлению, так и по количеству. Например, в 1955 г. консерваторы напечатали 18 млн. предвыборных брошюр и листовок, лейбористы – 14 млн.³

Консерваторы как партия, существующая на субсидии бизнеса, могла себе позволить затрачивать на предвыборную пропаганду огромные средства. За 27 месяцев перед выборами 1959 г. она израсходовала 468 тыс. ф. ст. В 1964 г. ее расходы оценивались в 1015 тыс. ф. ст. Из них 66% пошли на рекламу в популярной прессе, 30% на предвыборные плакаты.⁴ Значительная часть консервативной пропаганды (начиная с 1948 г.) обеспечивается рекламной компанией «Кольман, Прентис и Варлей». Тори предпочитают платить деньги профессионалам, знакомым со сложной техникой современной пропаганды, чем пользоваться услугами своих активистов.

Они стремились к тому, чтобы пропаганда была доступной для массового избирателя. Предвыборные лозунги составляются из предельно простых, эмоционально окрашенных фраз, насколько не напоминающих язык парламентских дебатов и правительственных «белых книг». Плакаты обычно обходятся без длинных политических текстов или же портретов политиков. Чаще на них изображены сделанные крупным планом снимки детей и сцены семейной жизни. Наряду с прессой все большую роль в деле распространения идей тори среди широких масс рабочего класса играет телевидение. Первая партийная политическая передача была показана по британскому телевидению в 1951 г. В 1955 г. каждую предвыборную радио- или телепередачу слушали и смотрели от 4 до 8 млн. человек, что превышало общее количество людей, присутствовавших на митингах в течение всего предвыборного периода. Всеобщие выборы 1955 г. были названы первыми «выборами по телевидению». Все же наиболее важные перемены в методах партийной пропаганды произошли в Англии перед всеобщими выборами 1959 г. К тому времени большинство английских избирателей, превратилось в телезрителей.

Бизнесмены во время предвыборных кампаний оказывают консервативной партии помощь не только тем, что берут на себя значительную часть ее расходов. Они организуют антилейбористскую пропаганду от своего собственного имени. Так, в 1963-1964 гг. бизнесмены внесли в избирательный фонд консервативной партии 800 тыс. ф. ст. и дополнительно затратили на самостоятельные пропагандистские мероприятия еще 1620 тыс. ф. ст.⁵ Большинство бизнесменов предпочитает участвовать в избирательных кампаниях не непосредственно, а через «неполитические» организации типа Экономической лиги и «Целей промышленности».

² «Morning Star» – 31 October, 1970.

³ Butler D. E. Op. cit. P. 109.

⁴ Rose R. Influencing Voters. P. 267; «The Economist». – 2 April, 1966. P. 59.

⁵ Rose. R. Influencing Voters. P. 267

⁶ «Facts about the Economic League». P. 7-10.

Главным образом на аудиторию промышленных рабочих рассчитана пропаганда финансируемой предпринимателями «Экономической лиги», которая была основана в 1919 г. с целью организовать «крестовый поход» за спасение капитализма [4, р. 147; 5, р. 78]. В 1959 г. ее годовой доход составлял 220 964 ф. ст. На службе у нее находились 23 специально подготовленных организатора, 38 дикторов и киномехаников, 63 распространителя листовок, 16 лекторов по совместительству. Она располагала 48 автомобилями и фургонами, 11 кинопроекторами, большим числом громкоговорителей и магнитофонов⁶. Пропаганда лиги достаточно прямолинейна. В одном ключе с лигой вела свою пропаганду также организация «Цели промышленности», основанная группой бизнесменов в 1942 г. Ее задача сводилась к поддержке идеологии свободного предпринимательства и борьба против социализма. В отличие от Экономической лиги она апеллирует к более широким кругам населения, чем только промышленные рабочие. Весной 1963 г., напуганная перспективой прихода лейбористов к власти, «Цели промышленности» активно включилась в предвыборную борьбу. Она тем более сознавала свою роль защитника «свободного предпринимательства», что сами консерваторы уделяли мало внимания проблеме национализации в своей пропаганде.

Позиции консерваторов были особенно слабы в профсоюзах, являющихся наиболее массовыми организациями британских трудящихся [6, р. 234].

Хотя после 1964 г. в результате антипрофсоюзной политики правительства Вильсона отношения между профсоюзами и лейбористской партией ухудшились, большинство примыкающих к ней профсоюзов все еще продолжает рассматривать ее как свою, «рабочую» партию в отличие от партии «боссов» – тори. Активизация консервативной партии в направлении расширения сотрудничества с профсоюзами также может свидетельствовать о некоторой демократизации теоретических установок тори.

Одновременно с опубликованием «Промышленной хартии» были предприняты энергичные организационные меры. В марте 1947 г. при руководстве консервативной партии был создан Центральный профсоюзный консультативный комитет. При ассоциациях в избирательных округах стали организовываться советы консервативных тред-юнионистов. Советы объединялись

в окружные консультативные профсоюзные комитеты. В штаб-квартире консервативной партии – Эбби Хауз, был создан Промышленный отдел (первоначально Отдел труда). В каждой из 12 районных организаций партии был учрежден пост освобожденного «промышленного организатора» с единственной целью вести работу среди членов профсоюзов.

В некоторых округах желающих вступить в консервативные профсоюзные советы оказывалось совсем немного, но тори рассматривали их как ядро и всячески поощряли. Учитывая, что большинство рабочих ведет разговоры о политике со своими товарищами по работе, тори поставили задачу иметь хотя бы одного активного и убежденного сторонника в каждом местном отделении профсоюза. Была начата также работа по отбору наиболее способных людей среди тори – членов профсоюзов для воспитания из них руководителей. Их старались привлечь к посещению еженедельных воскресных курсов, где они обучались политической работе и ораторскому искусству. При центральном консервативном колледже Суинтон был открыт профсоюзный курс, куда в ноябре 1949 г. было принято 80 человек. В еженедельнике для консервативных активистов «Уиклиньус-леттер» был выделен раздел – «Промышленный блокнот», специально предназначенный для тори, работающих в профсоюзах. В этом разделе стал печататься не только пропагандистский материал, но и конкретные инструкции [2, р. 177].

Таким образом, можно отметить, что среди буржуазных по идеологии европейских партий, консерваторы оказались единственными, кому удалось в первое послевоенное десятилетие в процессе приспособления к условиям государственно-монополистического капитализма и сдвигам в сознании масс в максимальной степени сохранить свое традиционное идейное наследие и организационные принципы.

Безусловно, процесс демократизации являлся ничем иным как технологией, способствующей выработке новых методов привлечения электората. Процесс демократизации может быть назван условным. Он сводился к синтезу «консервативного социализма» с традиционной идеологией тори, расширению социально-ориентированной риторики, способствующей расширению электоральной базы тори.

Библиографический список

1. Taylor, A.J.P. English History, 1914-1945: standard political history of the era. – L., 1965.
2. Green, E. H. H. Ideologies of conservatism: conservative political ideas in the twentieth century – L., 2004.
3. Hyde C. Burton. The Great Betrayal. – London, 1963.
4. Potter, A. Organised Groups in British National Politics. – London, 1961.
5. Finer, S.E. Anonymous Empire. – London, 1958.
6. British Political Opinion 1937-2000: The Gallup Polls / ed. by King A. – L., 2001.

Bibliography

1. Taylor, A.J.P. English History, 1914-1945: standard political history of the era. – L., 1965.
2. Green, E. H. H. Ideologies of conservatism: conservative political ideas in the twentieth century – L., 2004.
3. Hyde C. Burton. The Great Betrayal. – London, 1963.
4. Potter, A. Organised Groups in British National Politics. – London, 1961.
5. Finer, S.E. Anonymous Empire. – London, 1958.
6. British Political Opinion 1937-2000: The Gallup Polls / ed. by King A. – L., 2001.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 02(574)=(161.1)

Kurayev A.M. RUSSIAN-LANGUAGE TRANSLATED THE BOOK AND KAZAKHSTAN IN THE POST-SOVIET PERIOD: THE FORMULATION OF THE PROBLEM. Abstract: the article considers the questions of the dynamics of the Russian-language edition of the translated book in the Republic of Kazakhstan in the post-Soviet period, the interaction of the various national cultures typology of the translation of books on the Russian language.

Key words: translation, publishing of books, Russian language book, Kazakhstan, intercultural communication, typology.

А.М. Кураев, соискатель ГПНТБ СО РАН, преп. каф. педагогики НВВКУ (ВИ), г. Новосибирск,
E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПЕРЕВОДНАЯ КНИГА В КАЗАХСТАНЕ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматриваются вопросы динамики издания русскоязычной переводной книги в Республике Казахстан в постсоветский период, взаимодействия различных национальных культур типологии переводов книг на русский язык.

Ключевые слова: перевод, книгоиздание, русскоязычная книга, Казахстан, межкультурные связи, типология.

Перевод – понятие историческое, разные поколения издателей вкладывают в него разное содержание и по-разному понимают его взаимоотношения с национальной литературой. История переводов в каждой стране составляет органическую часть истории литературы. Как правило, уже древнейшие письменные свидетельства каждого народа указывают на наличие переводческой деятельности. Эпохи становления национальных литератур сопровождаются быстрым количественным ростом переводов, которые воспринимаются в одном ряду с произведениями оригинального творчества.

В разные исторические эпохи то одно, то другое требование к переводу может в своём крайнем выражении становиться преобладающим. Так, в средневековой Европе, когда на новые языки переводили преимущественно Библию и другие религиозные книги, господствовала система буквального перевода; в XVI-XVIII вв. преобладала свойственная французской литературе того времени тенденция к стилизации переводов в соответствии с эстетическими нормами. Позднее, вместе с интересом к национальному своеобразию литературы, как реакция на нивелировку и переделки возникает стремление к максимальной близости к оригиналу.

Широкое распространение разносторонней переводческой практики, развитие языкознания постепенно приводят к теоретическому осознанию того, что противопоставление двух тенденций не абсолютно и что верное понимание перевода лежит на скрещении их: «... Перевод должен не просто служить вместо оригинала, а полностью заменять его» [1]. Для современных взглядов на перевод определяющим является требование максимально бережного отношения к объекту перевода и воссоздания его как произведения искусства в единстве содержания и формы, в национальном и индивидуальном своеобразии.

При оценке ситуации в области использования русскоязычной переводной книги в современном Казахстане следует исходить из фундаментального положения о том, что издание русскоязычной переводной книги в республике является давним, традиционным и неизменно актуальным направлением национальной издательской практикой [2].

В данном случае нельзя не принимать во внимание и ту социокультурную роль, которую играет сегодня русскоязычная переводная книга в современном Казахстане и отношение к ней власти в новом государстве [2].

Республика Казахстан занимает исключительно важное место в системе стратегических интересов Российской Федерации, так как расположена на перекрестке важнейших международных торговых путей, культур, традиций и верований [3]. Поэтому справедливо на наш взгляд то внимание, которое уделяют в своих исследованиях некоторые ученые проблеме русскоязычной переводной книги в Казахстане.

Всемирная практика переводческой деятельности имеет свою философию «... Опыт перевода с весьма различных языков, а также использование самого примитивного и неразвитого языка при посвящении в самые тайные религиозные откровения показывают, что, – утверждал В. Гумбольдт, – пусть даже с различной степенью удачи, каждая идея может быть выражена в любом языке» [4]. Литература в силу своей словесной природы – единственное из культурных явлений, замкнутое языковыми границами: в отличие от музыки, живописи, скульптуры, танца и т. д., литературное произведение доступно только тем, кто знает язык, на котором оно написано.

Это обстоятельство в значительной мере объясняет заинтересованность России не только в сохранении литературных

контактов, но и всемерном развитии интеграционных процессов книжной культуры между Россией и Казахстаном на двусторонней и многосторонней основе в рамках СНГ. Достижение этих целей невозможно без участия средств массовой информации, в том числе **русскоязычной переводной книги**, печати.

В конце XX в. сама жизнь требовала новых форм организации издательской деятельности во вновь образованных странах Содружества независимых государств. Модернизацию претерпела и практика выпуска переводной русскоязычной литературы.

В книговедческих исследованиях подобная проблема поднимается не впервые, и это обстоятельство представляется не случайным [5].

В современных условиях особую значимость обретает задача сохранения национально-культурных ценностей всех народов, населяющих Казахстан, независимо от их численности, прежде всего, русского этноса. Решить подобную задачу невозможно без **русскоязычной переводной книги**. В рассматриваемый период центры русской культуры продолжали развиваться не только на территории собственно России. Подобно не очаги по-прежнему сохранялись и в районах интенсивной деятельности представителей русской диаспоры за рубежом страны, в том числе в Казахстане. Здесь эти центры деловой активности оставались очагами эволюции русской книжной культуры.

Для выяснения места и времени издания **русскоязычной переводной книги**, потребовался сбор данных по выходным сведениям изданий, имеющихся в фондах Национальной библиотеки и Государственной национальной книжной палаты Республики Казахстан. Дополнительные сведения о географии русскоязычных издательств были получены нами на основе изучения фондов ГПНТБ СО РАН, так как в справочных изданиях и материалах Казахстана сведения подобного рода отсутствовали.

В результате проделанной работы удалось собрать сведения об издательствах, и вместе с тем, о географии книгопечатания **русскоязычной переводной книги** на территории Казахстана.

В первой половине 1990-х гг. книга и книжное дело в Казахстане, как и в России, характеризовались динамичными изменениями в соответствии с происходившими в государстве экономическими и социально-политическими преобразованиями [6].

По состоянию на 1991 г. в республике **русскоязычной переводной книги** [7] издавали 22 организации, из них 9 государственных и 13 негосударственных (таблица 1).

В период с 1991 г. вплоть до 1999 г. сокращается с различной степенью интенсивности. В 1991 г. таких организаций было двадцать две, в 1992 г. – девятнадцать, то в последующие годы ситуация складывалась таким образом, что издание переводной литературы осуществляется в 1993 г., издающими организациями было три, а в 1994 – 1995 гг. стало по четыре.

Затем, в 1996 г., их число возросло до шести, а в 1999 г. ни одна издающая организация не занималась выпуском переводной литературы. В последующие годы с определенной долей уверенности следует отметить увеличение числа издающих организаций. Так в 2000 г. таковых было две, а в 2005 и 2006 гг. таковых было уже по одиннадцать в каждом году.

На основе анализа издательской деятельности в Казахстане по выпуску переводной литературы, очевидно, что в начале XXI века издание переводной литературы осуществляется издательствами, численность которых в два раза меньше, чем в 1991 г.

Таблица 1

Сведения об издательской деятельности в Казахстане

Издательства	Издание переводной литературы по годам											
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2005	2006
Всего издающих организаций	22	19	3	4	4	6	2	3	*	2	11	11
Из них государственные	9	8	2	3	4	4	2	2	*	*	4	4
негосударственные	13	11	1	1	*	2	*	1	*	2	7	7
В т. ч. вузовские	*	*	*	*	*	*	*	1	*	*	3	*

*Нет данных

В этот период практически во всех государственных издательствах Казахстана продолжали выпускать традиционный репертуар **русскоязычной переводной книги**. Это такие издательства как «Ана тілі», «Балауса» (издательство детской литературы), «Рауан» (издательство учебной литературы), «Кайнар» (издательство сельскохозяйственной литературы), «Казахстан» (издательство общественно-политической литературы), «Жазушы» (издательство художественной литературы), «Жалын» (издательство переводной литературы), «Гылым» (издательство научной литературы). Каждое из данных издательств имело свою специализацию, а печатная продукция – целевую направленность.

Демократические преобразования в обществе не замедлили сказаться на организации издательской деятельности в Казахстане. Намечались тенденции децентрализации книжного дела. Появлялись издательства различных форм собственности, которые пытаются занять свою нишу в издательской деятельности. Русскоязычные переводные книги начали публиковать газетно-журнальные издательства АО «Караван», «Учитель Казахстана». Отмечена деятельность малых предприятий полиграфии: МП «Рита», «Асем», «Асель», «Искер», «Эдо», «Сауран». Определенную лепту в издание русскоязычных переводных книг вносили творческие объединения: ТО «Социум», «Эдельвейс».

Помимо указанных учреждений, в выпуске **русскоязычной переводной книги** принимали участие ассоциация «Жеті», ТПО «Каламгер», «Казинпресс».

Отмечая деятельность издательств Казахстана в 1991 г., следует подчеркнуть, что на данный период в республике имелись квалифицированные переводчики, сложившиеся традиции перевода, плановые начала в организации переводческого дела. Данное обстоятельство (хотя и по инерции) продолжало оказывать влияние на положение дел в новых условиях.

Вместе с тем, уже в 1992 г. начинаются негативные процессы, связанные со спадом издания **русскоязычной переводной книги**. Русскоязычные переводные книги выпускали 19 издающих организаций, из них 8 государственных и 11 негосударственных. Прекратили издавать **русскоязычные переводные книги** издательство учебной литературы «Рауан», газетно-журнальное издательство «Учитель Казахстана». Не выдержав конкуренции, свернули свою деятельность малые предприятия «Рита», «Асем», «Асель», «Искер», «Эдо». В связи с отсутствием переводчиков, перестали выпускать переводную литературу ТО «Социум», литературно-художественное издательство «Эдельвейс».

Нельзя не отметить, что на смену издательствам, прекратившим свою деятельность по производству **русскоязычной переводной книги**, появились новые. Это литературно-художественные издательства «Гаклия», «Ренессанс», общество «Книга». Начали печатать **русскоязычные переводные книги** издательства «Дидар», «Берен». Появление Товарищества с ограниченной ответственностью (ТОО «Омега») знаменовало новые веяния в книгоиздании. Закрывшись в 1992 г. данная форма собственности получила в последующем свое развитие, а предприятия (ТОО) стали основными структурными элементами книжного дела Республики Казахстан в современных условиях.

В 1993 г. Казахстан, как и все государства СНГ, охватил кризис книгоиздания. Вместо единой системы книгоиздания бывшего СССР, управляемой из Центра, новоявленным государствам Содружества достались отдельные фрагменты этой системы. Децентрализация книгоиздания имела пагубные последствия. Книгоиздательские сообщества стран СНГ оказались не готовыми к работе в новых условиях. Отсутствие необходимой полиграфической базы, собственного производства бумаги, а главное – специалистов книжного дела обернулось сокращением книжного производства, падением тиражей, закрытием отдельных издательств. Делегация от Казахстана, присутствовавшая на Конгрессе в защиту книги в Москве, поддержала Обращение к главам правительств – «Спасите книгу». Положение было на-

пряженным. Количество издательств, выпускавших русскоязычные переводные книги в Республике Казахстан, стремительно сокращалось. Из 22 издающих организаций осталось всего 4 в 1997 г. Из числа государственных издательств Казахстана русскоязычные переводные книги продолжали печатать издательства «Балауса» и «Жазушы», а также общественно-политическое издательство «Ел». Их усилия не могли оказать с существенного влияния на положение дел, необходимо было предпринимать меры на уровне государственной политики.

В последующие годы кардинальных перемен в издательском процессе Казахстана не произошло. Вместе с тем следует подчеркнуть факт активизации государственных издательств («Ана тілі», «Балауса», «Гылым»), выпускающих русскоязычные переводные книги. Появляются издания переводной литературы общественно-политического издательства «Касиет». Продолжало печатать русскоязычные переводные книги научное издательство «Гылым», а также образованное в том же году издательства «Санат». Однако в течение 1994-1995 гг. не выпустили в свет ни одной книги с русскоязычными переводами такие издательства как «Ана тілі», «Балауса» и «Касиет». Количество русскоязычных издающих организаций осталось на уровне 1995 г., т.е. четырех.

В 1996 г. вновь начинают публиковать русскоязычные переводные книги издательства «Ана тілі», «Рауан», «Жалын», «Онер». Появляются новые издательства переводной литературы «Созстан», «Кокжиек – Б». Затем началось стремительное сокращение числа русскоязычных издающих организаций: в 1997 их осталось 2 («Ана тілі», «Білім»), в 1998 – 3. В конце XX в., а именно в 1999 г. ни одно издательство Казахстана не издавало русскоязычных переводных книг.

Ситуация изменилась лишь в первые годы нового столетия: наметился рост организаций, издающих русскоязычные переводные книги. Если в 2000 г. русскоязычные переводные книги стали выпускать издательства «Фараби-энциклопедист» и «РИК», то к 2006 г. число таких издательств достигло 11, в их числе 4 государственных и 7 негосударственных.

Таким образом, по состоянию на 01.01.2006 г. наметилось стабильное увеличение числа издающих организаций, что является положительной тенденцией к положению 2000 г. (рубеж XX-XXI вв.).

Вместе с тем, несмотря на очевидный рост числа издающих организаций и определенную стабилизацию издательской деятельности по производству русскоязычной переводной книги, к 2006 г. не был достигнут уровень переводных изданий 1991 г. Число издающих организаций издающих переводную книгу, к указанному периоду по сравнению с 1991 г. сократилось вдвое.

Анализируя факты, следует отметить, что выпуск русскоязычной переводной книги в Республике Казахстан представляет собой неравномерный и противоречивый процесс. В ходе его проявились негативные тенденции обусловленные, как объективными причинами (распадом Советского Союза, сокращением численности русскоязычного населения и др.), так и субъективными – (частичным оттоком профессиональных переводчиков, прекращением на некоторое время деятельности Союзом писателей Казахстана и др.).

Пророческими оказались слова В. Гумбольдта о том что, «это является следствием не только всеобщего родства языков, гибкости понятий и их словесных знаков. Для самих языков и их влияний на народы доказательным является лишь то, что из них естественно следует; не то, что им можно навязать, а то, к чему они сами предрасположены и на что вдохновляют» [4].

По мере того как национальная литература достигает зрелости, русскоязычные переводные книги начинают в большей степени восприниматься как творение писателей других народов. Во взглядах на переводы от древности до наших дней прослеживается противоборство двух требований: приближения к тексту подлинника или к восприятию своего читателя.

Библиографический список

- Goethe, I. W., Sämtliche Werke, Bd 5, Lpz., S. 214.
- Исмаилов, А.М. Русскоязычная книга в Республике Казахстан: итоги и проблемы развития (1992 – 2008 гг.) // Гуманитарные науки Сибири. – Новосибирск. – 2010. – № 3.
- Исмаилов, А.М. Русскоязычное книгоиздание в межэтническом взаимодействии государств Центральной Азии: монография. – Новосибирск, 2012.
- Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
- Пайчадзе, С.А. Книгоиздательское дело в СССР в послевоенный период: автореф. дис... канд. филол. наук. – Л., 1971.
- История книги / под ред. А.А. Говорова, Т.Г. Куприяновой. – М., 2001.
- Печать Республики Казахстан в 1991 году. Статистический сборник. – Алма-Ата, 1992.

Bibliography

1. Goethe, I. W., *Samtliche Werke*, Bd 5, Lpz., S. 214.
2. Ismailov, A.M. *Russkoyazichnaya kniga v Respublike Kazakhstan: itogi i problemih razvitiya* (1992 – 2008 gg.) // *Gumanitarniye nauki Sibiri*. – Novosibirsk. – 2010. – № 3.
3. Ismailov, A.M. *Russkoyazichnoye knigoizdanie v mezhehtnicheskom vzaimodeystvii gosudarstv Centralnoy Azii: monografiya*. – Novosibirsk, 2012.
4. Gumboldt, V. *Izbranniye trudi po yazykoznaniiyu*. – M., 1984.
5. Paychadze, S.A. *Knigoizdatel'skoye delo v SSSR v poslevoenniy period: avtoref. dis... kand. filol. nauk*. – L., 1971.
6. *Istoriya knigi* / pod red. A.A. Govorova, T.G. Kupriyanovoy. – M., 2001.
7. *Pechat' Respubliki Kazakhstan v 1991 godu. Statisticheskiy sbornik*. – Alma-Ata, 1992.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 94 (470)

Shemetova T.A. FROM THE HISTORY OF SOVIET TRADING ORGANIZATIONS STRUGGLE WITH FOREIGN FIRMS FOR XINJIANG MARKET IN THE MID 20-S OF THE XX CENTURY (ILLUSTRATED BY THE RELATIONS WITH THE GERMAN FIRM «FAUST AND Co»). In this article the reasons and the results of the struggle of Soviet trading organizations with the foreign firms in the mid 20-s of the XX century illustrated by the relations with the German firm "Faust and Co" are analyzed with the help of new resource data.

Key words: trade, Xinjiang, the USSR, foreign firms, «Faust and Co».

T.A. Шеметова, канд. историч. наук, доц. АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: tamara.shemetova@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ БОРЬБЫ СОВЕТСКИХ ТОРГОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ИНОСТРАННЫМИ ФИРМАМИ ЗА СИНЬЦЗЯНСКИЙ РЫНОК В СЕРЕДИНЕ 20-Х ГГ. XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ГЕРМАНСКОЙ ФИРМОЙ «ФАУСТ И К»)

В данной статье на новом источниковом материале анализируются причины и результаты борьбы советских торговых организаций с иностранными фирмами в середине 20-х гг. XX века на примере взаимоотношений с германской фирмой «Фауст и К».

Ключевые слова: торговля, Синьцзян, СССР, иностранные фирмы, «Фауст-К».

Революционные события 1917 года и последовавшая за ними гражданская война привели, по сути, к полной утрате ранее устойчивой торгово-экономической и политической доминанты России в китайской провинции Синьцзян. Этим обстоятельством не замедлили воспользоваться ее конкуренты. Начиная с 1919 года, в Синьцзяне появились американские фирмы: «Бреннер Бросс», «Вильсон», английская фирма «Арнольд», немецкая – «Фауст» и ряд других [1]. Руководству Советской России, а затем Советского Союза пришлось приложить немало усилий, чтобы вернуть утраченные в Синьцзяне позиции.

В отечественной исторической науке до настоящего времени отсутствуют специальные исследования, посвященные взаимоотношениям советских дипломатических учреждений и торгово-хозяйственных организаций работавших в провинции в 20-х гг. с действовавшими здесь иностранными фирмами. Предлагаемая статья ставит своей задачей в определенной мере восполнить этот пробел.

Американские, английские и немецкие фирмы, частично, заполнившие товарный вакуум, создавшийся после ухода с синьцзянского рынка российского купечества развернули достаточно активную политическую и экономическую деятельность в провинции. Они вкладывали деньги в строительство предприятий (в основном, по переработке шерсти с последующим их вывозом), осуществляли торговлю промышленными товарами «почти исключительно на деньги». Однако, при этом лишь некоторые из них доставляли товары с Востока [2]. Между тем, именно с Востока завозился ряд специфических товаров, имевших у местного населения активный спрос. За относительно короткий срок работы в Синьцзяне они смогли заручиться поддержкой местных властей. По мнению консула СССР в Чугучаке А.Е. Быстрова, высказанном в докладной записке заместителю Народного Комиссара внешней торговли М.И. Фрумкину такая поддержка строилась на том, что эти фирмы «материально заинтересовывают китайские власти» [3].

Справедливости ради стоит указать, что укреплению позиций конкурентов способствовала и нерасторопность советских торговых организаций в поставках востребованных в Синьцзянской провинции товаров. Одной из крупнейших иностранных фирм, обосновавшихся и активно работавших в это период в провинции, была немецкая «Фауст и К».

Однако к середине 20-х годов сложившаяся ситуация стала быстро меняться.

Укрепление позиций СССР в провинции способствовало росту конкурентной борьбы между иностранными фирмами и советскими торговыми организациями. Это стало заметно, прежде всего, в вопросах заготовки сырья и сбыта готовых товаров. Следует отметить то обстоятельство, что Советский Союз имел определенные преимущества перед соперниками. На это указывают в своих работах такие известные исследователи как Б.П. Гуревич, Ю.М. Галенович, В.А. Моисеев, В.А. Бармин и др. К числу таких преимуществ следует отнести прежде всего географический фактор, обуславливавший экономическое тяготение Синьцзяна к СССР, исторически сложившиеся и наработанные торговые связи, принятые советским руководством меры по введению безлицензионной торговли, предоставлению льгот китайским купцам, возрождению приграничных ярмарок и т.д. Эти преимущества стали особенно заметны после 1925 г. когда в Восточном Китае развернулись революционные события.

В сложившейся ситуации иностранные фирмы оказались в затруднительном положении. У них возникли трудности с «привозом с Востока ряда товаров (промышленных – Т.Ш.)». Советский Союз наоборот располагал серьезным потенциалом для увеличения экспорта своих товаров в провинцию в обмен на местное сырье. Усугубляли экономическое положение фирм «медлительность торгового оборота (не менее 9 месяцев)», а также резкие колебания в курсе доллара и серебра при обмене на «синьцзянские кредитки, особенно в период сезонных заготовок» [4]. В результате почти все конкуренты советских торговых организаций стали испытывать сложности при проведении денежных операций и, как результат этого, вынуждены были покупать сырье, в частности, шерсть, «недорогой ценой» и малыми партиями [5].

Возникшие сложности привели к обострению отношений фирм с китайскими властями и купечеством. Возросла конкуренция и между самими фирмами. Чтобы сохранить свое присутствие в провинции, иностранные фирмы встали перед выбором: сокращать объем торговых операций, или искать варианты совместной деятельности с советскими торговыми организациями. Консул А.Е. Быстров писал в своем дневнике о том, что представитель фирмы «Фауст и К» «предлагал нам (т. е. СССР

– Т. Ш.) объединиться для совместной работы в Урумчах, имея в виду конечно конкуренцию с опасным соперником «Бреннер Бросс», чтобы иметь возможность укрепить также свое положение нашими товарами». Консул высказывал предположение, что представитель американской фирмы «Бреннер и Бросс», в свою очередь, также «не прочь провести об этом же переговоры» [6]. Следует подчеркнуть, что немецкая фирма в течение 1925 года несколько раз предлагала Советскому Союзу сотрудничество по различным аспектам.

В апреле 1925 года в консульство СССР в Чугучаке поступило ходатайство от представительства немецкой фирмы, о разрешении транзита сырья из провинции в Германию через территорию Советского Союза.

Ходатайство встретило резкие возражения со стороны ряда представителей советских дипломатических учреждений и торговых организаций. Консул СССР в Чугучаке А.Е. Быстров писал по этому поводу: «Полагаю, что от разрешения иностранным фирмам транзита через СССР необходимо было бы воздержаться до полного нашего экономического закрепления в Синьцзяне, иначе мы поставим себя в условия зависимости от имеющихся здесь фирм, умеющих выкачивать сырье не только транзитом через нас, но и через Восток» [7]. Консула поддерживали: начальник отдела Госторга Басовский, который мотивировал свою позицию отсутствием «в настоящее время между Союзом и Германией торгового договора». Ссылаясь на это обстоятельство, он предлагал «ходатайство немецкой фирме о разрешении транзита отвергнуть». Аналогичной точки зрения придерживался начальник отдела Востока Б.Шварц заявлявший, что «Не следует давать транзита из Синьцзяна германской фирме и тем облегчать ей конкуренцию с нами при заготовке сырья».

В результате немецкая фирма не получила разрешения на транзит своих товаров через территорию СССР. Решение советского руководства относительно отказа в транзите в рассматриваемый период можно считать вполне оправданным. Оно способствовало укреплению позиций советских торговых организаций на рынках провинции, и активизировало их деятельность в регионе в целом. Чугучакские купцы на банкете в представительстве Торгагенства, касаясь этого вопроса заявляли: «Когда немецкой фирме «Фауст» и другим СССР отказал в транзите товаров через Сибирь, для нас стало ясно, что нашим самым лучшим контрагентом остается СССР» [8]. В мае 1925 года консул Быстров отмечал в своем дневнике, что Советский Союз начал «сильно теснить здесь в Синьцзяне» иностранные фирмы, включая «Фауст» [9].

Развитие межгосударственных отношений СССР и Германии, начало советско-германских переговоров по выработке условий торгового договора и дальнейшее укрепление экономических позиций СССР в Синьцзяне заставили руководство немецкой фирмы вновь вернуться к вопросу о транзите, но уже на основе совместной деятельности Германии и Советского Союза в провинции.

В августе 1925 года Управляющий фирмы «Фауст» Н. Каллин передал в Отдел Среднего Востока НКВД записку, в которой были высказаны предложения по совместной деятельности СССР и Германии в Синьцзянской провинции. При этом германской стороной вновь поднимался вопрос о возможном предоставлении фирме разрешения на осуществление транзитного варианта товарообмена с провинцией через территорию СССР. Для работы в провинции предлагалось организовать смешанное советско-германское общество. Чтобы наглядно продемонстрировать советскому руководству выгоды соглашения с немецкой фирмой, Н. Каллин проанализировал социально-экономическое и внутриполитическое положение провинции, указав на возможные трудности и неясные перспективы работы Советского Союза в отдельных округах Синьцзяна.

Так, по его мнению, влияние советского государства в Кашгаре еще длительное время могло оставаться незначительным из-за противодействия Англии.

Перспективы торгово-экономической деятельности СССР в Кульдже и Чугучаке, рассматривались им с двух позиций: укрепления позиции СССР путем «аннексии» этих округов или через оказание этим округам совместной советско-германской помощи. «Кульджа и Чугучак, – писал Каллин, – в финансовом отношении не могут самообслуживаться, поэтому «для их восстановления и дальнейшего развития необходима усиленная русская и немецкая помощь (продажа товаров в кредит и покупка за наличные)». При этом об аннексии он писал как о, почти, свершившемся факте. Однако при этом отмечал ее малую перспективность, считая, что она «дала бы России меньше преимущ-

еств», чем совместная торговля в этих округах. Именно Кульджа и Чугучак должны были, по его мнению, стать центрами совместной деятельности Германии и СССР.

При этом, Илийский и Тарбагатайский округа Н. Каллин видел вне состава советского государства, хотя вопрос об аннексии любых территорий Китая в высших эшелонах советской власти в рассматриваемый период даже не рассматривался.

Также в записке Каллин постарался привлечь внимание советских властей на Шарасуминский округ, который «вследствие богатства в пушнине и естественных богатств может совершенно независимо примкнуть куда угодно». Например, благодаря «общности рас и наличию автомобильного сообщения» присоединиться к внешней Монголии и следовательно к Китаю. «Если СССР удастся приобрести на Алтае доверие, то он тогда может практически присоединить этот округ и Шарасумэ». Управляющий «Фауст и Ке» всячески демонстрировал свою лояльность по отношению к политике советского государства в Синьцзяне, вплоть до одобрения территориальных захватов и даже подталкивал к ним. При этом он оговаривал только одно условие: взаимовыгодную совместную деятельность сторон в Кульдже и Чугучаке, где немецкая фирма имела более крепкие экономические позиции и наибольшие торговые интересы.

Что касалось перспектив работы в Урумчи, то Н. Каллин давал понять, что «Урумчи до сих пор держится за Китай», несмотря на то, что «говорят» о его независимости от Пекина. Немецкий коммерсант указывал, что «... Это не так. Он только делает вид, что он независим, так как без Пекина весь Синьцзян, как корабль без руля, погиб-бы в Центральной Азии». Поэтому в Урумчи и во всем Восточном Синьцзяне «придется рассчитывать на лояльность дучзюна (генерал-губернатора) провинции».

Укрепление политических позиций СССР в Синьцзяне в целом оценивалось Н. Каллиным также невысоко. Он, в частности, писал: «Здесь боятся не столько коммунистической пропаганды, сколько возможности попасть под русский кнут, как это имело место до войны». Этим, по его мнению, и объяснялись суровые мероприятия Синьцзянского правительства против советской пропаганды. Развитие торговли управляющий фирмы наоборот оценивал как наиболее предпочтительное, но с определенными оговорками. «Русское правительство, – писал он, – было бы предпочтительнее китайского, но существует боязнь, что с правительством СССР будет ограничение частного капитала, контроль над налогами и таможней». Но так как политика и торговля «идут рука об руку, а СССР встречает двойное противодействие от Синьцзянского правительства и купечества, которое недоверчиво сидит на деньгах» то искать решение проблем нужно как раз в области развития экономических связей. При этом наиболее успешным вариантом преодоления этого отчуждения, по мнению Н.Каллина, являлся вариант организации совместной работы советских организаций в Синьцзяне с немецкой фирмой. При этом он вновь подчеркивал, что выигрывает от этого в большей степени СССР, так как «немцы вследствие отдаленности Синьцзяна от Германии не могут иметь в нем никакого политического влияния». В тоже время «...китайское правительство, – писал коммерсант, – увидит, какое доверие соседнее государство Германия – оказывает России в совместной работе и даже весь Китай не захочет остаться позади». В качестве ещё одного аргумента в пользу своих доводов Н. Каллин указывал на отсутствие конкуренции в импорте товаров в Синьцзянскую провинцию между Германией и СССР. Советский Союз поставлял в Синьцзян мануфактуру, керосин, сахар, железо и др. Германия, как предполагал Каллин, могла бы поставлять продукты немецкой промышленности и машины. Что касалось экспорта, то и в этой области, как убеждал Управляющий «Фауст и К», не должно было возникнуть соперничества. Германия, заявлял он, заинтересована в кожах и шкурах, а Союзное государство «может легко отказаться от пушнины Синьцзяна и воспользоваться шерстью и хлопком, вывоз которых обойдется Германии слишком дорого». Основное преимущество в организации совместной работы для СССР он видел в том, что «немецкий компаньон» мог бы вместо «русского компаньона» вести торговлю внутри Синьцзяна, «куда подданные СССР будут допущены не так скоро». Запугивал Н.Каллин СССР и усиливавшимся американским влиянием в Синьцзянской провинции.

Следует отметить, что новые предложения немецкой фирмы о совместной работе в Синьцзяне заинтересовали советское руководство. Отчасти это внимание явилось следствием обострения внутриполитической обстановки в Синьцзяне, связанным с нарастающим революционным движением в центральных районах Китая.

Несмотря на заявления властей провинции о своей лояльности к Советскому Союзу, всё более ощущалось нарастание напряжения в отношениях сторон. На границе постоянно и беспричинно задерживались товары советских торговых организаций, создавались искусственные препятствия для работы в Синьцзяне самих этих организаций и их сотрудников. В этих условиях предложения Управляющего фирмы Фауст было рассмотрено более внимательно и всесторонне. При этом возможный характер сотрудничества оценивался с точки зрения политического курса проводимого советским государством в Синьцзяне в целом.

В результате на имя заведующего отделом Среднего Востока В.М. Цукермана 22 октября 1925 года поступила записка начальника Управления регулирования А.И. Потяева и начальника Отдела Востока Маерса по поводу «последних предложений немецкой фирмы». В порядке предварительного обмена мнений А.И. Потяев и Маерс считали возможным проводить совместную работу с Германией в Синьцзяне, особенно, в части совместных операций по транзиту. Резкой критике с его стороны подверглось лишь предложение Фауст и Ке о возможной аннексии СССР ряда округов провинции и утверждение, что только в союзе с Германией «...мы можем творить реальную политику в Синьцзяне».

Авторы записки указывали на то, что при всех положительных тенденциях укрепления торгово-экономических позиций СССР в Синьцзяне и преимуществ географического положения, оставался, тем не менее, ряд проблем мешающих расширению деятельности Советского Союза в провинции. Во-первых, так и не было создано правового базиса для торговли, поэтому дуэзон произвольно мог закрывать границы провинции в любое время, так как это произошло, например в Кашгаре. Во-вторых, оставались достаточно сильными экономические позиции ряда иностранных фирм на территории Синьцзяна.

Исходя из этого А.И. Потяев и Маерс полагали, что альянс с немецкой фирмой позволил бы «...установить свой модус влияния на ее транзитные операции, регулируя их объем и номенклатуру статей», а также «при ее помощи постепенно... вытеснить из Синьцзяна англо-американские фирмы» [10]. В этом смысле совместная деятельность с «Фауст и Ке», по мнению авторов, приобретала для Советского Союза отчасти политический интерес, поскольку речь шла о совместном вытеснении англо-американских фирм.

Вместе с тем А.И. Потяев и Маерс подчеркивали, что организация смешанного общества не является следствием обязательств, данных Германии на основании заключенного договора. Они отмечали, что «никаких формально правовых обязательств перед германцами в области транзита мы на себя не брали». Поэтому в записке указывалось, что при «рассмотрении вопроса о формах привлечения германцев в организации транзита в страны Востока», советское государство будет руководствоваться «в духе нашей собственной заинтересованности» [11, с. 582].

В отношении Западного Китая, с которым Советский Союз был не связан никакими договорными отношениями по вопро-

сам транзита (общий торговый договор с Китайской Республикой еще не был подписан), Маерс и А.И. Потяев допускали возможность организации в провинции филиалов предполагаемого советско-германского транзитного общества. В состав этого общества специально для работы в Синьцзяне и могла бы войти фирма «Фауст и Ке» на тех условиях, которые она предлагала.

Иной подход к инициативам немецкой фирмы продемонстрировал консул А.Е. Быстров. Он предлагал воспользоваться «удобным моментом (ослаблением позиций иностранных фирм в Синьцзяне) и ... развернуть кишечное дело» в провинции с привлечением специалистов, в дореволюционный период работавших в Синьцзяне по переработке кишок [12].

Часть представителей властных структур советского государства довольно скептически относились к некоторым аргументам немецкого представителя. Например, отмечалось, что «почти все местные уполномоченные этих двух фирм – белогвардейцы», обосновавшиеся после разгрома в Синьцзяне. «Вследствие этого, между фирмами существует полное взаимное понимание и контакт в их деятельности». Кроме того «за это говорит и тот факт, что обе эти фирмы, выступая параллельно в одних и тех же районах, закупают одни и те же продукты, между тем никакой конкуренции между ними не наблюдается (по крайней мер в Кашгаре)» [13]. Поэтому Каллин «совершенно не прав», когда «указывает» на существующую конкуренцию между фирмами «Фауст» и «Бреннер» и в целом усиление американского влияния в Синьцзяне, что его заявление «безусловно, носит тенденциозный характер» и к нему нужно относиться «исключительно критически».

В результате предложения немецкой фирмы не получили поддержки большинства заинтересованных лиц в советских руководящих кругах на уже этапе обсуждения.

Подобного результата можно было ожидать. Несмотря на трудности, Советский Союз воспользовался благоприятной политической конъюнктурой и укрепил свое влияние по ряду позиций в провинции. Это касалось партнерства с местным купечеством и частичным вытеснением конкурентов на сырьевом рынке. В тоже время добиться полного взаимопонимания с властями провинции и победы над иностранными конкурентами в провинции в этот период ещё не удалось. Так в документальных источниках указывается, что, несмотря на общее ослабление торговых позиций фирмы «Фауст и Ке», в середине 20-х гг. в провинции, в ряде округов она по-прежнему работает успешно. В качестве примера приводится тот факт, что фирма «...пользуется определенным авторитетом в Алтайском округе» [14].

В целом рассматривая предложения немецкой фирмы относительно организации совместного советско-германского общества для работы на территории Синьцзяна, а также желание бывших царских специалистов, работавших на иностранные фирмы, перейти на советскую службу, можно сделать вывод об очевидном успехе торгово-экономической политики СССР в этом регионе и необратимом ослаблении позиций иностранных конкурентов.

Библиографический список

1. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 532. Оп. 4. Д. 328. Л. 89.
2. Российский государственный архив экономики. Ф. 413. Оп. 3. Д. 1956. Л. 175.
3. Там же. Ф. 413. Оп. 10. Д. 286. Л. 52.
4. Там же. Ф. 5240. Оп. 19. Д. 1761. Л. 4.
5. Там же. Ф. 635. Оп. 3. Д. 62. Л. 151.
6. Там же. Ф. 413. Оп. 3. Д. 1959. Л. 118.
7. Там же. Ф. 413. Оп. 3. Д. 1956. Л. 14.
8. Там же. Ф. 413. Оп. 3. Д. 1669. Л. 1об.
9. Документы внешней политики СССР. – М., 1963. – Т. VIII.
10. Российский государственный архив экономики. Ф. 635. Оп. 3. Д. 62. Л. 150.
11. Российский государственный военный архив. Ф. 25895. Оп. 1. Д. 832. Л. 52.
12. Российский государственный архив экономики. Ф. 635. Оп. 3. Д. 62. Л. 130.

Bibliography

1. Rossijskij gosudarstvennij arkhiv socialjno-politicheskoy istorii. F. 532. Op. 4. D. 328. L. 89.
2. Rossijskij gosudarstvennij arkhiv ehkonomiki. F. 413. Op. 3. D. 1956. L. 175.
3. Tam zhe. F. 413. Op. 10. D. 286. L. 52.
4. Tam zhe. F. 5240. Op. 19. D. 1761. L. 4.
5. Tam zhe. F. 635. Op. 3. D. 62. L. 151.
6. Tam zhe. F. 413. Op. 3. D. 1959. L. 118.
7. Tam zhe. F. 413. Op. 3. D. 1956. L. 14.
8. Tam zhe. F. 413. Op. 3. D. 1669. L. 1ob.
9. Dokumenty vneshnej politiki SSSR. – M., 1963. – T. VIII.
10. Rossijskij gosudarstvennij arkhiv ehkonomiki. F. 635. Op. 3. D. 62. L. 150.
11. Rossijskij gosudarstvennij voennij arkhiv. F. 25895. Op. 1. D. 832. L. 52.
12. Rossijskij gosudarstvennij arkhiv ehkonomiki. F. 635. Op. 3. D. 62. L. 130.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

Раздел 7

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 316.1: 001.1

Balshikeev S.B., Djalilov K.Sh., Shormanbaeva D.G. ETHICS OF A MODERN SCIENCE AND IMPERATIVES OF RESPONSIBILITY OF THE SCIENTIST. In article problems of interrelation of ethical standards of human activity and development of scientific knowledge are analyzed. In the course of complication and depending of scientific knowledge occur conceptualism an image, and then an idea of ethical potential of science. Authors pay attention to the ethical bases of responsibility of the scientist in realization of the social purposes of development of scientific knowledge.

Key words: science, ethics, responsibility, value, interests, activity, morals, culture, humanism, transformation.

С.Б. Балшикеев, канд. филос. наук, доц., зав. каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского гос. технического университета, г. Караганда, E-mail: balshikeev@mail.ru; **К.Ш. Джалилов**, канд. филос. наук, доц., каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского гос. технического университета, г. Караганда, E-mail: jallla@rambler.ru; **Д.Г. Шорманбаева**, ст. преп. каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского гос. технического университета, г. Караганда, E-mail: yasmina-dinara@mail.ru

ЭТИКА СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ИМПЕРАТИВЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧЕНОГО

В статье анализируются проблемы взаимосвязи нравственных норм человеческой деятельности и развития научного познания. В процессе усложнения и углубления научного познания происходит концептуализация образа, а затем и идеи этического потенциала науки. Авторы обращают внимание на этические основания ответственности ученого в реализации социальных целей развития научного познания.

Ключевые слова: наука, этика, ответственность, ценности, интересы, деятельность, нравственность, культура, гуманизм, трансформация.

В условиях постоянно возрастающего значения научной деятельности в современном мире, дискуссии об общесоциальном и культурном статусе науки, а также об этических факторах научной деятельности не только продолжают оставаться в центре внимания социогуманитарных исследований, но и получают новые импульсы со стороны социальной практики. Практика требует от науки оптимального сочетания трансцендентных прорывов к новым знаниям о действительности, с ответственностью ученых за гуманитарную эффективность полученных результатов и доступность их для большинства людей в планетарном масштабе.

Основанием постановки этой проблемы можно считать феномен, который К. Ясперс обозначил как «осевое время». Обращаясь к истории человечества, Ясперс отмечал, что философская вера впервые возникла примерно между 800-200-ми годами до н.э., причем одновременно в разных регионах планеты – в Китае, Индии, Персии, Палестине и Древней Греции. В этот период завершается эпоха мифологического мировосприятия с ее самоуспокоенностью и само-собой-понятностью, люди пробуждаются к отчетливому мышлению, к рефлексии, положив начало философскому мышлению. Этот период Ясперс назвал «осевым временем» (Axezeit), подразумевая, что отсюда берет начало общая история человечества («ось») как духовное единство представителей разных народов перед предельными вопросами (auserste Fragen) о смысле бытия, т.е. о трансценденции. Озабоченность именно такими вопросами делает возможной подлинную (экзистенциальную, духовную) связь между народами и культурами.

Новая этика ответственности и единения формируется как исторический ответ человечества на совокупность вызовов, с которыми оно сталкивается в контексте кризисного развития

современной цивилизации. Новая этика должна содержать простые и понятные принципы, синтезирующие весь позитивный духовный, научный и практический потенциал, накопленный в течение тысячелетий народами нашей планеты и содержащийся в их культурных традициях.

Современная наука, во всех ее областях подошла к рубежу, за которым отчетливо просматривается взаимосвязь и взаимозависимость всех элементов мироздания. Настало время решить и фундаментальное расхождение науки, и традиционных религиозных представлений в пользу мировоззрения с безусловным присутствием духовного измерения. Мы обязаны осознать этот фактор как основной принцип самого существования Вселенной.

Следует научиться понимать законы духовного единения и взаимосвязи на основе научных методов познания. Их непонимание и не учет в деятельности человека приводит к искажению его системы ценностей и, как следствие, к саморазрушительной траектории развития цивилизации в целом.

Основой новой этики должен стать принцип ответственности в самом широком смысле этого слова и признание этих законов в качестве приоритета для построения всего комплекса взаимоотношений Человека, Общества, Вселенной в их ответственном единстве.

Утверждение в сознании человечества новой системы ценностей, определяемой требованиями этики ответственности и единения, неизбежно приведет к изменению направления деятельности человека и, как следствие, к спасительной траектории выхода из кризиса.

Жесткое противостояние сциентизма и антисциентизма, сопровождавшее данную дискуссию на протяжении всего XX столетия, особенно его второй половины, примечательно тем,

что аргументы сторон так и не достигли цели – убедить оппонентов в правильности своей позиции и выйти на новый этап модернизации научной деятельности в интересах всего человечества.

Антисциентисты уверены, что вторжение науки во все сферы человеческой жизни делает ее бездуховной, лишенной высших не поддающихся расчетам и вычислениям смыслов, что разрушает жизненный мир подлинности человеческих чувств и межличностных отношений. В результате возникает неподлинный мир, который сливается со сферой производства и необходимостью постоянного удовлетворения все возрастающих вещественных потребностей. Все многообразие проявлений человеческого в человеке сводится лишь к одному технократическому параметру. А возникающие, как следствие непрерывно ускоряющегося научно-технического прогресса, перегрузки и перенапряжения, которые выпадают на долю современного человека, не только являются симптомами болезненного состояния общества, но и формируют частичного, «одномерного человека» (Г. Маркузе), страдающего «профессиональным кренинизмом» (К. Маркс). Сциентисты, напротив, видят в науке рациональное ядро всех сфер человеческой жизни, благодаря которому жизнь индивидуума и социума может и должна стать организованной, управляемой и успешной.

Наука, являясь производительной силой общества, обладает и безграничными познавательными возможностями, и значительным потенциалом в деле преобразования неудовлетворяющих человека состояний окружающего мира. Общее возращение стандартов качества жизни для всего планетарного сообщества показывает, что науке под силу решать все острые проблемы цивилизационного развития человечества. В итоге дилемма сциентизм – антисциентизм предстает как извечная проблема культурного и социального выбора. Однако современная философская мысль тяготеет к преодолению этих полярных мировоззренческих позиций, выдвигая в качестве принципиального положения тезис о двойственности характеристики науки [1, с. 141–142].

С одной стороны, наука функционирует как результат деятельности ученых. Поэтому, не поняв закономерностей этой деятельности, невозможно полностью разобраться в закономерностях развития науки. Но, с другой стороны, сами ученые как профессионалы, сформированы наукой, ее условиями и требованиями. Поэтому, с неменьшим основанием, можно утверждать и то, что, не поняв закономерностей функционирования науки, невозможно понять поведение ученых. Определенные формы деятельности, поведение людей науки являются и условием функционирования науки как социального института, и, одновременно, его следствием.

Наука, таким образом, определяется в системе социальных отношений не как совокупность действий отдельных ученых и научных сообществ, одобряемых в рамках того или иного варианта конвенционализма, а как результат их взаимодействия в интересах всего общества. Именно такой подход лег в основу основных философских концепций научной деятельности, в которых этико-гуманистические ориентиры обосновываются как исходные пункты в определении стратегии научной деятельности.

Автор феноменологической концепции Э. Гуссерль трактует науку как сознание в его смыслах. Единственный доступ к смыслам дает анализ сознания, которое интенционально (направлено на познаваемый объект) и конституируется как единство сочетаний многообразия переживаний с присущими ему инвариантами, постигаемыми в акте интеллектуальной интуиции. Следуя этим путем, наука открывает смысл в объективной действительности. В мире, воспринимаемом сознанием, деятельность которого укоренена в повседневном опыте и определяется характеристиками жизненного мира человека, «принципиально осуществима универсальная индуктивность (усмотрение в отдельных актах сознания идеального)» [2, с. 158]. Если это отрицать, то невозможно объяснить и саму возможность научных утверждений, и способ обоснования их достоверности.

Согласно Гуссерлю, идеальные предметности нельзя обнаружить в реальных телах на опыте, в эксперименте, в практическом производстве, они обнаруживаются непосредственно только благодаря идеализирующей духовной деятельности, выделения инвариантного начала во всех мыслимых вариациях пространственно-временных форм реальности. Найденное в процессе деятельности сознания объективно-идеальное обладает безусловной всеобщностью для всех людей, воспроизводится в междубъектном смысле [3, с. 243].

Таким образом, научная деятельность связывает между собой два основных уровня действительности – уровень первоочевидностей (исходных впечатлений от познаваемых объектов) и уровень идеальных очевидностей (смыслов конституируемых сознанием). Именно в таком качестве наука включена в жизненный мир человека. Отсутствие постоянной корреляции между жизненным миром человека, миром первоочевидностей и миром идеальных сущностей знаменует собой, по Гуссерлю, кризис техногенной цивилизации. Не сама научная деятельность несет опасность для человека, а игнорирование человеком подлинного статуса науки.

Научная деятельность – это не только мир объективно-идеальных сущностей, но и пути их достижения, способность науки соответствовать запросам жизненного мира. Забвение последнего делает науку абстрактной математизацией, формализацией, технизацией. Но такая наука несостоятельна и бессильна перед вызовами времени.

Онтологическая концепция М. Хайдеггера интерпретирует науку как теорию действительного, которая требует противостояния предмета субъекту и субъекта предмету [4, с. 58–59]. В ходе этого противостояния вырабатывается метод, в котором главное внимание обращается на то, как вещи ведут себя в порядке правил, общей схемы. Поэтому научная деятельность – это конструирование и навязывание сущему схемы предметного противостояния, рассмотрения, согласно методу, картины мира как совокупности представлений.

По Хайдеггеру, в античности и средневековье не было науки, поскольку люди принимали сущее во всей его открытости и противоречивости, а не представляли его себе, и мир не становился картиной. Наука, возникшая в Новое время и ставшая серьезной силой в современном мире, действует грубо и прямолинейно, довольствуется обычным и средним, будучи не в состоянии понять неповторимое и редкостное, обедняет мир, редуцируя бытие к предметности, бессильна перед событием как единичным [4, с. 248–250]. Выход из этой печальной ситуации М. Хайдеггер видит в творческом осмыслении перспектив научной деятельности каждым из ее участников, в наполнении научной деятельности жизненным смыслом. «Хотя науки на своих путях и своими средствами как раз никогда не могут проникнуть в существо науки, все же каждый исследователь и преподаватель, каждый человек, занятый той или иной наукой, как мыслящее существо способен двигаться на разных уровнях осмысления и поддерживать его» [4, с. 252].

С позиций герменевтической концепции научная деятельность не может считаться продуктивной, если она не включает в себя герменевтический компонент: первостепенное внимание к человеческой коммуникации, реализующейся в среде языка; движение в герменевтическом круге как интерпретация, позволяющая расширить горизонты понимания; диалектика вопросов и ответов, реализуемая в диалоге; единство понимания и его применения на практике [5, с. 616–624].

Результат любой научной деятельности – это своеобразный текст, который нуждается в интерпретации и понимании. Любая наука создается людьми и для людей, а значит понимание – неустраняемый момент научной деятельности. Используя герменевтический потенциал интерпретации, мы в состоянии наладить диалог между учеными и не-учеными, благодаря которому состоится расширение горизонтов науки, станет возможным критическое отношение как к неконструктивным призывам отказаться от науки, так и к абсолютизации ее когнитивных претензий.

Критическая концепция франкфуртской школы усматривает главную проблему отрицательного отношения к науке в современном обществе в стремлении научного сообщества освободить науку от ценностей, окончательно разорвать связь между самой наукой и тем, чем она не является [6, с. 81–85]. Но тем самым наука самоустраняется от своей важнейшей задачи – укрепление социального прогресса путем публичного употребления разума.

Наука призвана освободить человека от угроз со стороны любых форм тоталитаризма: политического, технологического, информационного и т.д. Наука формирует основы компетентности коммуникативной рациональности [7, с. 63].

Для представителей франкфуртской школы научная деятельность – это способность критически относиться к действительности и учиться на опыте, что формирует идеальное коммуникативное сообщество, разрешающее свои проблемы через налаженную коммуникативную рефлекссию и постепенно приближающееся к истине.

Как мы видим, основные философские концепции научной деятельности ясно обозначают ключевое противоречие в ее современном состоянии. Это неспособность ученых быть критичными по отношению к самой науке, проявляющаяся в отсутствии среди критериев значимости научного исследования требования коллективной и индивидуальной ответственности ученых за последствия внедрения научных разработок в окружающую среду, социальную организацию, телесно-духовное пространство человека. Полностью положившись на веру во всемогущество науки и ее методов, ученые допустили превращение всего мира только в объект, притом воспроизводимый и прогнозируемый по шаблонам самой науки.

Отношение к миру только как к объекту обернулось неконтролируемым произволом бесконечных экспериментов с непредсказуемыми последствиями (вспомним хотя бы о «неизвестном» происхождении ВИЧ инфекции), «терроризмом лабораторий» (Х. Ортега-и-Гассет) (здесь можно упомянуть о пандемии «свиного гриппа», обогатившей фармацевтические кампании с их научно-исследовательскими подразделениями). Все это заставляет поставить принципиальный вопрос о дальнейшем разворачивании научной деятельности на основе этики ответственности.

Безусловно, обоснование необходимости отношений науки и этики, а также прояснение характера этих отношений имеет давнюю традицию. Занимаясь научным исследованием, ученый не может отбросить свои родовые общечеловеческие качества, оценочные способности и нравственные установки. В результате в научную деятельность неизбежно вносятся этические проблемы. При этом решение этических вопросов, возникающих в ходе научной деятельности, зависит, с одной стороны, от тех обычных человеческих качеств ученого, которые не прекращают своего существования в моменты занятий наукой, а с другой стороны – от того исторически сложившегося набора моральных норм, который действует в рамках научного сообщества. Нормы выражаются в форме позволений, запретов, предписаний, предпочтений и т.п. Эти императивы, передаваемые наставлением и примером и подкрепленные санкциями, составляют «этнос науки» – основу профессиональной этики ученых.

Научный этнос, определяет, в первую очередь, условия получения достоверного знания методологически безупречным образом, в тоже время, обязывает ученого к определенному поведению. Не только потому, что оно эффективно в научных процедурах, но и потому, что в правила этого поведения верят и признают их обязательными с нравственной точки зрения. Наиболее известный вариант нормативного этноса науки был разработан в 40-е годы XX века американским социологом Р. Мертоном. В его концепции основу нормативного этноса науки составляют четыре императива.

Императив «универсализма» порождается внеличным характером научного знания. Утверждения науки универсальны в том смысле, что их истинность не зависит от того, кем они высказаны. Под универсализмом понимается независимость результатов научной деятельности от личностных характеристик ученого, поэтому ограничение продвижения в науке на основании чего-то иного, кроме недостатка научной компетентности, – прямой ущерб развитию знания. Универсализм обуславливает интернациональный и демократичный характер науки.

Императив «коллективизма» предписывает ученому незамедлительно передавать полученные результаты в общее пользование, сообщать о своих открытиях всем ученым без ограничений. Научные открытия являются продуктом социального сотрудничества ученых и принадлежат всему научному сообществу.

Императив «бескорыстности» требует от ученого руководствоваться в своей деятельности исключительно стремлением к отысканию истины, не приспособляя научную мысль к получению личной выгоды.

Императив «организованного скептицизма» не допускает принятия любого научного положения без тщательной, всесторонней проверки. Данный императив предписывает ученому подвергать обоснованному сомнению как свои, так и чужие открытия и выступать с публичной критикой любой работы, если он обнаружил ее ошибочность [8, 132–133].

Идеи Р. Мертона позволили по-новому взглянуть на проблему научной этики, обратить внимание не только на результаты научной деятельности, но и на условия, влияющие на получение этих результатов. Однако, в общем, концепция Р. Мертона не вышла за пределы интересов самой науки: этические нормы должны обеспечивать получение научных знаний, создавать

условия для их непрерывного роста. То есть ученый несет ответственность за результаты своей научной деятельности, но только в рамках правил, установленных самой этой деятельностью, все более превращая науку в бесконечный процесс кумуляции научного продукта, созданного учеными по единым и полезным для их деятельности нормам. Считая традиции науки предельно устойчивыми в силу ее абсолютизированной рациональности, Р. Мертон не рассматривал нормы научной деятельности как нуждающиеся в постоянном обсуждении, на предмет их соответствия вызовам времени. Он не прогнозировал необходимости придания им гибкости и способности к самообновлению, на основе включения в сферу научных интересов всей целостности бытия и духовно-духовной уникальности мироздания.

А именно это и требуется в условиях, когда наука перестает соответствовать своим претензиям на успешное решение проблем цивилизации. Более того, когда разрыв между мощью научного знания и способностью человечества распоряжаться этим знанием на благо жизни достиг критической отметки, на которую указывают перманентные экологические и техногенные катастрофы настоящего времени. Поэтому и продолжается поиск иных этических регуляторов научной деятельности. Этим целям отвечает принципиальное положение о том, что чисто научный прогресс не в силах сам по себе способствовать установлению между людьми согласия, без которого невозможно достижение более или менее устойчивого благополучия в социальных отношениях. Значит, необходим выход науки за пределы нашего времени, участие самих ученых в обосновании и утверждении новой этики ответственности [9, с. 163–164].

Именно на этом настаивал выдающийся гуманист XX века А. Швейцер, предлагая свою этику «благоговения перед жизнью», в которой всякое истинное познание переходит в переживание и заставляет человека мыслить и удивляться красоте многообразия проявлений живого. «Сегодня кажется не совсем нормальным признавать в качестве требования разумной этики внимательное отношение ко всему живому, вплоть до низших форм проявления жизни. Но когда-нибудь будут удивляться, что людям потребовалось так много времени, чтобы признать несомненным с этикой бессмысленное причинение вреда жизни. Этика есть безграничная ответственность за все, что живет» [10, с. 315]. При этом в этических конфликтах человек может принять только самостоятельное решение. «Никто не может за него сказать, где каждый раз проходит крайняя граница настойчивости в сохранении и развитии жизни. Только он один может судить об этом, руководствуясь чувством высочайшей ответственности за судьбу другой жизни» [10, с. 316].

Этика ответственности становится настоятельной потребностью с позиций достижения лучшего будущего. Характер научной деятельности ученых вынуждает занять их определенную этическую позицию, основой которой являются, в первую очередь, благосостояние людей, их здоровье и безопасность. Фундаментальная задача обеспечения улучшения всего комплекса жизненно важных для человека отношений в принципе не может быть решена без ученых, без использования той могущественной силы науки, которую они в состоянии задействовать, в интересах развития личности и повышения качества социальной организации.

Этика ответственности, становясь краеугольным камнем научного гуманизма, руководствуется теми ценностями, которые актуальны для всего общества, но вместе с тем, она дает возможность ученым усовершенствовать уже имеющиеся ценностные ориентиры научного поиска и создать рационально обоснованную теоретическую основу для выдвижения новых гуманистических ориентиров научной деятельности. Об этом свидетельствует появление на исходе XX столетия целого комплекса направлений прикладной этики, в которых этические требования к конкретным наукам опираются на детально разработанные научные программы [11, с. 70–71].

Подлинный долг науки, состоит в том, чтобы постоянно уделять внимание обновлению эпистемологических требований с целью выработки таких условий научной деятельности, в которых нормой станет осознание ответственности ученого за возможное возникновение потенциально опасных ситуаций, своевременное информирование о возможных последствиях и постоянный поиск мер, предотвращающих опасности, особенно возникающие по недомыслию самого человека.

Благодаря своему этическому потенциалу, наука в состоянии преодолевать свою объективистскую ограниченность и с помощью своих специфических методов оказывать помощь в решении кризисных ситуаций другим областям деятельности.

Ответственность ученых предполагает их активное участие в решении назревших проблем цивилизации, но не выведением этих проблем за пределы общечеловеческого дискурса в область «научной индифферентности», а внесением в их решение основополагающих принципов научной деятельности – объективности, доказательности, критичности.

Важно учитывать, что деятельность современного ученого не замыкается в рамки специальных исследований. Она включает и преподавание, и обработку информации, и популяризацию достижений науки. Нередко ученый выступает в роли консультанта или эксперта по вопросам своей специальности, имеющим социальную значимость.

Такое расширение культурной функциональности ученого – закономерное следствие усложнения процесса интеграции науки в систему социальных отношений. Поэтому и в самом научном сообществе происходят существенные сдвиги, связанные с расширением границ социальной ответственности ученых. С одной стороны, сквозь призму этики ответственности рассматриваются не только последствия применения достижений науки в практике, ее готовые или уже осуществившиеся проекты, но и сами процессы исследования, внутренний мир научной деятельности. С другой стороны, изменяется понимание статуса субъекта социальной ответственности науки. Акцент переносится с общего, а потому абстрактного образа науки, на отдельные научные дисциплины, проблемные области, исследовательские коллективы, а с возрастанием глобальной неустойчивости, на конкретного ученого. «Все отчетливее проявляется понимание того непреложного факта, что если не будет в геометрической прогрессии возрастать социальная ответственность ученых, роль нравственного, этического начала в науке, то человечество, да и сама наука, не смогут развиваться даже в прогрессии арифметической» [12, с. 163].

Таким образом, современная философская мысль аргументирует в качестве радикальной стратегии самоизменения научной деятельности соединение поиска истины с расширением этических регуляторов научного поиска, согласование идеи о самоценности истины с идеями о нравственности как необходимой предпосылки истины. Вызревающая на этой почве постнеклассическая рациональность предлагает стимулы для роста новых ценностей и мировоззренческих ориентаций, которые открывают новые перспективы для диалога научных и вненаучных форм культуры.

Сегодня от научной деятельности все больше начинают требовать не просто технологических приложений, но и того, чтобы ее результаты позволяли удовлетворять вполне конкретные запросы общества и потребности человека. Растущая практическая эффективность научной деятельности в тех областях, которые ближе всего к повседневным нуждам и интересам рядового человека, становится серьезным фактором, ускоряющим развитие науки и технологий.

В этом контексте вопрос о взаимоотношениях науки и общества приобретает новые очертания. Теперь становится ясно,

что проблема возникновения опасений по поводу безопасности научных исследований кроется не в отсутствии научной компетентности у простых людей, а в том, что наука и базирующиеся на ней новые технологии ставят перед лицом человека новые трудности, новые проблемы.

На смену, сложившейся на базе безапелляционного признания превосходства науки над другими формами познания, модели коммуникации науки и общества, в рамках которой главной проблемой считается несостоятельность населения в понимании деятельности научного сообщества, приходит другая модель, которая подчеркивает необходимость *диалога* между ученым и гражданином и самого серьезного отношения к знаниям и верованиям различных слоев социума [13, с. 52–53].

В целом же можно сказать, что одной из наиболее значимых отличительных характеристик современной научной деятельности становится изменяющееся место в ней того, что относится к нравственной проблематике. На протяжении долгого времени наука отстаивала идеалы беспристрастности, свободы от нравственных ценностей как гаранта получения достоверных знаний. Сегодня ситуация существенно усложнилась: речь вовсе не идет об отказе от этих идеалов, тем не менее нравственное измерение начинает восприниматься как существенная характеристика и изучаемой наукой реальности, и самого научного познания.

В.С. Степин, в частности, говорит о том, что трансформируется идеал ценностно нейтрального исследования. Объективно истинное объяснение и описание применительно к «человеко-размерным» объектам не только допускает, но и предполагает включение аксиологических факторов в состав объясняющих положений. Возникает необходимость эскапации связей фундаментальных внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знаний) с вненаучными ценностями общесоциального характера. «Научное познание начинает рассматриваться в контексте социальных условий его бытия и его социальных последствий как особая часть жизни общества, детерминированная на каждом этапе своего развития общим состоянием культуры данной исторической эпохи, ее ценностными ориентациями и мировоззренческими установками» [14, с. 164].

Готовность современного ученого соответствовать в своей деятельности нравственным требованиям этики ответственности должна становится личным убеждением уже на этапе получения профессионального образования [15, с. 166]. Для этого необходимо задаваться не только традиционными для науки вопросами о способах получения объективных знаний о мире и методах технического овладения миром, но и спрашивать себя о том, хотим ли мы этого, должны ли мы это делать, и имеет ли это, в конечном счете, какой-нибудь смысл. А это уже может рассматриваться как актуальная задача для всего социума – выработать новую концепцию познания, генерирующую такие качества индивида как когнитивная уникальность, самосознание, самоорганизация, способность работать в условиях неопределенности, отдавая себе отчет о конечном смысле собственной деятельности.

Библиографический список

1. Порус, В. Этика науки в структуре философии науки // Высшее образование в России. – 2007. – № 8.
2. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию // Вопросы философии. – 1972. – № 7.
3. Гуссерль, Э. Начало геометрии / пер. с фр. и нем. – М., 1996.
4. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. В.В. Библихина. – М., 1993.
5. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Опыт философской герменевтики / пер. с нем. – М., 1988.
6. Адорно, Т. К логике социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10.
7. Хабермас, Ю. Примирение через публичное употребление разума. Замечания о политическом либерализме Джона Роулса // Вопросы философии. – 1994. – № 10.
8. Мирская, Е.З. Этические регулятивы функционирования науки // Вопросы философии. – 1975. – № 3.
9. Бандурина, И.А. Этика науки и этика ученого // Высшее образование в России. – 2010. – № 5.
10. Швейцер, А. Культура и этика / пер. с нем. – М., 1973.
11. Войскунский, А.Е. Становление киберэтики: исторические основания и современные проблемы / А.Е. Войскунский, О.А. Дорохова // Вопросы философии. – 2010. – № 5.
12. Фролов, И.Т. Этика науки: проблемы и дискуссии / И.Т. Фролов, Б.Г. Юдин. – М., 1986.
13. Юдин, Б.Г. Наука в обществе знаний // Вопросы философии. – 2010. – № 8.
14. Степин, В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении // О человеческом в человеке / под общ. ред. И.Т. Фролова. – М., 1991.
15. Бандурина, И.А. Об ответственности современного ученого // Высшее образование в России. – 2008. – № 6.

Bibliography

1. Porus, V. Etikha nauki v strukture filosofii nauki // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 8.
2. Gusserlj, Eh. Krizis evropejskikh nauk i transcendentalnaya fenomenologiya. Vvedenie v fenomenologicheskuyu filosofiyu // Voprosih filosofii. – 1972. – № 7.

3. Gussertj, E. Nachalo geometrii / per. s fr. i nem. – M., 1996.
4. Khaydegger, M. Vremya i bihtie: statji i vihstupleniya / per. s nem. V.V. Bibikhina. – M., 1993.
5. Gadamer, Kh.-G. Istina i metod. Opiht filosofskoyj germenetiki / per. s nem. – M., 1988.
6. Adorno, T. K logike socialnihkh nauk // Voprosih filosofii. – 1992. – № 10.
7. Khabermas, Yu. Primirenje cherez publichnoe upotreblenie razuma. Zamechaniya o politicheskom liberalizme Dzhona Roulisa // Voprosih filosofii. – 1994. – № 10.
8. Mirskaya, E.Z. Ehticheskie reguljativih funkcionirovaniya nauki // Voprosih filosofii. – 1975. – № 3.
9. Bandurina, I.A. Ehtika nauki i ehtika uchenogo // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 5.
10. Shvejcer, A. Kuljtura i ehtika / per. s nem. – M., 1973.
11. Voyjskunskij, A.E. Stanovlenie kiberehtiki: istoricheskie osnovaniya i sovremennihe problemih / A.E. Voyjskunskij, O.A. Dorokhova // Voprosih filosofii. – 2010. – № 5.
12. Frolov, I.T. Ehtika nauki: problemih i diskussii / I.T. Frolov, B.G. Yudin. – M., 1986.
13. Yudin, B.G. Nauka v obthestve znaniy // Voprosih filosofii. – 2010. – № 8.
14. Stepin, V.S. Nauchnaya racionalnostj v gumanisticheskom izmerenii // O chelovecheskom v cheloveke / pod obth. red. I.T. Frolova. – M., 1991.
15. Bandurina, I.A. Ob otvetstvennosti sovremennogo uchenogo // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 6.

Статья поступила в редакцию 04.03.12

УДК 316.35.39

Blagovskaya E.V. INSTITUTES OF ETHNIC IDENTITY FORMATION IN THE ALTAI REPUBLIC. In the article is defining the concept of "institutes of ethnic identity formation". Substantiated is the importance of family and culture institutes in the identity formation. Analyzed and selected are institutes of ethnic identity formation in the Altai Republic.

Key words: ethnic identity, institutes of ethnic identity formation, family, culture, language, folklore, Festive Culture.

Е.В. Благовская, аспирант каф. философии Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: evgeniyablagovskaya@mail.ru

ИНСТИТУТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ

В статье дается определение понятия «институты формирования этнической идентичности». Обосновывается значимость институтов семьи и культуры в формировании идентичности. Проанализированы и выделены институты формирования этнической идентичности в условиях Республики Алтай.

Ключевые слова: этническая идентичность, институты формирования этнической идентичности, семья, культура, язык, фольклор, праздничная культура.

Конец XX – начало XXI веков характеризовавшийся значительными изменениями в социальной сфере, потерей государственной идеологии и переходом на рыночные отношения, ознаменовался ростом этнической идентичности. Поскольку в жизни современного человека осознание своей принадлежности к определенному народу, поиски его особенностей играют важную роль и оказывают серьезное влияние на отношения между людьми, то закономерно повышение внимания к проблеме этнической идентичности со стороны представителей целого ряда дисциплин, включая философию, политологию, социологию, этнологию.

Исследование учеными различных аспектов этнической идентичности не дает целостного представления о природе и сущности этнической идентичности, хотя отдельные аспекты этой проблемы в той или иной мере рассматривались.

Эволюция проблемы идентичности от появления первых зачаточных теоретических форм до форм самостоятельного теоретического знания прослеживается в работах классиков зарубежной философии, психологии и социологии: Джеймса У., Фрейда З., Юнга К., Пиаже Ж., Фромма Э., Дж. Мида, Кули Ч., Эриксона Э., Хабермаса Ю., Хесле В., Хорни К., Шпрангера Э., Гидденса А., Выготского Л. С., Кона И.С., Леонтьева А.Н., Поршнева Б.Ф., Рубинштейна С.Л., Ядова В. и других [1].

Несмотря на огромное количество публикаций, посвященных данной тематике исследование этнической идентичности в социогуманитарном знании осуществляется в русле примордиалистского, инструменталистского и конструктивистского подходов.

1. Сторонники объективистского (примордиального) направления придерживаются мнения об изначальной (примордиальной) этничности человека. Термин «примордиальные связи» введен социологом Э. Шилсом, который употребил его для характеристики внутрисемейных отношений, но более основательная формулировка сути этого подхода принадлежит американскому антропологу К. Гирцу. В рамках примордиализма выделяются два направления: социобиологическое и эволюционное.

2. В рамках конструктивистского направления главная роль в формировании этнической идентичности отводится субъективной стороне этнического бытия. Суть конструктивизма заключа-

ется в том, что этнические общности определяются как «воображаемые», существующие «в головах» людей и возникающие в результате целенаправленных усилий индивидов и создаваемых ими институтов. Соответственно, этничность понимается как социальный конструкт. Сторонниками данного течения являются Б. Андерсон, Э. Геллнер, Ф. Барт, из отечественных ученых В. Воронков, О. Карпенко, О. Бредникова, В.А. Тишков.

3. В основе инструменталистского направления основным в существовании этноса отмечается служение каким-то основным целям, интересам. Членство в этнической группе рассматривается как средство достижения более комфортного состояния, способ преодоления отчуждения и как один из мощных ресурсов в политической мобилизации группы, помогающий национальной элите осуществить собственные интересы. В рамках указанного подхода работают Дж. Де Восс, Н. Глейзер, М.Н. Губогло, Л.М. Дробижева, Д. Мойнихен, А. Пересон-Ройс и В.А. Ядов.

Исследование проблемы этнической идентичности в современном отечественном социогуманитарном знании ведется в следующих направлениях:

- особенности формирования этнической идентичности в различных условиях (М.В. Верещагина, Е.В. Беляева, О.Ю. Гусева, В.Ф. Безуглый, О.А. Катеренич, А.А. Выскочил);
- проблемы формирования этнической идентичности у различных этносов на современном этапе развития общества (В.С. Донгак, Е.С. Куква, М.И. Васильева, К.Н. Казадиева, Г.Р. Шакурова, Л.Н. Хаховская);
- динамика формирования этнической идентичности у детей из смешанных браков (К.В. Ким);
- особенности формирования этнической идентичности личности (С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская, Е.М. Галкина, А.И. Донцов, В.И. Клементьев, Ш.А. Магомедов, Н.Г. Орлова, О.Л. Романова, Т.Г. Стефаненко).

В связи с этим, проблема понимания, функционирования, развития этнической идентичности становится весьма актуальной на сегодняшний день во всем мире и России в частности.

Анализируя процесс формирования этнической идентичности, отметим, что существенное влияние оказывают внешние

(объективные) и внутренние (субъективные) факторы этнического самосознания, являющиеся проявлениями действия институтов этнической идентификации. Под институтами формирования этнической идентичности мы понимаем постоянно повторяющиеся и воспроизводящиеся отношения людей, направленных на выполнение конкретных общественных функций на основе определенных норм, правил.

В социогуманитарных исследованиях к институтам формирования этнической идентичности относят семью и культуру, что обусловлено значимостью влияния данных институтов на процесс формирования этнической идентичности.

Семья как социальная общность во всех цивилизациях выступала важнейшим элементом глобального развития. Современная семья в отношении личности и общества выполняет репродуктивную, хозяйственно-экономическую, регенеративную, образовательно-воспитательную и многие другие функции. Для ребенка семья является наиболее значимой частью мира со своими социализирующими функциями. По этой причине семья рассматривается как первичный и наиболее мощный институт социализации, играющий ключевую роль в формировании личностных черт и мотивов, в передаче ценностей, веры и норм, свойственных данной культуре.

Среди характеристик семьи как социального института, оказывающих влияние на процесс формирования этнической идентичности личности можно выделить:

- этнический состав семьи;
- язык семейного общения;
- количество поколений, проживающих совместно;
- характер отношений между поколениями;
- вероисповедание и степень религиозности членов семьи;
- уровень образования родителей и детей;
- род занятий, профессии членов семьи;
- пол детей;
- жилищные условия [2].

Анализ теоретико-практических работ, посвященных проблемам этнического самосознания и идентичности населения Алтайа, позволяет сделать вывод о доминировании института семьи в формировании этнической идентичности, при этом наиболее сильное воздействие семьи на процесс этнокультурного воспитания характерно для представителей алтайского и казахского этносов, меньше – отмечено в русских и этнически смешанных семьях [3].

Следующим институтом формирования этнической идентичности является институт культуры. Культура – «цемент общественных отношений» не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе политической социализации и контактов с представителями других культур, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной общности, т.е. чувство идентичности. «В современном мире... культурные идентичности занимают центральное место, а союзы, антагонизмы и государственная политика складываются с учетом культурной близости и культурных различий», отмечает С. Хантингтон [4, с. 142-143].

Культура возникает вместе с обществом, являясь социальным феноменом. Культура и общество не могут существовать друг без друга, так как это внебиологические формы совместной жизнедеятельности людей.

Культура как социальный институт выполняет важные социальные функции: адаптационная, познавательная, коммуникативная, интегративная, регулятивная, эвристическая, компенсаторная, функции трансляции социального опыта и социализации [5].

Составными компонентами института культуры является язык и фольклор. Языковая компетентность, языковое поведение и предпочтение языка изучаются как факторы идентификации со своей этнической общностью. Подтверждается предположение, что уровень идентичности определяется, прежде всего, предпочтением языка, а не его реальным использованием. Как правило, индивиды определяют свою этническую идентичность с родным этносом, а в качестве признаков, связывающих

их с этнической общностью, называют язык, историческую судьбу, обычаи, обряды, традиции, черты характера. Именно родной язык выступает одним из наиболее ценных аспектов этнической идентичности независимо от компетентности в нем.

Алтайский язык в сознании алтайцев тесно связан с этнической идентичностью, для них этнокультурно «своим» может быть этнический не алтаец, говорящий по-алтайски, и «чужим» – алтаец, не говорящий по-алтайски [6]. У алтайцев более актуализировано культурно-символическое значение алтайского языка – его ассоциации с этнической общностью. У русских отношение к родному русскому языку мало связано с его культурно-символическим значением, но больше инструментальным – это естественный язык общения, коммуникации и социального продвижения. Таким образом, у разных этносов доминирующее значение получает инструментальный или символический аспекты.

Пословицы и поговорки – один из самых активных и широко распространенных памятников устного народного поэтического творчества. Они имеют форму поучительных афоризмов и обобщают социально-исторический опыт народа. В пословицах и поговорках синтезируются самые сокровенные мысли о человеке, о воспитании и формировании чувства общности с этнической группой.

Особенности этнических традиций в значительной степени также проявляются в народных сказках. По мнению Т.А. Балаболиной и Г.А. Караваевой, сказки наиболее универсальны в плане этнического воспитания. Являясь начальной «философией этноса», они выражают основы мировоззрения, раскрывают такие категории как «добро» и «зло», «любовь» и «ненависть», «человек» и «природа», которые основываются на гуманности и многовековой мудрости народа [7]. В преобладающем большинстве сказок воплощены присущие народу нравственные черты. Сказки выражают характер народа, его психологию жизненные позиции. Сказка – это не просто традиция, это почти символ духовной близости поколений, когда старшие поколения передают младшим в доступной для них форме нравственные и духовные ценности, накопленные на протяжении исторического развития народа.

Итак, фольклор можно назвать фактором этноидентификации, выполняющим воспитательную, мировоззренческую и информационную функции.

Важную роль в формировании этнической идентичности играет современная праздничная культура. Участвуя в празднично-обрядовой деятельности, индивид эффективнее включается в процесс усвоения и дальнейшего развития накопленного до него социально-культурного опыта и в систему общественных отношений. Армирование этнической идентичности в дни праздников происходит наиболее интенсивно в силу ряда причин. Во-первых, играет роль зрелищность и экстраординарность события, вызывающие большой эмоциональный подъем, во-вторых, появляется возможность на время отступить от привычных норм и правил поведения – «расслабиться», в-третьих, человек может насладиться изобилием праздничного стола и благами современной цивилизации, выраженными в различных аттракционах, шоу, фейерверках и т.д.

Таким образом, праздничная культура является важным фактором формирования различных видов идентичности, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на увеличении культурного многообразия страны и обретении духовного богатства живущих в ней народов [8].

Институт культуры, включающий в себя язык, традиции, обычаи, фольклор, история этноса, выступает сильнейшим институтом этнической идентификации этноса, в частности алтайцев. В процессе приобщения к этнической культуре реализуются функции познания, общения, взаимодействия, этноидентификации и этнодифференциации. Сохранность культуры в целом является неотъемлемой частью сохранения этноса.

На основании выше сказанного отметим, что в Республике Алтай на формирование этнической идентичности личности, определяющие значение имеют институты семьи и культуры, что обусловлено их этносоциальной значимостью.

Библиографический список

1. Заковоротная, М.В. Идентичность человека социально-философские аспекты – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Левкович, В.П. Формирование этнического сознания подростка в семье / В.П. Левкович, Л.Д. Кузмицайте // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – Т. 13.
3. Ушаков, Д.В. Воспроизводство этничности в системе этнокультурных взаимодействий: теоретическая модель // Этносоциальные процессы в Сибири. – Новосибирск, 2004.

- Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций и изменение мирового порядка. – М., 1997.
- Орлова, Э.А. Динамика культуры и целеполагающая активность человека / Э.А. Орлова // Морфология культуры: структура и динамика. – М., 1994.
- Тыдыкова, Н.Н. Язык и этническая идентичность в рамках языковой ситуации в Республики Алтай // Актуальные вопросы и достижения современной антропологии: материалы III Международной науч. конф. / под ред. Н.Д. Вавилиной, В.И. Кошкарлова, А.В. Махалина, Н.А. Шуховой. – Горно-Алтайск, 2010. – Ч. 2.
- Балаболина, Т.А. Воспитание толерантности младших школьников на основе освоения этико-философского содержания сказок (на примере решения проблем межэтнических коммуникаций в г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия) / Т.А. Балаболина, Г.А. Караваев / Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации: материалы IV научно-практической конференции. – СПб., 2002.
- Золотова, Т.Н. Праздничная культура как фактор формирования идентичности // Проблемы историко-культурной идентичности в полиэтнических обществах. – Омск, 2011.

Bibliography

- Zakovorotnaya, M.V. Identichnostj cheloveka socialjno-filosofskie aspektih – Rostov-na-Donu, 1999.
- Levkovich, V.P. Formirovanie ehntnicheskogo soznaniya podrostopka v semje / V.P. Levkovich, L.D. Kuzmickayte // Psikhologicheskij zhurnal. – 1992. – № 6. – Т. 13.
- Ushakov, D.V. Vosproizvodstvo ehntnichnosti v sisteme ehntnokuljturnihkh vzaimodejstvij: teoreticheskaya modelj // Ehntnosocialnihe processih v Sibiri. –Novosibirsk, 2004.
- Khantington, S. Stolknovenie civilizacij i izmenenie mirovogo poryadka. – М., 1997.
- Orlova, Eh.A. Dinamika kuljturih i celepolagayuthaya aktivnostj cheloveka / Eh.A. Orlova // Morfologiya kuljturih: struktura i dinamika. – М., 1994.
- Tidihkova, N.N. Yazihk i ehntnicheskaya identichnostj v ramkakh yazihkovoy situacii v Respubliki Altaj // Aktualnihe voprosih i dostizheniya sovremennoj antropologii: materialih III Mezhdunarodnoj nauch. konf. / pod red. N.D. Vavilinoj, V.I. Koshkarova, A.V. Makhalina, N.A. Shukhovoij. – Gorno-Altajsk, 2010. – Ch. 2.
- Balabolina, T.A. Vospitanie tolerantnosti mladshikh shkolnikov na osnove osvoeniya ehntiko-filosofskogo sodержaniya skazok (na primere resheniya problem mezhehtnicheskikh kommunikacij v g. Neryungri Respubliki Sakha (Yakutiya) / T.A. Balabolina, G.A. Karavaev // Realnostj ehntnosa. Obrazovanie i problemih mezhehtnicheskoy kommunikacii: materialih IV nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb., 2002.
- Zolotova, T.N. Prazdnichnaya kuljtura kak faktor formirovaniya identichnosti // Problemih istoriko-kuljturnoj identichnosti v poliehtnicheskikh obshestvakh. – Omsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

УДК 101.1.23:174

Zenec N.G. PHILOSOPHER AS AN AGENT OF PHILOSOPHIC THINKING. The article is dedicated to research of the problem of discovering a philosopher as an agent of philosophic thinking in the transformed modern spiritual space. Historically the philosopher is presented in different forms of manifestation and that is why we face the problem of identity. This fact has become evident now when the edges between spiritual spheres are diffused. Considering philosopher as the agent of philosophic thinking admits us to see the way a philosopher and philosophy are possible in modern conditions.

Key words: philosopher, agent, man, existence, wiseman, professional, thinker, identity.

Н.Г. Зенец, канд. филос. наук, доц. каф. философии с курсом истории Отечества Омской гос. медицинской академии, г. Омск, E-mail: df_Zenec@mail.ru

ФИЛОСОФ КАК СУБЪЕКТ ФИЛОСОФСКОГО МЫСЛЕТВОРЧЕСТВА

Работа посвящена исследованию проблемы обнаружения философа как субъекта философского мыслетворчества в изменившемся современном духовном пространстве. Исторически философствующий представлен многообразными формами проявления, в результате чего возникает проблема его идентичности. Эта проблема стала наиболее очевидной в настоящее время, когда происходит размывание границ между различными духовными сферами. Рассмотрение философствующего в качестве субъекта философского мыслетворчества позволяет понять, как возможен философ и философия в современных условиях.

Ключевые слова: философ, субъект, человек, бытие, мудрец, профессионал, мыслитель, идентичность.

Окидывая взглядом современное пространство философского мыслетворчества, нельзя не изумиться тому многообразию стилей, жанров, мыслительных приемов, языковых экспериментов, которые представляют сегодня философскую мысль.

М. Хайдеггер, крупнейший философ XX столетия, отмечал: «Сегодня то, что называют философией, редко бывает чем-либо иным, кроме как отпечатком технической идеологии, демонстрирующей методы, собственные физике и биологии» [1, с. 157]. И это не случайно, ведь наиболее значимые мировоззренческие идеи XX века были выдвинуты именно физиками, математиками, лингвистами, генетиками, кибернетиками. В то же время философия не редко заимствует средства выражения в искусстве, в литературе, этот процесс сегодня стал настолько очевидным, что стало трудно отличить философию от форм художественного творчества. Факт слияния философской рефлексии с формами художественного опыта в современном духовном пространстве основоположник концептуализма Джозеф Кошут проинтерпретировал как «конец философии и начало искусства» [2]. Произошедшие перемены не являются привычны-

ми «симптомами» творчески преобразующего философию процесса, скорее, это радикальная трансформация всего философского мыслетворчества, ставящая саму философию как уникальный самостоятельный феномен под вопрос.

«Со второй трети прошлого века начался процесс, степень радикальности коего участники (за редкими исключениями) вряд ли были в состоянии адекватно осмыслить. Именно в отношении «метафизической» составляющей философии он ознаменовал разрыв более глубокий, чем когда-либо ранее бывшие в истории средиземноморско-европейской философии и ознаменовавшие смену прежних исторических типов философии: от античной к средневековой христианской и от нее к новоевропейской. Отныне под сомнение поставлены цели, проблематика, прежний предмет философствования и его главный инструмент: абстрактная мысль» [3].

Такая трансформация философии не могла не отразиться и на самом философствующем. Продолжая эту же мысль, В.Д. Губин пишет: «Нынче философия (и сама культура) становится очень интересной игрой, в которой сталкиваются разные

стили, эпохи, мироощущения, виды и формы знания. При этом философ превращается в архивариуса, эколога, археолога, ученого и так далее» [4, с. 187]. Кто такой философ сегодня, в какой «форме» он обнаруживает себя в духовном пространстве человека и общества? Возможно, ответ на этот вопрос прояснит и то, что сейчас происходит с философией.

Первые философы появились в Древней Греции, их считали мудрецами. Сам же термин «философ», приписываемый Пифагору, и означающий «любящий философию» возник несколько позже. М. Хайдеггер писал, что «греческое слово *φιλοσοφία* восходит к слову *φιλοσοφός*. Это последнее изначально является именем прилагательным, как *φιλάρυρος* – сребролюбивый и *φιλότης* – честолюбивый. Слово *φιλοσοφ*, вероятно, было пущено в ход Пифагором. Это означает, что до Пифагора оно еще не существовало» [5, с. 149]. И далее, Хайдеггер поясняет, что «Гераклит и Парменид еще не были философами. Почему? Потому, что они были более великими мыслителями. «Более великими» не подразумевает отчета о проделанной работе, но указывает на иное измерение мышления. Гераклит и Парменид были «более великими» в том смысле, что они еще пребывали в согласии с *λόγος* [5].

Можно сказать, что изначальный смысл, характеризующий «философствующего», состоял в том, что он имел иное «измерение мышления», где человек пребывает в согласии с Логосом. Но что означает пребывать в согласии с Логосом? Согласно Гераклиту, вводящему это понятие в философский язык, «Логос» – это собирающее начало, дающее всему существующему быть как целое.

Поэтому пребывать в согласии с Логосом – это означает пребывать в целом, мочь своей мыслью охватить целое. Другой мыслитель XX столетия Мартин Хайдеггер это состояние определил как «стояние в просвете бытия». Он сравнивает Логос со светом. Свет подобно Логосу способен охватить все, давая всему возможность осуществиться. «Увидев что-либо умственным зрением, мы спешим схватить предмет и упускаем из виду свет, в котором его увидели. Чем больше света, тем цепче взгляд привязан к предмету, тем меньше замечен сам по себе свет.» [1, с. 73-74]. Безусловно, свет у Хайдеггера – это не физическое понятие, а метафизическое. Это особое состояние сознания, когда человеку оказывается доступна целостность мира и «целостные идеи». Их в философии называли «чистыми»: «чистое сознание», «чистая любовь», «чистая мысль» и т.п. Здесь имеется в виду то, что они не являются эмпирическими переживаниями никого из людей. Они есть некие «конфигурации сознания», соотносимость с которыми рождает понимание, что есть добро, любовь, мысль вообще (Мамардашвили). Человек, благодаря открывшемуся ему «видению», поднимается над обыденностью, над естественной организацией своей психики и жизни. Это состояние в древности стали называть мудростью, а пребывающих в нем – мудрецами. Поэтому «первых философов называли *мудрецами*, среди них Фалес Милетский и его современник Ферекид Сиротский» [6, с. 124-125]. Философ – мудрец, это тот, кто обладает мудростью. Нельзя быть более или менее мудрым. София – мудрость есть полнота и определенность знания истины. Она приобретает значение идеала, трансцендентной нормы и выступает как знание сверхчувственного, совершенного, самодостаточного, то есть имеющего основу в самом себе. Не случайно, К. Ясперс называл первых философов-мудрецов великими знающими. «Эти великие знающие, хотя и чрезвычайно отличаются друг от друга, общим для них является то, что они отваживались быть собой, словно бы обнажались, не скрываясь более в сомнительном пространстве общества, государства, религии и образования. Они выходили за собственные пределы, затрагивая и испытывая самое предельное. Ибо они, оставаясь в мире, перешагивали мир, становились от него независимыми. Они знали великий покой в отказе от бытийной уверенности. Хотя они и мыслили, разъясняли, передавали свои мысли, творя величайшую ясность, они – словно посвященные... Только тот, кто сам становится посвященным, может понимать и следовать понятию» [7, с. 188-189].

Возможно, поэтому Парменид, которому удалось услышать положение «Бытие есть. Небытия нет», что само по себе является тайной, видел, что окружающие его люди в безостановочной суете воспринимают слово Истины в качестве банальности и общего пустого места, поэтому он и прикрыл смысл поэтической иронической формой и вложил его в уста богини. Два века

ми позже Гераклита и Парменида, философами стали называть тех, кто был уже занят настойчивыми поисками мудрости, когда из «знающего» философствующий превратился в вопрошающего. Мудрецу истина была открыта, он не искал её, он в ней пребывал, совпадая с Логосом. В совпадении человек становится носителем истины, философ же, это тот, кто находится в поиске истины бытия, постоянно испытывает нехватку истины, подлинности своего бытия. Философ – это тот, кто осознал «зазор» между истиной и не истиной, подлинностью и не подлинностью, бытием и небытием (ничто), и потому он не в силах отказаться от стремлением вернуться в состояние истины. Осознание «философа» как особой фигуры в обществе, а философии как особого образа жизни и дискурса, определяемых идеями подлинной, абсолютной мудрости относится именно к Платону. «В своих диалогах (например, в Пире) он воплотил образ философа в мифологической форме в «Эросе», а в исторической в «Сократе» [8, с. 55-57].

Называя первых философов мудрыми, современники в большей степени восприняли философские положения как своеобразные познавательные и поведенческие императивы, так как первая форма, в которой обнаруживали себя философствующие, являла собой не столько способ построения системы знания, сколько – образ жизни. И поэтому одной из функций философии было в то время выступать именно в качестве формы мировоззренческого наставления, оставив внутри самой себя формы его обоснования, которые большинству людей безразличны и представляются специальными. Однако это, одновременно, явилось основой для восприятия философии как особой системы, содержащей в себе ответы на жизненные вопросы.

В V – VI вв. до нашей эры появились платные учителя мудрости – софисты. «В философии ими сделано немало позитивного. Это и развитие новых для того времени проблем, ныне входящих в философию культуры и философскую антропологию, разработка важных для философии логических, риторических, грамматических тем. Однако, Сократ, Платон и их последователи (именно они составляли философское противостояние софистам) сочли мудрость софистов неподлинной. «Слово «софист» приобрело одиозной привкус» [9, с. 32]. Так, софисты, любители мудрости, стали любить «выгоду и «успех» в деле «поиска мудрости», а само дело стало делом политических дискуссий, направленных не на поиск «подлинного», а на поиск «выгодного». Их мудрость скорее не согласие с Логосом, а гибкость ума, или в обычном употреблении этого слова – хитрость.

Хотя многие философы-софисты отличались не столько глубокой философией, сколько искусством риторики, все же не стоит сбрасывать их со счетов. Как точно это заметил М. Хайдеггер: «Впрочем, разве не отважился один софист во времена Сократа сказать: всех вещей мера человек, – сущих, что они суть, не сущих, что они не суть? В конце концов, разве бытие сущего не понимается Платоном как созерцаемое, «идея»? И разве для Аристотеля отношение к сущему как таковому не есть *Θεωρία*, чистое видение?» [10, с. 56].

Таким образом, исторически философ предстает в разных формах: как «мудрец», как «любовник мудрости» и как «учитель мудрости» – «софист». Однако всех их объединило одно – они были «субъектами философского мыслетворчества». Что же это означает? Как уже было сказано ранее, философствовать – значит пребывать в согласии с «логосом», то есть быть в собранном состоянии – в «просвете бытия» (Хайдеггер), где открывается истина всего сущего.

Однако, философствующий – это не парящий над миром дух, он живет в обществе, имеет определенное место в нем. Место, которое занимали первые философы, определялось их отношением к мудрости. Мудрость почиталась, была социально значима, так как имела ближайшее отношение к добродетели вообще (Сократ). Душа, овладевшая мудростью, по Платону, умеет отличить истинное от ложного, она знает, как следует себя вести и, таким образом, она может управлять собой, то есть своими страстями, именно такой душой должны были обладать правители государства.

Иначе говоря, первые философы взяли на себя «бремя» заботы, чтобы сохранялся «просвет бытия», откуда открывается истина, знание которой давала им мудрость. Но при этом необходимо было и позаботиться о себе самом как «мыслящем». Не случайно, в знаменитом дельфийском предписании «*gnōthi seauton*» (познай самого себя) было той формой, в которой изначально был поставлен вопрос об отношении между субъек-

том и истиной [11, с. 15]. Оказывается, чтобы длить философское мыслетворчество человек должен был сознательно позабыть о себе «мыслящем». Философия невозможна без усилия преобразования своей души – «разворота глаз души». Мишель Фуко прокомментировал это так: «готовясь задать вопросы оракулу, разберись сам с собой» [11, с. 17]. Следовательно, быть субъектом философского мыслетворчества – это значит сознательно готовить себя к «встрече с Логосом», чтобы не прекращала быть мудрость в мире, как высшая добродетель. В период поздней античности философ как субъект философствования утрачивает свое прежнее положение в обществе. Не случайно в этот период появляются философские школы социально-этической направленности, где «забота о себе подлинном» обретает особую форму, как, к примеру, у стоиков или у эпикурейцев, где этический идеал мудреца – философа – аскетизм, отрешенность, сосредоточенность на своем внутреннем мире, а не на всеобщем Благе или истине.

В эпоху христианства философы были либо апологетами христианского учения, либо язычниками. Следует отметить, в христианской литературе тоже встречается понятие *epimeleia* (забота), но эта «забота» о душе как приготовление ее к встрече с Богом.

«Философствующий больше не может выступать от имени мудрости, полнотой мудрости обладает только Бог. Исходной точкой для всякого исследования стало «Божественное откровение». Поэтому вера становится принципом, «из которого одаренная бессметной душой тварь извлекает познание своего создателя» (А. Штёкль). Возможность философствовать открывается в искусстве интерпретации священных текстов. Интерпретация всегда вторична в отношении божественного слова и не может совпадать с истиной. Философствующий оказывается более социально незначимой фигурой, его удел «вечные сомнения», а истина достижима только благодаря вере. Он, как субъект философского мыслетворчества, осуществляющий заботу о себе мыслящим, оказывается, в конечном счете, либо преследуемым властью, либо философствующим богословом.

Свое независимое положение философия возвращает лишь в Новое время. «На протяжении с XV – XX веков развитие философии было неразрывно связано с развитием науки, сопровождаемая, стимулируя и поддерживая ее, она получила от нее взамен пульс перемен. «Действительно, философия заняла совершенно новое место в жизни общества и обрела новый склад, переступив порог третьей великой эпохи в истории западного мышления... Философия Нового времени стала утверждаться как независимая сила в интеллектуальной жизни. Точнее говоря, философия начала освобождаться от пут религии, дабы вступить в новый союз с наукой» [12, с. 228-229].

Ф. Бэкон в своем трактате «О достоинстве и преумножении наук», называя философию наукой, писал: «Философия имеет дело не с индивидуумами и не с чувственными впечатлениями от предметов, но с абстрактными понятиями, выводами из них, соединением и разделением которых на основе законов природы и фактов самой действительности занимается эта наука» [13, с. 148].

Еще более определенно высказывается по этому поводу Р. Декарт: «Таким образом, вся философия подобна дереву, корни которого – метафизика, ствол – физика. А ветви, исходящие от этого ствола, – все прочие науки» [14, с. 308-309].

По мере становления науки как особой формы человеческого познания многие философы стремились даже в изложении своих мыслей следовать принципам научности, образцом которых служили математические науки. Спиноза не только излагает «в геометрическом порядке» философию высоко чтимого им Декарта, но в виде труда по геометрии пишет свою «Этику». Не говоря уже о том, что немало выдающихся мыслителей соединяло в себе мудрость философа с талантом ученого-исследователя (Декарт, Лейбниц, Ломоносов, Кант и т.д.). Начиная с XVII, века наука становится образцом для многих крупнейших философов. Свое краткое и популярное изложение «Критики чистого разума» Кант называет «Прологоменами ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука». Философия призвана, по его убеждению, обосновать саму возможность математики и естествознания. Это же относится к областям знания, связанным с «практическим разумом»: «хранилищем науки всегда должна оставаться философия» [15, с. 331]. По Канту философия – это «законодательница разума», способная направить разум. Кант писал: «Ведь всегда спрашивают, в конце концов,

чему служит философствование, и его конечная цель сама философия,... в схоластическом значении слово философия имеет в виду лишь умение, в смысле же ее мирового понятия – она есть законодательница разума» [15]. Фихте называет свою философскую систему «Наукоучением». Натурфилософия Шеллинга не только обобщала достижения естествознания своего времени, но и предугадывала ряд его последующих открытий. Однако ум для него имеет значение в качестве средства, а философия, в конце концов, оказывается результатом откровения. Обосновать научность философии и ее саму, как вершину человеческого духа и знания выпало на долю Гегеля. Для Гегеля основные разделы философии представляют собой философские науки, и сама философская система предстает как «Энциклопедия философских наук».

Философ обретает новый статус в духовном пространстве общества, он становится «законодателем разума». Он способен «самостоятельно мыслить, «применять свой разум свободно и оригинально, а не рабски и подражательно» [15, с. 131-132]. Но в то же время, по мнению Канта, есть и «школьные философы» – «Филодоксы», виртуозы ума, «стремящиеся к спекулятивному знанию, не обращая внимания, насколько оно содействует последним целям человеческого разума» [15, с. 131]. Теперь философ обнаруживает себя в качестве субъекта либо как «свободно распоряжающегося своим умом, чтобы содействовать последним целям человечества, либо как «виртуоз ума». И в том и другом случае смысл, который обретает философствующий – это обладающий умом, способный сознательно им распоряжаться. Философ как субъект философского мыслетворчества возложил на себя заботу о разуме, и это обеспечило ему место в духовном пространстве общества, так как и культура и наука того времени служили интересам разума.

На рубеже XIX – XX столетия мир изменился. Развитие промышленности и науки хотя и создали невиданные возможности удовлетворения человеческих потребностей, но не сделали мир счастливее, добрее. Напротив, Первая мировая война, а за ней Вторая разрушили иллюзию о прогрессивном развитии человечества. «Не смотря на очевидные успехи научных способов постижения действительности, кризис охватил науку. Это выразилось в том, что под сомнение была поставлена сама «научность», сам способ постановки решения научных задач, глубокий кризис охватил всю духовную культуру, которая в определенном смысле была связана с наукой... Неспособность мыслителей – философов противопоставить вакханалиям мировых войн и всем иным стихиям нарастающей абсурдности бытия принципиально обновленные общечеловеческие перспективы поставили значимость (нужность) самой философии под вопрос» [16, с. 4].

Возникновение общества массового производства и массового потребления привело к созданию таких феноменов, как массовая культура, массовая идеология, характеризующихся специально созданной индустрией сознания, цель которой – пропаганда и внедрение массово – стандартных, санкционировано-объединяющих форм сознания. «Сегодня весь мир становится массой, – пишет Ортега-и-Гассет. – Масса снимает все непохожее, недюжинное, личностное и лучшее... Человек массового производства получил доступ ко многим достижениям европейского человечества. Никогда еще радостный человек не утолял с таким размахом свои житейские запросы» [17, с. 311]. Схемы, упрощающие мир, распространились на сферу духа и на все стороны жизни, фактически «заставили» отказаться человека от его фундаментального устремления: поиска своего места в мире и извлечение смысла жизни. В этих условиях прежние формы проявления субъекта философствования оказались излишними. Ф. Ницше, говоря о современных философах, писал: «Двадцатый век – это время, когда нарождается новый род философов, я отживаюсь окрестить их небезопасным именем... эти философы будущего хотели бы по праву, а может быть и без всякого права называться искусствителями. Это имя само напоследок есть только покушение, и, если угодно, искушение» [18, с. 400-401]. В этом высказывании Ф. Ницше недвусмысленно говорит о том, что философ как субъект философского мыслетворчества остался в прошлом.

Сегодня философствующий представлен по разному: это и философ-любитель, и философ-профессионал, это философ-преподаватель и философ-исследователь, это и философ-вед и мыслитель. Какая из этих форм сегодня олицетворяет субъекта философского мыслетворчества?

Философ-любитель, очарованный философией, часто воспринимает философию как «игру в бисер», которой можно заниматься время от времени, ведь это ни к чему не обязывает и не налагает ответственности. Философ-преподаватель, как правило, заботится о воспроизведении чужих мыслей с целью передачи их ученикам.

На сегодня философское мыслетворчество, как правило, связывается с философом-профессионалом, специалистом в области философии.

Философ-профессионал, как правило, имеющий профессиональное образование, владеющий «целым набором» методов, приемов, техник философствования, освоивший язык, исторически сложившийся в разных философских школах официально представляет в социуме и в культуре «лицо философии». «Философия как профессия, — пишет В. Е. Семенов, — предполагает профессионализацию такого социального навыка как чтение текстов. Занятие философией предполагает постоянное чтение текстов тех или иных философов, сравнение и сопоставление их... Производство философского знания, как правило, опосредовано апелляцией к философской классике, для философского суждения важно учитывать, что по тому или иному поводу сказал тот или иной философ, уже признанный философским сообществом как авторитет» [19, с. 46-47]. Первым философом — профессионалом часто считают Аристотеля, создавшего систему философского знания и открывшего традицию работы с текстами предыдущих мыслителей. «До этого Греция пела, говорила, слушала, но читала мало. Большие библиотеки появились лишь при Птолемеях. Аристотель один из первых в Греции стал много читать» [20, с. 77-78]. Можно сказать, что аристотелевская традиция в некотором смысле и есть первая традиция профессиональной философии, так как Платон однозначно предпочитал устный диалог, задавание вопросов и умение на них живо отвечать. «Поэтому противостояние Платона и Аристотеля имело не только созерцательно-концептуальный характер, они задавали принципиально разные стратегии философского развития, и стратегия, предложенная Аристотелем, — развитие философии через систематическое толкование книг — взяла верх, показав свою большую эффективность. Поэтому именно Аристотель может рассматриваться как первый в истории философии философ — профессионал» [21, с. 48].

Профессиональный философ считает, что вместе в его точкой зрения, всегда есть и иные точки зрения, поэтому профессионал всегда аргументирует свою позицию. Профессионализм историчен. Еще Гегель указывал, что каждая эпоха узнает себя в своей философии, ибо последняя тождественна духу эпохи.

Профессиональные сообщества философов в разные исторические эпохи не подобны друг другу по наличию структур, профессиональных практик. Компетенция исследователя — профессионала должна строиться на тех основаниях знания, которые признаются и являются авторитетными на данный исторический момент. Это дает право занять философии определенное место в культуре и социуме. Однако на сегодня профессионализм философствующего оказывается на втором плане. «Сегодня, — как пишет В. Подорога, — речь идет о реальной борьбе

за власть над распределением каких-то важных для научного сообщества или группы ресурсов, доступ к средствам массовой информации и т.п. Исследовательские программы пронизаны этими интересами, которые вряд ли могут иметь отношение к поискам истины» [21, с. 78].

Кто же сегодня в таком случае осуществляет заботу о том, чтобы имел место «просвет бытия», «заботу о себе мыслящем», являясь субъектом философского мыслетворчества? Философ-профессионал, оказываясь в зависимости от социальных рамок, от признания в ученом сообществе, ищет власть. Интуитивно профессионал понимает, что кроме признания должно быть еще что-то, что позволяет ему встать вровень с Платоном, Декартом, Кантом... В то же время именно профессионализм таит в себе возможность «маски»: будучи представителем научного сообщества философ рискует потерять себя, ведь научное сообщество — это особая сфера жизни, а значит, и игры масок, где «призвание заменяется принуждением», а скорее условной «признательностью», где поиск истины — это поиск компромисса, здесь можно срастись с маской, а значит — умереть как субъект философствования. «Каждый сам творец своих масок. Как только пассивно примеряется маска, начинается смешение с ней, растворение в маске, потеря себя, наконец, человек становится живым мертвецом и гибнет» [22, с. 179-180]. Именно маске противостоит «признанность», она не нуждается в маске, в ее открытости есть утверждение истины». Быть философом — это судьба (М.К. Мамардашвили).

А быть субъектом философского мыслетворчества — значит сознательно заботиться о себе мыслящем, чтобы не «срастись с маской». На сегодня появился серьезный претендент на место субъекта философского мыслетворчества — это «мыслитель».

Как пишет М. Эпштейн, «мыслитель — это вообще загадочный род деятельности, который отсутствует в любом перечне социально признанных профессий, ни в одной самой причудливой и богатой культуре нет таких штатных единиц — мыслителей. Есть профессии писателя, критика, литературоведа, философа, преподавателя, но можно принадлежать к любой из них и при этом не быть мыслителем... Мыслителя нельзя также отождествлять с мудрецом. Мудрец пребывает в духовном покое, его мысль обрела точку опоры, он знает истину и согласует с ней свою жизнь, тогда как мыслитель находится в постоянном движении. Мудрец ценит ясность головы, мыслитель любит головокружение, он опьяняется мыслью» [23, с. 105]. На первый взгляд, «мыслитель» оказывается по своему определению очень близок философу, но в то же время мыслитель может быть и не философом, а ученым, или литературоведом, лингвистом, художником и т.п. Является ли мыслитель в современных условиях субъектом философского мыслетворчества? Как считает В. Подорога, «фигура «интеллектуала-мыслителя», которая и ранее была в культуре, сейчас обрела новый смысл, она заняла место философа в современном духовном пространстве» [21, с. 79]. Поэтому своеобразие современной духовной ситуации состоит в том, чтобы мыслитель взял на себя ответственность за ту особую практику заботы о себе мыслящем, где и открывается состояние, что древние именовали «согласием с Логосом».

Библиографический список

1. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего творчества. — М., 1991.
2. Кошут, Дж. Искусство после философии // Искусствоведение. — 2001. — № 1.
3. Перов, Ю.В. Проблематичность метафизических оснований философии истории [Э/п]. — Р/д: http://anthropology.ru/ru/texts/perov_y/metares02_01.html \
4. Губин, В.Д. Онтология. Проблемы бытия в современной европейской философии. — М., 1998.
5. Хайдеггер, М. Что такое философия // Путь в философию. Антология. — М., 2001.
6. Семушкин, А.В. У истоков европейской рациональности (начало древнегреческой философии). — М., 1996.
7. Ясперс, К. Всемирная история философии. Введение. — СПб., 2000.
8. Адо, П. Что такое античная философия? — М., 1999.
9. Мазаева, О.Г. Философия. Об этимологическом основании превратностей судьбы // На пути к новой рациональности. Методология науки. Методология дополнительности: синтез рациональных и внерациональных методов и приемов исследования. — Томск, 2003. — Вып. VI.
10. Хайдеггер, М. Время картины мира / Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / пер. с нем. — М., 1993.
11. Фуко, М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981-1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. — СПб., 2007.
12. Тарнас, Р. История западного мышления / пер. с англ. Т. Азеркович. — М., 1995.
13. Бэкон, Ф. Сочинения: в 2 т. — М., 1977. — Т. 1.
14. Декарт, Р. Сочинения: в 2 т. — М., 1989. — Т. 1.
15. Кант, И. Логика / Кант И. Трактаты и письма. — М., 1980.
16. Многообразие жанров философского дискурса: коллектив. монография / под общ. ред. д-ра фил. наук В.И. Плотникова. — Екатеринбург, 2001.
17. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс / Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия и культура. — М., 1991.

18. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла // Соч.: в 2 т. – М., 1980. – Т. 2.
19. Семенов, В.Е. Об оптимальных условиях производства и трансляции философского знания // Кредо: теоретический журнал. – СПб., 2007. – № 1 (49).
20. Доватур, А. Платон об Аристотеле // Вопросы античной литературы и классической философии. – М., 1966.
21. Философия и литература: проблемы взаимоотношений (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2009. – № 9.
22. Кузин, И.В. Маски субъекта: стратегии социальной идентификации. – СПб., 2004.
23. Эпштейн, М. Синявский как мыслитель (отрывки) // Синтаксис. – 1995. – № 36.

Bibliography

1. Khaydegger, M. Razgovor na proselochnoy doroge. Izbranniye statyi pozdnego tvorchestva. – M., 1991.
2. Koshut, Dzh. Iskustvo posle filosofii // Iskuststvovedenie. – 2001. – № 1.
3. Perov, Yu.V. Problematichnost metafizicheskikh osnovaniy filosofii istorii [Eh/r]. – R/d: http://anthropology.ru/ru/texts/perov_y/metares02_01.html \
4. Gubin, V D. Ontologiya. Problemih bihtiya v sovremennoy evropeyskoy filosofii. – M., 1998.
5. Khaydegger, M. Chto takoe filosofiya // Puty v filosofiyu. Antologiya. – M., 2001.
6. Semushkin, A.V. U istokov evropeyskoy racionalnosti (nachalo drevnegrecheskoy filosofii). – M., 1996.
7. Yaspers, K. Vsemirnaya istoriya filosofii. Vvedenie. – SPb., 2000.
8. Ado, P. Chto takoe antichnaya filosofiya? – M., 1999.
9. Mazaeva, O.G. Filosofiya. Ob ehtimologicheskom osnovanii prevratnostey sudby // Na puti k novoy racionalnosti. Metodologiya nauki. Metodologiya dopolnitelnosti: sintez racionalnykh i vneracionalnykh metodov i priemov issledovaniya. – Tomsk, 2003. – Vihp. VI.
10. Khaydegger, M. Vremya kartinih mira / Khaydegger M. Vremya i bihtie. Statyi i vkhstupleniya / per. s nem. – M., 1993.
11. Fuko, M. Germenevtika subyekta. Kurs lektsiy, prochitannikh v Kolledzhe de Frans v 1981-1982 uchebnom godu / per. s fr. A. G. Pogonyaylo. – SPb., 2007.
12. Tarnas, R. Istoriya zapadnogo mihshleniya / per. s angl. T. Azerkovich. – M., 1995.
13. Behkon, F. Sochineniya: v 2 t. – M., 1977. – T. 1.
14. Dekart, R. Sochineniya: v 2 t. – M., 1989. – T.1.
15. Kant, I. Logika / Kant I. Traktatih i pisima. – M., 1980.
16. Mnogobrazie zhanrov filosofskogo diskursa: kolektiv. monografiya / pod obth. red. d-ra fil. nauk V.I. Plotnikova. – Ekaterinburg, 2001.
17. Ortega-i-Gasset, Kh. Vosstanie mass / Ortega-i-Gasset Kh. Ehtetika. Filosofiya i kul'tura. – M., 1991.
18. Nitshe, F. Po tu storonu dobra i zla // Soch.: v 2 t. – M., 1980. – T. 2.
19. Semenov, V.E. Ob optimalnykh usloviyakh proizvodstva i translyatsii filosofskogo znaniya // Kredo: teoreticheskiy zhurnal. – SPb., 2007. – № 1 (49).
20. Dovatur, A. Platon ob Aristotele // Voprosih antichnoy literaturih i klassicheskoy filosofii. – M., 1966.
21. Filosofiya i literatura: problemih vzaimootnosheniy (materialih «kruglogo stola») // Voprosih filosofii. – 2009. – № 9.
22. Kuzin, I.V. Maski subyekta: strategii social'noy identifikatsii. – SPb., 2004.
23. Ehpshhteyn, M. Sinyavskiy kak mihslitel' (otrihvi) // Sintaksis. – 1995. – № 36.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 316.648.2

Lisina E.A. LATIN AMERICAN “TRACE”: TO A QUESTION OF CULTURAL INFLUENCE ONTOLOGY. The article is devoted to the question of ritual psychological and ontological sense of Latin American social dances in modern Russia. The adaptive role of rituality in the present is claimed, it appears, much more than in the ancient times. The society which has departed from rituals of tradition, needs a holiday and carnivality, in rest and a role-playing game. All these functions were actually incurred by mass culture. Notable to modern Russian culture, such mass movement, as social dances became the appreciable phenomenon of last decade. Thus, at all distinctions of mentality, there are certain deep ontological factors of social dances of the Latin American format distribution in Russia. Russian society which has appeared (literally speaking) on an existential threshold, can be in many aspects comparable to the Latin American condition of the culture suffering from ontologic incompleteness of cultural self-identification. Hence, experience of Latin America in the field of the ritually-celebratory statement of completeness of life can be of good use in process of harmonization of public relations and in modern Russia.

Key words: social dances, salsa, mass culture, ritual, ethnos.

Е.А. Лисина, канд. филос. наук, генеральный директор ООО «АНАЛИТИКА РОДИС», e-mail: lisina.elena.81@gmail.com

ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЙ «СЛЕД»: К ВОПРОСУ ОНТОЛОГИИ КУЛЬТУРНЫХ ВЛИЯНИЙ

Статья посвящена вопросам ритуально-психологического и онтологического содержания латиноамериканских социальных танцев в современной России. Адаптивная роль ритуальности в современности востребована, думается, значительно больше, чем в древности. Общество, отошедшее от ритуалов традиции, нуждается в празднике и карнавальности, в отдыхе и ролевой игре. Все эти функции взяла на себя фактически массовая культура. Заметным явлением последнего десятилетия стало распространение в современной российской культуре такого массового движения, как социальные танцы. Российский социум, оказавшийся буквально на экзистенциальном пороге, может быть во многом сопоставим с латиноамериканским состоянием культуры, страдающей от онтологической неполноты культурной самоидентификации. Следовательно, опыт Латинской Америки в области ритуально-праздничного утверждения полноты бытия может сослужить хорошую службу в деле гармонизации общественного состояния и в современной России.

Ключевые слова: социальные танцы, сальса, массовая культура, ритуал, этнос.

Ритуал, несомненно, занимает определяющее место в социальной практике дописанных культур, в традиционных обществах. Это заставляет часть ученых и подавляющее большин-

ство неспециалистов считать, что в его чистом виде ритуал проявляется только в культурах такого типа: мнение, что в них ритуал находится в своем первозданном, незамутненном виде, яв-

ляется ошибочным. Действительно, для этих культур более свойственны разделение мира на сакральное и профанное; ритуализация каждой области быта; однако выявленные черты ритуала подтверждают его универсальность, и, согласно распространенному мнению, «ритуал в современном обществе играет не менее важную роль, чем в традиционных культурах» [1].

Значимость ритуальных форм для современной культуры утверждается многими исследователями сути обрядовых действий, как зарубежными, так и отечественными. Так, К. Гирц, подчеркивая универсальную социальную значимость ритуала, пишет о том, что «ритуал является не только смысловой моделью, это и форма социального взаимодействия» [2]. М. Уилсон пишет, что в изучении ритуала ему видится ключ к пониманию главного в строении человеческого общества [3]. В.Д. Шинкаренко замечает: «ритуал характерен всем типам культуры, а не только колыбельным, которые не подвергались влиянию западной цивилизации и остались в неизменном виде» [1].

Адаптивная роль ритуальности в современности востребована, думается, значительно больше, чем в древности. В отличие от архаичных обществ, в социальном смысле разделенных на страты (касты), не подверженные социальной мобильности, современное общество предстает многослойным сочетанием взаимоналагающихся социальных групп (например, семья, соседи, учеба, работа и др.). По замечанию В.Д. Шинкаренко, «в каждой социальной группе существует свое внутреннее поведение <...> и поэтому, чтобы быть «своим», необходимо овладеть таким ритуальным поведением» [1].

В то же время в отношении современности мы можем акцентировать чрезвычайно значимый аспект ритуальности как таковой, выделенный К. Леви-Строссом. Ритуал – это попытка существа выйти из границ определений и структур, противопоставлений и бинарных оппозиций, свойственных, в частности, мифологическому мышлению – а для современного состояния можно привести в пример как научное мышление, так и исполненное противопоставлений обыденное мировосприятие. Лиминальность, составляющая центральное состояние ритуала, в этом отношении – попытка выхода в состояние «вне», в мир магической непрерывности, где границы растекаются перед осознанием онтологического единства мира. Это состояние неопределенности насколько нехарактерно для длительных периодов жизни человека, настолько и необходимо при любой смене – социальной роли, к примеру, или «переоценке ценностей», или смене мировоззрения. Попытка включить возможные варианты бытия (те же бинарные оппозиции) в единую картину мира насколько способствует созданию ощущения цельности, настолько и не может быть завершена из-за принципиальной незавершенности дискретной картины мира, наплыва новых потоков информации, которые требуется в нее включить.

По всей видимости, если брать в количественном аспекте, наиболее влияющей культурной тенденцией современности является масс-культура. Книжные прилавки, киноафиши и телепрограмма являют собой достаточно яркую иллюстрацию распространенности массовой культуры в современном обществе. В подавляющем большинстве искусствоведы отказываются исследовать этот пласт (пара)культуры из-за ее «низкой художественной ценности».

Однако, по справедливому замечанию М. Черняк, внимание к произведениям «второго ряда» не только расширяет культурный горизонт, но радикально меняет способы научного исследования этого материала, так как «установка на массовое потребление заставляет литературу использовать специфические средства художественной изобразительности, особый эстетический код, который также требует изучения» [4]. С точки зрения культуролого-антропологического подхода, масс-культура является ценнейшим источником исследования процесса формирования и развития мировоззрения социума.

Касаясь нашей темы, отметим, что масс-культура в современности фактически заняла ниши фольклора и религиозной жизни: народный театр (мистерии) заменены кинематографом и рок-концертами; сказки и агиография – романами: детективными, любовными, фэнтези; медитация является в образе психотерапевтических «самоучителей», и так далее, и так далее. Напомним, речь идет не о всеобъемлющем влиянии масс-культуры, но о ее существенном превалировании.

Несомненно, что поход в кинотеатр, в кафе, просмотр телесериала, дискотека являются мощными тенденциями ритуализированного времяпрепровождения, обусловленного катарсической

функцией искусства. Каков же содержательный посыл, скрывающийся за этими формами культуры, наиболее соответствующими ожиданиям потребителя культурного продукта (в отличие от «неудобного» артхауса)?

Масс-культура (забегая вперед, заметим: в отличие от «высокой» культуры и подобно ритуальному действию) есть доминанта повторяемости, а не новизны. В массовой литературе это объясняется тем, что, «подобно фольклорной сказке развлекательное повествование для масс обретает залог своей продуктивности в постоянном обращении к коллекции драматических ситуаций и к готовому к употреблению резервуару нарративных стереотипов» [5]. Таким образом, подобно вновь и вновь воспроизводимому действию или вновь и вновь выслушиваемой сказке, жанры массовой культуры апеллируют к глубокому архетипическим слоям личности: детектив – к архетипу культурного героя, повергающего зло, любовный роман – к архетипу священного брака после испытаний, анекдот – к архетипу трикстера, и т.д. Отметим здесь, что активизация массовой культуры совпадает с периодами наиболее тяжелых в социально-экономическом отношении эпох: так, комиксы о Супермене стали популярны в Америке 30-х, то есть в эпоху Великой депрессии, а расцвет массовой литературы в России пришелся на конец XX века, то есть время реформ, тяжело сказавшихся на социальном, экономическом и психологическом состоянии социума.

Общество, отошедшее от ритуалов традиции, нуждается в празднике и карнавальности, в отдыхе и ролевой игре. Все эти функции взяла на себя фактически массовая культура.

Примеры. Заметным явлением последнего десятилетия стало распространение в современной российской культуре такого массового движения, как социальные танцы. Социальные танцы – это «общедоступные», «народные» парные танцы, целью которых в отличие от балльных является не победа в конкурсах или выступления, а общение, знакомства, ощущение праздника. Это прежде всего латиноамериканские танцы сальса, bachata, меренге, ча-ча-ча, сальса де руэда; реггитон и ему подобные; вариации танго; хастл и свинг.

Поклонники социальных танцев не образуют замкнутых сообществ (которые, подобно различным альтернативным движениям типа панков или готов, выполняют отчетливо инициативную функцию), их объединение – это скорее клуб по интересам, объединяющий людей не по социальному или идеологическому признаку, но по совместному переживанию праздника – на регулярно проводимых вечеринках, фестивалях, семинарах.

Нужно отметить, что социальные танцы, в отличие от многих других явлений современной масс-культуры, имеют не североамериканское, а по преимуществу латиноамериканское происхождение: это карибские, кубинские, бразильские и пр. ритмы, связываемые имплицитно с революционным духом (часто воспроизводимые образы Че Гевары, Кубы) и традициями карнавала, то есть праздничного ритуального действия, имеющего транскультурный генезис.

Думается, эта латиноамериканская струя в масс-культуре заслуживает нескольких аналитических замечаний, позволяющих определить ее отношение к ритуализированным практикам современности.

Исследователи-культурологи давно обратились к особым свойствам латиноамериканского праздника как явления культуры. Создание латиноамериканского праздника, по словам Я.Г. Шемякина, «символизирует классическую ситуацию рождения космоса из Хаоса именно в силу того, что он не столько воспроизводит (подобно архаическим праздникам) таинство ритуала перетворения, сколько моделирует реальный процесс формирования новой культуры и сам выступает как один из наиболее ярких проявлений этого процесса» [6]. При этом понятие Хаоса имеет четко определяемые специфические культурные коннотации: ужас перед хаосом «трактуются в Латинской Америке как боязнь столкновения качественно различных культурных традиций, порожденная идеей отрицания чужого опыта иного человеческого мира» [7]. Такая трактовка образа Хаоса (и объекта ритуального преодоления) неслучайна. Как замечал известный латиноамериканский писатель А. Карпентьер, «земля Америки стала театром самой сенсационной встречи разных этносов из всех отмеченных в анналах мировой истории: то была встреча индейца, негра и европейца ... мы были уже самобытными ... гораздо раньше, чем идея самобытности предстала перед нами как наша цель» [8]. Историческая память сохранила межэтнический конфликт как наиболее грозное проявление агрессии.

Таким образом, имплицитная цель латиноамериканского праздника, или преодоление хаоса, есть мирное сосуществование всех культурных пластов, составляющих наследие этой самобытной цивилизации. Такой симбиоз, требующий принятия взаимоисключающих действий/верований/убеждений (таких, скажем, как целомудрие католицизма и мифолого-сексуальный образ женщины-самки в индейской культуре; роль жертвоприношения в христианстве и культуре майя и ацтеков), действительно достигается наиболее полно в дионисийской среде праздника, позволяющей оксюмороны и инверсии. «Дело ... не сводится к синтезу. Латиноамериканский праздник являет собой картинку переплетения, противостояния, симбиоза и синтеза» [6] – культур, традиций, ритмов, образов и мифов.

Сложность этнического/культурного самоопределения становится для человека данной культуры фактором экзистенциальной неудовлетворенности, требующей разрешения в праздничном действе. По замечанию исследователя, «Латинская Америка относится к культурам, где потребность в празднике становится аналогична потребности в других жизненно важных состояниях» [7].

Только в празднике, являющемся «паузой в культуре» (Н. Хренов), возможно преодоление онтологической неполноты самоощущения культуры, так как происходит снятие запретов, выход из-под контроля сомнений и самоограничений. Однако если в других культурах дионисийские формы праздника могут быть определены как временные отступления от аполлонической культурной обязательности, то латиноамериканская культура, включающая праздник в число регулярных отправлений социальной жизни, имеет несколько специфические мотивации, в том числе трактовку преодолеваемого (в праздничном ритуале) хаоса в социокультурном смысле.

Танец, одно из вполне дионисийских искусств, стал неотъемлемой чертой латиноамериканского праздника. Если в европейской традиции, маркировавшей в целом телесное как низшее, танец был допущен только «на площадь», но не в собор, то в инкской традиции, например, танец был в центре ритуала, ставшая во многих случаях кульминацией праздника и актом высшего служения божественным силам [7]. Приведем цитату, исчерпывающе комментирующую культурологическую суть латиноамериканского танца: «Импульсивный, жесткий и одновременно мягкий, плавный характер танцев во время многих латиноамериканских праздников подтверждает сущностное ядро данной культуры: мифоритуальное единство иберийской, индейской и негритянской культур. Танец символически возвращает латиноамериканца к его истокам, ко времени встречи различных этносов» [7].

Являясь одной из наиболее архаичных форм ритуально-символического, невербального, телесно ориентированного познания и выражения опыта, танец связан и с утверждением сексуальности, подавляемой в христианской культуре. При этом если европейская традиция противопоставляет любовь духовную и телесную, то латиноамериканская – объединяет их в мифологическом символизме.

Мифологичность и утопичность, стремление к ощущению избытка бытия, бессмертия и всемогущества, или, говоря словами Ницше, избавление от тяжести индивидуального бытия – вот главные черты латиноамериканского праздника как неотъемлемой

потребности культуры; все эти цели в имплицитном виде представлены и в танце Латинской Америки, в том числе в приобретающих все большую популярность социальных танцах.

Что касается сальсы и ее социальной роли, то приведем показательную цитату музыканта и знатока сальсы К. Ипатова: «Чем мне нравится сальса, так это тем, что она понятна как людям из картонных коробок, так и людям в бриллиантах и на кадиллаках. Эта музыка объединяет в Латинской Америке все слои общества: без музыки они давно бы убили друг друга. Музыка держит общество в какой-то позитивной форме, несмотря на негативные моменты жизни» [9]. Мысль о нарушении социальных границ на танцполе, о праздничном единстве, достигаемом на сальса-дискотеках, варьируется в самых различных отзвучах о сальсе в русскоязычном интернете и СМИ.

Таким образом, при всех различиях менталитета, есть опережающие глубокие онтологические факторы распространения социальных танцев латиноамериканского формата в России. Что касается численных показателей распространения сальсы, то можно назвать следующие впечатляющие цифры: если в 2001 году на юге России был один сальса-клуб (Ростов-на-Дону), то сегодня функционирует 11, четыре из которых в Ростове, пять в Краснодарском крае и два в Волгограде [10]; наибольшее количество школ и вечеринок можно найти в обеих столицах, являющихся источником распространения сальсы (как и других видов социальных танцев).

Таким образом, в условиях драматического, а порой трагического конфликта культур и культурных влияний глобализационного века местом битвы выступает ментальное пространство современного мира, в том числе российское общество, где данные конфликты уже не первое десятилетие усугубляются радикальными переменами в социальной, экономической, идеологической сторонах жизни. Думается, что в таком состоянии российский социум, оказавшийся буквально на экзистенциальном пороге, может быть во многом сопоставим с латиноамериканским состоянием культуры, страдающей от онтологической неполноты культурной самоидентификации. Следовательно, опыт Латинской Америки в области ритуально-праздничного утверждения полноты бытия может сослужить хорошую службу в деле гармонизации общественного состояния и в современной России. Вероятно, именно этой причиной в итоге следует объяснить повальное увлечение современной молодежи социальными танцами, прямо коренящимися в традициях латиноамериканского праздника, карнавала.

Думается, следующее утверждение исследователя можно трактовать в расширительном смысле, в отношении не только латиноамериканской, но и других (ритуалистически-праздничных) культурных традиций: «праздник оказался внутренне антимичен: с одной стороны, он сопричастен миру утопии, идеала, утверждает принцип гармонии, с другой – восполняет роль важного элемента существующего механизма господства, выступает как стабилизирующий фактор наличествующей системы власти» [6]. Я.Г. Шемякин четко выделяет утешительную и политическую роль ритуала, а говоря шире, гармонизирующую и трансформирующую его функцию. В празднике – организованном, массовом ритуальном действе – мир становится должным и даже сверх того, несмотря на все тягостные веяния времени и латящий груз экзистенциальных забот.

Библиографический список

1. Шинкаренко, В.Д. Смысловая структура социокультурного пространства. Игра, ритуал, магия. – М., 2009.
2. Гирц, К. Интерпретация культур. – М., 2004.
3. Wilson, M. Neakysa Ritual and Symbolism // American Anthropologist. – 1954. – Vol. 56. – № 2.
4. Черняк, М.А. Феномен массовой литературы XX века: проблемы генезиса и поэтики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2005.
5. Козлов, Е.В. К вопросу о повторяемых структурах в художественном тексте массовой коммуникации [Э/п]. – Р/д: <http://www.ruthenia.ru/folklore/kozlov1.htm>
6. Шемякин, Я.Г. Латиноамериканский праздник как предмет цивилизационного исследования // Iberica America: праздник в ибероамериканской культуре. – М., 2002.
7. Чистохина, А.П. Латиноамериканский праздник: игровая грань дионисийства // Ночь: ритуалы, искусство, развлечения. Глубины темноты. – М., 2009.
8. Писатели Латинской Америки о литературе. – М., 1982.
9. Ахматова, Л. Сальса [Э/п]. – Р/д: http://www.idance.ru/show.php?id_a=161
10. Южнороссийская сальса [Э/п]. – Р/д: <http://www.coronel.ru/salsa/>

Bibliography

1. Shinkarenko, V.D. Smislovaya struktura sociokulturnogo prostranstva. Igra, ritual, magiya. – M., 2009.
2. Girc, K. Interpretaciya kul'tur. – M., 2004.
3. Wilson, M. Neakysa Ritual and Symbolism // American Anthropologist. – 1954. – Vol. 56. – № 2.
4. Chernyak, M.A. Fenomen massovoy literatury XX veka: problemih genezisa i poetiki: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – SPb., 2005.

5. Kozlov, E.V. K voprosu o povtoryaemihkh strukturakh v khudozhestvennom tekste massovoy kommunikatsii [Eh/r]. – R/d: <http://www.ruthenia.ru/folklore/kozlov1.htm>
6. Shemyakin, Ya.G. Latinoamerikanskiy prazdnik kak predmet civilizatsionnogo issledovaniya // Iberica America: prazdnik v iberoamerikanskoy kulture. – M., 2002.
7. Chistyukhina, A.P. Latinoamerikanskiy prazdnik: igrovaya granj dionisiystva // Nochj: ritualih, iskusstvo, razvlecheniya. Glubinih temnotih. – M., 2009.
8. Pisateli Latinskoy Ameriki o literature. – M., 1982.
9. Akhmatova, L. Saljsa [Eh/r]. – R/d: http://www.idance.ru/show.php?id_a=161
10. Yuzhnorossiyskaya saljsa [Eh/r]. – R/d: <http://www.coronel.ru/salsa/>

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 1(091)(470)

Lytkin V.V. NATURAL-SCIENTIFIC BASIS OF FORMING "THE COSMIC PHILOSOPHY" BY K.E.TSIOLKOVSKY.

This article analyzes the natural-scientific views, outstanding scientist K.E.Tsiolkovsky, the founder of modern theoretical space and rocketry, creator of the original teachings of the Cosmic philosophy. Traces the evolution of his cosmological and cosmogonic beliefs, the concept of monism. Discusses the scientist's views on the atomic structure of matter using mehanicism as the principal method of cognition.

Key words: Konstantin Tsiolkovsky, space philosophy, natural history sciences, Russian cosmism, cosmogony, cosmology, monism, atomism, mechanicism, eclectic.

В.В. Лыткин, канд. филос. наук, доц., зав. каф. Социальной антропологии и сервиса Института социальных отношений Калужского гос. университета им. К.Э. Циолковского, преподаватель Международного космического университета, г Страсбург, E-mail: lytkin@kaluga.ru; vlad-lytkin@yandex.ru

ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ «КОСМИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ» К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

В статье анализируются естественно-научные взгляды К.Э. Циолковского, выдающегося ученого, основоположника современной теоретической космонавтики и ракетостроения, создателя оригинального учения «Космическая философия». Прослеживается эволюция его космологических и космогонических представлений, концепция монизма. Рассматриваются взгляды ученого по проблемам атомарного строения вещества, использование им механицизма как основного метода познания.

Ключевые слова: Циолковский, космическая философия, естествознание, русский космизм, космология, космогония, монизм, атомизм, механицизм, эклектика.

«Космическая философия» К.Э. Циолковского по праву считается классическим вариантом космизма [1, с. 478]. Поэтому в основе нашего анализа социально-антропологических взглядов русского космизма лежит, прежде всего, анализ взглядов К.Э. Циолковского [2]. Нам, перешагнувшим в третье тысячелетие, многое в его взглядах и идеях может представляться наивным, а иногда и ошибочным. Но подобный подход едва ли можно считать оправданным и корректным. К.Э. Циолковский жил в совершенно иных исторических условиях, в ином социальном окружении, в иной нравственной и научной парадигме. Техническая революция была в самом своем начале, а современная техногенная и информационная цивилизация находилась в самом зачаточном состоянии. Тем грандиознее представляется сделанное К.Э. Циолковским. Будучи ярким представителем эпохи естествознания, преимущественного господства естественных наук, их преобладания в приоритетах интеллигенции того времени, ученый на этих науках обосновывал и свои философские и мировоззренческие представления [3, с. 219]. Астрономия, физика, химия, биология – вот те дисциплины, которые лежат в фундаменте его исследований, открывают простор его фантазии, но и ограничивают ее, направляя в определенное русло, оставляя фантазию в рамках научного подхода к событиям действительности. В связи с этим, во всех исследованиях К.Э. Циолковского, во всех его самых смелых, пионерских научных трудах, он остается на позициях ученого-естествоиспытателя. Это характерно для всего творчества ученого. Это привело к тому, что К.Э. Циолковский смог заложить основы современной космонавтики, большинства научно – технических направлений, направленных на изучение и освоение космоса [4, с. 502].

В значительной степени это касается и его взглядов на вопросы космологии и космогонии. К.Э. Циолковский был глубоко убежден в том, что вся Вселенная, все процессы, происходящие в ней, подчинены единым, универсальным законам, большинство из которых еще предстоит познать. Основным методом исследования и главным инструментом познания у К.Э. Циолковского становится принцип материалистического монизма. Главное гносеологическое содержание этого принци-

па – идея единства бытия (продолжение развития идеи, всеединства, столь характерной для философии Вл. Соловьева, Н. Федорова, русского космизма вообще), единство законов развития материи и разума во вселенной [5, с. 74-79]. К.Э. Циолковский был убежден и всячески постоянно доказывал то, что в мире действуют единые законы развития, единые для эволюции живой и косной материи. По его мнению, по этим законам, в соответствии с ними, развивается и космос и Земля и человек, и человеческое общество [6, л.10б.]. С этой точки зрения Земля, как планета Солнечной системы, являясь частью космоса, так же подвержена действию всеобщих законов. В своем развитии она развивалась естественным путем, путем эволюции материи во вселенной. Эволюции Земли – это путь эволюции многих иных планет в нашей Галактике и во вселенной вообще. Этот путь в общем виде описывается Канто – Лапласовской небулярной теорией. Следуя за Кантом, К.Э. Циолковский так описывает этот процесс: «Далее туманность, под влиянием тяготения, сгущается все сильнее и образует более сложную материю, которая, конечно, образовалась из водорода, гелия и электронов. ... Вращение ее, едва сперва заметное, по законам механики, ускоряется все более и более. ... Из нее, с течением времени, формируются планеты со своими спутниками» [7, л. 21-22]. По мнению ученого, Земля возникла относительно недавно (по космическим меркам). По космическим масштабам наша солнечная система – достаточно молодое образование [8, л. 2 об.]. Естественным, поэтому было бы предположить, что определенное количество планет появилось раньше Земли, обогнав ее в своем эволюционном развитии: К.Э. Циолковский отмечал, что возраст Земли и человека незначителен [9, л. 2 об.]. Но это не должно быть поводом для наших огорчений, ведь впереди у нас еще долгий путь эволюции, а пройденная часть пути развития – лишь самое ее начало. Космологические представления достаточно близки нашим современным научным взглядам на эволюцию вселенной и процессы образования планет [10, с.28-30].

Размышляя в целом об эволюции вселенной, ее закономерностях и направленности, К.Э. Циолковский приходит к выводу, что путь развития, эволюция в природе представляет из себя

некую лестницу, на которой эволюция преодолевает некоторые ступени, поднимаясь все выше и выше по пути прогресса, по пути усложнения. При этом переход от неживой материи к живой, от существа животного к веществу разумному, наделенному интеллектом незаметен, неощутим, что свидетельствует в пользу идеи всеединства в природе, ее монистической устроенности.

Таким образом, по мнению К.Э. Циолковского, основополагающим принципом, определяющим жизнь Вселенной, человека и человечества (разума вообще, в любом его виде и проявлении) является принцип монизма. Монизм — это единство Вселенной во времени и пространстве, единство материальное, временное, пространственное и структурное. Монизм — это глобальная непрерывность и относительная повторяемость явлений и процессов, происходящих во Вселенной.

Вселенная, по мнению К.Э. Циолковского, едина прежде всего структурно. Она имеет атомарное строение. Где бы, в какой бы части вселенной мы ни оказались, какую бы ее отдаленную бесконечно от нас часть мы ни рассматривали, везде мы найдем одно и то же вещество, одни и те же явления, подчиненные одним и тем же законам природы, известным или же еще неизвестным, но столь же универсальным. И базируется все это единство прежде всего на универсальной структурной основе, на атомах, из которых состоит все вещество известной Вселенной: «Вселенная составлена из простых и сложных тел», — пишет ученый в 1931 году, — «простых тел известно около 90» [11]. К.Э. Циолковский был ярким последователем атомизма и атомистической традиции. И традиция эта, богатейшая в истории современной науки и философии, восходит к мощному древу античной культуры и философии, к патеизму Дж. Бруно, считавшему, что материя вечна, несотворенна, атомарна, что она вечно и непрерывно самодвижется [12, с. 88]. Эта традиция лежала в основе трудов многих мыслителей и ученых эпохи Возрождения, Нового времени, современности.

Принцип атомарного строения вещества позволяет К.Э. Циолковскому делать далеко идущие выводы о принципиальной подобности Вселенной не только в целом (о ее структурном, глобальном единстве), но и о подобии ее частей, о подобии ее систем, законов и процессов, в ней происходящих. Другими словами, это позволяет ученому делать вывод о закономерности Вселенной и универсальности ее законов во всех частях космоса. Таким образом, формулирование К.Э. Циолковским принципа монизма (единства) Вселенной, делает этот принцип одним из основных, универсальных законов Вселенной. Этот закон несет в себе заряд огромной гносеологической силы.

Действительно, если мы изучаем процессы и явления, характерные для одной части Вселенной (например, для Солнечной системы), значит, эти процессы и явления будут столь же характерны, закономерны и обязательны для любой другой, произвольно взятой части Вселенной (подобной ей, находящейся в любой ее части). Изучая строение Солнечной системы, Солнца, как ближайшей звезды, планет земной группы и т.д., мы можем экстраполировать результаты наших исследований на иные, подобные структуры и образования во Вселенной. Если в какой-то части Вселенной возникает наша Солнечная система, включающая в себя ряд планет, на одной из которых возникнет биологическая жизнь, достигающая впоследствии разумной стадии, значит, это явление может быть закономерным в рамках всей Вселенной (при наличии сходных условий и параметров существования системы). Вытекая из закона монизма, данный процесс (образования планет, населенных разумными существами) становится закономерным в рамках монистической Вселенной.

В монистической Вселенной К.Э. Циолковского не существует принципиально различных путей развития (в структурном смысле). Разнообразие может проявляться на стадиях эволюционного развития живой материи. К.Э. Циолковский, безусловно, был сыном своего времени, сыном своего века. Поэтому, говоря о Вселенной, ее устройстве и эволюции, настоящем, прошедшем и будущем, К.Э. Циолковский стоял на позициях механистического эволюционизма. Это было характерно для большинства естествоиспытателей, начиная с Рене Декарта и ранее, и заканчивая позитивизмом на рубеже XIX–XX веков.

Но было бы неверным думать, что взгляды ученого на Вселенную и устройство ее были просты и однозначны. Вселенная у К.Э. Циолковского была устроена сложным образом. Здесь эклектически сочетаются теистические, деистические, пантеис-

тические, необуддистские взгляды ученого. Яркие идеи панпсихизма буквально пронизывают его работы. Картезианские принципы соседствуют здесь со взглядами, характерными для эпохи Просвещения. Для К.Э. Циолковского, бывшего по сути своего мировоззрения механицистом, очень важным становится возможность реализовать, обосновать в своей системе взглядов принцип развития, движения вперед, постоянного прогресса. Об этом в свое время писал В.В. Соколов, ставя К.Э. Циолковского в один ряд с великими естествоиспытателями — деистами прошлого, включая его в великую культурно-философскую традицию [13, с. 75]. Становясь на позиции деизма, К.Э. Циолковский, как и многие его предшественники, фактически удалял первопричину, первоначальный акт творения, в безграничные дали прошлого, совершенно гипотетические, умозрительные, а, следовательно, и объективно невероятные.

Вселенная долго эволюционировала, по мнению ученого, развивалась: от простого к сложному, от начальных форм — к последующим. Из атомов возникли прототуманности Вселенной. Из них, под влиянием сил тяготения, появились галактики, звезды и их системы, планеты. И сейчас, и в будущем, полагал К.Э. Циолковский, будут идти эти процессы эволюционного развития. Так в монистической Вселенной ученого возникает идея непрерывного движения, развития и кругооборота процессов и явлений. Более того, К.Э. Циолковский пишет о возможности физического развития вселенной, ее угасания и возрождения, что весьма близко к современным представлениям об осциллирующей модели вселенной [14, с. 115]. Ученый доказывал, что вселенная была всегда и всегда будет существовать во времени и пространстве. Иными словами, свойства и законы, действующие во вселенной, одинаковы во всех ее уголках, они не меняются под влиянием пространства и время (по крайней мере, основные законы и свойства вселенной) [15, л.1; 16, с. 11].

Примерно в это же время, в 1918 г., в рукописях К.Э. Циолковского присутствуют идеи о возможной близости в строении вселенной и атома и теоретической вероятности и возможности взаимопереходов микромира в макромир и обратно. Эта идея не развита у мыслителя, но она реализуется в иной плоскости, в его этическом учении о взаимовлияниях атома эфира и вселенной в целом друг на друга, об их взаимобусловленности и взаимозависимости [17, с. 370 — 378]. Более того, с развитием науки, по его мнению, расширяются и углубляются наши познания о вселенной, знания и представления о космосе, о тех законах, которые управляют его жизнью. И этот процесс бесконечен, бесконечно наше познание космоса, ибо бесконечна сама вселенная [18, л.1].

Будучи убежденным противником абсолютного, в любых его проявлениях, он выступал с крайних антифиналистских позиций, считал, что в случае «угасания» жизни вселенной, она способна, благодаря изменению и самодвижению своих частей, выходить из данного состояния, самовозрождаться [15, лл.1–10б.]. К.Э. Циолковский безоговорочно был согласен лишь с тем, что вселенная постоянно подвержена процессу гибели старого и образования нового. Таким образом, вселенная, по мнению мыслителя, может переживать в своем развитии как периоды временного угасания, относительной гибели, приостановления процессов развития, так и процессы самовозрождения, активного эволюционирования [8, л.1 об.].

К.Э. Циолковский пытался обосновать определенную направленность в эволюции материи во вселенной в виде движения от прототуманностей, к галактикам, и далее к звездным системам, к планетным системам, к возникновению живого вещества, к появлению разума. Он допускал, что в частных случаях могут различаться условия планетообразования, могут, в связи с этим, возникать различные формы жизни. Но это не должно никого смущать, ведь итог везде один: вершиной эволюции космоса в любой его части становится разум [19, л.2]. Это достаточно современный подход к проблеме эволюции вселенной и закономерности возникновения в ней жизни [20, с.407].

Космологическо-космогонические взгляды К.Э. Циолковского во многом были навеяны замечательными книгами Э. Геккеля. В особенности его «Мировыми загадками», книгой, которая владела умами интеллигенции начала XX века [21, с. 56]. К.Э. Циолковский пошел в своих рассуждениях дальше Э. Геккеля, развивая и совершенствуя взгляды последнего на жизнь во вселенной, ее вероятность и принципиальную возможность.

К.Э. Циолковский считал, что круговорот и эволюция процессов, происходящих во вселенной не хаотичен, но подчинен определенным и четким законам развития, многие из которых

еще предстоит открыть, в чем и заключается основная задача исследователя, создающего «Космическую философию». Эволюция в космосе упорядочена, она имеет определенную тенденцию во времени и пространстве, а именно, от простого к сложному. К.Э. Циолковский пишет, что миры периодичны и как бы куда-то спускаются, куда-то вниз, в глубину бытия, порождая формы вещества все более сложные, «тяжелые»: «С каждым периодом мы все ниже», — пишет он, «конца этому нет» [22, с. 28]. К.Э. Циолковский был механицистом в основе своего мировоззрения, и поэтому миры в процессе их развития и усложнения («утяжеления») у него как бы куда-то опускаются, становясь все более «сложными», а значит, и «тяжелыми» (по законам механики «тяжелое» располагается ниже «легкого»). Поэтому и вся эволюция вселенной векторно направлена у ученого вниз.

Таким образом, К.Э. Циолковский по праву занимает исключительное место в отечественной и мировой науке и культуре [23, с. 5]. Естественные науки являются основой философии и мировоззрения К.Э. Циолковского. Основным принципом «кос-

мической философии» К.Э. Циолковского становится закон монизма вселенной. Этот закон утверждает единство вселенной на всех уровнях, единство законов, управляющих ее жизнью, а, следовательно, и подобие процессов, которые протекают во вселенной. Подобным образом устроенная вселенная возможна для исследования, она прогнозируема и предсказуема. Ученый разделяет атомистическую концепцию строения вещества во вселенной, но трактует ее своеобразно, основывая на ней свою этику. В целом взгляды К.Э. Циолковского имеют эклектический характер. Для них характерен механицизм, как основной метод познания. Философские и естественно — научные взгляды К.Э. Циолковского обусловлены особенностями социально — экономического и культурно — исторического развития России на рубеже XIX-XX веков, особенностями его формирования как личности. Но все это не мешает К.Э. Циолковскому создать «Космическую философию», являющуюся мощным эвристическим инструментом познания, прежде всего, заложить основы современной теоретической космонавтики и ракетостроения.

Библиографический список

1. Казютинский, В.В. Космическая философия К.Э. Циолковского в контексте русского космизма / К.Э. Циолковский. Космическая философия. — М., 2001.
2. Лыткин, В.В. Философия космического будущего человечества (Философские, антропологические, религиозные взгляды К.Э. Циолковского). — Калуга, 2000.
3. Казютинский, В.В. Мир К.Э. Циолковского и вселенная современной науки // К.Э. Циолковский и современность: материалы XLV науч. чтений памяти К.Э. Циолковского — Калуга, 2010.
4. Благонравов, А.А. К.Э. Циолковский как ученый // К.Э. Циолковский. Избр. тр. / отв.ред. М.Я. Маров. — М., 2007.
5. Лыткин, В.В. Социально-антропологические и философские проблемы русского космизма. — Калуга, 2003.
6. Циолковский, К.Э. Библия и научные тенденции Запада. Архив ГМИК им. К.Э. Циолковского; ф.1, оп. 1, д. 163.
7. Циолковский, К.Э. Живая Вселенная. Архив РАН, ф. 555, оп.1, ед.хр. 428.
8. Циолковский, К.Э. Натуральные основы. Архив РАН. Ф. 555, оп. 1, ед.хр. 510.
9. Циолковский, К.Э. Непрерывность высшей жизни. Архив ГМИК им. К.Э. Циолковского. Ф. 1, оп. 1, д. 107.
10. Саган, К. Космос. Эволюция Вселенной, жизни и цивилизации. — СПб., 2005.
11. Циолковский, К.Э. Монизм Вселенной. — Калуга, 1931.
12. Горфункель, А.Х. Джордано Бруно. — М., 1973.
13. Соколов, В.В. Философия Спинозы и современность. — М., 1964.
14. Улугбеков, Т.А. Современные концепции бесконечности и реальность. — Минск, 1984.
15. Циолковский, К.Э. Вечный свет космоса. Архив ГМИК им. К.Э. Циолковского, ф.1, оп.1, д.108.
16. Циолковский, К.Э. Монизм вселенной (конспект). — Калуга, 1925.
17. Мпельман, В.М. «Космическая этика» К.Э. Циолковского / К.Э. Циолковский. Космическая философия / ред. В.С. Авдеевский. — М., 2001.
18. Циолковский, К.Э. Вероятность жизни. Архив ГМИК им. К.Э. Циолковского, ф.1, оп.1, д.140.
19. Циолковский, К.Э. Бесконечность. Архив ГМИК им. К.Э. Циолковского, ф.1, оп.1, д.99.
20. Голдсмит, Д. Поиски жизни во вселенной / Д. Голдсмит, Т. Оуэн. — М., 1983.
21. Гаврюшин, Н.К. Историко-философские взгляды К.Э. Циолковского // Труды IX Чтений К.Э. Циолковского: К.Э. Циолковский и философские проблемы освоения космоса. — М., 1975.
22. Циолковский, К.Э. Растение будущего. Животное космоса. Самозарождение. — Калуга, 1929.
23. Маров, М.Я. Предисловие ко второму изданию // К.Э. Циолковский. Избранные труды / отв.ред. М.Я. Маров. — М., 2007.

(Примечание: Архив РАН — Архив Российской академии наук; Архив ГМИК им. К.Э. Циолковского — Архив Государственного музея истории космонавтики им. К.Э. Циолковского; КГПУ им. К.Э. Циолковского — Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского).

Bibliography

1. Kazyutinskiy, V.V. Kosmicheskaya filosofiya K.Eh. Ciolkovskogo v kontekste russkogo kosmizma / K.Eh. Ciolkovskiy. Kosmicheskaya filosofiya. — M., 2001.
2. Lihtkin, V.V. Filosofiya kosmicheskogo buduthego chelovechestva (Filosofskie, antropologicheskie, religiozniye vzglyadi K.Eh. Ciolkovskogo). — Kaluga, 2000.
3. Kazyutinskiy, V.V. Mir K.Eh. Ciolkovskogo i vselennaya sovremennoy nauki // K.Eh. Ciolkovskiy i sovremennost: materialih XLV nauch. chteniy pamyati K.Eh. Ciolkovskogo — Kaluga, 2010.
4. Blagonravov, A.A. K.Eh. Ciolkovskiy kak ucheniy // K.Eh. Ciolkovskiy. Izbr. tr. / otv.red. M.Ya. Marov. — M., 2007.
5. Lihtkin, V.V. Socialjno-antropologicheskie i filosofskie problemih russkogo kosmizma. — Kaluga, 2003.
6. Ciolkovskiy, K.Eh. Bibliya i nauchniye tendencii Zapada. Arkhiv GMIK im. K.Eh. Ciolkovskogo; f.1, op. 1, d. 163.
7. Ciolkovskiy, K.Eh. Zhivaya Vsennaya. Arkhiv RAN, f. 555, op.1, ed.khr. 428.
8. Ciolkovskiy, K.Eh. Naturalniye osnovih. Arkhiv RAN. F. 555, op. 1, ed.khr. 510.
9. Ciolkovskiy, K.Eh. Neprerivnost vihshey zhizni. Arkhiv GMIK im. K.Eh. Ciolkovskogo. F. 1, op. 1, d. 107.
10. Sagan, K. Kosmos. Ehvoluciya Vsennoy, zhizni i civilizacii. — SPb., 2005.
11. Ciolkovskiy, K.Eh. Monizm Vsennoy. — Kaluga, 1931.
12. Gorfunkel, A.Kh. Dzhordano Bruno. — M., 1973.
13. Sokolov, V.V. Filosofiya Spinozi i sovremennost. — M., 1964.
14. Ulugbekov, T.A. Sovremenniye koncepcii beskonechnosti i realnost. — Minsk, 1984.
15. Ciolkovskiy, K.Eh. Vechniy svet kosmosa. Arkhiv GMIK im. K.Eh. Ciolkovskogo, f.1, op.1, d.108.
16. Ciolkovskiy, K.Eh. Monizm vsennoy (konspekt). — Kaluga, 1925.
17. Mpeljman, V.M. «Kosmicheskaya ehika» K.Eh. Ciolkovskogo / K.Eh. Ciolkovskiy. Kosmicheskaya filosofiya / red. V.S. Avduevskiy. — M., 2001.
18. Ciolkovskiy, K.Eh. Veroyatnost zhizni. Arkhiv GMIK im. K.Eh. Ciolkovskogo, f.1, op.1, d.140.
19. Ciolkovskiy, K.Eh. Beskonechnost. Arkhiv GMIK im. K.Eh. Ciolkovskogo, f.1, op.1, d.99.
20. Goldsmit, D. Poiski zhizni vo vsennoy / D. Goldsmit, T. Ouehn. — M., 1983.
21. Gavryushin, N.K. Istoriko-filosofskie vzglyadi K.Eh. Ciolkovskogo // Trudih IKh Chteniy K.Eh. Ciolkovskogo: K.Eh. Ciolkovskiy i filosofskie problemih osvoeniya kosmosa. — M., 1975.
22. Ciolkovskiy, K.Eh. Rastenie buduthego. Zhivotnoe kosmosa. Samozarozhdenie. — Kaluga, 1929.
23. Maarov, M.Ya. Predislovie ko vtoromu izdaniyu // K.Eh. Ciolkovskiy. Izbranniye trudih / otv.red. M.Ya. Marov. — M., 2007.

Статья поступила в редакцию 09.03.12

УДК 304.5+316.3

Solovyev O.B. THE PRODUCTION OF SUBJECT: CONSUMPTION, DESIRE, INFRASTRUCTURE. The article examines the modern processes of producing the subject of capital at the communicative space of the language games. It is shown that the main constituents of these processes – such as the consumption, monetary policy, logic of finances – lead both to the synthesis and to the destruction of subject which is the owner of investment goods, the investor. The author proves there is no sense to investigate the social objects without reflexive objectification of researcher's position.

Key words: subject, reflection, capital, consumption, financialization.

О.Б. Соловьёв, доц. каф. философии НГУЭУ, канд. филос. наук, г. Новосибирск, E-mail: obssib@mail.ru

ПРОИЗВОДСТВО СУБЪЕКТА: ПОТРЕБЛЕНИЕ, ЖЕЛАНИЕ, ИНФРАСТРУКТУРА

В статье рассматриваются современные процессы производства субъекта капитала в коммуникативном пространстве языковых игр. Показано, что основные составляющие этих процессов – потребление, денежно-кредитная политика монетаризма и сама логика финансиста – работают не только на синтез, но и на уничтожение субъекта, собственника средств производства, инвестора, а их изучение не имеет смысла без рефлексивной объективации исследовательской позиции учёного.

Ключевые слова: субъект, рефлексия, капитал, потребление, офинансированный режим роста и накопления.

Исследование социальной системы, которая в зависимости от результатов исследования изменяет своё поведение, внутрисистемные связи и характер движения, представляет серьёзную методологическую проблему. В социальных исследованиях зачастую невозможно уйти от участия наблюдателя в изучаемой системе, когда само это участие выступает не ошибкой наблюдения, порождаемой порочной субъективностью эмпирической работы, а необходимым условием эмпирии: действительно, социолог находится в обществе, а историк – в истории. Так, исследования финансовых рынков порождают некоторые ожидания; ожидания, в свою очередь, изменяют курсы валют и ценных бумаг, то есть изменяют всё то, что связано с предметом познания. Нередко эти изменения начинают происходить ещё в ходе исследования в силу утечки информации либо в силу самого факта изучения, свидетельствующего о повышенном внимании к данному сегменту рынка, особенно если исследования ранее не проводились либо были нерегулярны. Таким образом, с точки зрения классической рациональности, объективное знание о социальных явлениях оказывается невозможным по той причине, что исследователь сам занимает некоторое место в изучаемом им объекте и влияет на результат его изучения. Релятивность позиции исследователя в историческом процессе обуславливает недостоверность получаемого знания: мы не можем взглянуть на мир со стороны, увидеть его глазами всеобщего разума, наше видение всегда предопределено понятийной системой, уровнем развития науки и техники, потребностями познавательной деятельности – словом, всем тем, что составляет достояние исторического существа.

Эти и другие чётко осознанные социологической мыслью проблемы, – по емкой формулировке Г.Д. Лассуэлла, все науки являются политическими, – вызвали к жизни неклассическую и постнеклассическую рациональность в социальных и гуманитарных науках второй половины XX столетия. Как исследователи, мы уже включены в поле истории: заниматься историей этого поля, полагал один из выдающихся представителей новейшей философии М. Фуко, значит найти средство освободиться от последствий истории, продуктами которой являемся, в том числе, и мы сами. Чтобы прийти к идее социологии знания, которую можно найти и у Э. Дюркгейма в «Эволюции педагогики во Франции», М. Фуко пришлось начинать с «Генеалогии морали» Ф. Ницше. Социальные науки могут избежать исторического релятивизма, возникающего из-за того, что они суть продукт исторических существ, если смогут подвергнуть историзации самих себя – к такому выводу пришли независимо друг от друга П. Бурдьё и М. Фуко. П. Бурдьё предложил называть это требование принципом «двойной историзации»: опасности релятивизации продуктов речи, претендующей на научность, сформулировал он, могут быть ограничены и даже устранены, если мы подвергнем историзации, с одной стороны, познающего субъекта, а с другой – познаваемый объект. Это означает, что для адекватного понимания философского ли произведения М. Хайдеггера, авторографичной эпопеи М. Пруста или ситуации на фи-

нансовых рынках при производстве субъекта капитала нам придётся, прежде всего, по-новому расположить познающего субъекта в поле деятельности, внутри которого ведётся анализ, а также по-новому расположить познаваемый объект в поле, где производится знание. Без одновременной историзации, то есть опеределения места в исторически обусловленной познавательной деятельности, учёного и исследуемого им объекта мы будем думать, что имеем дело непосредственно с изучаемым объектом, а на деле – с частной, далеко не полной интерпретацией смысла понятий.

Императив двойной объективации, или двойной историзации, требующий объективировать наше бессознательное отношение к объекту, тяжело осуществим на практике. По словам П. Бурдьё, наша голова забита историей: будучи усвоенными, слова, категории, дихотомии формируют картину реальности такой, какая только возможна при их посредстве. Их нельзя преодолеть единственно усилием мысли, ибо они, в известном смысле, и есть сама мысль; нужна историческая работа объективации. Средство, которое П. Бурдьё предложил для того, чтобы хотя бы частично снять социальное давление, состоит в объективации субъекта объективации, ведь для знания хотя бы немногого из того, что и как мы мыслим, следует рассмотреть всю совокупность исторической деятельности, в которой формируется наше мышление. Эту коллективную работу по объективации, которую нельзя осуществить в одиночку при помощи интроспекции или самонаблюдения, М. Фуко определил как археологию знания.

Допустим, мы считаем, что знаем, что такое монетарная экономика: знаем как на практике – экономическая модель монетаризма целенаправленно реализуется, начиная с 1980-х гг. в США и Великобритании и с 1990-х на постсоветском пространстве, – так и в теории, которую изучают в университетах, применяют в прикладных и фундаментальных исследованиях, а М. Фридман получил за её разработку Нобелевскую премию. На деле, когда в экономике обваливается каждый элемент: потребление, инвестиции в жилищное строительство, капиталовложения, запасы, экспорт, – всего этого комплекса знаний явно не достаточно, и крахом инвестиционных банков осенью 2008 г. Уолл-стрит также обязана этой половинчатости нашего знания. Для того чтобы знать, что и как мы думаем о монетаризме, нам следует рассмотреть категории мышления и мыслительные структуры, которые появились задолго до монетаристской теории и стали объектами предварительного конструирования её оснований. Нам нужно учесть достижения в области анализа потребления, истории денежного обращения и кредитной политики, исследовать мотивацию действий правительственных организаций, корпоративных, государственных и международных финансовых институтов, существование которых позволило состояться модели М. Фридмана. Тогда и только тогда обнаружится, что значительная часть из того, что нам известно о монетаризме, в действительности говорится и делается не столько от имени социальных наук в интересах экономического развития,

сколько от лица государственных чиновников в политических целях. Задачи инвестиционных программ и решений, принимаемых государственными органами власти, по разным причинам могут быть далеки от реальной экономики, проблем занятости, образования, медицинского и пенсионного обеспечения населения. Тогда и М. Фридману будет придано значение не только учёного, экономиста, родоначальника Чикагской экономической школы, но и политически ангажированного общественного деятеля, гуру рыночного фундаментализма, хотя и классического либерала [1, с. 21–25].

Капитал – квазипричина современной социокультурной динамики власти и знания. Пущенный в оборот, капитал воспроизводит совокупность общественных отношений, в которых его собственник – странный субъект без фиксированной идентичности – определяется долей забранного из производства, рождаясь из состояний, которые потребляет, и перерождаясь с каждым своим состоянием. Субъект производится как остаток, рядом с машинами желания – машинами конъюнктивного синтеза потребления. Он рождается из каждого состояния серии событий, потребляя рождающие и возрождающие его состояния таким образом, что переживаемое состояние становится первично по отношению к тому, кто его переживает. Будучи получен из состояний, через которые он проходит, субъект всегда децентрирован – сам он не находится в центре, это место занимает порождающая состояния машина желания.

Великим открытием психоанализа было открытие бессознательного производства желания. Субъект, «кочевой и бродячий», бывает постоянным лишь благодаря подавлению желания; обыкновенно субъект не достигает желания, которое, будучи самопроизводством бессознательного, составляет одно целое со своим объектом. Желание – это машина, его объект это тоже машина, отдающая произведенное на долю эгоистическому субъекту. И то и другое в качестве предмета материалистической философии и науки феномены исторические: желание, пишут Ф. Гваттари и Ж. Делёз, всегда удерживается вблизи от условий объективного существования, оно прилепает к ним и следует за ними, не сохраняется без них, смещается с ними [2, с. 43–61]. Социальная и культурная динамика власти и знания заключена в этом коллективном бессознательном желании, как колосс в зерне. Невозможно по вкусу зерна догадаться, кто его вырастил, по продукту узнать отношения производства. В этом, пожалуй, состоит наиболее значительная трудность изучения современного капитализма, который сумел ввести желающие машины в процесс экономического производства, а желание довёл до автоматизма.

Субъект, или собственник, капитала анонимен; безымянный, он не имеет лица – неизвестны его человеческие свойства, известно одно лишь его потребление. Достаточно назвать характеристики этого потребления, чтобы стало понятно, о ком идёт речь – клуб *Chelsea*, яхта *Eclipse*, подводные лодки, крупнейший в мире частный самолёт, ранчо в Колорадо. Но вывеска «Абрамович» на фасаде этого потребления ещё не означает, что мы нашли собственника капитала, субъекта этого потребления. Яхта может затонуть, футбольный клуб перепродан, недвижимость в Сити записана на юридическое лицо, и капиталист исчезнет из поля зрения, растворится в частном потреблении яиц Фаберже или картин Эрмитажа – сторонах, о которых мы не можем ничего знать, да и вряд ли желаем, поскольку тоже озабочены потреблением – своим, частным, мелкособственническим. Во всём этом нет человека – ни личности, ни индивида, ни справедливости, ни благородства, ни какого-либо иного человеческого качества, разве что меркантильность. Нет также и субъекта собственности, субъекта капитала. Это скорее он – то, что обозначено картинкой с надписью «Абрамович», – принадлежит капиталу, чем капитал ему – капитал пользуется машинами желания для своего воспроизводства, оставляя рядом с собой место для своих слуг, чьи имена не больше чем звуки голоса. «Абрамович» уйдёт, а капитал будет также воспроизводить себя, яхты плавать, недвижимость дорожать.

Не иллюзорен ли субъект капитала? Как прежде был иллюзорен субъект власти – господства, в действительности основанного не столько на противостоянии, сколько на консенсусе. Почему люди борются за своё рабство, как будто речь идёт об их спасении? «Один хозяин, другой. Как говорится, домовладелец бессмертен, – замечает герой Дж. Джойса. – Покупают свои владения на золото, а всё золото всё равно у них» [3, с. 126]. «Домовладелец» бессмертен как идея капитала самого по себе,

и как идея безлична: его можно понять умом, но не увидеть глазами, это тело без органов. Кто эти «они», у которых всё золото? В новейшее время «они» скорее симулякр, чем живые люди из плоти и крови. По словам В. Райха, удивительно не то, что одни люди воруют, а другие бастуют, а скорее то, что голодные воруют не всегда, а эксплуатируемые не всегда бастуют. На протяжении столетий люди терпят унижение, рабство, эксплуатацию и не сопротивляются желанию этого как для других, так и для самих себя. Однажды при определённых обстоятельствах стадное желание подталкивает их к умопомрачительной пропасти фашизма, большевизма или ещё какого-либо слепого обожания власти. И мягкотелые либералы, которым «с приятцей снится сильная рука», порождают Гитлера, Сталина, Ильича.

В новое время субъект власти определяется технико-технологическим развитием, в лоне которого капитал научился расти и подавлять любую другую власть. Искусство, которым в настоящее время овладел субъект власти, это практика пустоты в виде рыночной экономики – организация нехватки в изоляции производства. Этот дефицит и нехватка выстраиваются и распространяются в соответствии с организацией действующего производства, вызывая у потребителя сильнейший страх что-то недополучить, быть обделённым жизненными благами. «Некий заколдованный и извращённый фетишистский мир относится ко всем типам общества как константа социального воспроизводства», – полагают постмодернисты [2, с. 27]. Это не удивительно: люди не могут не фетишизировать предметную реальность. Удивительно другое: фетишистский мир есть константа социального воспроизводства, тогда как субъект капитала находится в постоянном изменении, причём радикальном настолько, что его существование представляется иллюзорным. Вчера это «владелец заводов, газет, пароходов»; сегодня тот, кто не без помощи «электронной нервной системы» и ультрасовременных информационных технологий налаживает «бизнес со скоростью мысли». Вполне возможно, что завтра электронные системы станут его собственной плотью и кровью, а стволовые клетки и нанотехнологии сделают жизнь этого постоянно меняющегося обличья субъекта капитала вечной, насколько вечным вообще может быть потребление.

Вместе с тем «субъект капитала» – понятие родовое, такое же, как понятие воды у Фалеса, субстанции у Р. Декарта, капитала у К. Маркса. «А как вообще можно владеть водой? Она никогда не та же, вечно тает, струится в потоке, ищет в потоке жизни наш взгляд. Потому что и жизнь поток» [3, с. 117]. Субъект капитала, капиталист – ещё один симулякр в ряду образов без подобия, иллюзорность которого становится очевидной в кризисные эпохи раскола и перелома в обществе и сознании. Современный финансовый кризис и экономический спад – зона бифуркации в истории мирового капитализма – обнаруживает, насколько капитал зависим от кредита, капиталист, без разницы лавочник он или миллиардер, от текущей платёжеспособности. Такова природа денег как инструмента кредитных услуг. Даже мировая финансовая элита, эмитирующая доллар в качестве стандарта глобальной валютно-кредитной системы, получает кредит общественного производства, вовлечённого в систему мирового капитализма, иссечение потока которого в состоянии обанкротить любого частного собственника, олигарха, страну или народ. Потребляя этот кредит, капиталист оказывается чем-то смежным самому потреблению – тем, кто выполняет свою социальную роль и как кредитор и как заёмщик одновременно, ведь объём кредитов при линейной динамике общественного развития обыкновенно превышает объём депозитов, а кредитный рычаг в постиндустриальных странах более велик, чем в странах периферии. Удивительно, но всё это капиталистическое богатство – акции, паи, недвижимость, права и патенты – может рассеяться, как дым, подобно миллиону Фрэнка Каупервуда в завершающем творении «Трилогии желания» Т. Драйзера. Капитал требует постоянного участия, неизменной заботы, или, с чем согласен американский реалист, страдания, порождаемого желанием.

В данной работе нас интересует не сама актуализированная М. Фуко тема смерти субъекта, но скорее лишь то, что работает на его рождение и «умирание» – потребление, желающее производство и его инфраструктура. Сознание субъекта формируется внутри этой системы производственных отношений как его элемент, планирующий и управляющий воспроизводством. Машины желания и общественные технические машины, обеспечивающие производственный цикл и контролирующие это

обеспечение, одинаковы по своей природе и различны лишь по режиму: техника изнашивается и отдаёт продукту часть своей стоимости, которую теряет на этом износе, топливом же для машин желаний служат их собственные детали. Режим работы желющих машин задаётся бинарным правилом – одна машина всегда состыкована с другой, одно желание обусловлено другим и, в свою очередь, обуславливает последующее. Бинарная серия желаний и событий их возвращения выстраивается линейно во всех направлениях, хотя природа её такова, что она не может работать не ломаясь. Поломка является частью самого функционирования желющих машин; именно при поломке субъект конституирует себя как часть нереализованного желания, отделяет себя от производящей машины.

Влечения, или машины желания, не знают различия между социальной и технической: они производят реальное, воспроизводя бессознательное как цикл. Для работы сознания нет никакого значения, существовала ли «Анна Каренина» на самом деле, жив ли ещё «Лев Толстой», не сгорела ли «недвижимость на островах». Сознание оперирует этими понятиями с равной лёгкостью вне зависимости от того, соответствует ли им некоторая предметная реальность или же всё мыслимое всего лишь воображение, фантазм, пароксизм желания. «Реальное не невозможно, оно всё более и более искусственно» [1, с. 60]. За этой постоянной работой сознания, интенционально присваивающего объекты, скрывается гигантский цикл воспроизводства бессознательного желания. Бессознательное имеет множественную организацию, несводимую к закону потребности и нехватки, эдипову или какому-либо другому комплексу, функционируя повсюду, иногда без остановки, иногда с перерывами.

Что касается дееспособности субъекта в постоянно изменяющемся мире частнособственнических отношений, Ж. Делёз и Ф. Гваттари отмечают параллелизм между смысловыми сдвигами у шизофреников и механизмами усугубляющейся разбалансировки постиндустриальных обществ. «Капитализм, – пишут они, – производит огромный шизофренический заряд, на который он переносит весь груз своей репрессии и который, тем не менее постоянно воспроизводится в качестве предела роста» [2, с. 60]. Машины желания срезают потоки – товарные, финансовые, продуктовые, световые, энергетические. Можно сказать, что субъект капитала пользуется товарами, финансами, продовольственными продуктами, вырабатываемой механической и электрической энергией для поддержания своего существования и развития производства. Это справедливо применительно к субъекту общественных отношений любой исторической эпохи, независимо от механизма и характера производства самого субъекта.

Вместе с тем субъект капитала, капиталист времён К. Маркса, то есть до реализации кейнсианской модели экономического управления, и субъект, который образован оборотом и воспроизводством капитала в постиндустриальном обществе, то есть после реализации кейнсианской модели, это два разных субъекта. Образцом первого может служить герой романов Т. Драйзера – титан Фрэнк Каупервуд, неутомимый в любовных связях, рискующий ради них именем и положением в обществе, кредитом и капиталом. Другой образец американского предпринимателя, восторженно слепленный Д. Лондоном в «Маленькой хозяйке Большого дома», – Дик Форрест, добрый семьянин и крупный землевладелец. Он – как цепь с совершенно одинаковыми звеньями: нет ни одного слишком тяжёлого или лёгкого. По голым цифрам он способен угадать больше жизненных драм, чем любой писатель в водовороте большого города. Тайны раздражают его, как красная тряпка быка. Ему недостаточно знать *как*, ему должно знать *как и почему*, чтобы тайна не была тайной, но фактом, подлежащим обобщению и научному доказательству. Неадекватная самооценка и частое переживание тревоги тщательно скрываются ими от самих себя, но вдруг разражаются в мысли о самоубийстве под аккомпанемент фобии потерять свою любовь или капитал. З. Фрейд видел в своём современнике невротика, чьё поведение обусловлено подавлением и вытеснением сексуального вожделения; в нашем современнике Ж. Делёз и Ф. Гваттари диагностируют шизофрению, обусловленную всем циклом общественного производства. По мнению постмодернистов, прогулка шизофреника, в качестве примера которого они используют судью Шребера с солнечными лучами в зад и перегретым заводом тела под кожей, – лучшая модель субъективного, нежели невротик, уложенный на диван [2, с. 13–23].

В начале XX века сращение финансово-банковского и промышленного капитала описывалось исследователями как один из признаков империалистической стадии развития капитализма. Предметами, которые приносили тогда субъекту капитала «частичное утешение» и защищали от «перекрёстного умножения превратностей судьбы», Дж. Джойс называл страховой полис, чековую книжку и облигационные сертификаты [3, с. 505]. По ним можно было судить, насколько велико состояние обладателя финансового капитала – того, кто кредитует правительство, торговлю, промышленное и сельскохозяйственное производство, неважно, является ли он при этом мелким рекламным агентом или олигархом. Ускоренное технико-технологическое развитие атомного века создало предпосылки исчезновения, или смерти, субъекта в том его виде, в каком он сформировался в философии нового времени к середине XVII столетия. Согласно выводам М. Фуко: «Взяв сравнительно короткий хронологический отрезок и узкий географический горизонт – европейскую культуру с XVI века, можно сказать с уверенностью, что человек – это изобретение недавнее. Среди всех перемен, влиявших на знание вещей, на знание их порядка, тождеств, различий, признаков, равенств, слов, среди всех эпизодов глубинной истории Тождественного, лишь один период, который начался полтора века назад и, быть может, уже скоро закончится, явил образ человека. И это не было извращением от давнего неспокойства, переходом от тысячелетий заботы к ослепительной ясности сознания, подступом к объективности того, что так долго было достоянием веры или философии, – это просто было следствием изменений основных установок знания... Если эти установки исчезнут так же, как они возникли, если какое-нибудь событие (возможность которого мы можем лишь предвидеть, не зная пока ни его формы, ни облика) разрушит их, как разрушилась на исходе XVII века почва классического мышления, тогда – в этом можно поручиться – человек изгладится, как лицо, нарисованное на прибрежном песке» [4, с. 398]. Ныне черты его всё более изглаживаются; и есть риск, что субъекта капитала не станет точно так же, как не существовало его в средние века, когда честь и достоинство феодала позволяли пользоваться милостями монарха, а опала лишала всего.

Это «умирание» не есть сугубое теоретизирование; оно отражает магистральный процесс современной социокультурной динамики власти, знания, интенций понимания, технического прогресса, потребления, глобального расширения и сжатия кредита. Сначала очевидной стала «смерть автора» в литературе, затем коллективный характер исследовательской деятельности существенно обезличил получаемый научный результат, имена собственников потеряли былое значение, и ныне владелец всё более предпочитает оставаться «в тени». Наконец, сращивание промышленного и финансового капитала привело к такой степени обезличивания капитала, что сделало уже совершенно неразличимым кредитора и заёмщика: банковские организации, являясь кредитором торговых и промышленных предприятий, в свою очередь, заимствуют денежные средства на финансовом рынке путём размещения ценных бумаг, привлечения межбанковских кредитов и депозитов на клиентские счета.

Частная собственность на средства производства, а вместе с ней и субъект капитала, таким образом, не могут расти и вообще существовать без кредита, иначе угроза поглощения со стороны других, более динамичных конкурентов будет приведена в исполнение. Какой бы ни был собственник, мелкий или крупный, он пользуется услугами финансового рынка. Постиндустриальная экономика предполагает, что субъект капитала – заёмщик по определению и необходимости. Кто же его кредитор? Не является ли кредитор настоящим, подлинным субъектом капитала – таким Гаруном-аль-Рашидом, которому принадлежит всё золото мира? Следует обратиться к природе инструментов кредитования, чтобы убедиться, что даже государственный кредитор, кредитор последней инстанции, организатор системы рефинансирования выпускает кредитные билеты – денежные знаки. Его стабильность, порядок и условия рефинансирования зависят от доверия, каким пользуются эмитируемые им финансовые инструменты – долговые обязательства, будь они в виде облигаций или наличных и безналичных денежных средств. Деньги – это двусторонний балансовый счёт [5, с. 151]; они имеют контрактную природу. Как и все товары, торгуемые на финансовых рынках, деньги представляют собой невыполненные контракты, или контракты, находящиеся в процессе своего выполнения. Это обязательства одной стороны, эмитента,

исполнить определённые действия в случае, если другая сторона выполнит те, которые предполагает данный контракт. А любой контракт – это знаковая модель, план совместных действий его сторон [6, с. 134]. Монетарная экономическая модель состоялась, когда наибольшее доверие в качестве инструмента кредитования заслужил американский доллар, эмиссия которого Федеральной резервной системой привела к тому, что внешний государственный долг США в настоящее время превышает 14 трлн. долл.

Разумеется, частные кредиторы не могут до такой степени рассчитывать на инвестиционную привлекательность своих финансовых инструментов и потому в полной мере извещают риски, связанные с неопределённостью финансового результата в будущем. Так, в 1994 г. Ник Лисон, 27-летний «трейдер-победитель» Сингапурского офиса английского банка *Barings*, получил от руководства банка генеральную доверенность на опционно-фьючерсную торговлю в азиатско-тихоокеанском регионе, которая не ограничивала его сделки ни по количеству заключаемых контрактов, ни по сумме. Такое расположение Питера Беринга, наследника одного из старинных английских банков, объяснялось финансовым гением Н. Лисона, принесшим семейному бизнесу Берингов более 15 млн. фунтов стерлингов в 1993 г. и около 18 млн. в первой половине 1994 г. В январе 1995 г. трейдер скупил более 61 тысячи фьючерсных контрактов в расчёте на рост индекса Nikkei 225, но после землетрясения в Кобе 17 января 1995 г. игра на понижение рынка ежедневно повергала английский банк в огромные убытки за счёт роста вариационной маржи. Эти убытки трейдер отражал на счёте 88888, который не показывал руководству банка. Биржа в Сингапуре отслеживала состояние счёта 88888 и отправляла отчёты в лондонский офис; отчёты попадали к сотрудникам отдела информации, которые удаляли их как спам. Глава Сингапурского отделения *Barings* плохо разбирался в торговле деривативами и не вникал в сущность дел. «Финансовому гению» без труда удалось заморочить голову аудиторам *Deloitte & Touche*, проверившим его деятельность годом ранее.

Нежелание Н. Лисона фиксировать убыток привело банк к катастрофе: к 24 февраля 1995 г. убыток составлял 1.4 млрд. долл., что более чем в 2 раза превышало собственный капитал банка. Усилия П. Беринга по спасению семейного бизнеса были потрачены впустую: ни национальный банк Англии, ни султан Брунея, которому предлагалось купить *Barings*, не решились покрыть убытки. После банкротства бизнес был продан голландской страховой группе *ING* за 1 фунт стерлингов, вкладчики потеряли более 4 млрд. долл., 4 тысячи сотрудников *Barings* остались без работы. Н. Лисон отбыл в сингапурской тюрьме четыре с половиной года и прошёл курс лечения от рака химиотерапией. В настоящее время он проводит семинары по управлению рисками и совершает сотни сделок в день на международном валютном рынке. С тех пор, как разорился банк *Barings*, в Сингапуре открыто производство пива, названного его именем.

В новейшее время субъект капитала производится как остаток производственных отношений, срез потоков производства – срез потребления, накопления и кредита в конечном итоге. Финансовые потоки, обуславливающие целостность финансового рынка, распределяются посредством срезов и восполнений, производимых кредитными учреждениями, которые функционируют как детали желающих машин, социокультурные механизмы воспроизводства субъекта [7, с. 297–300]. Н. Лисон с наглостью биржевого спекулянта, живущего воображаемыми капиталами, срезал финансовые потоки банка, на который работал, не восполняя срезы правами, гарантиями, страхованием. «Позиция довлела над ним» – заторможенность резко сменялась возбуждением, рациональный анализ не был возможен; это было состояние шизофренической утраты ощущения реальности происходящего. Расщепление мышления и эмоций выражалось в принятии спонтанных решений; помрачение сознания сменялось внезапным его проявлением.

Общественное производство, будучи инфраструктурой машин желания, выстраивает субъекта по своему образу и подобию, в соответствии с порождаемыми им потоками произведённого и производимого. Усиливаясь, эти потоки грозят сгладить с картины действительности не только индивидуальные черты капиталиста, тем самым обезличив его окончательно, но также не оставить следа и от родового понятия «субъект капитала» – уничтожить капиталиста как класс, но бескровно, без революции, о необходимости которой так долго говорили большевики.

Это пока ещё не вступление в коммунистическую эпоху. Светлая перспектива постэкономического развития, когда общественное производство позволит человеку реализовать свои лучшие творческие способности, дарит надежду на глобальное исчезновение классового деления в случае длительного устойчивого социально-экономического развития.

Это в будущем. Пока что же, приговорённый к каторге наслаждений, предрасположенный к шизофреническому субъект капитала – его собственник, или бенефициарий, или управляющий, тот, кто замещает собственника, распоряжаясь капиталом и извлекая из него прибыль, – выстраивает временную перспективу по образцу, отличному от традиционной мудрости, какой следовали общества дисциплины, не склонные злоупотреблять кредитом. Ф. М. Достоевский хлёстко и резко приписал этой мудрости соответствующий образ жизни: «Все работают, как волю, и все копят деньги, как жида» [8, с. 226]. Ещё в начале прошлого века уложенный на кушетку невротический субъект капитала жил надеждой на будущее; его страхи и опасения вызывались тревогой о будущем: что произойдёт, если случится страшное – нечто из того, что приходит ему на ум. Его забота о капитале носила смысл и характер заботы о самом себе, поскольку именно капитал обеспечивал ему идентификацию с самим собой. Застрелиться, если разорение неотвратимо, было признанным способом сохранить свою самость – честь, характер, достоинство, твёрдость или даже свободу, словом, такие качества и особенности, выказывание которых на деле всегда отличало человека благородного.

После реализации кейнсианской модели временная перспектива собственника капитала коренным образом изменилась. Невротическое ожидание лучших времён, столетний преемственный труд, терпение и накопление сменялись шизофреническим расщеплением субъекта между неутолимой жаждой потребления в настоящем, подогреваемой всеми средствами информационного общества, и ограниченной работоспособностью, не позволяющей получить в кредит все желаемые блага мира. Жизнь взаимно стала нормой и, в отличие от кредита старого доброго капитализма, ручейками ростовщичества питавшего бизнес, широкими потоками захватила значительную часть работоспособного населения. Машинные желания срезают эти потоки, восполняя их трудом, который, в свою очередь, опять порождает потоки услуг и товаров.

Готанда Рёити, герой романа Харуки Мураками «Дэнс, Дэнс», на вопрос бывшего одноклассника, сколько он задолжал, признаётся:

«Бешеную сумму. То есть, это я знаю, что бешеную. Но сколько уже отдано, сколько ещё осталось – мне, должнику, непонятно. Ты знаешь, я не хвастаюсь – я могу всё, что может обычный человек, а то и больше. Вот только в денежных вопросах слабак. От одного вида цифри в гроссбухах меня просто трясёт начинает. Глаза будто сами со страницы соскальзывают. Родители мои – старомодная была семья – это видели, да так и воспитывали: коли в деньгах ничего не смыслишь – так и не лезь во всю эту бухгалтерию. Плыви на цифры, вкалывай на полную катушку и не шикуй. Живи скромно, по средствам – и всё будет в порядке. На мелочи не разменивайся, думай о главном, лишь бы по большому счёту жизнь удалась... Ну, ты знаешь, есть такая философия у людей. По крайней мере, была когда-то... Но сегодня сама идея – «жить по средствам» – теряет смысл! И вся эта их философия летит под откос. Всё перепуталось до невозможности. Где она, эта «жизнь по большому счёту»? Была, да вся вышла. Остался только мой финансовый кретинизм... Просто кошмар. Сколько денег приходит, сколько уходит – понятия не имею. Бухгалтер в конторе мне что-то объясняет, себя не помня. Так мудрёно, что сам чёрт ногу сломит. Ясно одно: бабки бешеные крутятся. Здесь у нас дебет, здесь кредит, тут мы расходы списали, тут налоги уплатили – голова кругом идёт! Сколько раз я их умолял – давайте както проще всё сделаем. Куда там! Даже не слушает никто. Тогда, говорю, хоть объясняйте, сколько долга ещё осталось. Вот они и объясняют. Это как раз проще всего. *До фига* ещё осталось – вот и все объяснение. Тут вы почти рассчитались, но здесь и там – ещё *до фига*. Так что отработывайте. А пока можете тратить сколько угодно на предстательские расходы... Вот такая ерунда получается».

Утопающий в славе и роскоши, Готанда глубоко несчастен: «Паршиво себя чувствую – сил нет. Словно какаято личинка мерзопакостная... Ведь ты пойми – я готов отработать. И работу свою, в общем, люблю. Только хуже некуда, если тобой

вертят как хотят, а ты даже не понимаешь, что происходит. Иногда такой ужас охватывает...

Стресс накапливается — и я проваливаюсь туда, внутрь. В зазор между мной настоящим — и тем, кого я играю. Этот чёртов зазор я сам в себе вижу отчётливо. Огромная трещина — словно земля под ногами распаивается. Ноги разъезжаются — и я лечу туда, в эту пропасть. Глубокую, тёмную — хоть глаз выколи... Когда это случается, я вечно что-нибудь разрушаю. Потом спохватываюсь — а ничего уже не исправить» [9, с. 545–547].

Исправить индивидуальными человеческими усилиями здесь ничего нельзя, потому что проблема героя собственно не является проблемой индивидуального самосознания. Это проблема «завалов» общественного бытия и «провалов» общественного сознания. Между тем на работе, в которую влип соблазненный потреблением современный заёмщик, завалов не разгрести никогда. В развязке романа раскрывается, что Готанда Рёйти страдает раздвоением личности, не понимая, до каких пор — реальность, а с каких пор — один только бред. Мир действительности уступает место иллюзии. Готанда болен: он не помнит и не сознаёт ничего из того, что происходит «совсем в другом мире». Слишком велика пропасть между тем, кого он играет среди людей, и тем, кем он стал по природе отношений между людьми. И эта пропасть только растёт. Узнав об убийствах, совершённых в беспамятстве, Готанда выбрасывается в море на одном из самых дорогих в Японии автомобилей. Иного способа покончить с кошмаром раздвоения, кошмаром иллюзорного богатства и неподлинного бытия герой не находит.

Иллюзорным существование субъекта капитала делают не одни только экономические отношения и риски, с ними связанные — коммерческие, операционные, маркетинговые, деловые и т. п. Отношения власти, предполагающие неизбежное разделение общества на тех, кого принято считать субъектом власти, политическим актором, и её исполнителем, между субъектом имущественных прав и его правопреемником, между чиновником и просителем изменений, как колесо фортуны. Разорения банка *Barings* можно было избежать, если бы П. Беринг поостерёгся подписывать генеральную доверенность на имя Н. Лисона и ограничил суммы спекулятивных сделок разумным пределом. В любом банке можно найти немало таких «если бы», без которых предприятие продолжало бы существовать, а субъекту капитала не пришлось бы полагаться на фортуны. Вместе с тем капитализм не был бы капитализмом, и свобода частного предпринимательства оказалась бы чистой фикцией, если бы финансовые и товарные рынки однажды и навсегда достигли равновесной цены, а системные риски свелись к нулю.

Подведём итоги. После кантовской критики вещей-самих-по-себе отнесение всякого смысла и значения к соответствующей познавательной функции явилось условием и предпосылкой любой методологической и научно-теоретической работы. Серьёзные ошибки начинаются, когда учёный, имея дело со смыслами и значениями, принимает их за понятия и объекты. Во избежание грубого детерминизма теория и социология знания должны обеспечить социальное исследование инструментами рефлексии, которые позволили бы реализовывать рефлексивные механизмы понимания. Вне рефлексивных механизмов невозможно познать, сконструировав, ни один предмет в области социальных и гуманитарных наук, иначе тому, что мы принимаем за объекты, в действительности мы не сможем рационально соотнести ничего. В философской литературе рефлексия трактуется как важнейший механизм человеческой социальной жизни во всех её формах и проявлениях и даже как источник и средство человеческой свободы. Конечно, рефлексия не делает нас богами, обладающими идеей о своих идеях, однако существенно повышает теоретическую значимость исследования, раскрывая способ существования субъекта и объекта познания в коммуникативном пространстве языковых игр.

Инструменты рефлексии представляют собой языковые средства, используемые в поле социальной практики при целенаправленном усилии понимания. Простейший рефлексивный механизм работает как связка двух плоскостей знания — пред-

метного знания и знания о предметном знании: «Я знаю, что я знаю ...». Г.П. Щедровицкий описывал эту связку, в которой объект представлен по меньшей мере дважды, как ситуацию двойного знания. Рефлексивный механизм использует две группы языковых средств: одну — для изображения, репрезентации самого объекта, другую — для репрезентации знаний об объекте. Это значительно и принципиально усложняет познавательную процедуру, однако если мы действительно хотим осмыслить рефлексивные связи социального управления, в частности, связи между технологиями власти и экономическим управлением, нам следует обратиться к теоретическому языку, который позволит нормировать и фиксировать в виде определённых правил саму рефлексию.

Общественные отношения, связанные с функционированием финансовой системы и производством субъекта капитала, шире, чем собственно образование, распределение и использование денежных фондов. Функционирование финансовой системы обеспечивается денежным обращением — движением наличных денег и безналичными расчётами. Но значение денег опять же шире функции платежа или средства обращения. В «Экономическо-философских рукописях» К. Маркс называл деньги узлами всех уз, связывающими индивида с человеческой жизнью, обществом и природой, и в то же время — всеобщим средством разъединения, поистине разъединяющей людей разменной монетой и подлинно связующим средством. Он подчёркивал, что извращение и смешение всех человеческих и природных качеств, «братание невозможностей», эта божественная сила денег кроется в сущности денег как отчужденной, отчуждающей и отчуждающей родовой сущности человека: они — отчуждённая мощь человечества. В современной офинансированной модели накопления деньги как концентрированная форма, в которой отливается идеология рыночного фундаментализма, обеспечивают легитимацию политической власти и подменяют ценности социальной защиты собственно монетарными интересами — неограниченной свободой перемещения капитала, свободой торговли и логикой финансиста в конечном итоге. В индустриальных обществах эта подмена обуславливает бедность и ограниченность потребления масс, которые, будучи последней причиной всех действительных кризисов, чреватых социальным взрывом. В постиндустриальных обществах монетаристская модель экономического управления, будучи порождена непрерывной легитимацией власти, выдаёт себя за единственный возможный или, по крайней мере, наиболее эффективный режим роста и хозяйственного развития. Осуществляя связь между наёмным работником и работодателем, потребителем и производителем, индивидом и обществом деньги создают иллюзию их общности, необходимости и естественности, незыблемости, истинности и правильности отношений.

В то же время если мы предположим человека как человека и его отношение к миру как истинно человеческое отношение, то получим возможность совсем иного понимания, в котором любовь обменивается только на любовь, доверие на доверие, страдание на бескорыстную помощь и заинтересованность. Текущий экономический кризис чётко обозначил несостоятельность претензии денежных ценностей на известную универсальность в разных сферах человеческой деятельности — в политике, экономике, образовании, медицине, в трудовых отношениях, в сфере досуга и семейных делах. Гигантское самовозрастание фиктивного капитала, как и беспрецедентные масштабы эмиссии финансовых деривативов, стали возможны лишь благодаря тому, что денежные ценности постиндустриальных обществ представляют собой не что иное, как модернизированную форму мифа. Патримониальный режим накопления соблазняет возможным потреблением в будущем, переводя ценности действительной социальной защиты, но реализованные «по минимуму», в план возможного финансового благоденствия в будущем, либо навязывая более высокий уровень потребления в настоящем, но достижимый только при условии долгосрочного кредитования. Тем самым режим экономического роста с финансовой доминантой и логика финансиста делают иллюзорным и уничтожают побочный продукт своего производства — субъекта капитала.

Библиографический список

1. Соловьёв, О.Б. Институты знания и технологии власти в современной модели экономического управления // Вопросы философии. — 2009. — № 8.
2. Делёз, Ж. Анти-Эдип: капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. — Екатеринбург, 2008.
3. Джойс, Дж. Улисс. — М., 1993.
4. Фуко, М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук. — М., 1977.

5. Bell, S.A. The Role of the State and the Hierarchy of Money // Cambridge Journal of Economics. – 2001. – Vol. 25. – № 2.
6. Тамбовцев, В. Финансовый кризис и экономическая теория // Вопросы экономики. – 2009. – № 1.
7. Соловьёв, О.Б. Институты знания и технологии власти: На пути к современной модели экономического управления. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2011.
8. Достоевский, Ф.М. Игрок / полное собр. соч. в 30 т. – Л., 1973. – Т. 5.
9. Мураками, Х. Дэнс, Дэнс, Дэнс. – М., 2010.

Bibliography

1. Solovjov, O.B. Institutii znaniya i tekhnologii vlasti v sovremennoj modeli ehkonomicheskogo upravleniya // Voprosih filosofii. – 2009. – № 8.
2. Delyoz, Zh. Anti-Ehdip: kapitalizm i shizofreniya / Zh. Delyoz, F. Gvattari. – Ekaterinburg, 2008.
3. Dzhoyjs, Dzh. Uliss. – М., 1993.
4. Fuko, M. Slova i vethi: arkheologiya gumanitarnih nauk. – М., 1977.
5. Bell, S.A. The Role of the State and the Hierarchy of Money // Cambridge Journal of Economics. – 2001. – Vol. 25. – № 2.
6. Tambovcev, V. Finansoviyh krizis i ehkonomicheskaya teoriya // Voprosih ekonomiki. – 2009. – № 1.
7. Solovjov, O.B. Institutii znaniya i tekhnologii vlasti: Na puti k sovremennoj modeli ehkonomicheskogo upravleniya. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2011.
8. Dostoevskiy, F.M. Igrok / polnoe sobr. soch. v 30 t. – Л., 1973. – Т. 5.
9. Murakami, Kh. Dehns, Dehns, Dehns. – М., 2010.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 11, 13

Fedyayev D.M. WAY TO BEING: EXISTENTIAL EXPERIENCE OR ROUTINE? The article presents two ways of communion to being: "heroic" which implies existential philosophy and "ordinary" which is performed in everyday life.

Key words: existence, boundary situation, everyday life, education, common sense, ability to judge, taste.

Д.М. Федяев, д-р филос. наук, проф. каф. философии Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: fedyayev@omgpi.ru

ПУТЬ К БЫТИЮ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ ИЛИ РУТИНА?

В статье сопоставляются два варианта приобщения к бытию: «героический», предлагаемый философией экзистенциализма, и «обычный», который осуществляется в ходе повседневной жизни.

Ключевые слова: бытие, пограничная ситуация, повседневность, образование, здравый смысл, способность суждения, вкус.

Едва раскрыв гегелевскую «Логику, мы узнаем, что бытие («чистое» бытие в отличие от наличного бытия) есть истинно первое без всякого дальнейшего определения. В последующем разговоре о бытии неоднократно используется эпитет «пустое», обнаруживаются элементы юмора, который сегодня назвали бы черным: «Это то же самое, что индус называет Брамой, когда он, оставаясь внешне неподвижным и не побуждаемый никакими ощущениями, представлениями, фантазиями, вожделениями и т. д., годами смотрит лишь на кончик своего носа и говорит внутренне, в себе «ом, ом, ом», или вообще ничего не говорит» [1, с. 157]. Понятно, что категория, охватывающая все, не может иметь никакого определенного содержания. В этом смысле бытие и ничто тождественны. Но Гегель говорит и о том, что определения бытия суть «метафизические определения Бога» [2, с. 144]. Бога (не имеющего четких очертаний, как не может их иметь абсолюте) как-то не принято именовать пустым. Приобщение к бытию – не пустой вопрос. Более или менее прямо его решают философы (точнее – метафизики), исследующие предельно общие категории, и люди искренне и горячо верующие, которым бытие представлено Богом.

Уже для древней философии Бытие превратилось не в совсем уж бессодержательное и пустое «все», но во все, объединенное общим принципом или принципами. Сознание, к примеру, того, что все состоит из воды, помогало несколько снизить градус страха перед запредельным: вода или что-либо иное – всеобщее первоначало, оно является первоначалом как в пределах опыта, так и за ними, а потому можно двигаться дальше, к горизонту. Впоследствии признание общих принципов бытия удовлетворяло потребности в видении целого, насколько понятие целого применимо к бесконечности: мир бесконечен, но организован так-то.

Но философов не так уж много, а таких, которые сегодня занимаются метафизическими проблемами, можно без труда пересчитать «по головам». Смею предположить, что и среди тех, кто стоит в храме во время службы (особенно перед телекамерами) и купается в проруби в крещенские морозы, далеко не все по-настоящему веруют. Возможно, сам Бог решает, кого награ-

дить даром искренней веры, а кого нет. Неужели для всех прочих приобщение к бытию недостижимо?

В какой-то мере эту потребность испытывает почти каждый, или, по крайней мере, многие. Существование, неизменно ограниченное пределами непосредственного опыта, рано или поздно разочаровывает. Человек просыпается утром в определенный час, машинально проделывает нужные манипуляции. Затем отправляется на работу, выполняет предписанные ему служебные обязанности. Потом в магазин, домой, где ждут домашние дела. Обращение к телевизору, по которому что-то показывают, а завтра – все снова. Можно нарисовать аналогичную картину и иначе, как движение от одной цели к другой: школа, вуз, движение по служебной лестнице и др. Но именно так мы обычно и живем. Едва ли стоит переоценивать противоположный вариант – жизнь, *отданную* высоким целям, посвященную классу, народу, человечеству. Тот, кто сделал предметом своих забот человечество, зачастую с великолепным спокойствием игнорирует отдельных людей.

Героический способ выхода из обычной «заброшенности в мир» предлагает философия экзистенциализма, которая и сегодня продолжает пользоваться популярностью, особенно у молодых исследователей. В многочисленных статьях и диссертациях мы снова и снова читаем о подлинном и неподлинном бытии, экзистенции, экзистенциалах и др. Смею утверждать, что а) некоторые идеи экзистенциализма детерминированы не столько реальной жизнью, сколько художественной литературой; б) они не столь уж несомненны и непреложны, как это может показаться романтически настроенному философу.

Изложу их в нескольких словах... Наша обычная жизнь «неподлинна». Она характеризуется такими понятиями, как молва (представляющая возможность понять все без предшествующего усвоения дела), любопытство (беспроblemная погоня за «интересным»), двусмысленность (благодаря которой неподлинное выглядит подлинным, постигнутым и проговоренным). Мы окружены другими людьми, масса которых самим своим наличием стремится подавить наше восхождение к подлинности. Если я живу в обществе, я подобен другому, представляя собой лишь

еще один экземпляр. В качестве социального Я я становлюсь подобен всем. Мнения, цели, страхи, радости переходят от одного к другому, и никто этого не замечает. Я думаю, как «думаю», действую, как «действую».

Чтобы преодолеть «неподлинность», рекомендуется пережить пограничную ситуацию, главным признаком которой является то, что мы не можем ее изменить, а можем лишь добиваться ее ясности. Пограничная ситуация может быть связана с виной, борьбой, какими-то другими тяжелыми обстоятельствами, но наиболее радикальной и «чистой» пограничной ситуацией является смерть, — не та, которая ожидает каждого где-то в конце жизни, а угрожающая нам сейчас, в ближайшей перспективе. Тогда-то человек и задается «смысловыми» вопросами: «Зачем жить?» и «Как жить?», отвечая на которые он должен обратиться к собственным внутренним ценностям, а в результате становится возможным его превращение в свободную и ответственную личность. В смерти каждый предоставлен самому себе, каждый незаменим...

Теперь обратим внимание на одну существенную особенность взаимоотношений читателей и писателей: как приятно бывает, лежа или сидя в тепле и уюте, почитать о страданиях героя. Вот он, бедняга, бредет, поливаемый дождем и продуваемый ветром, а при этом еще и переживает, или жизнь его висит на волоске, какими-нибудь негодными подвешенная, или же нравственные терзания его таковы, что жить дальше невозможно... Я не упрекаю читателей и писателей в кроважности, но кто же захочет читать, к примеру, о том, как герой позавтракал и отправился на работу, размышляя по пути о том, какими обоями оклеить коридор во время предстоящего ремонта? И вот уже веками писатели ставят своих героев в пограничные ситуации, а читатели наслаждаются, сопереживая им. Другие же читатели (а частично те же самые) наслаждаются романтизмом философской версии достижения «подлинности» посредством переживания пограничной ситуации.

Но, спрашивается, насколько мы готовы по-настоящему применить столь сильное средство? Нетрудно представить возвышенно настроенного читателя, который не без удовольствия представляет себя идущим в атаку (желательно со знаменем в руках, подобно генералу Бонапарту на Аркольском мосту), но едва ли тот же самый читатель серьезно пожелает того же самого своим родным и близким, людям, к которым он по-настоящему привязан. Далее встает самый существенный вопрос: можно ли утверждать, что люди, пережившие близость смерти, действительно преодолели в себе «неподлинность»? Тоже едва ли. Во-первых, многие из них ничего по этому поводу не рассказали и не расскажут, поскольку их нет в живых. Многие другие тоже ничего не рассказывают, поскольку пережитое потрясение было слишком сильным, а воспоминания о нем разрушительны, потому они молчат о пережитом и живут «как все». Третьи же лечатся, стремясь вернуться к нормальному психическому состоянию, иначе говоря, к неподлинному бытию.

Что же касается идеи безличности неподлинного бытия (я как все) и уникальности каждого в смерти, то нетрудно заметить, что повседневная жизнь и смерть рассматриваются идеологами экзистенциализма в разных масштабах: обычная жизнь рисуется в масштабе социума, а смерть — в масштабе индивида. Или можно сказать иначе: конкретика смерти противопоставляется абстракции социальной функции. Между тем, обращение к единому социальному масштабу показывает, что существует, к примеру, статистика смертности. Военные традиционно оперируют такими понятиями, как «планируемый процент потерь», и вряд ли правомерно было бы упрекать их в каком-то особом цинизме: чтобы похоронить убитых сколько-нибудь достойно, а раненых вылечить, нужно быть к этому готовым. С другой стороны, повседневная жизнь, рассматриваемая в индивидуальном масштабе, тоже, как оказывается, для каждого своя. Я могу увлечься тем же, чем другие, например, читать книги, которые читают все, но прочитываю их по-своему. Как известно, даже простое уличное происшествие, увиденное несколькими свидетелями, никогда не описывается ими одинаково. Более того, в любом отношении небольшое коллективное индивидуальность каждого прекрасно ощущается. Одна и та же функция может быть выполнена по-разному, замена одного индивида другим сказывается и на ходе дела, и на взаимоотношениях его членов, когда кто-то уходит, его место никогда не занимает другим буквально.

Необоснованное сопоставление разных масштабов или же одновременное «взвешивание» абстрактного и конкретного не раз осуществлялось в художественной литературе с неизменным успехом и эффектом. Например, ответ чистого душой читателя на вопрос «стоит ли счастье человечества слезы ребенка?» предопределен, поскольку счастье человечества — абстракция, а ребенка каждый представит вполне конкретно. Вспомним также: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастная семья несчастлива по-своему»... Далее выясняется, что несчастье состояло в том, что муж изменил жене с гувернанткой, — не он первый и даже он не в первый раз. Таким образом, и в этой идее философии экзистенциализма обнаруживается литературный прием.

Наконец, вполне правомерен вопрос: а что же «подлинно?», какого рода изменения видит философия экзистенциализма в человеке, пережившем или переживающем пограничную ситуацию? к какому бытию мы должны стремиться? Трудно найти сколько-нибудь точное определение или хотя бы описание нового состояния. Считается, правда, что оно направлено на постижение смысла, но в чем состоит этот смысл, как правило, остается непонятым. Как мне представляется, О.Ф.Болнов, который является не только активным строителем, но и историком философии экзистенциализма, одним из первых дал характеристику экзистенциального переживания, с которой «можно работать». Оказывается, что его нельзя определить, но можно изобразить его путь.

Выясняется, что экзистенция — сокровенное ядро человека. Человек движется в среде, накапливая опыт. О многом, составляющем содержание опыта, человек может сказать: я имел бы, или я имею. Самая возможная такая фраза говорит о том, что все это содержание — нечто внешнее. А значит, есть и некоторое глубинное ядро, лежащее по ту сторону всех содержательных данностей. Сказанное справедливо даже для «души». «Ибо все то, чем человек обладает в качестве душевных способностей и слабостей, что он развил в себе в качестве правил и навыков, вплоть до сокровенной этической сферы: что присуще человеку в виде нравственных добродетелей и испытанного характера, — даже в отношении всего этого человек еще может сделать открытие, что в основе основ это все-таки оказывается для него внешним и что в нем содержится некое «свыше того», не обнаруживающееся во всех этих — преходящих или сердцевинных — определениях так-бытия. Если человек по-настоящему, внутренне пройдет до конца весь этот путь опыта, что само по себе и непостижимо, то высвободившееся в нем до известной степени за счет осаждения любых мыслительных содержательных свидетельств и явится опытом существования в строгом экзистенциально-философском смысле» [3, с. 38]. Итак, подлинное бытие предполагает избавление от содержания внешнего и внутреннего опыта, приобретенного в течение жизни.

Если мы попытаемся представить условия, которые способствовали бы «очищению» нашего истинного Я, окажется, что даже необитаемый остров не подходит, поскольку в Robinsonade приобретенные человеком умения и знания практического характера имеют существенное значение. Значительно более «благоприятен» концлагерь — он «снимает» значительную часть опыта как ненужную. Но в нем имеется масса людей, которые, как считается, мешают нашему восхождению. Идеальными окажутся условия одиночного заключения. Но и оно может выглядеть по-разному. Скажем, в предреволюционные времена (ныне «почти былинные») П.А. Кропоткин, В.И. Ленин и некоторые другие, будучи в *заточении*, энергично занимались самообразованием, в современной Швеции давно уже считается бесчеловечным оставлять *узника* один на один с телевизором, ему регулярно предоставляется отпуск. А вот заключение Эдмона Дантеса в замке Иф (чистая литературная форма), пожалуй, подходит. Едва ли такая перспектива может кого-то привлечь.

Нельзя не согласиться с творцами философии экзистенциализма в том, что наша повседневная жизнь с ее суетой и умеренным общением выглядит какой-то малозначительной, если сопоставлять ее с пограничными ситуациями. В характеристике «структур повседневности», данной Ф.Броделем, ключевым понятием является рутинность — множество действий, которые мы совершаем ежедневно, не задумываясь над их целями и смыслом, едва ли не с «отключенным» сознанием. Рутину мы, как правило, нисколько не ценим, но лишь до того момента, ког-

да некто или нечто на нее посягает. Тогда внезапно оказывается, что рутинное действие для нас важно и ценно. Внезапное отключение электричества, перенос на другое время телепередачи, которую мы привыкли смотреть, ворча по поводу ее бессодержательности, и другие подобные мелочи способны вывести нас из равновесия. А какие бурные эмоции вызывали в свое время столь масштабные события, как исчезновение с отчетливых прилавков водки и сигарет, страшно даже вспоминать.

По-видимому, смысл повседневной рутины для человека отчасти аналогичен смыслу техники для человечества. Техника в широком смысле слова есть способ воспроизводства живой деятельности. Он может выступать в виде особого приема деятельности, применяемого постоянно с неизменным успехом, или же в виде овеществленного приема – технического средства, конструкция которого вынуждает человека к стандартным, повторяющимся действиям. Мир технически оснащенной деятельности репродуктивен, это мир рутины, которую традиционно ставят ниже творчества. Но техническая рутина закрепляет раз найденные решения повторяющихся задач, что является необходимым условием развития. При известной живости воображения можно представить современного человека, изобретающего велосипед и переживающего при этом творческие муки и вдохновение, но, если человечество будет забывать о том, что уже изобретено, оно не сможет двигаться вперед. Для того чтобы творчество оказалось не только индивидуально, но и социально значимым, оно должно «отталкиваться» от того, что было сделано раньше и превратилось в «дело техники». У человека, как и у человечества, имеется своя траектория, или же, по Канту, для каждого человека у природы имеется план, природа заложила в него способности, которые просто грешно оставлять нераскрытыми. Аналогично человечеству, он не сможет развиваться, если какая-то часть его жизни не будет протекать рутинно, если в ней не будет устойчивой основы, от которой можно «отталкиваться». Если же человеку придется совершать героические действия для решения мелких повседневных проблем, план природы останется невыполненным. Разумеется, рутина может захватить человека полностью и лишить его возможности «подумать о Боге», но если исключить ее из жизни полностью, подумать о Нем тем тоже не удастся.

Все, что заложено в человека природой – только возможности. Чтобы довести их до действительности, приходится идти вперед, накапливая опыт, то самое, о чем можно сказать «я имею», а после каждого шага превращать приобретенное в «дело техники», создавая тем самым условия для следующего шага. При этом оказывается, что «голая масса, пытающаяся подавить восхождение» [3] совершенно необходима. Она участвует в реализации каждым «плана природы» хотя бы в форме того опыта и знаний, которые были приобретены человечеством до того, как наш герой начал что-либо к ним добавлять, а также в создании условий для повседневной жизни.

Правда, на первый взгляд представляется очевидным, что реализация человеком «плана природы», хотя бы и успешная, еще не предполагает приобщения к бытию как таковому. Тем не менее оказывается, что социум, обеспечивающий рутину, создает некоторые предпосылки и для этого, или, по крайней мере, такие мысли высказываются. В.В.Чешев, рассматривая условия философского постижения «мира по истине», говорит, что одним из оснований появления онтологизированных смыслов является «социальная жизнь, социальное поведение и сопровождающие его переживания, находящие обобщенное выражение в мироощущении человека, которое «задает тему» для конструирования философских абстракций»... Далее читаем, что «человек не может жить без смысла, а смысл своего существования он обретает только в социальной среде, частью которой является. Вне этого социального пространства, вне связи человека и общества нет и свободы как таковой» [4, с. 41, 94].

В повседневности можно затеряться, но можно и обрести нечто такое, что не буквально означает приобщение к «чистому» бытию (философский путь), или к Богу (религиозный путь), но, тем не менее, приобщает «нормального» человека к всеобщему в том или ином варианте его конкретного проявления. «Конкретизация» всеобщего, как мне представляется может быть выражена категориями, которые Х.-Г. Гадамер называл ведущими гуманистическими понятиями.

Первое из них – образование как подъем индивида к всеобщему (Х.-Г. Гадамер интерпретирует гегелевскую концепцию

образования). В данном случае неважно, какое именно – техническое, философское, медицинское или любое другое. Главное, чтобы оно было серьезным и основательным. Уже в школе мы «встречаемся» с длинным рядом личностей, чье мышление отличается (чаще – отличалось) от нашего – от Льва Толстого до Андре-Мари Ампера. Осваивая результаты их интеллектуальной деятельности, мы учимся превращать иное в свое, «теоретическое образование выводит за пределы того, что человек непосредственно знает и постигает. Оно состоит в том, чтобы научиться придавать значение другому и находить обобщенные точки зрения» [5, с.55]. Общие точки зрения, для которых открыт образованный человек, свойственны ему только как возможные точки зрения других людей. На практике образованное сознание обладает характером чувства, но «превосходит любое из естественных чувств тем, что эти последние ограничены каждое определенной сферой, оно же обладает способностью действовать во всех направлениях; оно – *общее чувство*. Общее чувство – вот какова на деле формулировка сущности образования, в которой слышится отзвук широких исторических связей» [5, с. 59].

Второе – здравый смысл. В классической философской традиции нередко обнаруживается пренебрежительное и даже презрительное отношение к здравому смыслу (это мнение толпы, мышление, эффективное в четырех стенах домашнего очага и др.). Но в той же классической традиции имеется и иной подход: здравый смысл означает «не только ту общую способность, которая есть у каждого человека, но одновременно и чувство, порождающее общность» [5, с. 62]. Он служит тому, чтобы направлять нас в общественной жизни, когда наших способностей к рассуждению недостаточно. Таким образом, здравый смысл в трактовке Х.-Г. Гадамера в значительной степени иррационален, это некое чувство, которое (если воспользоваться гегелевской терминологией) подсказывает нам, что нужно и что *своевременно*.

Третье – способность суждения, которая понимается как способность правильно применять то, что человек выучил и знает [5, с. 73], определять особенное с точки зрения общего, видеть вещи здраво. Наконец, четвертое – вкус. Первоначально это понятие было в большей степени моральным, нежели эстетическим. Становление его смысла связан с предисторией «третьего сословия». Вкус – «это не только идеал, провозглашенный новым обществом, это в первую очередь образующийся под знаком этого идеала «хороший вкус», то, что отныне отличает «хорошее общество». Он узнается и узаконивается теперь не по рождению и рангу, а в основном благодаря общности суждений или, вернее, благодаря тому, что вообще умеет возвыситься над ограниченностью интересов и частностью пристрастий до уровня потребности в суждении» [5, с. 78]. Вкус, как и способность суждения, это определение единичного с учетом целого.

Все эти качества формируются только в обществе, в ходе повседневной жизни. Человек, обладающий ими в полной мере, может не заниматься метафизикой, не гореть в вере, но, тем не менее, чувствовать в своей жизни какой-то смысл, выводящий его из темноты собственной пещеры и приобщающий к всеобщему.

В свое время философия экзистенциализма, инициированная литературной традицией, резко противопоставила чрезвычайное повседневному как подлинное неподлинному. За пределами мира литературы у нее обнаружился реальный гуманистический пафос, нашедший отклик в душах людей в период мировых войн и катастроф: даже в концлагере, даже перед лицом смерти человек может сохранить лицо и внутреннюю свободу. Последующее же распространение идей экзистенциализма, их многократное апологетическое повторение способствовало распространению в среде интеллектуалов пренебрежительного (в теории) отношения к обычной жизни, которое в настоящее время лишь отчасти преодолено разработкой исторической и философской проблематики повседневности. Наверное, многие сочли бы циничным, если бы кто-то заметил, что в одних и тех же братских могилах Второй мировой войны оказались и те, кто сохранил лицо, и те, кому этого не удалось. Но, по моему, не менее цинично утверждать, что все, чем обычно живет человек, «неподлинно» и что в жизни замена одного человека другим ничего не меняет. Смысл обретается и в обычной жизни, а не только в пограничных ситуациях.

Библиографический список

1. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики: в 3 т. — М., 1970. — Т.1.
2. Гегель, Г. Энциклопедия философских наук. Логика: соч. в 14 т. — М.; Л., 1929. — Ч. 1. — Т. 1.
3. Больнов, О.Ф. Философия экзистенциализма. — СПб., 1999.
4. Чешев, В.В. Проблема познания в философии. — Т., 2003.
5. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. — М., 1988.

Bibliography

1. Gegelj, G.V.F. Nauka logiki: v 3 t. — M., 1970. — T.1.
2. Gegelj, G. Ehnciklopediya filosofskikh nauk. Logika: soch. v 14 t. — M.; L., 1929. — Ch. 1. — T. 1.
3. Boljnov, O.F. Filosofiya ehkzistencializma. — SPb., 1999.
4. Cheshev, V.V. Problema poznaniya v filosofii. — T., 2003.
5. Gadamer, Kh.-G. Istina i metod: osnovih filosofskoj germenevtiki. — M., 1988.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 130.2+502

Yezhov V, Balaban I. SPIRITUAL VALUES IN THE FORMATION OF THE NOOSPHERE CULTURE. The article discusses the importance of spiritual values in the process of creating a culture of civilization, noosphere. The authors emphasize the need for harmonious relations between man and nature, spiritual awareness efforts in its preservation.

Key words: Civilization noosphere, the spiritual values, culture humantechnosphere, global conflict, harmonious relationships, a reasonable requirement.

В.С. Ежов, канд. филос. наук, проф. Сибирского гос. университета телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск; **И.В. Балабан**, аспирант Сибирского гос. университета телекоммуникаций и информатики г. Новосибирск, Email: ezhov@sibsutis.ru

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НООСФЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается значение духовных ценностей в процессе формирования культуры ноосферной цивилизации. Авторы подчеркивают необходимость гармоничного отношения человека к природе, осознание духовных усилий в её сохранении.

Ключевые слова: ноосферная цивилизация, духовные ценности, культура человека, техносфера, глобальные противоречия, гармоничные отношения, разумные потребности.

Число глобальных проблем, вызванных кризисными противоречиями во взаимодействии современной цивилизации и природы, постоянно увеличивается, а экологический кризис, становится одним из наиболее острых. Антропогенное воздействие превратило биосферу в техносферу (область действительности, для которой характерно применение техники) при становлении информационного общества. Разнообразные технологии, ведущие к увеличению потребностей человека, стали не совместимы с возможностями биосферы, то есть стихийные взаимоотношения с природой привели к тому, что антропогенная деятельность стала оказывать большее нерегулируемое воздействие на природу, чем протекающие в экосистеме естественные циклические процессы [1]. Причем многие страны дошли до критического порога, за которым последуют уже необратимые изменения окружающей среды. Именно во второй половине XX века возникло глобальное противоречие между техносферой, рожденной техногенной цивилизацией и биосферой, то есть в процессе создания технологий все необходимое для их функционирования извлекалось и извлекается из природы, переработка которой и вызывает разрушение биосферы, вынужденной адаптироваться к взаимодействию с техносферой, её воздействием. «Преодоление техносферы требует поистине титанических усилий, прежде всего интеллектуальных и нравственных. Необходимо ясное осознание такого деяния. Его истоки могут быть только в духовной сфере» [2, с. 114].

При разработке решений экологической проблемы важно обратиться к идее В.И. Вернадского о переходе биосферы в ноосферу (как осознанного, разумного процесса преобразований отношений между природой и человеком, ведущего к гармонизации этих отношений) через особого рода энергию — энергию человеческой культуры или культурной биогеохимической энергии [3, с. 126]. В его трудах в полной мере представлен только один аспект взаимодействия человека и природы — единство человека и биосферы, носящее глобальный характер. Если на уровне биосферы регуляция обеспечивается естественной саморегуляцией, то на уровне взаимодействия биосферы и об-

щества не должны преобладать стихийные процессы, взаимодействие должно осуществляться на разумной основе. Современные исследователи разводят понятие «ноосферы» как конкретно — историческое состояние сферы бытия человеческого сознания и как некое идеальное, мыслимое в доступных человеку формах рефлексии [4, с. 105].

И биосфера, и ноосфера имеют важную характеристику, направленную на консолидацию и усложнение. Отсюда и стремление живого вещества к возрастанию. Поэтому такое большое значение приобретает возникновение коллективного разума в планетарном масштабе, обладающего новым качеством — предвидения новых состояний систем. Человек живёт в определённой среде, в том числе созданной им искусственной, «очеловеченной». Учёт социальных функций вещественно — предметной среды возможен при следующих методологических принципах. 1. Эстетическая сторона формы взаимодействия природы и общества несёт историческую специфику их общения. 2. Формирования предметной среды осуществляется в практической деятельности людей. 3. Вещь, созданная человеком, несёт в себе двоякую функцию: субстанциональную и общественно значимую (экономическую, социальную, нравственную, эстетическую и пр.). И хотя концепция ноосферы Вернадского слабо разработана, у неё есть методологические преимущества в плане видения будущего (и в частности: проблемы формирования духовных ценностей). В основе ноосферы лежат коэволюционные принципы [5]. Отсюда и определение ноосферного общества — это не просто общество, существующее в какой-то среде и не сама среда, а это единое целое, в котором коэволюционирует и общество и природа.

Для построения ноосферного общества необходимы кардинальные изменения в культуре, чтобы посредством образования и воспитания изменить сознание и мировоззрение людей, тем самым формируя личность с ноосферным поведением (в основе которого лежат принципы гармоничного взаимодействия общества и природы). Движение к ноосферной цивилизации не представляется без преобразований культуры, причем,

не только, отдельной страны, но и всего мирового сообщества в целом. Формирование ноосферной цивилизации предполагает, что в её основе будут лежать ноосферные ценности (духовные и материальные). Если благодаря влиянию культуры порождаются глобальные проблемы в результате взаимодействия общества и природы, то и в культуре необходимо искать пути решения этих проблем. Так как, именно в культуре формировались ценности техногенной цивилизации, значит, там же должны формироваться ноосферные ценности. Для техногенной цивилизации характерны ценности, благодаря которым поддерживается жизненный цикл человеческого общества. Его иррациональные потребности, причём чаще, чем разумные, также обеспечиваются и обосновываются с точки зрения ценностей данной цивилизации. Необходимо отметить, что ценности техногенной цивилизации неоднократно подвергались критике, в силу того, что технический прогресс, рост научного знания шел вразрез с нравственностью, уничтожая ценности предыдущих культур, порождая человека, потребляющего «массовую культуру». Отсюда и потребность в ноосферной цивилизации, основанной на гармоническом взаимодействии общества и природы, на удовлетворении разумных потребностей человека, благодаря сформированному у него ноосферным ценностным ориентациям. В концептуальном плане «культура выполняет в отношении ноосферогенеза функцию целевой детерминации (детерминации будущим)» [6, с. 146].

При потребности обновления общества, с точки зрения гуманистических идеалов чаще всего обращаются к культурным общечеловеческим ценностям. Характерная особенность сегодняшнего времени – это усиление процессов интеграции, в том числе и в области культуры. Наука, философия, искусство, литература, образование, мораль – все это вовлекается в глобальный мировой процесс, при котором происходит и обмен духовными ценностями, и рождение новых духовных ценностей (в частности – ноосферных). Процессы интеграции, учитывая их глобальный характер, способствуют сближению культур, их взаимообогащению. И создается впечатление, что культурно – информационные связи, новые технологии унифицируют образ жизни различных народов, стирая особенности каждой отдельной культуры. Это на первый взгляд потому, что существующее многообразие культур, противодействует процессам унификации, стремясь сохранить свои уникальные формы. И если речь идёт о распространении массовой культуры, потерявшей связь с прошлым, с традициями (массовая культура, поп – культура, визуальная культура СММ, интернет, компьютерная культура), то процесс глобализации такой культуры вызывает и негативное отношение, наряду с некоторыми положительными моментами.

Ноосферные ценности должны объединять нации, являясь основой ноосферной культуры, они определяют её экологическую направленность. Ноосферные ценности, вовлеченные в человеческие отношения, должны способствовать развитию глобального ноосферного мировоззрения, основу которого должно составлять научное ноосферное знание. При этом процесс ноосферизации духовных и материальных ценностей, затрагивая общие черты различных культур, сохраняет самобытность и уникальность каждой отдельной культуры. Общие для человечества культурные формы содержат в себе ноосферный компонент, поэтому при всем многообразии культур можно будет говорить о ноосферной цивилизации, в основании которой лежат ноосферные ценности. Культура во все времена объединяла народы, несмотря на расхождение в политике, мировоззрениях. Ноосферным духовным ценностям в плане формирования ноосферной цивилизации принадлежит консолидирующая роль, так как экологические проблемы затрагивают все человечество в целом. Современная экологическая ситуация требует тщательного изучения всех особенностей взаимодействия человека и природы в различных культурах. Отсюда и актуальность задачи гармонизации отношений между обществом и природой, с учетом положительных моментов, характерных для всех типов культур, с целью обеспечения гармоничного развития и мировой культуры. Ноосферная культура представляет собой систему духовных и материальных ценностей, основанная на творческой деятельности, она способствует гармонизации отношений между обществом и природой. Её особенность – направленность на разумные духовные и материальные ценности, ведущие к разрешению глобальных противоречий. Ноосферная культура включает в себя различные виды ценностей – общечеловеческие, экономические, политические, нравственные, эстетические и т.д.

Нравственная культура формируется при помощи нравственных ценностей, она основана на тех моральных ценностях, которые усвоены людьми и функционируют в различных видах деятельности, наиболее точно отражая сложившуюся в обществе систему моральных ценностей.

Развитие нравственной культуры ноосферной цивилизации предполагает перевод ценностей общечеловеческой морали в сферу практической деятельности человека, поскольку общечеловеческая мораль существует как некий идеал, реально воплощаемый в жизнь только отдельными индивидами. Значит необходимо формирование нравственных ценностей у индивидов, благодаря которым нравственность становилась бы действительно внутренней мерой личности, т.к. в ноосферной цивилизации существует возрастающая потребность в нравственности, моральной ответственности каждого человека за свои поступки. Формирование нравственных ценностей должно также основываться на изучении космических и природных законов развития с учётом гуманного отношения к природной среде. Ценности должны формировать в каждом индивидууме личную ответственность за нарушение гармонии во взаимоотношениях общества и природы, соответственно на основе этих ценностей формируется и общественная ответственность.

Возрастание роли нравственных ценностей в условиях ноосферной цивилизации должно способствовать повышению роли общественного мнения, которое становится значительной силой в процессе контроля и регуляции деятельности социальных институтов. Расширение сферы воздействия моральных ценностей, соответственно способствует увеличению принятых нормативных актов, законов. При этом достигнутые моральные отношения, именно, на определенном уровне закрепляются в правовых нормах, способствуя снятию противоречий во взаимоотношениях между обществом и природой. По мере устаревания одни правовые нормы заменяются другими, при этом процесс замены должен быть своевременным, не допускающий обострения противоречий в больших масштабах. С повышением правовой культуры в обществе должна повышаться и дисциплинарная ответственность [7, с. 179].

Правовое регулирование способствует формированию у молодого поколения тех нравственных ценностей, которые приняты обществом и способствуют выработке у них соответствующей нравственной культуры. Соответственно, для ноосферной цивилизации будут характерны свои нравственные ценности. У каждой конкретной личности формируется своя система ноосферных моральных ценностей, служащая основой его деятельности и поведения. Правильно усвоенные личностью экологические нормы и принципы с учётом ноосферной составляющей, должны способствовать реализации ноосферного идеала. При этом нравственная культура личности должна отражать единство её морального сознания и поведения, её творческий потенциал, который способствует реализации социальных потребностей развития ноосферной цивилизации.

Ноосферное развитие должно учитывать закономерности естественных механизмов саморегуляции и самоочищения биосферы, в соответствии с этим должны быть созданы новые нравственные идеалы и ценности, то есть с учётом экологической переориентации нравственности. Так как традиционная мораль рассматривала другие живые существа, земную природу, космос как объекты, лишённые нравственного статуса, в чём скрыта большая опасность, именно поэтому необходимо развивать и обогащать этику ненасилия над природой, в соответствии с этим формировать ноосферные нравственные ценности, которые способствовали бы нравственно – созидательной деятельности и человека, и человечества.

На основе нравственных ценностей формируются профессионально – нравственные качества личности, такие как: самостоятельность, инициативность, оперативность, ответственность, организованность, добросовестность, исполнительность, дисциплинированность и т.п., отражающие нравственную культуру личности, которая формируется в зависимости от требований, предъявляемых обществом, и ноосферное общество накладывает свой отпечаток, усиливая нравственный компонент во взаимоотношениях общества и природы.

Формирование ноосферной нравственности должно происходить и в планетарном масштабе, так как ноосферизация науки, культуры, экономики требует нового мышления, основанного на ноосферной морали. В настоящее время созданы и созда-

ются международные организации, способные осуществлять сложные экологические экспертизы, и при этом оказывать реальную помощь и в разработке экологической стратегии и в решении экстренных экологических задач. Это своеобразные центры будущей ноосферной культуры (ЮНЕП – специальный орган ООН по окружающей среде, Международный институт жизни, «Экофорум за мир», Международный союз охраны природы и природных ресурсов и др. Они позволяют решать глобальные экологические проблемы различных стран и народов общими усилиями всего мирового сообщества. Для проведения конкретных экологических мероприятий в какой-либо экосистеме применяется независимая социально-экологическая экспертиза, но только необходимо, чтобы её проводили не только специалисты, соизмеряющие научно-технические аспекты того или иного нововведения, а и такие специалисты, которые бы учитывали нравственно – ценностные аспекты (для кого, какими средствами, с каким риском будет производиться та или иная продукция). Именно поэтому необходима социально – экологическая экспертиза, включающая мнения технических специалистов, экологов, философов, социологов, психологов и т.д. Отсюда и возрастающее значение нравственно-экологических проблем в жизни общества. Значит, необходимо непрерывное ноосферное образование и воспитание, необходимы поиски эффективных методов формирования ноосферной культуры личности, которая вбирала бы в себя ноосферные ценности, знания, нравственность и т.п.

Нравственная культура также взаимосвязана с эстетической. Эстетическая культура ноосферного общества представляет собой целостную систему эстетических ценностей, на основе которых осуществляется эстетическая деятельность, как личности, так и общества. Эстетические ноосферные ценности служат своеобразным универсальным ориентиром эстетической творческой деятельности, с учётом ноосферного развития общества и существующей космической, природной деятельности, которые и отражаются в эстетическом сознании людей. Функционирование эстетической культуры осуществляется при помощи социальных учреждений: библиотек, музеев, выставок, театров и т.п. Ноосферные эстетические ценности должны отражать гармоничные отношения между обществом и природой, которая должна выступать как истинный «художник», образец красоты, а не как средство, реализующее только прагматические потребности, психофизиологическое удовольствие человека. Приобщение личности к эстетическим ценностям должно происходить непрерывно, способствуя всестороннему развитию личности, её эстетических и художественных вкусов в соответствии с космической, природной гармонией. Социальная ориентация личности в эстетической культуре ноосферного общества осуществляется благодаря формирующимся у неё эстетическим ценностям, причем осуществляется это на основе ноосферных ценностей, которые, в свою очередь, создаются по законам природной и космической красоты. Отсюда эстетическая культура ноосферной цивилизации и её ценности несут важный элемент – воспитание ответственности за окружающую среду на основе эстетических идеалов: прекрасного, возвышенного. Таким образом, формирование эстетических ценностей и соответственно эстетических ценностей ориентаций должно осуществляться на основе ноосферного эстетического идеала. На его основе осуществляется формирование эстетического вкуса, потребностей к духовному наслаждению, интересов к развитию эстетических способностей, а затем и осуществление творческой эстетической деятельности по законам красоты.

Ноосферная культура тесно связана с экологической культурой, так как экологический компонент является основным в ноосферной составляющей, и соответственно, формирование ноосферных ценностей и духовных, и материальных, в первую очередь предполагает формирование экологических ценностей. Именно потребность в изменении господствующего типа производства индустриального типа на экологизированное требует изменения ценностей, лежащих в основе техногенной цивилизации.

Сложность решения экологических проблем заключается в том, что нет полного осознания этих проблем. Ведь основу кризисных ситуаций составляет не природа сама по себе, а человек, его жизнедеятельность, а точнее ценности техногенной цивилизации, которыми он руководствуется в своей деятельности. Ведь именно последние столетия обострили экологическую обстановку, а до этого в течение тысячелетий человечество

жило в согласии с природой или, по крайней мере, не наносило ощутимого вреда ей. Культура техногенной цивилизации превратила человека в геологически значимое существо, способного значительно влиять на процессы, происходящие в биосфере. Как отмечает К.Х. Делокаров, вина индустриально развитых стран заключается не только в том, что они живут за счет других стран, используя их природные ресурсы, а в том, что ценности, созданные техногенной цивилизацией, воспринимаются ими как эталон общественного развития [8]. И соответственно, приобщение к этим ценностям других стран ведет только к ухудшению экологической обстановки в мире. Отсюда и потребность в формировании новых экологических ценностей, связанных с ноосферной цивилизацией

Экологическая культура формируется под воздействием и духовной и материальной культуры. Если у индивидов в процессе социализации формируются экологические ценности, то они осознают свою личную ответственность за негативное воздействие на окружающую среду и способствуют изменению отношения к природе своими действиями, знаниями. Экологические ценности тем самым отражают уровень взаимоотношений между обществом и природой. Чем выше уровень, тем гармоничнее отношения, учитывающие козволюцию природы и общества.

Древний человек в результате деятельности иногда разрушал механизмы, регулирующие экологическое равновесие в биосфере, однако интуитивно его экологические ценности ориентированы в этот период на стремление к гармонии с природой, а сама природа при этом оценивается как благо (польза) человеческого бытия. Человек как природное существо есть «тупик» её развития, а как духовное существо есть «светлое» начало выхода из тупика [9, с. 93]. И если предшествующее развитие человечества складывалось в различных регионах на основе стихийного формирования духовных ценностей, ценностных ориентаций, влияющих на отношение к природе, то развитие ноосферной цивилизации предполагает целенаправленное, научно обоснованное формирование экологической культуры, духовных ценностей. Ноосферная культура предполагает гармонически согласованное социоприродное развитие общества, способствующее внедрению экологически чистых технологий, бережному отношению к окружающей среде, природовосстановительным процессам. Именно через формирование ноосферных ценностей произойдет замена потребительского отношения к природе на разумное, бережное. Современные требования развития российского общества диктуют новые общественные отношения (идея конкурентоспособного специалиста, стремление к личному успеху и достижениям, воспитание индивидуализма). Однако нельзя не учитывать истинные качества российского менталитета: «западному рационализму противопоставлялась российская духовность, нравственность; индивидуализму – соборность, общинность; социальной зрелости и адаптивности – российское стремление к идеалу» [10, с. 342]. То есть ценности техногенной цивилизации должны быть заменены ноосферными.

Ноосферная культура вбирает в себя систему экологических, экономических, политических, правовых, нравственных, эстетических ценностей, причём в экологической культуре наиболее ярко выражается их взаимное влияние, в силу того, что экологическая культура является источником развития ноосферной культуры, и экологическая культура ноосферной цивилизации в первую очередь отражает формирование новых духовных ценностей. Духовно – культурные ценности являются своеобразным «фильтром» понимания природных процессов и наоборот культура развивается «под воздействием природы» [11, с. 53]. И именно через формирование экологических ценностей должен проходить переход от традиционных ценностей техногенной цивилизации к экологическим ценностям ноосферной цивилизации.

Для этого необходимо эффективное экологическое воспитание и образование. Сложности в воспитательном процессе на современном этапе возникают и в силу того, что нет всеобщего дошкольного образования, и поэтому в большинстве случаев ответственность за формирование экологических ценностей возлагается на семью, и соответственно этот процесс получается неконтролируемым. А контроль над усвоением знаний и также за формированием духовных ценностей очень важен для получения ощутимых результатов. И поэтому приходится возлагать все надежды на среднее и высшее образование, которые

должны быть организованы в соответствии с потребностями ноосферной цивилизации.

В связи с этим становится очевидным, что такая задача может быть выполнена только при изменении образования, для преобразования которого нужен ноосферный подход. Решаемая нами проблема в рамках философии в её аксиологическом понимании есть «культура как система вечных ценностей задаёт идеал ноосферного существования» [12, с. 93]. Целостная культура ноосферного общества в системе образования передается в основном через экологическое знание, путем формирования экологических ценностей. Ноосферное образование должно способствовать развитию творческого потенциала личности, формированию ноосферных ценностей, формированию ноосферного мышления, давая при этом возможность глобального видения мира. Знание, таким образом, особенно экологическое должно быть более углубленным, способствующим правильной экологической деятельности.

Ноосферная культура как система различных видов ценностей направлена на обеспечение оптимальных потребностей общества, на обеспечение природовосстановительных процес-

сов и экологически чистых технологий, на гармонизацию отношений в системе «общество – природа».

Таким образом, формирование новой ноосферной культуры связано с духовным производством, которое оказывает влияние на развитие науки, образования. Духовные ценности ноосферной культуры могут способствовать коренному изменению отношения индивидов к их среде обитания и к миру в целом. Ноосферная культура способствует глобальному видению процессов, происходящих в мире. Процесс формирования ноосферных духовных ценностей тесно связан с процессом формирования ноосферной культуры.

В процессе взаимодействия общества и природы «культура не устраняет значения природы для человека, не ликвидирует его отношения к ней, а сама выступает как специфическая для человека форма его связи с природой, его единства с ней. Культура – это, прежде всего человеческое отношение к природе, возникающее в ходе истории и полностью раскрывающееся лишь на определенной ступени» [13, с. 107]. Мы считаем, что эта ступень – ноосферное развитие общества.

Библиографический список

1. Максимов, А.А. Природные циклы. Причины повторяемости экологических процессов. – Л., 1989.
2. Баландин, Р.К. Ноосфера или техносфера // Вопросы философии. – 2005. – № 6.
3. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетное явление. – М., 1991.
4. Смирнов, Г.С. Философские и культурологические проблемы становления ноосферного сознания: дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2000.
5. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера. – М., 1990.
6. Шишин, М.Ю. Ноосфера, культура, культурный ландшафт. – Новосибирск, 2003.
7. Нерсисянц, В.С. Теория права и государства. – М., 2002.
8. Делокаров, К.Х. Философия и кризис современной цивилизации. – М., 1993.
9. Шелер, Ф. Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 4.
10. Абдулханова, К. Психология и сознание. – М., 1998.
11. Лихачёв, Д.С. Земля родная. – М., 1983.
12. Лавренова, О.А. Культура и пространство: ноосфера, пневмосфера и семиосфера как базисные концепты // Вестник НГУ. – 2010. – Т.8. – Вып. 1.
13. Межуев, В.М. Культура и история. – М., 1977.

Bibliography

1. Maksimov, A.A. Prirodnihe ciklih. Prichiniv povtoryaemosti ehkologicheskikh processov. – L., 1989.
2. Balandin, R.K. Noosfera ili tekhnosfera // Voprosih filosofii. – 2005. – № 6.
3. Vernadskiy, V.I. Nauchnaya mihslj kak planetnoe yavlenie. – M., 1991.
4. Smirnov, G.S. Filosofskie i kuljturologicheskie problemih stanovleniya noosfernogo soznaniya: dis. ... d-ra filos. nauk. – M., 2000.
5. Moiseev, N.N. Chelovek i noosfera. – M., 1990.
6. Shishin, M.Yu. Noosfera, kuljtura, kuljturnihyj landshaft. – Novosibirsk, 2003.
7. Nersesyanc, V.S. Teoriya prava i gosudarstva. – M., 2002.
8. Delokarov, K.Kh. Filosofiya i krizis sovremennoj civilizacii. – M., 1993.
9. Sheler, F. Formih znaniya i obrazovaniya // Chelovek. – 1992. – № 4.
10. Abduljhanova, K. Psikhologiya i soznanie. – M., 1998.
11. Likhachyov, D.S. Zemlya rodnaya. – M., 1983.
12. Lavrenova, O.A. Kuljtura i prostranstvo: noosfera, pnevmatosfera i semiosfera kak bazisnihe konceptih // Vestnik NGU. – 2010. – T.8. – Vihp. 1.
13. Mezhuiev, V.M. Kuljtura i istoriya. – M., 1977.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

Раздел 8

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 340.115.6

Kalinina E.V. MORAL BASIS OF JEWISH LAW PHILOSOPHY. The article reveals the universal common to all mankind prescriptions, that habitual to religious legal thought, common humanistic tendencies for Judaism and Christianity. It analyzes jewish vision of three levels of morals development.

Key words: morality, liberty of choice, obligations, Torah, law.

Е.В. Калинина, канд. юридических наук, доц. каф. теории и истории государства и права Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mikhal.bern@rambler.ru

НРАВСТВЕННЫЕ НАЧАЛА ФИЛОСОФИИ ИУДЕЙСКОГО ПРАВА

В статье выявляются универсальные общечеловеческие предписания, присущие религиозным учениям о праве, взаимосвязь иудаизма и христианства, как гуманистических теорий; анализируется иудейское представление о трех уровнях развития нравственности.

Ключевые слова: нравственность, свобода выбора, обязательства, субъект права, права человека, обязанности, гражданское общество, Тора, право.

Каждая религиозная доктрина несет в себе свод правил, направленных на исправление несовершенной природы человека, очерчивающих путь самосовершенствования личности. Зачастую, эти правила сходны в различных конфессиях. К таким универсальным повелениям относится заповедь: «Люби ближнего своего, как самого себя» [1]. Это предписание, по справедливому замечанию И.Эпштейна, подразумевает любовь ко всем людям, любой национальности и вероисповедания: «Люби его (чужеземца), как самого себя» [2]. «В словах «как самого себя», – поясняет И.Эпштейн, – провозглашен великий

принцип человеческого равенства: чужеземец, нееврей – таков же, как ты сам» [3].

Согласно иудейской теории, заповедь любви к ближнему требует расширительного толкования. В Талмуде данному предписанию дается универсальное пояснение: не делай другим того, чего не желал бы для себя. Однако в данном повелении содержится и призыв активно помогать друг другу: материально, правильным советом и добрыми делами, что должно поддерживать взаимную любовь и гармонию в обществе.

ХРИСТИАНСТВО	ИУДАИЗМ
Против прелюбодеяния	
«/27/ Вы слышали, что сказано древним: "Не прелюбодействуй". /28/ А я говорю вам, что всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в сердце своем»[4]. (Нагорная проповедь)	«/26/ Сын мой! отдай сердце твое мне, и глаза твои да наблюдают пути мои, /27/ потому что блудница – глубокая пропасть, и чужая жена – тесный колодезь» [5] (Притчи Соломона)
Против гнева	
«Вы слышали, что сказано древними: "Не убивай; кто же убьет, подлежит суду". А я говорю вам, что всякий, гневающийся на брата своего напрасно, подлежит суду; кто же скажет брату своему "пустой человек", подлежит Синедриону, а кто скажет "безумный", подлежит геенне огненной»[6].	Мишна: «Всякий, кто позорит ближнего своего публично, теряет за это свою долю в мире грядущем» [7]. Талмуд: «Гнев – чрезвычайно дурное качество, и человек должен удаляться от него, насколько возможно»[8]; «Всякий гневливый будет наказан: если он был мудрецом – его учение забудется»[9].
Против осуждения	
«Не судите, да не судимы будете; ибо каким судом судите, таким будете судимы; и какою мерою мерите, такую и вас будут мерить. И что ты смотришь на сучок в глазу брата твоего, а бревна в твоём глазу не чувствуешь?» [10].	Мишна: «Не суди ближнего, пока сам не побывал в его положении»[11]; «Основа жизни: в случае любого сомнения суди ближнего своего в лучшую сторону»[12]; Талмуд: «И когда говорили: "Вынь щепку из глаза твоего", он говорил им: "Сначала вынь бревно из глаза своего»[13]. комментарий Талмуда на пророка Цефанию (2:1): «Сначала улучши себя, потом улучшай других»[14].

Моральные и правовые установки данной теории сформулированы, прежде всего, в нормативной части ТаНаХа (Ветхого Завета) – Пятикнижии Моисеевом, и Талмуде.

Один из ведущих ученых научно-образовательного общества «Маханаим», автор многочисленных трудов по иудейской традиции и философии иудейского права, профессор Пинхас Полонский, в работе «Евреи и христианство: несовместимость двух подходов к миру» исследует сходства основных нравственных идей обеих религий и искажения основ иудейской теории, допускаемые ее оппонентами. Идея профессора Полонского, проходящая «красной нитью» через данное произведение заключается в том, что в исследуемых религиях слишком много общего, чтобы очернять одну конфессию, ради повышения привлекательности другой. Более того, он доказывает, что ключевые христианские заповеди, подаваемые как некое новшество, находят своих «двойников» в Торе.

Из приведенных выше фрагментов видно, что далеко не все цитаты из иудейских источников хронологически предшествуют христианским постулатам. На это еврейские религиозные правоведы могли бы возразить, что все предписания, зафиксированные в Мишне и Талмуде, выведены из Пятикнижия.

«/43/ Вы слышали, что сказано: люби ближнего твоего и ненавидь врага твоего. /44/ А Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас» [15].

По мнению П. Полонского, призыв к ненависти в корне противоречит традиционному иудаизму: *«/17/ Не враждуй на брата твоего в сердце твоём... /18/ не мсти и не храни злобы на сынов народа твоего, а люби ближнего своего, как самого себя» [16].* Фрагмент, на который ссылается еврейский ученый, подтверждает лишь наличие в Пятикнижии призыва любить ближнего, но не опровергает заявления о необходимости ненавидеть врагов. Косвенным аргументом в пользу позиции П. Полонского, может послужить наставление, зафиксированное в книге Исход: *«/4/ Если найдешь быка врага твоего или осла его заблудившимся – должен ты возвратить их ему. /5/ И если увидишь осла врага твоего упавшим под ношею своею, не оставяй его [врага твоего] без помощи, но развяжешь осла его вместе с ним» [17].*

Принцип талиона становится дополнительным «камнем преткновения» между теоретиками иудаизма и христианства. *«/38/ Вы слышали, что сказано: око за око и зуб за зуб. /39/ А Я говорю вам: не противься злому. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую» [18].* «В этом стихе, – поясняет П. Полонский, – новая христианская этика решительно противопоставлена «старой», иудейской. Надо сказать, что у очень многих людей представление о христианстве и иудаизме сформировалось именно под влиянием этого стиха. Библейское положение «око за око, зуб за зуб» в евангельской интерпретации должно свидетельствовать о жестокости, непримиримости, мстительности, которые якобы заложены в основе иудейской этики, в отличие от христианства – «учения любви и милосердия». Именно так воспринимают еврейскую религию те, кто знаком с ней лишь по полемическим текстам из Нового Завета» [19]. Непримируемая точка зрения П. Полонского отчасти понятна, если принять во внимание, что апологетам иудейской теории слишком часто приходилось занимать оборонительную позицию в религиозно-правовых спорах. Тем не менее, на сказанное в Новом Завете можно посмотреть и с другой стороны. Веками принцип талиона использовался многими народами при назначении равноценного наказания и определения справедливого возмещения вреда. Действительно, выражение «око за око, зуб за зуб» несколько раз повторяется в стихах Ветхого Завета, но лишь в контексте уголовного права и возмещения причиненного вреда. И из описания данных случаев становится очевидно, что речь идет о соответствии меры воздаяния тяжести совершенного деяния.

В христианстве сформулирована идея о том, что настало время перейти на новый нравственный уровень, отказавшись от политики устрашения в пользу убеждения. Еврейские источники к этому периоду также призывали к отказу от членовредительских наказаний, проповедуя гуманизм и веру в возможность исправления человека более гуманными способами.

Согласно Талмуду, принцип талиона является «земным аналогом Божественного суда, воздающего «меру за меру»». Пост-

библейские еврейские источники трактуют талион уже не в качестве меры наказания, но как символ, идею скрупулезного распределения равноценного возмещения причиненного ущерба. «На основании принципа «око за око», – поясняет профессор П. Полонский, – еврейский закон постановляет, что «тот, кто выбил другому глаз, должен этот глаз возместить»; понятно, что виновник не в силах восстановить глаз потерпевшего, но он может дать ему определенную компенсацию: оплатить лечение, простой в работе, возместить возможную потерю заработка вследствие увечья, компенсировать «моральный ущерб» и т.п. Тот же принцип действует по отношению и к другим случаям телесных повреждений. Таким образом, принцип «око за око», во-первых, говорит не об отмщении, а о возмещении; и, во-вторых, противопоставление его принципу «не противься злому» не имеет никакого смысла: здесь идет речь о совершенно разных вещах – юридическом определении и моральном призыве».

Гуманистический посыл иудаизма проявляется в Талмуде, в фрагментах, содержащих призыв к уступчивости, компромиссу, и прощению ближних [20]. Тора формирует образ мудреца, сродни «благородному мужу» в древнекитайских учениях и «философу духа» в античной традиции: «Мудрец честен и надежен в делах. [...] С себя взыскивает с точностью, а другим прощает... Если другие задолжали ему по суду – продлевает срок отдачи долга и прощает его, жалеет и одалживает... Общее правило: будь всегда среди преследуемых, а не среди преследователей, среди обижаемых, а не обижающих» [21].

Исследование нравственных основ правосознания индивидов неизбежно приводит к проблеме сопротивления насилию. Совместим ли принцип «непротивления злу насилием» с традицией иудаизма? Следует учитывать, что в общечеловеческом смысле данный принцип применим в среде людей высокодуховных, способных на нравственные поступки. Однако в жизни большинство составляют те, кто, совершив недозволенное деяние и не претерпев неблагоприятные последствия, почувствует свою безнаказанность и сделается более опасным. Поэтому талмудисты утверждали: «Кто милостив к злодеям – тот, тем самым, жесток к праведникам».

Тем не менее, выражение «подставить вторую щеку» фигурирует не только в христианской, но и в иудейской терминологии, правда, наполненное несколько иным содержанием. *«/26/ Благо тому, кто терпеливо ожидает спасения от Господа. [...] /28/ сидит уединенно и молчит, ибо Он наложил его на него; /29/ полагает уста свои в прах, помышляя: "может быть, еще есть надежда"; /30/ подставляет ланиту свою бьющему его, пресыщается поношением. /31/ ибо не навек оставляет Господь. /32/ Но послал горе, и помилует по великой благодати Своей» [22].*

Цитируемый фрагмент связан с плачевным поражением Иудеи в войне с Вавилонским государством, разрушением Первого Храма, утратой суверенитета и пленением элиты иудейского общества. Иеремия подразумевает осознание итогов свершившегося краха, необходимость осмысления своей вины и справедливости наказания. Речь идет о том, что духовное исправление должно предшествовать исправлению внешнему, материальному. Из вышеупомянутого отрывка иудейские правоведы делают вывод о том, что отношение индивидов к событиям и поступкам других людей должно исходить из наличия у человека свободной воли, а следовательно, и ответственности за совершенные действия. Подвергшись нападению или претерпев ущерб, индивиду следует подумать не только о том, что нападавший, обладая свободой волеи, выбрал зло и подлежит наказанию, но и о том, что обстоятельства сложились так не случайно. Что нападавший выступает орудием возмездия «в руках» Всевышнего и предстоит выяснить, в чем состоит вина самого потерпевшего.

Статус заповедей в иудаизме также нуждается в пояснении. Известно, что заповеди Торы делятся на положительные (призыв к определенному действию) и отрицательные (запрет определенного действия). Кроме того, П. Полонский вполне уместно предлагает разграничить два уровня требований к поведению человека: 1) уровень (общеобязательной) юридической нормы и 2) и уровень «высокого морального идеала», «который желателен, но который нельзя вменить всем в обязанность».

Характерно, что философия иудейского права выделяет также три уровня взаимоотношений человека и Бога, которые отражают уровень правосознания индивида.

На *первом уровне* человек осознает себя «рабом Божиим», обязательность соблюдения заповедей понимается как навязанная свыше, а гарантией исполнения является страх.

Второй уровень отношения человека к Богу сравним с отношением «сына к Отцу». Обязательность соблюдения заповедей подкрепляется стремлением человека соответствовать своему высокому происхождению и своему званию. Данному уровню свойственно осознание человеком наличия у него определенных возможностей, но выбор его все равно несвободен: он продиктован обстоятельствами.

Третий уровень (стадия духовного совершеннолетия) – символически сопоставляемый с взаимоотношениями «Мужа и жены». На данной стадии человек приближается к Всевышнему. Пара делит ответственность за все мироздание поровну. Соблюдение заповедей и соответствие нравственному идеалу здесь не есть навязанная необходимость. Оно осуществляется исходя из чувства ответственности.

Такая градация позволяет провести параллель с теорией Г.В.Ф. Гегеля о трех уровнях, которые проходит в своем развитии идея воли. Первый уровень соответствует первой стадии развития идеи свободной воли по Гегелю – то есть непосредственной (природной) воли, – на которой отсутствует осознание свободы и возможности выбора. Второй уровень можно соотнести со вторым этапом развития идеи свободной воли – произвола – осознание наличия выбора, но выбор этот опять же несвободен и обусловлен внешними и внутренними факторами. А третий этап (завершающий) есть уровень свободной воли и нравственных поступков.

Только достигнув третьего уровня развития правосознания, индивид способен по-настоящему воспользоваться имеющейся у него свободой, то есть осознанно совершать нравственные поступки, соизмеряя свои притязания с потребностями и интересами других.

Библиографический список

1. Левит, 19:18
2. Левит, 19:34
3. Epstein, I. Judaism. / I. Epstein. – Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England, 1959.
4. Матфей 5:27-28
5. Притчи Соломона 23:26-27
6. Матфей 5:22-22
7. Трактат Авот, 4
8. Трактат Шаббат, 10б
9. Трактат Псахим, 113
10. Матфей, 7:1-3
11. Трактат Авот 2:4
12. Авот 1:6
13. Бава Батра 15б
14. Бава Батра 60б
15. Матфей 5:43-44
16. Левит 19:17-18
17. Исход 23:4-5
18. Матфей 5:38-39
19. Полонский, П. Евреи и христианство: несовместимость двух подходов к миру // Официальный сайт научно-образовательного общества «Маханайм» [Э/р]. – Р/д: <http://www.machanaim.org.il/tanach/>
20. Трактат Бава Меция 30б
21. Маймонид, Гилхот Деот, 5:13. Ср.: Талмуд, трактат Бава Кама 93, трактат Йома 20, трактат Гитин 36
22. Плач Иеремии 3:26, 28-32

Bibliography

1. Levit, 19:18
2. Levit, 19:34
3. Epstein, I. Judaism. / I. Epstein. – Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England, 1959.
4. Matfeyj 5:27-28
5. Pritchi Solomona 23:26-27
6. Matfeyj 5:22-22
7. Traktat Avot, 4
8. Traktat Shabbat, 10b
9. Traktat Psakhim, 113
10. Matfeyj, 7:1-3
11. Traktat Avot 2:4
12. Avot 1:6
13. Bava Batra 15b
14. Bava Batra 60b
15. Matfeyj 5:43-44
16. Levit 19:17-18
17. Iskhod 23:4-5
18. Matfeyj 5:38-39
19. Polonskiy, P. Evrei i khristianstvo: nesovmestimostj dvukh podkhodov k miru // Oficialjniy sayt nauchno-obrazovatel'nogo obthstva «Makhanayjm» [Eh/r]. – R/d: <http://www.machanaim.org.il/tanach/>
20. Traktat Bava Meciya 30b
21. Mayjmonid, Gilkhod Deot, 5:13. Sr.: Talmud, traktat Bava Kama 93, traktat Yjoma 20, traktat Gitin 36
22. Plach Ieremii 3:26, 28-32

Статья поступила в редакцию 13.02.12

УДК 340.115.4

Petuhova A.V. TRENDS OF SOCIOLOGICAL LAW INTERPRETATION DEVELOPMENT IN RUSSIA. The paper investigates basic trends of sociological approach to law in Russia.

Key word: basic trends, sociological approach to law, law.

А.В. Петухова, ассистент каф. гражданского права и процесса Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: av_petuhova@list.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПРАВОПОНИМАНИЯ В РОССИИ

В данной статье анализируются основные тенденции развития социологического подхода к праву в России.

Ключевые слова: основные тенденции, социологический подход к праву, право.

Проблема выбора и обоснования типа правопонимания является одной из важнейших в правоведении. Определение права, разработанное в рамках определенного типа правопонимания, является основой для правовой теории и, в дальнейшем, развития законодательства, отражающего правовую политику государства.

Особенность развития правопонимания (в том числе социологического типа) связана с историческим развитием России в XX веке. Фактически, в процессе формирования различных типов понимания права в России можно выделить три периода: дореволюционный, советский и постсоветский.

Большое влияние на развитие правопонимания оказала ситуация в советский период, существовавшая единая идеология, запрещающая иные теории, кроме официально-признанной. Как отмечает профессор В.М. Сырых, «советские правоведы... не столько разрабатывали материалистическое правопонимание, сколько эклектически соединяли позитивистскую доктрину с материалистической формой ее изложения, причисляя позитивизм под марксизм» [1, с. 11]. Очень точно ученый отмечает: «Признавая материализм в качестве основы правовой доктрины, они не шли дальше повторения общих фраз из работ основоположников марксизма» [1, с. 11]. К сожалению, «главный упор делался на цитирование работ классиков марксизма и их подтверждение каким-либо реальными, а зачастую вымышленными в угоду политическим идеям и идеологической конъюнктуре фактам» [1, с. 12]. В период 1920-1930х годов социологическое правопонимание шло по пути соединения основных положений, заимствованных в теории права дореволюционной России, с новыми марксистскими идеями. В результате, в 1938 году было создано единственное официально признанное определение права на многие годы вперед.

В 1950-60 гг. узкие рамки официального права преодолел «широкий подход», который представлял собой попытку соединения узких рамок нормативизма и концепции социологического правопонимания. Помимо норм права, он предлагал рассматривать в качестве права иные факторы, такие, как правоотношения, правосознание, субъективные права, правовые действия.

Современные социолого-правовые воззрения представляют собой новое осмысление основных положений, лишенных прежних (идеологических) постулатов. Происходит переосмысление прежнего правового наследия, возникают новые концепции, появляющиеся в рамках позитивистских и социологических концепций.

На наш взгляд, современные тенденции в развитии социологического правопонимания тесно связаны с развитием правопонимания в целом. На сегодняшний день наблюдается стремление ученых создать единую интегративную теорию правопонимания, которая бы охватила все существующие определения права, выдвинув, тем самым, единое, универсальное определение. Однако, на наш взгляд, подобное стремление можно охарактеризовать как стремление «объять необъятное», не имеющее под собой серьезных оснований. Создать единое понимание права, имеющее универсальный характер для всех времен и народов, пока не удалось.

Библиографический список

1. Сырых, В.М. Логические основания общей теории права: современное правопонимание. — М., 2007. — Т. 3.
2. Сырых, В.М. Система источников права в материалистической теории права // Ленингр. юридич. журнал. — 2008. — № 3.
3. Таранченко, Е. Ю. Правопонимание в постсоветскую эпоху: обзор основных концепций [Э/п]. — Р/д: www.kodeks.ru/noframe/free-uribib?d&nd=722900370&nh=1.
4. Поляков, А.В. В поисках интегрального типа правопонимания. // История государства и права. — 2003. — № 6.

Bibliography

1. Sîrîhkh, V.M. Logicheskie osnovaniya obshchey teorii prava: sovremennoye pravoponimaniye. — M., 2007. — T. 3.
2. Sîrîhkh, V.M. Sistema istochnikov prava v materialisticheskoy teorii prava // Leningr. yuridich. zhurnal. — 2008. — № 3.
3. Taranchenko, E. Yu. Pravoponimaniye v postsovetsskuyu ehpokhu: obzor osnovnykh koncepciy [Eh/r]. — R/d: www.kodeks.ru/noframe/free-uribib?d&nd=722900370&nh=1.
4. Polyakov, A.V. V poiskakh integral'nogo tipa pravoponimaniya. // Istoriya gosudarstva i prava. — 2003. — № 6.

Статья поступила в редакцию 10.02.12

УДК 34:325.45(410)+340.12:329.12

Pyypina G.S. THE QUESTIONS OF A BORNING PERIOD OF THE THEORY OF THE STATE SECURITY IN RUSSIA.

This article is about a borning period of the theory of the state security in Russia, based on liberal theories and national freedom processes in Europe. The author describes deferens between understanding of the nation in Russia and in the West and analyzes nation's parameter is supposed to be connected with the providing security.

Key words: the theory of the state security, nation, nation's parameter, national freedom processes, providing security.

Г.С. Пыпина, аспирантка каф. теории и истории государства и права ФГБОУ ВПО

«Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: gallcc@mail.ru

ВОПРОСЫ (ФАКТОРЫ) ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРИИ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ

В статье анализируется процесс формирования теоретического осмысления феномена безопасности государства, основанном на влиянии либерального и национально-освободительного движений в странах Европы и США в XVIII – XIX веках. Исследуется понятие национального параметра, положенного в основу российской теории безопасности.

Ключевые слова: теория безопасности государства, нация, национальный параметр, национально-освободительные движения, обеспечение безопасности.

Ретроспективный анализ становления теории безопасности отечественного государства позволяет сформировать научно-обоснованные предложения реализации комплекса мер по ее обеспечению. При планировании процесса обеспечения безопасности страны важно использовать опыт определения национального параметра безопасности государства, выявляющего стратегические национальные интересы, условия реализации конституционных прав и свобод граждан, осуществления устойчивого развития страны, сохранения территориальной целостности и суверенитета государства.

Теоретическое рассмотрение вопросов безопасности в России происходило в русле философских и политико-правовых доктрин, как и другие вопросы гуманитарных наук (от юриспруденции до психологии). Основной и качественно новый этап этого процесса, безусловно, формируется в XVIII – XIX веках под влиянием национально-освободительных движений в Европе, когда волна буржуазных революций повсеместно породила новую практику демократического государственного строительства. «Создавались великие нации, крепили великие государства. Подчиняясь разуму своего бытия и диалектике национальной идеи, побуждаемые силою экономической необходимости, эти государства стремились к расширению, но, расширяясь и захватывая колониальные территории, они попутно подчиняли себе чужие национальности, пробуждая и одновременно оскорбляя их «национализм», их волю к свободной, самостоятельной жизни: источник величайших противоречий нынешней мировой политики» [1, с. 635].

Рецепция норм и доктрин государств нового света оказала существенное влияние на развитие отечественных концепций безопасности, поэтому рассматривать генезис отечественной теории безопасности в отрыве от общемировой политико-правовой мысли невозможно. Теории безопасности формируются в свете развития национально-освободительных идей и движений. В этот период в вопросах безопасности Россия опирается на национальный параметр, связанный с понятиями нация, народ и национальность. Указанные понятия в общемировых доктринах понимались по-разному. При этом их развитие способствовало возникновению государственности, объективно востребованной в том или ином регионе в обусловленный период, сохранению специфики и исторического развития того или иного государства, его культуры и других ценностей.

Идея национальной обособленности получила свое теоретическое оформление в свете «принципа национальности», после того, как сформировалось понятие нации. Доктринально «принцип национальности» разработан во второй половине XIX века в работах швейцарского юриста И. Блюнчли [2] и итальянского правоведа П. Манчини. Суть теории сводилась к тому, что любая даже самая маленькая народность должна требовать создания самостоятельного национального государства, только посредством этого она может реализовать свою независимость. Право наций решать свою судьбу зафиксировано уже в Декларации независимости США (1776) и в Декларации прав человека и Гражданина (1789).

Основные понятия теории безопасности связаны со становлением понятия нации безопасности в Новом Свете. На момент провозглашения и реализации права североамериканской нации на самоопределение не было оснований считать население разных британских североамериканских колоний представителями разных наций. Таким образом, сложилось исторически, что различий между гражданами США нет, они образуют единую нацию.

Также обстояло дело и во Франции. Великая Французская революция ввела в употребление политический термин «французская нация». Современная западная справочная литература содержит унаследованную от Первой Американской и Великой Французской революций характеристику нации как совокупности граждан какого-либо государства вне зависимости от их этнического происхождения, поскольку возникновение таких наций было сопряжено именно с возникновением национальных государств (монациональных, за счет поглощения малых народов большими, например поглощение авиньяков и нормандцев во Франции и др.).

Российская государственно-правовая традиция синонимизирует понятия «населения» и «народа» и понимает их как совокупность людей, живущих в пределах государственной территории и объединенных подчинением государственной власти [3, с. 205]. В современных научных и учебных изданиях по теории государства и права мы можем встретить этот признак государства, который определяет народ и население в вышеуказанном смысле.

«Народность» и «национальность» – понятия по преимуществу этнографические, которые с развитием социалистической доктрины были дополнены социально-экономическими признаками и факторами их формирования [4, с. 398-417]. Споры относительно тождественности вышеобозначенных понятий есть результат советской науки, которая в каждое из них вкладывала экономическую, политическую и, главное, идеологическую составляющую. В результате возникают не только новые понятия, такие как «народонаселение», «национальные меньшинства», «этнографические группы» и другие, но и старые определяются иначе.

Современное определение народности – это этническая общность, занимающая место между племенем и нацией, возникающая в эпоху рабовладения и представляющая собой языковую, территориальную, экономическую и культурную общность. Национальность – понятие, выражающее кровную и этническую общность, это еще не нация, но лишь один из ее факторов [5, с. 56].

С определением нации все складывается несколько сложнее, поскольку советская наука уже имела весь арсенал существовавших понятий нации, как в отечественной, так и в зарубежной науке. В этом смысле XIX век с его мощной национально-освободительной волной максимально полно разработал понятие. Так, например, Георг Еллинек определял нацию как что-либо объективное в смысле внешнесуществующего. «Группа людей, пишет он, сознающих себя объединенными множе-

ством общих своеобразных культурных элементов и общим историческим прошлым и потому отличными от других людей, образует нацию» [6, с. 264]. Автор этого определения неоднократно подвергался критике за некоторый волюнтаризм, но в целом определение вполне отражает суть явления.

Интересным является ценностное суждение Леонтьева К.Н. на эту тему, одного из видных деятелей, философа XIX века, верившего в идеал «истинно-консервативного византизма», включавшего твердую монархическую власть, строгую церковность, сохранение крестьянской общины, жесткое сословно-иерархическое деление общества и влияние Византии на развитие Российского государства. «Что такое племя без системы своих религиозных и государственных идей? – говорил Леонтьев, – За что его любить? За кровь? Но кровь ведь, с одной стороны, ни у кого не чиста, и Бог знает, какую кровь иногда любишь, полагая, что любишь свою, близкую. И что такое чистая кровь? Бесплодие духовное! Все великие нации – очень смешанной крови... Любить племя за племя – натяжка и ложь. Другое дело, если племя родственное хоть в чем-нибудь согласно с нашими особыми идеями, с нашими коренными чувствами» [7, с. 108].

Таким образом, нация – это, прежде всего, историческая общность людей. По выражению знаменитого государствоведа Л. Дюги: «Чем длительнее и тяжелее борьба, чем драгоценнее жертвы, острее страдания, тем крепче и неразрывнее национальное единство» [8, с. 630]. Во-вторых, общность, складывающаяся в ходе формирования экономических и социальных связей. Нельзя говорить о нации, игнорируя социальный состав государственной и национальной среды. Особенно тщательному исследованию экономические предпосылки национального явления подвергали марксисты. «Исторический материализм» усматривал именно в хозяйственных отношениях определяющий фактор формирования или разрушения тех или иных форм человеческих объединений. В настоящее время, такая позиция расценивается, как минимум как односторонняя, не учитывающая других важных факторов, однако, экономические причины, тип хозяйственных отношений, безусловно, играют важное значение при формировании свойственного и характерного уклада жизни.

Кроме вышеназванных факторов, профессор Колобов О.А., в частности, называет и другие [9, с. 31], например,

- физическое развитие нации – это рост численности людей, их физическое и нравственное здоровье;
- духовное развитие – хранение национального духа, характера. Национальная история – непрерывное творчество, усилие, делание. По мнению Колобова О.А., национальный характер имеет материальное воплощение, например, в религии, культуре, науке и изобретательстве;
- государственно-политическое развитие – это степень и характер государственной и племенной сплоченности;
- развитие нации немислимо и без национального языка – как основное орудие социального общения, язык – это главный фактор национального объединения. Однако стоит повторить, что каждый из факторов не единственный и может существовать только вместе с другими в той или иной степени участия. В пример этого утверждения можно привести следующие дополнительные известные факты: англичане и американцы говорят на одном языке, но при этом, не сливаются в единую нацию, они даже обладают схожими чертами правовых систем и государственности, но совершенно национально обособлены; в Герма-

нии наблюдается различие вероисповеданий (протестантизм и католицизм), что не нарушает национального единства и т.д.

На протяжении XIX – XXI веков отмечается взаимосвязь государственной безопасности с правами наций, понимаемыми как право наций на самоопределение, которые оказали существенное влияние на проблемы обеспечения территориальной целостности. В русской философии второй половины XIX века существует немало теоретических изысканий, достаточно удачно решавших проблему обеспечения национальных интересов и политических форм сосуществования наций. Стоит упомянуть идею «конфедеративного Всеславянского союза» Леонтьева К. или, например, «теорию народности» Градовского А.Д., который видел в нации проводника культуры своего народа в другие цивилизации. «Каждое значительное явление в области науки и искусств, каждый прогресс в политической жизни, каждое международное столкновение увеличивает сумму национальных особенностей и уясняют идею каждой народности. Прогресс цивилизации тесно связан с успехами национального начала» [10, с. 378].

Особенности становления теории безопасности, связанные с национальным параметром, можно также найти в духовном развитии русской нации. В своем историческом анализе развития теории национальной безопасности один из видных теоретиков современности Возженников А.В. отмечает [11, с. 103-205], что мировоззренческие истоки теории безопасности можно найти, в том числе, и в христианской религии. Именно христианство предложило в своих заповедях новые подходы к созданию условий безопасности и благополучия в обществе.

С самого начала система обеспечения безопасности была нацелена на достижение материального благополучия граждан. Главным субъектом обеспечения безопасности выступала община. О духовном благосостоянии заботилась церковь. На духовенстве лежали и заботы о просвещении граждан. Борьба с общественными и глобальными опасностями (болезни, эпидемии, пожары) никем не производилась, однако данные недостатки восполнялись беспрепятственной, свободной торговлей и ремеслами. Основными средствами борьбы с социальным расстройством были благотворительность и меценатство. С XVII века, с 1649 года с созданием полиции, деятельность по обеспечению безопасности, которая понималась, как достижение благополучия или благочиния граждан, возлагалась на этот орган. При этом понимание безопасности не происходило вне рамок духовности и общности. Согласно наказу Петра I от 1721 года полиция «рождает добрые порядки и нравования... принуждает каждого к трудам и доброму промыслу... запрещает излишества в домовых расходах... чинит добрых домостроителей... города и в них улицы регулярно сочиняет... предостерегает все приключившиеся болезни... призывает нищих, больных, увечных и прочих неимущих... защищает вдовиц. Сирот и чужестранных по заповедям Божиим... воспитывает юных в целомудренной чистоте и честных науках...» [12, с. 113-114].

К концу XVIII века сформировалась система обеспечения внутренней безопасности, функционировавшей на принципах взаимной дополняемости и строгой подчиненности общественной подсистемы государственной. Возженников А.В. отмечает в это время в России слабую теоретическую обоснованность мер, предпринимаемых государством для защиты граждан от различных угроз и опасностей. Меры по обеспечению безопасности не носили всеобъемлющего и системного характера, им не хватало кадровой поддержки. Слабым местом в системе обеспечения внутренней безопасности оставалась законодательная база.

Библиографический список

1. Устрялов, Н. Элементы государства // Классика Геополитики. XX век. – М., 2003.
2. Блунчли, И.К. Современное международное право цивилизованных государств, изложенное в виде кодекса. – М., 1878.
3. Юридический словарь. – М., 2006.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
5. Петров, А.В. Обществознание / А.В. Петров, В.Б. Романовская, В.И. Цыганов, Т.Л. Воротилина. – Н. Новгород, 2003.
6. Георг, Е. Общее учение о государстве. – М., 1903.
7. Леонтьев, К.Н. Византизм и славянство: сборник статей. – М., 2007.
8. Дюги, Л. Конституционное право. Русский перевод // Классика геополитики. XX век. – М., 2003.
9. Колобов, О.А. Национальные интересы современной России и экономическая безопасность государства // Экономическая безопасность России: политические ориентиры, законодательные приоритеты, практика обеспечения: вестник Нижегородской академии МВД России. – 2001. – № 1.
10. Градовский, А.Д. Национальный вопрос: сборник сочинений. – СПб., 2001.
11. Возженников, А.В. Национальная безопасность России: методология комплексного исследования и политика обеспечения. – М., 2002.
12. Цит. по: Возженников, А.В. Национальная безопасность России. – М., 2002.

Bibliography

1. Ustryalov, N. Ehlementih gosudarstva // Klassika Geopolitiki. XX vek. – M., 2003.
2. Blyunchli, I.K. Sovremennoe mezhdunarodnoe pravo civilizovannykh gosudarstv, izlozhennoe v vide kodeksa. – M., 1878.
3. Yuridicheskij slovarj. – M., 2006.
4. Filosofskij ehnciklopedicheskij slovarj. – M., 1983.
5. Petrov, A.V. Obtheestvoznaniye / A.V. Petrov, V.B. Romanovskaya, V.I. Cihganov, T.L. Vorotilina. – N. Novgorod, 2003.
6. Georg, E. Obthee uchenie o gosudarstve. – M., 1903.
7. Leontjev, K.N. Vizantizm i slavyanstvo: sbornik statej. – M., 2007.
8. Dyugi, L. Konstitucionnoe pravo. Russkij perevod // Klassika geopolitiki. XX vek. – M., 2003.
9. Kolobov, O.A. Nacionaljniye interesy sovremennoj Rossii i ehkonomicheskaya bezopasnostj gosudarstva // Ehkonomicheskaya bezopasnostj Rossii: politicheskie orientiry, zakonodateljniye prioritety, praktika obespecheniya: vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii. – 2001. – № 1.
10. Gradovskij, A.D. Nacionaljniy vopros: sbornik sochinenij. – SPb., 2001.
11. Vozzhennikov, A.V. Nacionaljnaya bezopasnostj Rossii: metodologiya kompleksnogo issledovaniya i politika obespecheniya. – M., 2002.
12. Cit. po: Vozzhennikov, A.V. Nacionaljnaya bezopasnostj Rossii. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 14.02.12

УДК 340.11.52

Izhnina L.P., Markushin A.G. PROBLEMS OF USE OF THE RESULTS OF OPERATIONAL INVESTIGATION IN THE CRIMINAL PROCESS. The article contains comparative and legal analysis of the operative and search "clearance" and criminal procedure inquiry of crime. Definition of interaction of subjects carrying out penal procedural and operational search action is formulated. Purposes, tasks and principles of the interaction are defined. Legal and organizational forms and methods of joint and concerted action of subjects of the interaction in the clearance and inquiry of crime are presented as well.

Key words: crime detection, investigation, evidence, operational search results, proof, legality, judgement, rights of citizens.

Л.П. Ижнина, канд. юр. наук, доц., зав. каф. уголовного процесса и криминалистики ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: agrinauka@mail.ru;
А.Г. Маркушин, д-р юр. наук, проф. каф. управления Нижегородской Академии МВД России, заслуженный юрист России, г. Нижний Новгород, E-mail: agrinauka@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ

Сформулировано определение результатов оперативно-розыскной деятельности на основе которых допустимо получение доказательств в соответствии с требованиями уголовно-процессуального законодательства. Проанализировано понятие, сущность и назначение документирования, его связь и соотношение с доказыванием. Определены основные направления использования результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании.

Ключевые слова: раскрытие преступлений, расследование, доказательства, оперативно-розыскные результаты, доказывания, законность, судебное решение, права граждан.

Прежде чем преступить к рассмотрению вопросов реализации результатов оперативно-розыскной деятельности необходимо выяснить само понятие результатов и их юридическую природу.

В науке и практике уголовного процесса и ОРД нет их однозначного понимания. Некоторые авторы под результатами ОРД понимают конечный итог, завершающийся реализацией в уголовном процессе фактических данных (как оперативных доказательств), сформированных при проведении комплекса негласных и иных оперативно-розыскных мероприятий в рамках ведения дела оперативного учета» [1, с. 58]. При положительном в целом отношении к данным определениям они, на наш взгляд, недостаточно ясны касательно «обстоятельств совершения преступления» и не убедительны в части получения их в рамках конкретного дела оперативного учета. Выходит, что если нет рамок дела, то не будет и результатов ОРД. А ведь это не так: в ходе предупреждения, пресечения, раскрытия и расследования не редко возникает необходимость быстрого получения соответствующих оперативных сведений и принятия, незамедлительных мер по проверке готовящегося или совершенного преступления без процедуры заведения дел. Например, следователь в соответствии с ч.1 ст. 144 УПК полномочен давать органу дознания обязательные для исполнения письменное поручение о проведении оперативно-розыскных мероприятий на этапе рассмотрения сообщения о преступлении. Совершенно очевидно, что важен не только, и скорее не столько процесс заведения дела оперативного учета, чтобы непременно определить «рамки» оперативной работы, а конечный, и как можно более быст-

рый и плодотворный итог оперативно розыскных мероприятий (ОРМ) для обеспечения принятия решений, предусмотренных процессуальным законом.

Существует уголовно-процессуальное понятие результатов ОРД (п.36.1 ст. 5 УПК), под которыми понимаются «сведения, полученные в соответствии с федеральным законом об оперативно-розыскной деятельности, о признаках подготавливаемого, совершаемого или совершенного преступления, лицах, подготавливающих, совершающих или совершивших преступления и скрывшихся от органов дознания, следствия или суда». Такое законодательное определение также не лишено определенных изъянов.

Анализируя назначение ОРМ и технологию (процесс) их осуществления очевидно, что основное внимание обращено на обнаружение предметов и документов, имеющих отношение к криминальным событиям. Поэтому под результатами ОРД, следует понимать не только сведения, но и сами материальные объекты, как источники таких сведений.

Это вытекает из смысла Закона об ОРД. Например, в статье 15 сказано, что в ходе проведения гласных и негласных оперативно-розыскных мероприятий могут быть выявлены и изъяты документы, предметы и материалы. В случае изъятия указанных материальных объектов при проведении гласных ОРМ составляется протокол в соответствии с требованиями уголовно-процессуального законодательства. И это – обязательное для выполнения предписание. В противном случае, почувствовав опасность, преступники могут уничтожить уличающие их предметы и документы. Заблаговременно выявленные и оператив-

ным путем сохраненные документы могут впоследствии играть роль и документов, и вещественных доказательств, если будут иметь признаки, определенные статьей 81 УПК «Вещественные доказательства». С учетом всех отмеченных обстоятельств можно сформулировать более полное определение результатов ОРД.

Под результатами ОРД следует понимать сведения о признаках преступления на различных этапах его развития, лицах, причастных к нему и осведомленных о деянии, и других обстоятельствах, способствующих раскрытию и расследованию преступления, а также предметы и документы, полученные должностными лицами, осуществляющими ОРД на законных основаниях.

В решении проблемы использования результатов ОРД исключительно важное значение имеет правильное понимание оперативно – розыскного документирования, его связи и соотношения, с доказыванием.

Именно в процессе документирования образуются результаты ОРД, которые служат основой интеграции оперативно-розыскных и уголовно-процессуальных решений, обеспечивающих выявление раскрытие и расследование преступлений и сопряженных с ними иных задач уголовного судопроизводства.

Вместе с тем, проблема документирования до сих пор относится к числу тех, которые не имеют однозначного толкования. При всем многообразии точек зрения, которые невозможно детально проанализировать, следует все-таки отметить, что прослеживается устойчивая тенденция формирования двух мнений. Первое – более узкое, на мой взгляд, суждение, фактически исходящее из этимологического понимания слова «документирование» как документального оформления полученных сведений в рамках какого-либо дела оперативного учета (ДОУ), и, как следствие такой позиции, на первый план выдвигается наличие дела, которое олицетворяет документирование [2, с. 139].

Второе основано на системно-деятельном подходе как целенаправленном процессе действий в системе ОРД, направленных, прежде всего, на обеспечение раскрытия и расследования преступлений [3, с. 210].

По своему характеру и назначению процесс документирования ближе всего к понятию доказывания, особенно в части собирания, исследования и оценки сведений об обстоятельствах, представляющий оперативный, а во многих случаях и следственный интерес (при наличии уголовного дела).

В ходе документирования, как и в ходе доказывания, происходит процесс познания криминальной действительности. *Документирование осуществляется посредством собирания и систематизации сведений, проверки и оценки результатов оперативно-розыскной деятельности (ч. 2 ст. 10 Закона об ОРД).*

Заметим, что уголовно-процессуальное определение доказывания (ст.85 УПК РФ) фактически ничем не отличается от указанного оперативно-розыскного процесса документирования. Это объективно, так и должно быть, ибо процесс познания криминальной действительности в принципе один для любых областей человеческого бытия при использовании общих методов познания. К тому же, у оперативно-розыскной и следственной познавательной деятельности единый объект познания.

Именно здесь, на наш взгляд, – узел сложнейших и многочисленных проблем, определяющих сходство и отличия этих двух видов деятельности по достижению единой цели иными средствами. Правильное понимание их во многом может скорректировать и даже, возможно, объединить эти два вида деятельности.

Можно сказать, что основополагающие начала познания являются общими, объединяющими для указанных познающих субъектов. Именно в этом контексте следует понимать выражение известного криминалиста Р.С. Белкина «... методы познания истины как категория гносеологическая не регламентируется законом, закон регламентирует лишь форму их применения» [4, с. 369].

Созвучное суждение высказывает и другой известный ученый – теоретик ОРД С.С. Овчинский: «При единой гносеологической природе методов познания, оперативно-розыскная информация, получаемая разными путями... отражает явления и события на едином познавательном уровне и нужны лишь процессуальные гарантии для использования фактических данных в процессе доказывания» [5].

Следовательно, документирование и доказывание в предмете нашего рассмотрения имеют общую гносеологическую сущность.

Об органической связи познания и доказывания писал в свое время известный профессор И.М. Лузгин: «Это различные стороны единого процесса раскрытия преступления, между которыми нельзя ставить знак равенства» [6, с. 22]. Само по себе непосредственное познание не ведет к процессу формирования доказательств.

Действительно, доказывание есть познание, при котором общие законы гносеологии должны быть дополнены особыми процедурами действий, определенными процессуальным правом источниками сведений, правилами закрепления полученных результатов, ну и, разумеется, уполномоченными субъектами. Закон считает, что именно выполнением процессуальных требований к доказательствам и доказыванию достигаются гарантии обеспечения законности в уголовном преследовании.

Правовой статус оперативно-розыскных данных в соответствии с Законом об ОРД – не априори доказательственный и становится таковым лишь при процессуальном доказывании.

Таким образом, при сложившихся формах сосуществования уголовно-процессуальной и оперативно-розыскной деятельности, законодательно определенных средствах и методах собирания, проверки и оценки сведений сегодня решить проблему прямого использования результатов ОРД в качестве доказательств без правовой реконструкции регулирования этих видов деятельности практически невозможно.

Сложилась, мягко говоря, любопытная ситуация, при которой два уполномоченных государственных органа параллельно осуществляют целенаправленную деятельность, ориентированную на решение общих в своей основе задач борьбы с преступностью.

Ясных правовых и, прежде всего, уголовно-процессуальных предписаний о судьбе результатов ОРД как не было, так и нет.

Существует довольно устойчивое мнение о том, что оперативно-розыскные сведения, полученные вне рамок процессуальных условий и гарантий, не обладают достоверностью, которая обеспечивает доказательствам уголовно-процессуальный порядок их получения. Наиболее ярко это выразил известный процессуалист И.Л. Петрухин: «Сведения, добытые при отсутствии процедуры при проведении оперативно-розыскных действий, в соответствии со ст.50 Конституции РФ не могут быть судебными доказательствами [7, с. 86]. Уточним замечания по поводу Конституции. В части 2 статьи 50 Конституции РФ сказано: «При осуществлении правосудия не допускается *использование доказательств, полученных с нарушением федерального закона*» (курсив наш – авт.). Это означает, что в качестве доказательства в уголовном судопроизводстве могут быть использованы сведения, полученные в соответствии с Федеральным законом об ОРД. Разумеется, при соблюдении обязательных правовых условий, исключающих нарушения как закона, об ОРД, так и уголовно-процессуального, если бы последний предусматривал процессуальные правила вхождения результатов ОРД в уголовный процесс.

В этом отношении интересен вывод Пленума Верховного Суда РФ, который в своем постановлении «О некоторых вопросах применения судами Конституции Российской Федерации при осуществлении правосудия» обратил внимание на то, «что результаты оперативно-розыскных мероприятий, связанных с ограничением конституционных прав граждан на тайну переписки, телефонных переговоров, телеграфных и иных сообщений, а также с проникновением в жилище против воли проживающих в нем лиц (кроме случаев, установленных федеральным законом) *могут быть использованы в качестве доказательств*» (курсив наш – авт.) по делам, лишь когда они получены по разрешению суда на проведение таких мероприятий и проверены следственными органами в соответствии с уголовно-процессуальным законодательством» [8].

Попытаемся на этот вопрос взглянуть и с позиции представления доказательств некоторыми участниками уголовного процесса. Например, уголовно-процессуальный закон наделил участника процесса – защитника – правом *собирать доказательства* путем получения сведений, почти аналогичных ОРМ, (п. 1–3 ст. 6 ФЗ об ОРД). Порядок собирания таких сведений процессуально не определен.

Заметим, что вне уголовно-процессуальных отношений, то есть неследственным путем, получают сведения и от других участников уголовного процесса, когда они реализуют свои права по собиранию и представлению письменных документов и предметов для приобщения их к уголовному делу в качестве доказа-

тельств. Таким правом обладают подозреваемые, обвиняемые, а также потерпевший, гражданский истец, гражданский ответчик и их представители (ч. 2 ст. 86 УПК РФ). Отсутствие процедуры в данной ситуации никого не смущает.

А все дело в том, на наш взгляд, что органы, осуществляющие ОРД, не являются участниками уголовного процесса, то есть не имеют формально-юридической принадлежности к нему, даже будучи обозначенными органами дознания. Отсюда и все сложности представления результатов ОРД и их принятия.

Представление результатов ОРД, по сути, принципиально ничем не отличается от представления информации указанными участниками процесса.

Очевидно, что государственный орган, наделенный законными полномочиями осуществлять оперативно-розыскные мероприятия по решению указанных в федеральном законе задач борьбы с преступностью, несомненно, имеет право собирать и представлять сведения, имеющие, как выразился профессор А.А. Давлетов, «равное доказательственное значение» [9, с. 96], со сведениями, предоставляемыми иными участниками судопроизводства. Для этого орган и его должностные лица должны иметь соответствующий правовой статус. В уголовном процессе должна быть норма, определяющая основные функции органов и должностных лиц, осуществляющих ОРД, которые будут связаны с движением дела и служить обеспечению нормально хода уголовного судопроизводства.

По этому поводу украинские ученые М.А. Дидоренко, Э.А. Кириченко, С.А. Розовский пишут: «При всей специфике ОРД, закрытости, трудности контроля и т. д., закон должен регламентировать не перечень способов и средств получения доказательств, а условия и пределы, допускающие их оценку, проверку и непротиворечивость конституционным принципам» [10, с. 50-51].

При таком подходе важнейшее значение приобретают, прежде всего, оценка и проверка законности, возможности и целесообразности использования оперативно-розыскных результатов субъектом расследования. Важнейшим критерием допустимости такой информации будет оценка ее относимости и достоверности субъектом доказывания.

Разночтения в теории по этому вопросу отражаются и на практике, которой присущи серьезные недостатки в понимании сущности и значения документирования, в использовании полученных результатов ОРД, в доказывании.

Закономерные связи существуют и проявляются, прежде всего, в соотношении предметов документирования и доказывания. Если их сопоставить, то можно увидеть, что сущность и содержание документирования в основе своей отражает содержание предмета доказывания.

Иначе говоря, если результаты документирования предполагается использовать в доказывании, то его предмет с необходимостью должен соответствовать предмету доказывания. В противном случае, полученные оперативные материалы никакой ценности для расследования иметь не будут, то есть документирование фактически будет беспредметным.

Уголовно-процессуальное законодательство очерчивает круг обстоятельств, подлежащих доказыванию (ст. 73 УПК РФ), которого следует придерживаться при документировании, ориентироваться на эти обстоятельства с учетом конкретного выражения особенностей каждого преступления.

Определенные уголовно-процессуальным законом источники доказательств (ст. 74 УПК РФ) должны служить основными направлениями документирования.

Думается, что именно эта законодательная посылка должна быть принята для документирования «в целях собирания и систематизации сведений, проверки и оценки результатов оперативно-розыскной деятельности» (ч. 2 ст. 10 Закона об ОРД). Связь эта выглядит следующим образом. В уголовно-процессуальной норме (ст. 74 УПК) указано, что в качестве доказательств допускаются показания подозреваемого, обвиняемого, потерпевшего и др. Эти процессуальные предписания должны быть положены в одно из основных направлений документирования – выявление лиц, осведомленных о преступной деятельности проверяемых (потерпевших, очевидцев, лиц, обоснованно заподозренных в совершении преступлений и их соучастников), которые после возбуждения уголовного дела могли бы стать участниками уголовного судопроизводства.

Далее в той же норме говорится, что в качестве доказательств допускаются вещественные доказательства, в связи

с этим другим важнейшим направлением документирования должно быть обнаружение предметов, которые в соответствии с требованиями уголовно-процессуального законодательства могли бы стать вещественными доказательствами, если отвечают требованиям статьи 81 УПК РФ.

В анализируемой норме (ст. 74 УПК РФ) указывается и на заключение эксперта как источник доказательств. Известно, что и при документировании, если возникает необходимость, проводится ОРМ по предварительному исследованию предметов и документов для того, чтобы убедиться в их относимости к событию преступления и в принадлежности к участникам противоправного деяния (п. 5, ст. 6 ФЗ об ОРД). Исследование дает весьма ценную информацию, которую в последующем можно проверить процессуальным путем – проведением экспертизы.

Следует обратить особое внимание на такой источник доказательств, как иные документы (п. 6 ст. 74 УПК РФ). Из смысла содержания специальной нормы (ст. 84 УПК РФ) можно заключить, что под «иными» следует понимать все документы, имеющие отношение к делу, помимо постановлений и протоколов, составленных в ходе уголовного процесса. Иные документы могут быть исполнены вне уголовного процесса субъектами ОРД и другими лицами (рапорт оперативного работника, объяснение гражданина, справка специалиста по итогам исследования предметов и документов, протокол гласного оперативно-розыскного мероприятия, составленный по случаю изъятия документов, предметов, материалов), исходить от организаций, предприятий и учреждений.

Представляемые документы могут быть с приложениями результатов применения научно-технических средств (материальные носители информации).

Принимающая результаты ОРД процессуальная сторона (дознатель, орган дознания, следователь), получив материалы с соблюдением всех правил регистрации и учета, должна убедиться, прежде всего, в точном исполнении органами, осуществляющими ОРД, предписаний закона и ведомственных нормативно-правовых актов относительно их формы и содержания, внимательно их проанализировать.

Это тем более необходимо, потому что, к сожалению, отсутствуют законодательные указания даже общего характера о порядке процессуального приема результатов оперативно-розыскной деятельности.

В ходе анализа и оценки представленных результатов ОРД должны быть получены ответы на следующие вопросы:

1. Могут ли представленные сведения по своему содержанию и форме в соответствии с действующим законодательством:
 - а) служить поводом и основанием для возбуждения уголовного дела;
 - б) быть использованы для подготовки и осуществления следственных и судебных действий;
 - в) использоваться в доказывании по уголовным делам.
2. Установить: уполномоченный ли орган – должностное лицо осуществлял ОРМ (ст. 13 закона об ОРД. Не исключено, что к проведению отдельных ОРМ могут быть привлечены специалисты, отдельные граждане (как будущие свидетели), но всех случаях из оперативно-служебных документов должно явствовать, что инициатором, организатором и ответственным за проведение таких ОРМ выступает уполномоченный представитель соответствующего государственного органа, указанного в ст. 13 ФЗ об ОРД, ибо только он наделен оперативно-розыскной правосубъектностью.
3. Соблюдены ли правовые основания и условия для производства ОРМ (ст. 7 и 8) в ходе которых получены данные результаты.
4. Соблюден ли установленный законом порядок проведения ОРМ, ограничивающих конституционные права граждан (ч. 2-6 ст. 8, 9 Закона об ОРД).
5. Имеется ли судебное решение на право проведения соответствующего ОРМ.
6. Имеются ли приложения к оперативно-служебным документам: предметы, вещества, результаты использования научно-технических средств (фотонегативы и снимки, киноленты, диапозитивы, фонограммы, кассеты видеозаписи, носители компьютерной информации, чертежи, планы, схемы и другие материальные объекты), которые в соответствии с уголовно-процессуальным законодательством могут быть, признаны вещественными доказательствами.

7. Выполнен ли рапорт должностного лица в качестве повода для возбуждения уголовного дела согласно требованиям статьи 143 УПК.

8. Разрешен ли вопрос с рассекречиванием оперативно-розыскных сведений, содержания в материалах, отражающих результаты в ОРД и имеется ли соответствующее постановление.

9. Обеспечены ли гарантии неприкосновенности отдельных категорий лиц и особый порядок проверки сообщения о совершении ими преступлений в соответствии с действующим законодательством (Закон о прокуратуре, Закон о статусе судей,

Закон об адвокатской деятельности, Закон о статусе депутатов, Федеральный закон о Следственном комитете и др.).

10. Не допущены ли нарушения законности при проведении ОРМ в ситуациях прямо запрещенных федеральным законом по отношению к правам и свободам человека и гражданина (ст. 5 ФЗ об ОРД).

Таким образом, становится очевидной объективная необходимость получения и использования результатов оперативно-розыскной деятельности, как в целях превенции, так и раскрытия и расследования преступлений. В связи с этим требуют своего правового и нормативно-организационного разрешения указанные проблемы.

Библиографический список

1. Борщов, А.С. О соотношении документирования в оперативно-розыскной деятельности и доказывания в уголовном процессе // Правовые, научные и организационно-тактические проблемы оперативно-розыскной деятельности в современных условиях. – М., 1997.
2. Комментарий к Федеральному закону «Об оперативно-розыскной деятельности» / авт.-сост. А.Ю. Шумилов. – М., 2004.
3. Маркушин, А.Г. Оперативно-розыскная деятельность в раскрытии и расследовании преступлений: монография. – Н. Новгород, 2010.
4. Белкин, Р.С. Курс криминалистики: в 3 т. – М., 1997. – Т. 1: Общая теория криминалистики.
5. Овчинский, С.С. Оперативно-розыскная информация / под ред. А.С. Овчинского и В.С. Овчинского. – М., 2000.
6. Лузгин, И.М. Расследование как процесс познания. – М., 1969.
7. Петрухин, И.Л. Судебные гарантии личности в уголовном процессе. – М., 1992.
8. БВС РФ. – 1996. – № 1.
9. Давлетов, А.А. Уголовный процесс и ОРД: проблемы конкуренции способов собирания доказательств // Российский юридический журнал. – 1995. – № 1.
10. Дидоренко, И.А. Процессуальный статус ОРД в уголовном судопроизводстве. – Луганск, 2000.

Bibliography

1. Borthov, A.S. O sootnoshenii dokumentirovaniya v operativno-rozhsknoy deyatel'nosti i dokazivaniya v ugovnom processe // Pravovihe, nauchnihe i organizacionno-takticheskie problemih operativno-rozhsknoy deyatel'nosti v sovremennikh usloviyakh. – M., 1997.
2. Kommentariy k Federal'nomu zakonu «Ob operativno-rozhsknoy deyatel'nosti» / avt.-sost. A.Yu. Shumilov. – M., 2004.
3. Markushin, A.G. Operativno-rozhsknaya deyatel'nost' v raskriitii i rassledovanii prestupleniy: monografiya. – N. Novgorod, 2010.
4. Belkin, R.S. Kurs kriminalistiki: v 3 t. – M., 1997. – T. 1: Obshaya teoriya kriminalistiki.
5. Ovchinskij, S.S. Operativno-rozhsknaya informatsiya / pod red. A.S. Ovchinskogo i V.S. Ovchinskogo. – M., 2000.
6. Luzgin, I.M. Rassledovanie kak process poznaniya. – M., 1969.
7. Petrukhin, I.L. Sudebnihe garantii lichnosti v ugovnom processe. – M., 1992.
8. BVS RF. – 1996. – № 1.
9. Davletov, A.A. Ugolovniy process i ORD: problemih konkurencii sposobov sobiraniya dokazatel'stv // Rossiyskiy yuridicheskiy zhurnal. – 1995. – № 1.
10. Didorenko, I.A. Processual'niy status ORD v ugovnom sudoproizvodstve. – Lugansk, 2000.

Статья сдана в печать 21.03.2012

УДК 340.11.52

Markushin A.G. CRIMINAL PROCESS COMMITTERS AND OPERATIONAL INVESTIGATION IN CRIME DETECTION AND CRIME INVESTIGATION. The author formulates the definition of results of the operational search action that give possibility of acquisition of evidences according to the requirements of the criminal procedure legislation. The article analyzes the concept, essence and purpose of documentation as well as its links and correlation with evidence testimony. The main tendencies of application of the operational search action results are also defined.

Key words: inquest, prosecuting tribunal, interaction, forms of action, operational search results, evidence, proof, trial participant.

А.Г. Маркушин, д-р юр. наук, проф. каф. управления Академии МВД РФ, заслуженный юрист России, г. Нижний Новгород, E-mail: agrinauka@mail.ru

СУБЪЕКТЫ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА И ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАСКРЫТИИ И РАССЛЕДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Проведен сравнительно-правовой анализ понятий оперативно-розыскного «раскрытия» и уголовно-процессуального расследования преступлений. Сформулировано определение взаимодействия субъектов, осуществляющих уголовно-процессуальную и оперативно-розыскную деятельность. Определены цели, задачи и принципы взаимодействия. Представлены правовые и организационные формы и методы совместной и согласованной деятельности субъектов взаимодействия в раскрытии и расследовании преступлений.

Ключевые слова: дознание, орган, осуществляющий ОРД, взаимодействие, процессуальные формы, результаты ОРД, доказательства, доказывание, участник процесса.

Использование результатов оперативно-розыскной деятельности в раскрытии и расследовании преступлений и розыске скрывшихся преступников объективно обуславливает необходимость взаимодействия сотрудников оперативно-розыскных подразделений и субъектов (должностных лиц) уголовного процесса. Хотя термин «взаимодействие» и его определение ни в уголовно-процессуальном, ни в оперативно-розыском законах не

упоминаются, однако, из содержания отдельных норм этих законов очевидно, что соответствующие органы имеют обоюдный интерес в стремлении к единой, по сути дела, цели – установлению обстоятельств совершения преступления и причастных к нему лиц с принятием определенных законом мер (ч. 1 ст. 144, п. 4, ч. 2 ст. 38, 89; ч. 4 ст. 157; ч. 2 ст. 163; ч. 7 ст. 164 и другие нормы УПК; ч. 3 ст. 7, ст. 11; ч. 2 ст. 14 и др. нормы Закона об ОРД).

Проблеме взаимодействия посвящено немало работ. Специальные научные исследования проводил и автор, отдельные его выводы легли в основу данной статьи [1, с. 244].

Вместе с тем, ни в теории, ни на практике до сих пор нет ясного ответа: каким образом оптимально и законно объединить усилия и возможности двух систем, осуществляющих свою деятельность в различных законодательных режимах.

Анализируя определение взаимодействия нетрудно заметить, что известные ученые – процессуалисты, криминалисты и теоретики ОРД обращают внимание, прежде всего, на субъекты взаимодействия (органы предварительного следствия и дознания) и цель.

Что касается субъектов взаимодействия, то в силу того, что нынешние органы дознания – это и нормативно, и фактически особая форма расследования, называть их как взаимодействующего субъекта со следователем, по меньшей мере, некорректно. Полагаю более точным называть данный субъект взаимодействия органом, осуществляющим ОРД, и соответственно, должностными лицами этих органов или оперативными работниками.

В отношении цели вполне можно согласиться с замечательным высказыванием профессора Р.С. Фельдштейна по поводу действия Устава уголовного судопроизводства: «Как бы ни изменялись формы процесса в различные эпохи, конечная цель его всегда остается неизменной. Он предназначен для раскрытия истины..., он стремится к раскрытию истины в смысле установления факта преступления и, вместе с тем, к определению вытекающих из него последствий. Эта цель постоянна и неизменна» [2, с. 8].

В Законе об ОРД раскрытие преступления нормативно закреплено в качестве одной из главных задач (ч. 1 ст. 2). В связи с этим, не вдаваясь в анализ многочисленных точек зрения о «раскрытии» и «расследовании» преступлений, отметим позицию известного ученого и практика И.И. Карпеца.

«Оперативно-розыскное понятие раскрытия, по его мнению, означает обнаружение преступника, а все остальное скорее характеризует стадии расследования преступления, чем раскрытие его, ибо оно уже раскрыто (преступник найден)» [3, с. 152]. Схожие мысли высказаны и рядом современных ученых. Вместе с тем, следует осторожно относиться к определению оперативно-розыскного понятия раскрытия, которое неразрывно с понятием расследования преступления.

Не может содержание расследования преступлений обойтись без понятия раскрытия так же, как последнее не имеет юридической силы без процессуального расследования. Ведь известно, что если в ходе расследования не установлено лицо, подлежащее привлечению в качестве обвиняемого, то предварительное следствие приостанавливается (п. 1 ч. 1 ст. 208 УПК). Таким образом, эти понятия взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Результаты исследования проблемы взаимодействия, позволяют сформулировать соответствующее определение: *это основанная на законных и подзаконных актах взаимная, согласованная по цели и задачам деятельность с использованием особых полномочий, методов и форм, присущих каждой из взаимодействующих сторон в системе, имеющей главным направлением деятельности выявление лица, совершившего преступление, и достоверное установление его виновности для решения судом вопроса о его справедливом наказании.*

Правовая основа взаимодействия представляет собой совокупность законодательных и подзаконных нормативных актов. К их числу следует отнести: Конституцию РФ; международные договоры России по вопросам взаимодействия правоохранительных органов в сфере борьбы с преступностью; уголовное и уголовно-процессуальное законодательство; законодательство по оперативно-розыскной деятельности; межведомственные и ведомственные нормативные правовые акты, регулирующие вопросы взаимодействия.

Успех взаимодействия во многом обуславливается правильным определением задач и принципов согласованной совместной деятельности.

Задачами взаимодействия являются:

– защита прав и законных интересов лиц и организаций, потерпевших от преступлений, а также личности от незаконного и необоснованного обвинения, ограничения ее прав и свобод. Ее решение обеспечивается полным и быстрым раскрытием преступления, объективным и всесторонним расследованием,

установлением всех виновных лиц, возмещением ущерба, причиненного физическим и юридическим лицам преступными действиями виновных;

– эффективное осуществление мероприятий по розыску скрывшихся подозреваемых, обвиняемых.

Несмотря на всеобщее признание важности и значимости взаимодействия следователей и органов, осуществляющих ОРД, исходные положения (принципы) этой деятельности – пока еще недостаточно разработаны и определены. Во многих случаях они толкуются противоречиво.

С учетом общепризнанных положений о принципах, специфики объективной действительности их проявления, а также научных мнений ученых оперативно-розыскной деятельности и процессуалистов, можно сформулировать следующие принципы взаимодействия субъектов расследования и органов (должностных лиц), осуществляющих ОРД.

1. Принцип законности. Предполагает объективную необходимость соблюдения и исполнения законодательных и подзаконных актов. Находит прямое отражение в статье 7 УПК и статье 3 Закона об ОРД. Конкретно выражается в социальном и правовом статусе взаимодействующих субъектов, в уровне и порядке правового регулирования взаимодействия, в условиях реализации нормативно-правовых предписаний, в наличии и действительности гарантий обеспечения законности.

2. Принцип организации взаимодействия. Объективно наличествует с момента принятия решения о взаимодействии и предполагает упорядоченность и согласованность действий в соответствии с установленными правилами и процедурами.

3. Принцип разграничения компетенций.

4. Ведущая (организующая) роль следователя в организации и осуществлении взаимодействия на всех этапах досудебного производства, хотя инициатором может выступать и сотрудник оперативного аппарата.

5. Принцип планирования взаимодействия – один из определяющих в системе организации и управления взаимодействием.

6. Принцип согласованного комплексного использования сил и средств, которыми располагают участники взаимодействия, включая современные научно-технические средства.

7. Сохранение при необходимости тайны ОРМ и следственных действий (ст. 3, 12, п. 5 ст. 14 Закона об ОРД и 161 УПК).

8. Принцип информационного обеспечения взаимодействия (взаимный регулярный обмен информацией в целях интенсификации совместной и согласованной работы, выбора наиболее оптимального решения и исключения дублирования действий).

9. Принцип непрерывности взаимодействия на всех этапах раскрытия и расследования преступлений вплоть до направления уголовного дела в суд.

10. Принцип взаимности (поддержание психологической атмосферы доверия, сотрудничества и взаимной помощи в решении вопросов, предусматривающих взаимный интерес).

11. Принцип персональной ответственности субъектов взаимодействия.

Указанные принципы действуют не изолированно, не сами по себе, а согласованно, системно.

Для выяснения правовой сущности взаимодействия решающее значение имеют правовые полномочия взаимодействующих субъектов.

В отношении следователя в рамках предмета исследования можно удовлетвориться его полномочиями в данной сфере как участника уголовного судопроизводства (ст. 38 УПК).

Что же касается другого субъекта, органа, осуществляющего ОРД, то его права и обязанности, хотя и довольно четко прописаны, но в ином федеральном законе (ст. 14, 15 Закона об ОРД), и недостаточно соотносятся с процессуальными полномочиями взаимодействующего с ним субъекта.

Действующее уголовно-процессуальное законодательство не привнесло ясности в правовой статус взаимодействующих субъектов.

Так, статья 40 УПК с новыми поправками по-прежнему относит к органам дознания теперь уже все подразделения системы органов внутренних дел и иные органы исполнительной власти, наделенные в соответствии с федеральным законом полномочиями по осуществлению оперативно-розыскной деятельности. Но дальше констатации факта, что эти органы являются органами дознания, законодатель не счел нужным давать никаких объяснений, что оставляет, на наш взгляд, двусмысленность их понимания. Более того в прилагаемой справке государствен-

ного правового управления к федеральному закону о внесении поправок относительно органов внутренних дел сказано, что **изменения направлены на устранение пробелов в процессуальной деятельности органов дознания.**

Более того, в уголовно-процессуальном законе в ст. 41 части 2 содержится предупреждение о недопустимости смешения процессуальной и оперативно-розыскной деятельности. Таким образом, все определения, относящиеся к органу дознания (пп. 7 и 8 ст. 5, ч. 1 ст. 40, ст. 40.1, ч. 2 ст. 41 УПК) и их процессуальным полномочиям (ст. 223-226 УПК), никакого правового отношения к оперативно-розыскным функциям подразделений органов, осуществляющих ОРД не имеют.

Действительно, в Федеральном законе об ОРД значится орган дознания, но как раз как уголовно-процессуальный субъект. Часть 3 ст. 7 ФЗ об ОРД поясняет, что поручение органа дознания, наряду с поручением следователя и определением суда является основанием для проведения оперативно-розыскных мероприятий, а в п. 2 ст. 14 указано на обязанность органов, осуществляющих ОРД «выполнять в пределах своих полномочий поручения в письменной форме органа дознания...» и на основании ч. 2 ст. 11 этого же закона полученные результаты ОРД «представлять в орган дознания, следователю или в суд в производстве которого находится уголовное дело».

Если при этом иметь ввиду, что согласно ч. 1 ст. 40 УПК органы, осуществляющие ОРД и есть органы дознания, то представленная ситуация в практическом и правовом отношении, мягко говоря, выглядит странной, а точнее парадоксальной.

По сути своей дознание представлено в действующем УПК лишь как отдельная, самостоятельная форма расследования, а не как орган осуществляющий ОРД. Дознаватель – это не оперативный работник, а должностное лицо, обладающее сугубо процессуальными функциями, как и следователь. На серьезные изъяны в этом вопросе, но с разных позиций обращают внимание известные ученые – процессуалисты: Е.Н. Арестова, Б.Т. Безлепкин, Л.В. Головкин, К.Ф. Гуценко, Ю.В. Деришев, А.С. Есина, Б.Л. Филимонов и др.

В правовом смысле органы и должностные лица, осуществляющие ОРД, не включены в действующий уголовный процесс в отличие от его участников со стороны обвинения. Это имеет принципиальное значение для оказания правовой помощи и содействия данными органами в решении задач уголовного судопроизводства и, прежде всего, в доказывании.

Уголовно процессуальный законодатель так и не определился окончательно в правовых понятиях органа дознания и органа, осуществляющего ОРД. Иначе ничем не объясняется разноречивость даже в нормативных выражениях ряда статей. В одних случаях процессуальный закон определяет участников в качестве сотрудников органов, осуществляющих ОРД (ч. 2 ст. 163; ч. 7 ст. 164 УПК), в других поручает органу дознания проведение ОРМ (ч. 1 ст. 144, п. 4 ч. 2 ст. 38, п. 1 ч. 1 ст. 210 УПК).

Попытки процессуального законодателя объединить все органы дознания общими нормативными предписаниями, свести их под общую «крышу», привело лишь к серьезным трудностям их правоприменения и правоприменения. Необходимость разрешения данной проблемы очевидна, и этого можно достичь, на мой взгляд, без нарушения существующей правовой конструкции системы уголовного процесса.

Представляется, что сегодня следовало бы рассмотреть вопрос о выделении самостоятельной нормы об оперативно-розыскных органах, наделенных правом, можно сказать, особого вида дознания, которое, как мы попытались показать, фактически присутствует в действующем процессуальном законодательстве, иначе говоря, о процессуальной легализации органов, осуществляющих ОРД.

Следует особо подчеркнуть, что речь идет не о процессуальном регулировании оперативно-розыскной деятельности, у нее достаточно развитая собственная законодательная база, а о правовом обеспечении использования возможностей субъекта ОРД на стадиях досудебного производства.

Разумеется, предлагаемая норма будет указывать на участника уголовного процесса, которым он, обладая индивидуальной правосубъектностью, собственно уже и является, но в представленной норме ему будет отведена законом специальная роль и назначение.

Такой подход не противоречит, на наш взгляд, и действующим предписаниям процессуального закона (п. 58 ст. 5 УПК) На сегодня уже имеются все очевидные признаки субъекта ОРД как

участника процесса: указание в законе на данный орган и должностное лицо; наличие у него юридических прав и обязанностей; фактически он осуществляет уголовно-процессуальную деятельность, вступая в соответствующие процессуальные отношения (ст. 157, ч. 7 ст. 164 УПК и др.).

В самостоятельной норме должны быть определены уголовно-процессуальные функции, связанные с движением уголовного дела, и основные обязанности органа по обеспечению уголовного судопроизводства.

Полагаем, что к ним, прежде всего, следует отнести:

- рассмотрение заявлений и сообщений о преступлениях, проведение проверочной деятельности с последующим принятием процессуальных решений;

- производство неотложных следственных действий по делу, по которым производство предварительного следствия обязательно;

- представление результатов ОРД, полученных в соответствии с Законом об ОРД для использования их в качестве доказательств в соответствии с требованиями УПК (с безусловной отменой ст. 89 УПК);

- оперативно-розыскное обеспечение расследования преступлений;

- осуществление розыска подозреваемых и обвиняемых;

- установление лица, совершившего преступление;

- участие в проведении следственных действий под руководством следователя;

- участие в работе следственных и оперативно-следственных групп;

- исполнение отдельных поручений и указаний прокурора, следователя и дознавателя;

- оказание помощи и содействия следователю при осуществлении следственных действий;

- оперативно-розыскное обеспечение безопасности участников уголовного процесса.

Предлагаемый вариант разрешит многие проблемы, в частности, открывается перспектива процессуальной упорядоченности полицейской доследственной проверки сообщений о преступлении при наличии поводов к возбуждению уголовного дела и установления наличия (отсутствия) к тому достаточных оснований; способствование правильному разрешению многих вопросов до начала производства по уголовному делу; создание благоприятных условий для начала и всего хода расследования путем отыскания, собирания и обеспечения сохранности вещественных, а также иных доказательств и другой информации для использования в доказывании, в организации и тактике расследования, с четким разграничением компетенций.

Участие в следственных и иных процессуальных действиях должно быть строго оговорено в соответствующих правовых нормах.

Максимальная «прозрачность» присутствия субъектов ОРД и улучшение нормативного регулирования их участия в уголовном процессе, несомненно, повысит уровень обеспечения законности, особенно в области обеспечения прав человека и гражданина.

Результаты исследования теории и практики взаимодействия указанных субъектов позволяют сформулировать следующие **правовые и организационно-тактические формы** их согласованной и совместной деятельности:

1. Предварительный совместный анализ оперативных материалов на этапе активного оперативно-розыскного документирования преступных действий проверяемых (инициатором является сотрудник оперативного подразделения; оказание помощи следователем в правовой оценке имеющейся оперативной информации; определение степени готовности материалов для их официального представления для решения вопроса о возбуждении уголовного дела).

2. Взаимодействие на этапе процессуальной проверки представленных оперативных материалов в соответствии с требованиями ч.1 ст. 144 УПК и принятие решений на основании ст. 145 УПК.

3. Возможность совместного, согласованного планирования следственных действий и оперативно-розыскных мероприятий по возбужденному уголовному делу (по делам о тяжких и особо тяжких преступлениях такой план составляется в обязательном порядке и утверждается руководителями следственного и оперативно-розыскного органов; определяются сроки организации ОРМ и первоначальных следственных действий; расчет сил и средств, меры по ресурсному обеспечению и т.п.) [4].

4. Взаимодействие на стадии расследования и преступления (осуществляется непрерывное оперативно-розыскное сопровождение уголовного дела; все ОРМ — подчинены интересам решения задач уголовного судопроизводства; совместные планы расследования уточняются и корректируются).

5. Взаимодействие на основе отдельных письменных поручений в соответствии с п. 4 ч. 2 ст. 38 и ч. 1 ст. 144 УПК (согласование содержания поручения, сроков выполнения; принятие к производству (ч. 3 ст. 7 п. 2 ст. 14 ФЗ об ОРД), систематическое информирование о выполнении, согласование и уточнение задания; представление результатов о выполнении поручения (ч. 2 ст. 11 ФЗ об ОРД).

6. Взаимодействие в рамках созданной следователем следственной группы с привлечением к ее работе должностного лица, осуществляющего ОРД на основании ч. 2 ст. 163 УПК (работа под руководством следователя, добывание оперативно-розыскной информации, поддающейся проверке следственным путем).

7. Совместные следственные действия следователя и оперативного работника на основании предписания ч. 7 ст. 164 УПК, согласно которому следователь вправе привлечь к участию в следственном действии сотрудника органа, осуществляющего ОРД (участие этих лиц обязательно отмечается в протоколе).

8. Взаимодействие в специализированной следственно-оперативной группе (СОГ), созданной по отдельным категориям преступлений (бригады по раскрытию тяжких и особо тяжких преступлений; работа по серийным, и нераскрытым преступлениям прошлых лет, а так же по преступлениям, вызвавшим особый общественный резонанс).

9. Взаимодействие в дежурной следственной оперативной группе (СОГ) (выезд на место происшествия; согласованная

работа по обнаружению следов содеянного; возможная организация раскрытия «по горячим следам», оперативно-розыскные мероприятия по поручению следователя и т.п.).

10. Согласованная работа по раскрытию неочевидных преступлений на стадии предварительного расследования и после приостановления уголовного дела на основании п. 1 ч. 1 ст. 208 УПК — когда «лицо, подлежащее привлечению в качестве обвиняемого, не установлено (заведение дела оперативного учета; взаимное информирование о получении сведений, представляющих обоюдный интерес по установлению подозреваемого).

11. Взаимодействие следователя и оперативного работника на этапе возобновления приостановленного предварительного следствия в соответствии с ч. 1 ст. 211 УПК (когда оперативным путем получены результаты ОРД, которые устраняют основания приостановления уголовного дела по п. 1 ч. 1 ст. 208 УПК).

12. Взаимодействие при розыске подозреваемых и обвиняемых в соответствии со ст. 210 УПК (вынесение постановления об объявлении розыска; совместное изучение имеющейся информации по уголовному и оперативно-поисковым делам; совместная подготовка материалов на объявление местного, федерального и международного розыска; взаимное информирование о ходе розыскной работы).

13. Взаимодействие в процессе содержания подозреваемых под стражей в соответствии с ч. 2 ст. 95 УПК (обоснование необходимости оперативной работы с подозреваемым и получение письменного разрешения следователя; согласованность оперативно-розыскных мероприятий и следственных действий по характеру, месту, времени; использование результатов ОРД в организации и тактике противодействия расследованию).

Библиографический список

1. Маркушин, А.Г. Оперативно-розыскная деятельность в раскрытии и расследовании преступлений: монография. — Н. Новгород, 2010.
2. Фельдштейн, Р.С. Лекции по уголовному судопроизводству. — М., 1915.
3. Карпец, И.И. Проблемы преступности. — М., 1969.
4. Приказ Следственного комитета РФ от 15 января 2011 г. № 2 «Об организации предварительного расследования в следственном комитете Российской Федерации» (п. 1.4)

Bibliography

1. Markushin, A.G. Operativno-rozhsknaya deyatel'nost' v raskriitii i rassledovanii prestupleniy: monografiya. — N. Novgorod, 2010.
2. Fel'dshstein, R.S. Lekcii po ugovnomu sudoproizvodstvu. — M., 1915.
3. Karpec, I.I. Problemih prestupnosti. — M., 1969.
4. Prikaz Sledstvennogo komiteta RF ot 15 yanvarya 2011 g. № 2 «Ob organizacii predvaritel'nogo rassledovaniya v sledstvennom komitete Rossijskoy Federacii» (p. 1.4)

Статья сдана в печать 21.03.2012

УДК 343.1: (075.8)

Tolstolutsky V. Yu. THE REASONS FOR THE DEMAND FOR EIDETIC THINKING IN THE WORK OF THE INVESTIGATOR. The criminalistics history is investigated. Search of traces represents a type of activity. The first of historical forms of search activity is based on eydetichesky mental processes. The modern inspector uses eydetichesky thinking. Modern conditions define expediency of eydetichesky activity of the inspector.

Key words: criminalistics history, investigatory activity, search activity of the inspector, typification of activity of the inspector, justification in criminal trial.

В.Ю. Толстоуцкий, д-р мед. наук, проф. каф. уголовного процесса и криминалистики ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: agpinauka@mail.ru

ПРИЧИНЫ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ЭЙДЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ

Исследуется история криминалистики. Поиск следов представляет собой наиболее типичный вид деятельности. Первая из исторических форм поисковой деятельности основана на эйдетических психических процессах. Современный следователь использует эйдетическое мышление. Рассматриваются современные условия и причины, определяющие целесообразность эйдетической деятельности следователя.

Ключевые слова: эйдетизм, история криминалистики, следственная деятельность, поисковая деятельность следователя, типизация деятельности следователя, доказывание в уголовном процессе.

Одним из первых, кто первым описал эйдетизм, был сербский учёный В. Урбанчик (1907). Термин происходит от греческого слова «eidōs», переводимого как образ, форма. В Толковом словаре иноязычных слов термин определяется следующим образом: «Разновидность образной памяти, заключающаяся в спо-

собности сохранять яркие образы предметов долгое время спустя после исчезновения их из поля зрения» [1].

Википедия трактует эйдетизм как синоним фотографической памяти, которая удерживает и воспроизводит чрезвычайно живой образ воспринятого ранее предмета или явления. Под-

черкивается, что «В том или ином виде и степени эйдетизм присущ каждому человеку, особенно в детском или подростковом возрасте, однако в своих ярких проявлениях встречается довольно редко» [2]. Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский считал, что «эйдетическая память является первичной, недифференцированной стадией единства восприятия и памяти, которые дифференцируются и развиваются в две отдельные функции. Эйдетическая память лежит в основе всякого образного, конкретного мышления» [3]. Проводя исторические параллели в ходе психологических исследований, автор обнаружил у примитивного человека особый эйдетический тип личности. Для примитива характерно качественное единство мышления, восприятия и памяти, при этом все функции построены по эйдетическому типу.

В данной публикации приведенное положение принимается за основу исследования особой формы мышления, которая обнаруживается в следственной практике. Под эйдетическим мышлением мы понимаем конкретное, образное мышление субъекта, основанное на единстве синкретического [2] восприятия и фотографической памяти. Такое мышление носит донаучный характер и не использует понятия, присущие современному рациональному мышлению.

Целью публикации является попытка показать, что наряду с развитыми формами мышления, в определенных условиях в силу объективных причин следователь вынужденно использует эйдетическое мышление, поскольку иными путями не может решить поставленные перед ним следственные задачи. Такая форма мышления свойственна ранним стадиям развития мыслительных процессов и свидетельствует об отсутствии криминалистических рекомендаций, адекватных поставленной задаче.

История криминалистики предоставляет яркие примеры ситуаций, в которых развитие «фотографической памяти» на лица было насущной потребностью в работе следствия. Вспомним Эжена Видока, который решал проблему криминалистической идентификации путем запоминания тысяч преступников. Уже после отставки Видока, как пишет Ю. Торвальд: «Инспекторы регулярно посещали тюрьмы и приказывали водить вокруг себя в тюремном дворе заключенных для того, чтобы, как некогда Видок, тренировать «фотографическую память» на лица, запечатлевая их в своей памяти. Такой «парад» оставался самым распространенным методом опознавания ранее судимых преступников» [4, с. 21]. Приведенный исторический факт представляет собой не что иное, как тренировку эйдетической памяти.

Более современный пример ситуаций, в которых развитие «фотографической памяти» на лица было насущной потребностью в работе следствия, можно найти в учебном пособии по тактике следственных действий О.Я. Баева. Наряду с рекомендациями по производству ориентирующей и обзорной фотосъемки, составлением плана (схемы) места происшествия, автор раскрывает сущность статической стадии рабочего этапа осмотра места происшествия посредством цитирования романа братьев Вайнеров.

Без развернутых собственных комментариев О.Я. Баев приводит следующий текст: «Инспектор Тихонов из романа братьев Вайнеров «Визит к минотавру» следующим образом описывает свои действия на статической стадии осмотра места происшествия: «Я должен сейчас сразу и навсегда запомнить то, что пока есть, но может исчезнуть или измениться... Существует несколько неоспоримых, раз и навсегда установленных правил. Запомнить (а мы добавим: и зафиксировать в протоколе. — О.Б.) время по часам — своим и на месте преступления, даже если они стоят. Это первое. Затем осмотр дверей, целы ли, замперты, закрыты, есть ли ключи. То же самое с окнами. Установить наличие света. Посмотреть, как обстоит с занавесями. Проверить наличие запахов: курева, пороха, горелого, духов, бензина, чеснока и т.д. Погода — это почти всегда важно. При всем этом ни в коем случае нельзя спешить с выводами — ответ на задачу всегда находится в конце, а не в начале» [5, с. 52-53].

Из приведенного текста можно сделать вывод о том, что фотографическое запоминание обстановки места преступления сохраняет свое значение и при наличии технических средств фотографической фиксации. Еще отметим не случайность того факта, что рекомендации О.Я. Баева по тренировке эйдетической памяти следователя носят замаскированный характер и приводятся в виде ссылки на произведение художественной литературы. Для разных типов деятельности следователя требуются различные по форме рекомендации. В данном случае видом

деятельности является следственный осмотр. В рамках этого вида деятельности одновременно реализуются два различных типа деятельности, которые соответствуют разным культурно-историческим этапам развития следственного осмотра как вида деятельности.

В качестве еще одной предпосылки проводимого нами исследования, следует отметить, что мы исходим из утверждения факта существенной разнородности мыслительных процессов следователя, который применяет все доступные ему средства для достижения стоящих перед ним целей. В сознании следователя, с нашей точки зрения, совмещаются, казалось бы, не совместимые методы познания, — наряду с современными чувственно — рациональными методами, он использует весьма древние, присущие примитивному человеку подходы. Наряду с видами деятельности, следователь применяет исторически различные типы деятельности.

Отметим позицию Г.Н. Мудьюгна, который писал, что интуиция в большей степени развита у того следователя, который имеет большой опыт в расследовании преступлений. «Интуиция, — пишет Г.Н. Мудьюгн, — черпающая свое содержание в конкретных фактах, установленных по делу, а также в собственном и обобщенном опыте расследования преступлений, — очень ценное качество следователя, позволяющее ему конкретизировать свои версии и облекать их в осязательную, наглядную форму» [6]. Полагаем, что автор правильно пытается обратить внимание как на существование деятельности особого типа, так и на ее востребованность для практики.

В криминалистической литературе упоминается не только интуиция, но и исследуются методы рационального и чувственного познания. При этом отсутствуют публикации, в которых рассматриваются формы мышления, различные по своему историко-культурному положению на оси восходящего развития мышления человечества. Такой подход не совпадает с общепризнанным в криминалистике «по умолчанию» представление о том, что мышление субъекта уголовно-процессуального познания качественно однородно и одинаково хорошо вооружено понятийным аппаратом при выполнении различных видов деятельности. Наш опыт внедрения информационных технологий в следственную деятельность показывает, что степень оснащенности мышления следователя криминалистическими понятиями и техническими средствами весьма неоднородна и оценка степени их развитости должна быть обусловлена непосредственной связью с той деятельностью, которую они позволяют осуществлять. Не абстрактная следственная деятельность, а конкретны ее виды и типы — вот что должно стоять в центре внимания криминалистики. Таким образом, новизной нашего исследования является выделение типов деятельности, и вытекающие из этого историко-культурный анализ криминалистического мышления следователя.

Базовые положения историко-культурного анализа мышления заложены в публикациях отечественных психологов и состоят из следующих ключевых позиций. Прежде всего, когда рассматривается восприятие субъекта или его память, необходимо помнить, что они непосредственно обусловлены типом и видом той практической деятельности, которую обеспечивают. Так, А.Н. Леонтьев совершенно справедливо утверждал, что за восприятием лежит свернутая практика [7, с. 36], а мышление человека «является не чем иным, как дериватом деятельности практической» [7, с. 37]. Определяя свой научный подход к понятию личности субъекта, он указывает: «В его основу кладется категория предметной человеческой деятельности, анализ ее внутреннего строения: ее опосредования и порождаемых ею форм психического отражения» [7, с. 183]. В связи с чем, продолжая цитированную мысль, следует сделать вывод о том, что различные типы деятельности с необходимостью порождают различные формы психического отражения. При этом реальным базисом личности человека является совокупность его многообразных деятельностей: «Реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей» [7, с. 183]. Нами предлагается разделить тип и вид деятельности по следующим основаниям. Вид деятельности определяется ее материальным или материализованным объектом, а тип деятельности представляет собой культурно-историческую оценку итога или иного вида деятельности.

Для дальнейшего изложения важно отметить, что А.Н. Леонтьев считает единицами анализа именно деятельности субъекта: «Имеются в виду именно деятельности субъекта, которые и являются исходными «единицами» психологического анализа личности, а не действия, не операции, не психофизиологические функции или блоки этих функций, последние характеризуют деятельность, а не непосредственно личность» [7, с. 183]. Приведенные положения позволяют понять причины того, что личность следователя определяется системой различных выполняемых им деятельностей, причем каждая из них порождает, в зависимости от типа ее организации, совершенно различные психологические феномены. Поэтому в психике конкретного субъекта уголовно-процессуального познания, в частности, следователя, могут оказаться востребованными психические процессы, находящиеся на совершенно разных исторических этапах развития. На фоне единства следственной деятельности, при ее детальном рассмотрении оказывается, что ее составляют сосуществующие одновременно различные виды и типы деятельности, выполняемые конкретным следователем. Наблюдающееся различие в типах деятельности при одновременно выполняемых видах деятельностей, приводит к тому, что психические процессы одного и того же следователя оказываются разнородными, поскольку соответствуют разным историческим эпохам развития человечества.

Криминалистическое исследование психологических явлений позволяет обнаружить различные типы и виды деятельности следователя и подтвердить высказывание А.Н. Леонтьева о том, что в ряде случаев «за видимостью одной деятельности скрывается другая. Именно она-то непосредственно и входит в психологический облик личности, какой бы ни была осуществляющая ее совокупность конкретных действий. Последняя составляет как бы только оболочку этой другой деятельности, реализующей отношение человека к миру, — оболочку, которая зависит от условий...» [7, с. 185]. Применяя сформулированные выше положения к развитию науки криминалистики, мы ставим в центр внимания динамику типов различных деятельностей, организацию последних и порождающие ими психологические феномены.

Одним из примеров востребованности эйдетического мышления может послужить криминалистическое учение о следах, предложенное И.Ф. Крыловым. Для обозначения вида деятельности, автор использовал понятие «криминалистическое следоведение» [8, с. 4]. Он писал: «Свою «родословную» криминалистическое следоведение ведет от практики народных следопытов. Конечно, деятельность их носила чисто эмпирический характер, но, тем не менее, она явилась истоком, положившим начало развитию криминалистического учения о следах» [8, с. 4-5].

Для того, что бы рассмотреть типы деятельности, реализующие «следоведение», отметим весьма любопытные факты, приводимые И.Ф. Крыловым в качестве истоков, которые лежат в основе, по его мнению, криминалистического учения о следах. Образцами для подражания, согласно И.Ф. Крылову и Г. Гроссу, могут стать следующие достижения касты следопытов — «кхоях», которая занималась розыском преступников по следам. В одном случае, следопытом было поручено разыскать преступников, укравших платье. Они довольно быстро обнаружили вора и начали преследовать его по следам. Там, где потерпевший не мог усмотреть даже малейших признаков следов, «кхой» не просто видели следы, но свободно их «читали». «Вот, — говорили они, — здесь вор останавливался, но весьма ненадолго, у него в руках два узла...», — пишет И.Ф. Крылов [8, с. 5].

Нас прежде всего интересует уникальные качества следопытов, проживающих в различных частях земного шара. Для иллюстрации розыскного искусства австралийских следопытов — «трэкеров», автор цитирует А.Л. Яценко: «Там, где европеец не увидит при самом тщательном рассматривании и следов каких-либо изменений на почве от шагов прошедшего человека или животного, австралийский трэкер идет как по нитке...» [8, с. 6]. Для этого ему достаточно чуть заметной впадины от каблук на каменной почве, надломленного стебелька травы, едва видимого клочка пряхи от костюма.

Обратим внимание на термин «народные следопыты», которым И.Ф. Крылов обозначает круг описываемых лиц. Кхоя представлял собой закрытую касту, существующую в Индии течение многих столетий. В течение столетий в рамках касты сохранялись не только поисковые приемы, но и традиции воспитания, обуславливающие особый менталитет людей, составляю-

щих касту. К аналогичному кругу лиц принадлежат австралийские трэкеры, а так же другие, упоминаемые И. Ф. Крыловым, народные следопыты. В их число автор включает известных в СССР искусных следопытов, например, гольда Дерсу-Узала и эвенка Попова, сопровождавших знаменитого путешественника В.К. Арсеньева. К народным следопытам И.Ф. Крылов относит Амангельды Амандурдыева, который за поиск нарушителей границы был награжден медалью «За боевые заслуги». О своем детстве и условиях, в которых развивались его уникальные способности следопыта, Амангельды рассказывал: «У отца была большая семья — семеро детей. Всех надо было прокормить. Нанялся в батраки к баю Реза-Кули. Верблюдов у него было больше 70. И каждого по кличке надо было помнить и у кого какой след. Бывало уведет бай в пески пять-шесть верблюдов, потом заставляет их искать. Помню, как-то пропал один верблюд. Реза-Кули спрашивает меня: «Какого верблюда нет?». Подумал, вспомнил, Марли, говорю, нет: след широкий, на правой ноге шрам. «Правильно, — похвалил бай. — Поди же поищи его» [цит. по: 8, с. 7-8]. В рассказе можно обнаружить совершенно аналогичные условиям житейного и трэкерского условия жизни, в которых с детства тренировалась память следопыта. В приведенном тексте следует подчеркнуть не только факт особой тренировки памяти рассказчика в детском возрасте, но и те особые функции, которые память выполняла в деятельности следопыта.

Для более глубокого понимания особенностей памяти народных следопытов и иных их способностей, обеспечивающих «прочтение» следов, обратимся к работам психологов. Психолог Л.С. Выготский анализировал рассказы упомянутого И.Ф. Крыловым путешественника В.К. Арсеньева о гольде Дерсу-Узала. В связи с чем, весьма интересно сопоставить оценку одного и того же человека, произведенную криминалистом и психологом. Поскольку каждый ученый оценивает Дерсу-Узала с позиций собственной науки, то такое сопоставление, мы надеемся, позволяет обнаружить ряд психологических механизмов, которые определяют способности всех лиц, относимых И.Ф. Крыловым к числу народных следопытов.

Первым, что бросается в глаза, при оценке психологом личности Дерсу-Узала, это отнесение его к примитиву, представляющему собой самостоятельный тип личности. Л.С. Выготский отмечает, что примитивный человек всем своим складом личности, всем своим поведением глубоко отличается от человека культурного. Как и криминалисту, любому «наблюдателю, впервые сталкивающемуся с примитивным человеком, особенно в естественной обстановке, в его стране, бросается в глаза *превосходство* его над культурным человеком» [3, с. 74]. Многие путешественники прославляли необычайную остроту зрения нецивилизованного человека, необычайную остроту его слуха и обоняния, его огромную выносливость, инстинктивную хитрость, умение ориентироваться, знание окружающей среды, леса, пустыни, моря. Для нас особый интерес представляет следующее высказывание автора: «Наконец, все в один голос прославляли (и научные исследования это всецело подтвердили) так называемое «следопытство» примитива, т. е. умение его по малейшим следам восстанавливать очень сложные картины событий, обстановки и т. п. Арсеньев рассказывает про гольда, с которым он путешествовал по дебрям Уссурийского края. «Гольд положительно читал следы, как книгу, и в строгой последовательности восстанавливал все события». Это умение восстанавливать сложные картины прошедших событий по мельчайшим и незаметным для культурного человека следам создает огромное превосходство примитивного человека над культурным и огромную зависимость второго от первого в тех условиях, в которых оказываются путешественники» [3, с. 74].

В то же время, человек примитивный проявлял неумение произвести сколько-нибудь сложную операцию, требующую вычисления, размышления, и еще целый ряд минусов, которые тоже с первого взгляда поражают культурного человека при встрече с некультурным. Все это заставляло наблюдателей очень давно приравнять примитива к ребенку. Л.С. Выготский отмечает: «Получается, таким образом, довольно сложная картина: с одной стороны, примитивный человек *превосходит* культурного в целом ряде отношений, с другой стороны, он *уступает* ему».

Научные исследования показали, что «Острота чувств у примитива, — говорит Турнвальд, — есть часто результат упражнения; у горожанина его недостаток очень часто является следствием неупражнения, связанного с образом жизни в замк-

нутых пространствах» [3, с. 77]. В большей степени различия связаны умением выделить существенные признаки среди многообразия и увидеть за ними происходящие явления. Исследователи отмечают, что «у примитивов часто поведение основывается вовсе не на прямом действии органов чувств, а на известном толковании определенных следов или явлений. Например, определенная рябь на воде при спокойной воде указывает опытному рыбаку на плывущую стаю рыб; облако пыли определенной высоты и формы указывает охотнику на стадо животных определенной породы и численности. В этих случаях мы имеем дело вовсе не с остротой того или иного органа чувств, а с воспитанной и выработанной в опыте способностью толкования следов» [3, с. 77]. Еще одной причиной превосходства примитивного человека в области зрения становится то, что европеец нуждается в большей ясности картины, для того чтобы составить суждение о ней, в то время как примитив привык толковать и отгадывать даже неясные зрительные образы [3, с. 77].

Резюмируя свои оценки, психологи приходят к выводу о том, что с физиологической точки зрения различий между примитивным человеком и культурным не существует: «Основными факторами в развитии психологии примитивного человека являются техника и общественная организация, возникающая на основе определенной ступени развития этой техники» [3, с. 79].

Для криминалистических исследований это вывод следует рассматривать следующим образом. Деятельность по установлению следов, их «прочтению» и оценке, определяется одним и тем же существенным фактором: отсутствием или наличием технических средств, предназначенных для достижения цели. В отсутствие технических средств (орудий труда) деятельность, предметом которой являются следы, вынужденно протекает по примитивному типу. Она представляет собой примитивную форму деятельности так называемого без орудийного типа.

При употреблении термина «примитивный человек», в криминалистическом исследовании, то есть применительно к современному следователю, весьма важно подчеркнуть, что внимание должно быть перенесено с типа личности человека на типы деятельности, которые он выполняет. В условиях отсутствия орудий, деятельность не может быть орудийной, а остается «примитивной», что и определяет тип ее организации. Однако, несмотря на «примитивность» она представляет собой не только необходимый, но и в ряде случаев, высоко эффективный, способ организации деятельности. Продолжая сформулированную нами мысль, отметим, что появление каждой новой деятельности начинается с этапа организации ее по примитивному типу. При этом появление средств деятельности, с одной стороны, позволяет вывести ее на культурный уровень, а с другой, не устраняет раз и навсегда тех условий, в которых эйдети́ческий тип деятельности превосходит по своей эффективности более совершенные типы ее организации.

Возвращаясь к монографии И.Ф. Крылова, отметим, что автор в историческом очерке развития криминалистического учения о следах совершенно справедливо привел в самом начале монографии сведения о примитивном этапе данного вида деятельности. Примитивная организация деятельности народных следопытов обусловлена отсутствием у них тех технических средств, которые составили в последующем содержание самостоятельного раздела науки криминалистики – криминалистическая техника. Такой точки зрения придерживается и В.А. Образцов: «То, что криминалистика изучает и обеспечивает не все вообще виды следоведения (знаменитый Следопыт, охотясь на бизонов, тоже занимался следоведением), а лишь деятельность следоведов, профессионально борющихся с преступностью уголовно-правовыми средствами, и есть существенная отличительная черта данной области научного знания» [9, с. 7]. Безусловно, следует согласиться с правовой природой криминалистики и криминалистической деятельности. В тоже время, отметим, что автор не видит культурно-исторического различия между деятельностью литературного героя и лиц, «профессионально борющихся с преступностью уголовно-правовыми средствами».

Подчеркивая различие между точкой зрения В.А. Образцова и нашей, подчеркнем, что меньше всего хотелось бы, чтобы читатель отнес предмет нашего анализа к сугубо историческому экскурсу, а проблема типов криминалистической деятельности была сведена к критериям периодизации и вопросам становления науки криминалистики. Предметом нашего исследования является деятельность современных следователей. Ак-

туальность исследования определяется, во-первых, тем, что каждая новая деятельность проходит этап примитивной организации. Во-вторых, при передаче действия по использованию многих технико-криминалистических средств от следователя – специалистам, возникает особая ситуация, в которой, именно в результате произведенной передачи, следователь, если рассматривать его собственную деятельность, а не как руководителя следственно-оперативной группы, остается без технических средств. В связи с чем, после исключения из деятельности следователя руководство следственно-оперативной группой, собственная деятельность следователя протекает в условиях, аналогичных народным следопытам, а значит, становится организованной подобным образом. Использование следователем эйдети́ческой деятельности, представляет собой не откат назад в прошлое, как может показаться, и не пробел в криминалистических средствах, а становится прямым результатом развития и усовершенствования средств криминалистики.

Одной из целей нашей статьи является попытка сформулировать парадоксальную на первый взгляд закономерность развития криминалистики: дифференциация и специализация отдельных видов криминалистической деятельности приводит к тому, что разные субъекты, включенные в следственно-оперативную группу, необходимым образом реализуют исторически разные типы одной и той же деятельности.

Давно известные следственные задачи, в силу совершенствования технико-криминалистических средств, подвергаются дифференциации, что приводит разделению ранее единой задачи на систему взаимосвязанных подзадач. Соответственно этому процессу, ранее единая криминалистическая деятельность теперь разделяется на два вида деятельности, качественно отличающихся друг от друга. Ставя на первое место положительный результат развития криминалистической науки, внимание уделяется вновь появившейся высоко специализированной деятельности, которая оснащена орудийными средствами. Орудийная высокоспециализированная в своих технических средствах деятельность достаточно быстро переходит в экспертную деятельность.

Второй тип деятельности остается в тени, поскольку по своей структуре представляет собой без орудийную деятельность и означает не что иное, как откат в самое начало зарождения науки криминалистики, к периоду работы со следами во времена народных следопытов. Указанная нами закономерность составляет фундаментальное явление, сопровождающее научно-технический прогресс в любом виде деятельности.

В криминалистике используются понятия ориентирующей и доказательственной информации. В.Я. Колдин пишет: В зависимости от характера, способа и формы получения релевантной информации она может иметь характер доказательств или ориентирующей информации, способствующей получению доказательств» [10, с. 33].

В ходе расследования следователь вначале получает ориентирующую информацию, а затем, на ее основе, формирует доказательства. Без обнаружения материальных следов, невозможно превратить их в доказательства. Однако, следы имеют совершенно различное значение для народных следопытов и, например, следователя – криминалиста, или эксперта. Следует поддержать позицию О.Я. Баева, который по этому вопросу писал: «В результате совершения преступления доказательства в процессуальном смысле слова (судебные доказательства) как таковые сами по себе не возникают. Более того, не возникают даже следы в криминалистическом значении этого понятия» [5, с. 14]. Как нам кажется, позиция автора, изложенная задолго до создания действующего уголовно-процессуального кодекса, нашла свое концептуальное закрепление, в ст. 5 «Основные понятия, используемые в настоящем Кодексе». Криминалистическое значение понятия следов необходимо совпадает с уголовно-процессуальным, закрепленным в указанной статье УПК РФ, согласно которой неотложные следственные действия производятся «в целях обнаружения и фиксации следов преступления, а также доказательств...» [11].

Смысл понятия «след» заключается в факте существования причинно-следственных связей между изменениями, наступившими в материальных предметах, и преступной деятельностью. Продолжим прерванную цитату из пособия: «... не возникают даже следы в криминалистическом значении этого понятия. В результате преступления как акта взаимодействия как минимум двух объектов происходит процесс отражения, сущность

которого применительно к криминалистике подробно исследована Р.С. Белкиным и другими юристами». [5, с. 14]. Для народного следопыта «след» представляет собой в большей степени признак явления, неотъемлемое свойство последнего и его непосредственное проявление. Сам термин, «прочтение» следов, указывает на непосредственное восприятие народным следопытом самого явления.

Иное значение имеет понятие «след» в криминалистике. «Пока криминалистическая теория и практика, — пишет О.Я. Баев, — не осознают закономерного характера определенных актов отражения в результате совершения преступлений, не обоснуют их криминалистическую значимость и не предложат на этой основе средства (приемы, методы, методики, рекомендации) извлечения и переработки результатов этих актов отражения, они не будут носить криминалистического характера, не будут выступать как криминалистически значимая информация» [5, с. 14]. Папиллярные узоры только тогда получили в криминалистике статус следа, когда была обоснована их индивидуальность и неизменяемость.

Приведенные положения позволяют провести границу не между следом и доказательством, это водораздел уже достаточно хорошо изучен, а между двумя значениями следа, между различными типами деятельности и соответствующим различным восприятием материальных следов. Востребованность эйдетической деятельности следователя обусловлена тем, что она позволяет исключить все опосредующие восприятие преступления звенья, которые зачастую как стена отделяют его от расследуемого преступления. Доказательства и следы представляют собой средство познания, а их использование обеспечивает опосредованный характер уголовно-процессуального познания. Используемый А.А. Давлетовым термин «двойное отражение» по своей сути указывает именно на опосредованный характер познания. Событие преступления, представляя собой материальное явление, отражается в следах, после чего, следы отражаются в сознании следователя. «Специфика ретроспективного познания заключается в том, — указывает автор, — что оно осуществляется на основе двойного отражения» [12, с. 28].

Не возражая по поводу тезиса автора, что двойное отражение определяет специфику ретроспективного познания, отметим, что за следами еще надо увидеть само преступление. Непосредственность такого восприятия событий прошлого и ставится отличительной чертой эйдетической деятельности следователя.

При наличии положительных сторон в осуществлении эйдетической деятельности следователя, существует опасность в том, что она, вместо того, что бы носить ориентировочный характер, замещает и подменяет доказательственную деятельность. Дело в том, что эйдетический тип деятельности обуславливает развитие соответствующих психических качеств субъекта, который ее совершает. Рассматривая ситуацию в психологическом плане, отметим, что у следователя возникает конкуренция двух типов психических процессов в силу того, что каждый из типов деятельности требует использования одних и тех же психических функций — восприятия, памяти и мышления, принципиально иным образом. Для примера, рассмотрим только функцию памяти.

Доказывание представляет собой деятельность, протекающую на основе рационального мышления и оперирования понятиями. Положительной стороной в этом случае становится то, что опыт «конденсируется» в понятиях, которые освобождают нас от необходимости сохранять огромную массу конкретных впечатлений. «Постоянное употребление логических механизмов, абстрактных понятий глубоко видоизменяет работу нашей памяти» — пишет Л.С. Выготский [3, с. 80].

Эйдетическая функция памяти может быть рассмотрена на примере памяти примитивного человека. Память играет в умственной жизни примитивного человека неизмеримо большую роль, чем у культурного. Л.С. Выготский пишет о том, что в деятельности этой памяти поражает «непереработанность материалов», сохраняемых памятью, последовательная фотографичность ее работы. То есть репродуктивная функция этой памяти значительно выше, чем у нас. Автор отмечает, что примитивная память, помимо того, что она верна и объективна, поражает еще своим комплексным характером: «Примитив в своей памяти вовсе не переходит с усилием от одного элемента к другому, потому что его память сохраняет ему целое явление как целое, а не части его» [3, с. 86]. Образность мышления представляет собой одну из основных сторон психических функций примитива, ба-

зирующихся на особенностях его памяти. Поскольку у примитивного человека нет письменности, он должен полагаться только на свою непосредственную память. Поэтому нередко сходную форму примитивной памяти мы находим у безграмотных людей [3, с. 82].

Возникает необычайное развитие конкретной памяти, которая воспроизводит с точностью малейшие детали прежних восприятий в таком же порядке, в каком они следовали. Топографическая память, т. е. запоминание местности, — наиболее часто наблюдаемая форма выдающейся памяти у примитивного человека. Топографическая память сохраняет до мельчайших деталей образ местности, что позволяет примитивному человеку находить дорогу с уверенностью, поражающей европейца. Л.С. Выготский пишет: «Эта память ... граничит с чудом. Индейцам Северной Америки достаточно быть один раз в местности, для того чтобы иметь совершенно точный образ ее, который никогда не стирается. Как бы ни был обширен и мало вырублен лес, они движутся по нему без замешательства, как только они ориентировались» [3, с. 81].

Психолог отмечает, что те же самые люди, «которые обладают этой выдающейся памятью, например, в Австралии или на севере Бразилии не могут сосчитать больше двух или трех. Малейшее абстрактное размышление настолько отпугивает их, что они объявляют себя сейчас же усталыми и отказываются» [3, с. 82]. Язык примитивного человека, поражает по сравнению с языками культурных народов своей живописностью, обилием конкретных подробностей и слов, своей образностью. Конкретность и отсутствие обобщенности — характерная черта памяти примитивного человека и его мышления.

Не только память субъекта уголовно-процессуального познания, но и особенности мышления оказываются обусловленными эйдетическим типом его деятельности. Особенности такого мышления проявляются в речи. Л.С. Выготский пишет: «Речь примитивного человека действительно напоминает бесконечно сложное по сравнению с нашим языком, точнее, пластическое и фотографическое описание какого-нибудь события с мельчайшими подробностями» [3, с. 95]. Такое мышление идентификационное, тогда как рациональное мышление — классификационное. К сожалению, усиленное развитие психических функций по эйдетическому типу существенно тормозит развитие абстрактного мышления.

Мышление следователя становится конкретным, картинным и образным, полно деталей и оперирует непосредственно воспроизведенными ситуациями, выхваченными из действительности. Материалом такого мышления служат своеобразные внутренние рисунки — образы. Мышление выражается в языке, поэтому и сам язык примитивного человека, пишет Л.С. Выготский, соответствует его памяти и мышлению: «Там, где европеец тратит одно-два слова, примитивный человек тратит иногда десять. Так, например, фраза «Человек убил кролика» на языке индейцев племени понка буквально передается так: «Человек он один живой стоящий убил нарочно пустить стрелу кролика его одного живого сидящего» [3, с. 97]. Такое подробное описание, отмечает автор, представляет и большое преимущество, и большой недостаток примитивного языка. Преимущество в том, что этот язык создает знак почти каждого конкретного предмета и позволяет с необычайной точностью проводить реконструкцию действительности. Коммуникация с другими субъектами, в ходе которой решается задача по передаче сведений о непосредственно воспринятом событии или местности, за счет максимальной точности реконструкции описываемого явления, оказывается высоко эффективной. Для того чтобы сообщить простую мысль, что человек убил кролика. Индеец должен со всеми подробностями нарисовать в мельчайших подробностях всю картину этого происшествия. Отрицательной стороной такой коммуникации становится то, что язык бесконечно загружает мышление деталями и подробностями, не перерабатывает приводимые сведения, воспроизводит их без сокращений, в той полноте, в которой они были в действительности.

Приведем в качестве примера эйдетического мышления выдержки из постановления о назначении повторной комиссионной судебно-медицинской экспертизы. Старший следователь прокуратуры (постановление вынесено в 2004 году) установил: «17 ноября 2003 года определением и.о. дознавателя ПДПС ГАИ (ФИО) было возбуждено дело об административном правонарушении по факту наезда водителем «Нисан» ... на пешехода ... имевшего место 15 ноября 2003 года в 17.30 часов у дома

№ ... по ул. ... г. Ижевска. 31 декабря и.о. дознавателя ... по результатам расследования указанного дела об административном правонарушении вынес постановление о прекращении производства по делу об административном правонарушении за истечением сроков привлечения к административной ответственности на основании п. 6 ст. 24. 5 КоАП РФ. Согласно заключения эксперта № ... от 23. 12. 2003 года, объективных признаков телесных повреждений у гражданина ... не установлено Указанное решение было обжаловано (потерпевшим). В своей жалобе высказал несогласие с решением о прекращении производства по делу об административном правонарушении в связи с тем, что по его мнению, ... сфальсифицировал доказательства в том, что поставил запятые в протоколе опроса ... — показания о расстоянии между автомобилями Ниссан и ВА3, а именно по первоначальным показаниям было 10-20 метров, в дальнейшем стало 1,0 — 2,0 метров. А так же указал на незаконные действия эксперта БСМЭ, которая, по его мнению, дала заведомо ложное заключение об отсутствии у него телесных повреждений, тогда как ему причинен вред здоровью средней тяжести. По жалобе ... в прокуратуре ... района г. Ижевска была проведена проверка в порядке ст. 144 — 154 УПК РФ, по результатам которой было принято решение об отказе в возбуждении уголовного дела. Решение об отказе ... было отменено заместителем прокурора ...».

Вместо краткой фабулы дела, судебно-медицинский эксперт получает перегруженную деталями историю развития событий в четком хронологическом порядке. Приведенный текст демонстрирует конкретность и наглядность мышления следователя. Пытаясь с избыточной полнотой изложить обстоятельства дела, он не указывает по какому из указанных в жалобе фактов была проведена проверка и принято решение об отказе в возбуждении уголовного дела. К проверяемым фактам, указанным в жалобе, могут быть отнесены: а) фальсификация доказательств должностным лицом (деяние, предусмотренное ст. 303 УК РФ); б) заведомо ложное заключение эксперта (деяние, предусмотренное ст. 307 УК РФ). Поскольку назначается повторная судебно-

но-медицинская экспертиза, должна быть четко выражена позиция следователя относительно результатов первичной экспертизы, как минимум по двум вопросам: а) установлен или не установлен с его точки зрения вред, причиненный здоровью потерпевшего (либо отсутствие вреда, либо степень его тяжести); б) какой факт следует установить в ходе производства повторной экспертизы (поскольку именно отсутствие последнего служит основанием для назначения повторной экспертизы); либо установить степень вреда, причиненного здоровью потерпевшего при наезде (деяние, предусмотренное ст. 264 УК РФ); либо установить фактические сведения, для решения вопроса о заведомой ложности вывода эксперта, проводившего первичную экспертизу (деяние, предусмотренное ст. 307 УК РФ).

Мы не случайно привели пример назначения судебно-медицинской экспертизы. В этих исследованиях наиболее ярко проявляется парадокс, заключающийся в том, что на фоне все большего совершенствования судебно-медицинской науки и возможностей экспертной практики, происходит снижение эффективности использования специальных знаний в области судебной медицины. Сформулированные нами закономерности позволяют указать в качестве объективной современной тенденции эффект снижения отдачи от экспертных исследований, проводимых не только судебно-медицинскими экспертами, но и экспертами других специальностей.

Выделение типов следственной деятельности позволяет научно обосновать сферу применимости каждого типа деятельности. Открывается возможность целенаправленных криминалистических исследований каждого типа деятельности и разработки адекватных характеру ее организации криминалистических рекомендаций. Наконец, разработка теоретических основ, раскрывающих особенности каждого типа следственной деятельности, позволяет устранить необоснованную конкуренцию, возникающую в сознании следователя между различными психическими процессами, исключить использование эйдетических психических процессов при собирании, оценке и использованию доказательств в ходе раскрытия и расследования уголовных дел.

Библиографический список

1. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — М., 2008 [Э/р]. — Р/д: <http://slovari.yandex.ru>.
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Э/р]. — Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
3. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Прimitив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. — М., 1993.
4. Торвальд, Ю. Век криминалистики. — М., 2009.
5. Баев, О.Я. Тактика следственных действия: учебное пособие. — Воронеж, 1995.
6. Васильев, А.Н. Планирование расследования преступлений / А.Н. Васильев, Г.Н. Мудьюгин, Н.А. Якубович. — М., 1957.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.
8. Крылов, И.Ф. Криминалистическое учение о следах. — Л., 1976.
9. Образцов, В.А. Криминалистика: курс лекций. — М., 1996.
10. Колдин, В.Я. Проблемы истины и факта в уголовном процессе России. Уголовно-процессуальные и криминалистические проблемы методологии и практики расследования экономических и иных преступлений. — Н.Новгород, 2008.
11. УПК РФ [Э/р]. — Р/д: <http://iv2.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
12. Давлетов, А. А. Основы уголовно-процессуального познания. — Екатеринбург, 1997.

Bibliography

1. Krihsin, L.P. Tolkovihyj slovarj inoyazichnihkh slov. — M., 2008 [Eh/r]. — R/d: <http://slovari.yandex.ru>.
2. Vikipediya. Svobodnaya ehnciklopediya [Eh/r]. — R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
3. Vihgotskiy, L.S. Ehtyudih po istorii povedeniya. Obbezjyana. Primitiv. Rebenok / L.S. Vihgotskiy, A.R. Luriya. — M., 1993.
4. Torvaljd, Yu. Vek kriminalistiki. — M., 2009.
5. Baev, O.Ya. Taktika sledstvennikh deystviya: uchebnoe posobie. — Voronezh, 1995.
6. Vasiljev, A.N. Planirovanie rassledovaniya prestuplenij / A.N. Vasiljev, G.N. Mudjyugin, N.A. Yakubovich. — M., 1957.
7. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. — M., 1977.
8. Krihlov, I.F. Kriminalisticheskoe uchenie o sledakh. — L., 1976.
9. Obrazcov, V.A. Kriminalistika: kurs lekciy. — M., 1996.
10. Koldin, V.Ya. Problemih istinij i fakta v ugovlovnom processe Rossii. Ugovlovno-processualjnihe i kriminalisticheskie problemih metodologii i praktiki rassledovaniya ehkonomicheskikh i inihkh prestuplenij. — N.Novgorod, 2008.
11. UPK RF [Eh/r]. — R/d: <http://iv2.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
12. Davletov, A. A. Osnovih ugovlovno-processualjnogo poznaniya. — Ekaterinburg, 1997.

Статья поступила в редакцию 21.03.2012 г.

УДК 343

Gridchin A.B. CRIMINOLOGICAL MEASURES AGAINST CRIMES THAT INFRINGE ON THE DELIBERATE BANKRUPTCY OF ENTERPRISES WITH STATE SHARES. The article analyzes the quantitative and qualitative indicators of crimes that infringe on the deliberate bankruptcy of enterprises with state shares, the causes and conditions conducive to their implementation, the study of the individual offender and a package of measures to prevent these crimes.

Key words: fraud, willful failure, multi-level complex causal.

А.Б. Гридчин, директор по правовым вопросам ОАО «Запсибупиизагропром», E-mail: gab30@mail.ru

КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЯМ, ПОСЯГАЮЩИМ НА УМЫШЛЕННОЕ БАНКРОТСТВО ПРЕДПРИЯТИЙ С ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДОЛЕЙ СОБСТВЕННОСТИ

Статья посвящена анализу количественных и качественных показателей преступлений, посягающих на умышленное банкротство предприятий с государственной долей собственности, причин и условий, способствующих их совершению, изучению личности преступника и комплекса мер по предупреждению данных преступлений.

Ключевые слова: **мошенничество, преднамеренное банкротство, многоуровневый причинный комплекс.**

Исследуем основные криминологические показатели преступлений, посягающих на умышленное банкротство предприятий, и, в связи с этим, отмечается, что в основе системы рассматриваемых преступлений находятся преступные деяния, предусмотренные ст. ст. 159 УК РФ (мошенничество), 195 (неправомерные действия при банкротстве) и 196 (преднамеренное банкротство) [1].

Исследование основных показателей перечисленных преступлений осуществлялось на основе анализа, материалов уголовных дел и результатов экспертного опроса работников правоохранительных органов. Данные источники получения эмпирической информации дополняют друг друга и одновременно позволяют проверять получаемую информацию о рассматриваемом срезе преступности.

Б.В. Волженкин отмечает [2], что коррупция – это социальное явление, заключающееся в разложении власти, когда государственные (муниципальные) служащие и иные лица, уполномоченные на выполнение государственных функций, используют свое служебное положение, статус и авторитет занимаемой должности в корыстных целях для личного обогащения или в групповых интересах. Б.В. Волженкин к коррупционным преступлениям отнес следующие преступления ч. 3 ст. 159, ч. 3 ст. 160, 285, 289, 290, 291, 292, 196, 178, 201, 204, 184 УК РФ, тем самым к рассматриваемым преступлениям отнесено 13 составов. Как видно из перечня, к коррупционным отнесены преступления и против собственности, и в сфере экономической деятельности, и против интересов службы в коммерческих и иных организациях.

Сведения о количестве зарегистрированных преступлений, посягающих на интересы кредиторов, указывают на их широкую распространенность в стране и волнообразную динамику с существенными в ней колебаниями. Однако в целом тренд совершения данных преступлений имеет тенденцию роста.

Характеризуя географическую распространенность преступлений, посягающих на собственность предприятий, следует отметить, что напряженной является криминальная ситуация в регионах с высокой степенью предпринимательской активности и движения финансов, в том числе нелегальных [3]. В основном это Центральный регион, в первую очередь Москва и Московская область, республиканские, краевые и областные центры: Казань, Санкт-Петербург, Новосибирск, Тюмень, крупные города Дальнего Востока. В наиболее крупных и промышленно развитых регионах масштабы совершения рассматриваемых преступлений значительно выше, чем в среднем по стране [4].

Поэтому можно сделать вывод о том, что существующие статистические данные о количестве совершенных преступлений, связанных с посягательством на банкротство предприятий, должны корректироваться с учетом высокого уровня их латентности. По оценкам опрошенных нами работников правоохранительных органов, было установлено, что официальной регистрации подвергается не более половины от общего числа совершаемых преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства.

Анализ материалов уголовных дел о преступлениях, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, позволил сделать вывод о том, что в последнее время происходит сращивание преступности в кредитно-финансовой сфере с общеуголовной. На это указывает рост числа мошенничеств, ориентированных на хищение средств предприятий.

В криминологической литературе представлены различные суждения относительно состояния и дальнейшего развития ис-

следуемой преступности. Полагаем, что в современных социально-экономических условиях, осложненных финансово-экономическим кризисом, реальный уровень рассматриваемого вида преступности незначительно увеличится, однако, с учетом высокой латентности данных преступлений, это не найдет отражение в официальной статистике.

Анализируя факторы, детерминирующие совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства отметим, что процессы возникновения, воспроизводства, существования, изменения и преобразования рассматриваемого вида преступности – это результат действия многообразного и многоуровневого причинного комплекса – различных по характеру явлений, процессов, ситуаций, обстоятельств.

Сложившаяся современная криминальная ситуация, связанная с совершением преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, является следствием многих факторов, которые условно можно разделить на: экономические; социальные; политические; психологические и духовно-нравственные; организационно-управленческие и правовые.

Основным экономическим фактором, детерминирующим совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, является неэффективное управление предприятиями со стороны государства в лице Росимущества. Участники экономических отношений в современных условиях нередко прибегают к незаконному получению кредитов на «теневых» условиях и таким образом инициируют криминальную активность мошенников. Также это приводит к всплеску криминальных проявлений, связанных с отчуждением собственности, создания вымышленной кредиторской задолженности, криминальным банкротством и нецелевым использованием заемных средств.

Из-за высокого влияния теневой экономики на кредитно-финансовую систему развитие кредитных отношений в нашей стране сопровождается параллельным ростом криминальных проявлений. При этом способы преступлений постоянно трансформируются и маскируются под легальные сделки и операции. В этих целях преступниками достаточно активно используется весь спектр банковских услуг, технологий и инструментов, умело применяя компьютерные технологии.

Применительно к социальному комплексу факторов, детерминирующих совершение преступлений, на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, можно вести речь о затянувшемся переустройстве и реформировании экономической системы России. Область экономической деятельности всегда особо сказывалась на социальной жизни общества.

Несмотря на положительную динамику экономических показателей в России все же в большинстве регионов РФ происходит общее снижение жизненного уровня основной массы населения и продолжающееся увеличение его дифференциации по имущественному положению. Фактически можно вести речь о появлении двух неравных социальных зон – зоны богатства и зоны бедности, двух уровней жизни со своими доходами и наборами потребительских благ. Подобное расслоение вызывает высокий уровень социального напряжения между разными слоями населения, что нередко приводит к убеждению некоторых индивидов о допустимости совершения преступлений в отношении богатых.

В числе политических факторов, детерминирующих совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности

ти путем умышленного банкротства, наиболее криминогенным является растущая коррумпированность органов государственной власти и местного самоуправления.

Сущность психологических и духовно-нравственных факторов, детерминирующих рассматриваемые преступления, заключается в отсутствии в недостаточной развитости в нашей стране традиций честного предпринимательства. Особое беспокойство вызывает тот факт, что значительная часть населения отдельные формы противоправного поведения в кредитно-финансовой сфере признает как социально-допустимые и даже обыденные. Негативно на рассматриваемую преступность влияет и социальная деформация сотрудников Росимущества, входящих в советы директоров обществ. В настоящее время имеет место получение этими сотрудниками «откатов» за выданный проференции.

В качестве организационно-управленческих и правовых факторов, детерминирующих совершение преступлений, на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, можно выделить недостатки в правовом регулировании и организации управления обществами, несоответствие существующей правовой базы современным требованиям экономики. Также можно в сети речь о нетехнологичности норм уголовного законодательства, в части установления ответственности за рассматриваемые преступления.

Рассмотрим характеристики личности преступников, совершающих преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства. Отметим, что изучение личности преступника имеет исключительно важное значение для решения криминологических проблем, поскольку через личность преступника происходит взаимодействие причин, условий преступлений и мер, направленных на предупреждение их отрицательного влияния.

Проведенное исследование показало, что среди лиц, осужденных за преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, доминирующее положение занимают лица мужского пола. Удельный вес женщин относительно невелик и составляет в среднем 13%. Возраст рассматриваемого преступника колеблется в пределах от 30 до 50 лет. Это обусловлено тем, что именно этот возраст больше связан с высокой социальной активностью, житейским и профессиональным опытом.

У лиц, осужденных за совершение преступлений, на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, в отличие от других категорий преступников один из самых высоких уровней образования [5]. Это, безусловно, имеет неразрывную связь со спецификой преступной деятельности, интеллектом, высокой социальной приспособленностью, хорошей ориентацией в социальных и правовых нормах, волевыми качествами рассматриваемой категории преступников. Доля лиц с высшим профессиональным образованием среди таких преступников составила 71%, средним профессиональным – 19%, средним (полным) общим – 10%.

Для рассматриваемой категории преступников характерно тяготение к достижению определенного социального положения, связанного с профессиональной деятельностью, карьерным ростом с целью завоевания престижа и авторитета, а самое главное – для расширения сферы своей деятельности, что позволяет увеличить доступ к еще большим материальным ценностям, а, следовательно, приумножить в результате преступных деяний свои доходы.

Что касается семейного положения исследуемой категории преступников, то среди них довольно высока доля лиц, состоявших в юридически оформленном браке (67%). Соответственно 33% в браке не состояли, из них 19% ранее были в браке, но затем брак был расторгнут. Эти показатели отличают осужденных за преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства от иных лиц, совершивших преступления в сфере экономики, и преступников в целом. Из общего числа изученных лиц, осужденных за совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, 84% имели детей, из них 32% – двух, 13% – трех, 9% – четырех. У 35% обследованных преступников дети достигли совершеннолетия.

Обращает на себя внимание тот факт, что лица, привлеченные к уголовной ответственности за преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, как правило, их тщательно планируют. Так, умысел на соверше-

ние рассматриваемых преступлений формируется, как правило, от 12 до 18 месяцев. За это время преступники разрабатывали различного рода схемы предполагаемой преступной деятельности.

Преобладающими мотивами при совершении преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, являлись личные интересы руководителя организации и интересы других лиц и корысть.

Предупреждение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства представляет собой важную социальную задачу, для решения которой необходимы усилия не только структурных подразделений правоохранительных органов, но и всех субъектов предупреждения преступности. Эффективности этого предупреждения будет способствовать комплекс воспитательных, правовых и профилактических мероприятий осуществляемых с учетом личностных особенностей преступников и мотивации их преступных деяний, проводимый широким кругом высокопрофессионально подготовленных субъектов, действующих в тесном взаимодействии друг с другом.

Преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, несомненно, обладают собственной спецификой, но вопросы их предупреждения невозможно решать в отрыве от общих проблем предупреждения преступности. Особенно рельефно это проявляется в комплексе общесоциальных мер предупреждения.

Меры общесоциального предупреждения рассматриваемых преступлений должны быть сосредоточены на снижении степени поляризации населения по уровню доходов, ресурсном обеспечении прожиточного минимума населения, формировании правового сознания граждан, основанного на уважении законодательных установлений в сфере экономической деятельности и соблюдении уголовно-правовых запретов и повышении уровня правовой культуры граждан.

В системе специальных криминологических мер по предупреждению преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, очень важна профилактика, проводимая правоохранительными органами.

В этой связи целесообразно:

- создание единой межрегиональной системы информационного обеспечения, оснащение соответствующих служб правоохранительных органов компьютерными версиями алгоритмов по предупреждению, выявлению, раскрытию и расследованию преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства;
- составление банка данных о наиболее распространенных правонарушений действий при банкротстве, преднамеренного и фиктивного банкротства, кредитных мошенничества;
- проведение подготовки специалистов и повышение квалификации сотрудников правоохранительных органов, специализирующихся на предупреждении, выявлении, раскрытии и расследовании преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства;
- прогноз и планирование работы по предупреждению преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства.

Учитывая высокий образовательный уровень преступников, совершающих преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, их убежденность в собственной безнаказанности и правовой нигилизм, можно сказать, что осуществление предупредительного воздействия на личность данного преступника необходимо сосредоточить на минимизации его криминогенного потенциала. При этом необходимо значительные усилия направлять на правовое воспитание руководителей, членов советов директоров юридических лиц.

В рамках индивидуального предупреждения преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, необходимо опираться на точную криминологическую информацию и детальное исследование качеств личности преступника. Для этого нельзя исключать и применение мер оперативно-розыскной профилактики.

Специальное предупреждение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, в том случае дает наилучшие результаты, если представляет собой непрерывный процесс. Высокая профессиональная подготовка, коррекция отмеченных нами негативных стереотипов, заинтересованный подход к сбору, накоплению и анализу ин-

формации с использованием компьютерной техники, принятие на ее основе управленческих решений, выработка криминологического прогноза, построение стройной системы взаимодействия между подразделениями, службами правоохранительных органов и другими субъектами предупреждения преступности на

всех уровнях, более широкое использование оперативно-розыскных методов и информации – именно эти и ряд других, исследованных нами направлений специального предупреждения позволяют рассчитывать на успех в этой сфере деятельности правоохранительных органов.

Библиографический список

1. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / под ред. Ю.И. Скуратова, В.М. Лебедева. – М., 1996.
2. Волженкин, Б.В. Коррупция. – СПб., 1998.
3. Пономорев, П.Г. Уголовно-правовые проблемы противостояния коррупции. – М., 2011.
4. Состояние и тенденции преступности в Российской Федерации: криминологический и уголовно-правовой справочник / под общ. ред. А.Я. Сухарева, С.И. Гирько. – М., 2007.
5. Состояние преступности в Сибирском федеральном округе: аналитический обзор и прогноз / отв. ред. Д.Д. Невирко. – Красноярск, 2009.

Bibliography

1. Kommentariy k Ugolovnomu kodeksu Rossiyskoy Federacii / pod red. Yu.I. Skuratova, V.M. Lebedeva. – M., 1996.
2. Volzhenkin, B.V. Korruptsiya. – SPb., 1998.
3. Ponomorev, P.G. Ugolovno-pravovye problemih protivostoyaniya korrupcii. – M., 2011.
4. Sostoyanie i tendencii prestupnosti v Rossiyskoy Federacii: kriminologicheskij i ugolovno-pravovoj spravochnik / pod obsh. red. A.Ya. Sukhareva, S.I. Girjko. – M., 2007.
5. Sostoyanie prestupnosti v Sibirskom federalnom okruge: analiticheskij obzor i prognoz / отв. ред. D.D. Nevirko. – Krasnoyarsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 12.03.12

УДК 342

Maslova S.V. QUESTIONS OF TACTICS AND METHODS OF CONDUCTING AUDITS OF PROSECUTORIAL ENFORCEMENT OF LAWS REGULATING THE MANAGEMENT AND DISPOSAL OF FEDERAL PROPERTY. The questions of tactics and techniques of Public Prosecutions in the management and disposition of federal property. There is a number of issues relating to the prosecutor's supervision in the management and disposition of federal property, indicated the need to improve the efficiency of Public Prosecutions by their decisions, the need for appropriate changes in existing legislation.

Key words: public prosecutor's supervision, supervision, inspection, management of federal property, the disposal of federal property, the method of Public Prosecutions, the tactics of Public Prosecutions.

С.В. Маслова, доц. Марийского гос. университета, г. Йошкар-Ола E-mail: smaslova-ksrme@mail.ru

ВОПРОСЫ ТАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОКУРОРСКИХ ПРОВЕРОК ИСПОЛНЕНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА, РЕГУЛИРУЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЕ И РАСПОРЯЖЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ

В статье рассматриваются вопросы тактики и методики прокурорского надзора в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью. Отмечается ряд проблем, касающихся прокурорского надзора в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью, указывается на необходимость повышения эффективности прокурорского надзора путем их решения, необходимости внесения соответствующих изменений в действующее законодательство.

Ключевые слова: прокурорский надзор, надзор, проверка, управление федеральной собственностью, распоряжение федеральной собственностью, методика прокурорского надзора, тактика прокурорского надзора.

Полномочия прокурора, необходимые для осуществления надзорных функций, четко определены в статьях 22 и 27 Федерального закона «О прокуратуре Российской Федерации». При этом эффективность прокурорского надзора напрямую зависит от того, насколько законно, обоснованно, оперативно и полно эти полномочия используются. В конечном итоге вся деятельность прокуратуры по надзору за исполнением законов нацелена на максимальную результативность проверочных мероприятий.

Учеными и практиками прокурорского надзора также признается, что ключевым моментом, определяющим эффективность применения прокурором полномочий, являются вопросы организации проведения проверок [1]. Иными словами, от правильной организации методики и тактики надзора во многом зависит его качество.

Под тактикой прокурорского надзора понимается основанная на изучении и научном обобщении практики деятельности органов прокуратуры совокупность приемов, обеспечивающих в условиях конкретной надзорной ситуации выбор целесообразной организации деятельности органа прокуратуры в целом и порядка осуществления отдельных действий прокурора по

выявлению и установлению нарушений закона, причин правонарушений и способствующих им условий, привлечению виновных к установленной законом ответственности.

Тактика надзора тесно взаимосвязана с его методикой. Как справедливо отметил Б.В. Коробейников, тактика прокурорского надзора представляет собой совокупность приемов и методов применения прокурором каждого из предоставленных ему законом правовых средств [2, с. 46].

Методика прокурорского надзора – совокупность научно-обоснованных и проверенных на практике методов и приемов (способов) применения правовых средств достижения целей и решения задач функционирования прокуратуры. С научной точки зрения методика представляет собой целый раздел, разрабатывающий на основе познания закономерностей организации работы и управления в прокуратуре и ее деятельности, анализа и обобщения прокурорской практики и состояния законности систему научно обоснованных рекомендаций о способах, приемах и средствах достижения целей и решения задач функционирования прокуратуры [3, с. 37].

Методика в основном охватывает деятельность прокурора по выявлению нарушений законов, установлению способствующей

щих им обстоятельств и лиц, нарушивших законы, тогда как тактика охватывает всю надзорную деятельность, включая и организацию работы. Методика определяет процедуру, порядок проведения различных проверочных действий, указываемых тактикой. Таким образом, тактика прокурорского надзора представляет собой частное выражение общего комплекса методов и приемов (способов) применения правовых средств достижения целей и решения задач.

В.П. Рябцевым в обобщенном виде была выделена структура отраслевой (частной) методики, содержащей следующие элементы: 1) задачи органов прокуратуры в соответствующей сфере правоотношений по надзору за исполнением определенных законов или их групп; 2) предмет надзора в соответствии с поставленными задачами; 3) перечень (примерный) вопросов, которые надлежит выяснить на различных объектах у должностных лиц и граждан; 4) совокупность источников и носителей информации, содержащихся в причастных к проверке объектах, и рекомендации по установлению, сбору и использованию сведений, относящихся к предмету надзора; 5) информация о состоянии исполнения соответствующего законодательства и деятельности органов прокуратуры в рассматриваемой сфере правовых отношений, имеющаяся в данном и иных подразделениях, органе прокуратуры в целом; 6) основные (типичные) виды нарушений соответствующих законов и их признаки; 7) типичные недостатки в организации и осуществлении надзора за исполнением этих законов, причины их возникновения и способы предотвращения; 8) характерные, оправдывающие себя в типичных ситуациях методы и приемы надзорных действий прокуроров, совокупности (наборы) таких действий, совершаемых в определенной последовательности (алгоритмы действий) в целях установления и проверки данных о правонарушениях, требующих прокурорского реагирования; 9) особенности взаимодействия с иными территориальными, а также военными, транспортными и природоохранными прокуратурами, а при необходимости и с органами прокуратуры других стран (как в пределах СНГ, так и других); 10) индивидуальные и комплексные меры прокурорского реагирования на установленные нарушения законов, обстоятельства, им способствующие и контроль за их фактическим устранением [4, с. 19]. Данная структура представляется наиболее точной, поскольку отражает все стороны деятельности прокурора по выявлению, устранению и предупреждению нарушений закона.

По степени обобщенности методика прокурорского надзора может подразделяться на общую и особенные части, а последняя на частные методики: от методик отдельных направлений прокурорской деятельности до методик надзора применительно к определенной правовой сфере в рамках конкретных систем.

Методические основы деятельности прокурора являются основополагающей составляющей организации прокурорского надзора, поскольку адекватное и своевременное реагирование органов прокуратуры на нарушения, допускаемые в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью, оказывает позитивное влияние на состояние законности в данной сфере.

Проверки за исполнением законов являются одним из основных способов выявления нарушений в повседневной деятельности прокурора. В целях осуществления эффективного надзора прокурорам необходимо сбалансировано реализовывать все элементы структуры частной методики при проведении конкретной прокурорской проверки.

Каждая отрасль прокурорского надзора имеет характерные особенности подхода к организации и проведению проверок в силу решаемых в их рамках задач и специфики объектов прокурорского надзора. Именно поэтому, для правильной организации надзора за исполнением законодательства, регулирующего управление и распоряжение федеральной собственностью, требуется детальный подход к определению тактики и методики проверки.

Следует отметить, что наиболее важными элементами структуры частной методики прокурорского надзора в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью являются: примерный перечень вопросов, требующих выяснения на различных объектах надзора, особенности использования специальных знаний при организации и проведении проверок, основные (типичные) нарушения соответствующего законодательства, взаимодействие различных подразделений прокуратуры,

государственных контрольных органов, правоохранительных органов при организации надзорных мероприятий.

Под выявлением нарушений законодательства, регулирующего управление и распоряжение федеральной собственностью, понимается целенаправленная деятельность прокурора по обнаружению фактов противоправных действий в сфере правоотношений собственности и лиц, причастных к их совершению.

Как и любая прокурорская деятельность, надзор за исполнением законодательства, регулирующего управление и распоряжение федеральной собственностью, начинается с поступления и анализа информации о состоянии законности, так как основанием для проведения проверки является наличие информации о нарушении закона.

Чтобы избежать пустых, избранных наугад проверок, необходим постоянный мониторинг ситуации, изучение статистических данных в сферах обеспечения сохранности, рационального использования федеральной собственности, поступления и распределения арендной платы, дивидендов по акциям, находящихся в федеральной собственности, доходов от приватизации, части прибыли федеральных предприятий. При этом в объем информации включаются:

- правовые акты органов власти;
- заявления и жалобы граждан;
- обращения граждан (юридических лиц) о неправомерных действиях при проведении конкурсных процедур (аукционов, торгов и др.);
- заявления покупателей (юридических и физических лиц) государственного имущества, арендаторов федеральной собственности;
- сообщения средств массовой информации;
- обобщения материалов уголовных, гражданских, арбитражных и административных дел;
- результаты анализа прокурорской и правоприменительной практики;
- материалы и решения координационных совещаний руководителей правоохранительных органов.

Целесообразно держать под постоянным контролем ход приватизации федерального имущества, регулярно изучать судебные решения о признании незаконными сделок по передаче федерального имущества третьим лицам, использовать данные антимонопольной службы.

Сфера управления и распоряжения федеральной собственностью сложна и многогранна, особенно в условиях динамично изменяющегося законодательства. Поэтому, именно в данном направлении надзора можно считать разумным и необходимым проявление прокурорами инициативы по самостоятельному расширению источников информации.

Когда факт правонарушения установлен, прокурору следует уметь применять предусмотренные законом правовые средства. При этом действия прокуроров не должны ограничиваться единственно реакцией на конкретные правонарушения. По окончании проверки в каждом конкретном случае нужно делать выводы о причинах и условиях, способствовавших совершению правонарушения, принимать меры к их устранению.

Касаясь вопросов тактики и методики прокурорского надзора в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью важно отметить ряд проблем, касающихся данной сферы надзора.

Так, в соответствии с пунктом 1 статьи 21, пункта 1 статьи 22 Федерального закона «О прокуратуре Российской Федерации» прокурор при осуществлении возложенных на него функций помимо прочего вправе беспрепятственно входить на территорию и в помещения федеральных органов исполнительной власти; а также коммерческих и некоммерческих организаций, требовать от руководителей и других должностных лиц указанных органов выделения специалистов для выяснения возникших вопросов.

Однако до настоящего времени законодательно не решен вопрос о возмещении расходов, понесенных организациями различных форм собственности, выделившими специалистов по требованию прокурора. Не определен также и срок привлечения специалистов к таким проверкам. Существующий пробел отрицательно сказывается на эффективности механизма использования привлеченных экспертов.

Существуют проблемы, связанные с применением законодательства, регулирующего вопросы управления и распоряжения федеральной собственностью.

К примеру, законодательно не определен официальный источник опубликования информационных сообщений о продаже конфискованного, движимого бесхозяйного, изъятого и иного имущества, обращенного в собственность государства, в связи с чем сообщения о проведении торгов по реализации указанного имущества публикуются поверенными организациями в малоизвестных газетах, распространяемых в основном путем адресной рассылки и не по месту нахождения имущества, что исключает возможность участия в торгах потенциальных покупателей, заинтересованных в приобретении реализуемого имущества.

Дискуссионным остается вопрос о рамках прокурорского надзора в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью.

Имеются и иные проблемы правоприменения негативно влияющие на состояние законности в сфере управления и распоряжения федеральной собственностью.

Так, федеральный закон «О приватизации государственного и муниципального имущества» не распространяется на отношения, возникающие при отчуждении государственными и муниципальными унитарными предприятиями, государственными и муниципальными учреждениями имущества, закрепленного за ними в хозяйственном ведении или оперативном управлении, так как эти отношения регулируются иными нормативными правовыми актами (статья 3 Закона). Однако, ни Федеральный закон «О государственных и муниципальных унитарных предприятиях», ни другой закон, по-сути, не предусматривают четкого порядка отчуждения федерального имущества, закрепленного в хозяйственном ведении за ФГУП, либо в оперативном управлении за ФГУ. Сложившаяся ситуация создает предпосылки для коррупционных проявлений со стороны должностных лиц Росимущества и его подразделений, а также руководителей федеральных государственных унитарных предприятий и федеральных учреждений. В частности, на практике имеют место случаи реализации такого имущества без аукциона и соблюдения иных конкурсных процедур приватизации с существенным занижением его стоимости.

Отсутствие в законодательстве обязательного требования о реализации на торгах движимого конфискованного, бесхозяйного, изъятого и иного имущества, обращенного в собственность государства, приводит к уменьшению поступлений денежных средств в федеральный бюджет, способствует развитию коррупционных факторов в указанной сфере.

Лишение прокуроров полномочий по обращению в арбитражный суд с исками о взыскании задолженности по арендной

плате и пеней за просрочку платежей, порой делает невозможным своевременное взыскание с неплательщиков в пользу федерального бюджета указанных сумм.

Подводя итоги, следует отметить, что управление и распоряжение федеральной собственностью в стратегических отраслях экономики является наиважнейшим элементом системы государственного регулирования. Налицо устойчивая тенденция в сторону усиления и ужесточения контроля за законностью использования публичного имущества. Стремление к предупреждению нарушений подобного рода обусловлено невысокой экономической эффективностью от деятельности государства как публичного собственника в сравнении с частным. Вследствие эволюции общественных процессов и экономических условий динамично изменяются соответствующие законодательные акты. При этом совершенствование механизма противодействия правонарушений в области управления и распоряжения федеральной собственностью сопряжено с одновременным усложнением механизмов незаконного распоряжения и использования федеральной собственности и выстраиванием различных псевдолегальных схем.

С учетом актуальности и обширности затронутой темы предлагается внесение изменений в отдельные законодательные акты с целью совершенствования как тактики и методики прокурорского надзора, так и отдельных норм и институтов, посвященных вопросам управления и распоряжения федеральной собственностью. Во-первых, установить порядок возмещения расходов, понесенных организациями различных форм собственности, выделивших специалистов по требованию прокурора. Во-вторых, определить официальный источник опубликования информационных сообщений о продаже конфискованного, движимого бесхозяйного, изъятого и иного имущества, обращенного в собственность государства. В-третьих, распространить действие федерального закона «О приватизации государственного и муниципального имущества» на отношения, возникающие при отчуждении государственными и муниципальными унитарными предприятиями, государственными и муниципальными учреждениями имущества, закрепленного за ними в хозяйственном ведении или оперативном управлении. В-четвертых, ввести обязанность реализовывать на торгах движимого конфискованного, бесхозяйного, изъятого и иного имущества, обращенного в собственность государства. И, в пятых, вернуть прокуратуре полномочия по обращению в арбитражный суд с любыми исками в интересах учреждений и унитарных предприятий.

Библиографический список

1. Ястребов, В.Б. Прокурорского надзора: учебник. – М., 2005
2. Коробейников, Б.В. Методика, тактика и организация общего надзора // Социалистическая законность. – 1986. – № 1.
3. Ключков, В.В. Методика как раздел науки // Вопросы теории законности и прокурорского надзора. – 1994.
4. Рябцев, В.П. Понятие, виды и структура методики прокурорского надзора // НИИ проблем укрепления законности и правопорядка: сб. науч. трудов. – М., 1994.

Bibliography

1. Yastrebov, V.B. Prokurorskogo nadzora: uchebnik. – M., 2005
2. Korobeynikov, B.V. Metodika, taktika i organizaciya obshnego nadzora // Socialisticheskaya zakonnostj. – 1986. – № 1.
3. Klyochkov, V.V. Metodika kak razdel nauki // Voprosih teorii zakonnosti i prokurorskogo nadzora. – 1994.
4. Ryabcev, V.P. Ponyatie, vidih i struktura metodiki prokurorskogo nadzora // NII problem ukrepleniya zakonnosti i pravoporyadka: sb. nauch. trudov. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 20.03.12

Раздел 9

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 316.33:001

Verzunova L.V., Menshikova E.N., Semenov M.Y., Bolkhovitina E.A. THE RESEARCH OF THE ACTIVITY OF BELGOROD REGION YOUNG SCIENTISTS IN THE DEVELOPMENT OF COMPETITIVE PROJECT PROPOSALS (IN THE SPHERE OF SCIENCE). The article presents the results of the research of young scientists' activity in the development of competitive project proposals, gives an assessment of its current state, describes the work of the structural unit, targeted on the support of scientific-research work in the university

Key words: research project, project proposal, initiative in the field of scientific research, grant activity, a survey of young scientists, the organization and support of R&D.

Л.В. Верзунова, канд. пед. наук, доц. начальник отдела организации и сопровождения НИОКР НИУ «БелГУ», E-mail: verzunova@bsu.edu.ru; *Е.Н. Меньшикова*, канд. ист. наук, зав. аналитическим сектором отдела организации и сопровождения НИОКР НИУ «БелГУ», E-mail: menshikova@bsu.edu.ru; *М.Ю. Семенов*, канд. ист. наук, зав. сектором грантов и программ отдела организации и сопровождения НИОКР НИУ «БелГУ», E-mail: semenov@bsu.edu.ru; *Е.А. Болховитина*, инженер отдела организации и сопровождения НИОКР НИУ «БелГУ», E-mail: bolkhovitina@bsu.edu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОСТИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В РАЗРАБОТКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ПРОЕКТНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ (В НАУЧНОЙ СФЕРЕ)

В статье представлены результаты исследования активности молодых ученых по разработке конкурентоспособных проектных предложений, дана оценка их современного состояния, описана работа структурного подразделения, ориентированного на сопровождение научно-исследовательских работ в вузе.

Ключевые слова: научный проект, проектное предложение, инициативность в научной сфере, грантовая активность, опрос молодых ученых, организация и сопровождение НИР.

Современное состояние отечественной науки характеризуется повышением среднего возраста научных и научно-педагогических кадров, что ведет к утрате преемственности поколений, деградации существовавших в советской науке научных школ и снижению темпов развития всего высокотехнологического сектора в стране в целом. Адекватно оценивая важность сохранения научного потенциала, в России в последнее десятилетие государством предпринимается комплекс мер по активному включению талантливой молодежи в процессы инновационного развития экономики страны. В ряде официальных документов («Модель образования 2020», Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы), в качестве одной из приоритетных задач высшего профессионального образования обозначена следующая: привлечение и максимально возможное использование интеллектуального потенциала студентов, аспирантов, научно-педагогических работников к выполнению фундаментальных и прикладных исследований, и наиболее эффективное использование полученных результатов НИР, способствующих в перспективе более интенсивному развитию науки, техники и технологий. Это позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний [1; 2].

В связи с этим перед высшей профессиональной школой ставится задача обучения студентов, аспирантов способам до-

бывания и переработки научной информации путём самостоятельной исследовательской практики в рамках компетентностного подхода. Решение этой задачи предусматривает следующее: повышение теоретической грамотности, овладение методами исследования, формирование умения статистически обрабатывать эмпирические данные, формулирование выводов, представление результатов исследования, что в итоге позволит проводить самостоятельные оригинальные научные исследования на высоком уровне [3].

Следует отметить, что трансформация российского общества, затронувшая все сферы, качественно изменила и научную жизнь: в последнее десятилетие происходит переориентация научной деятельности на проектный формат. Научные проекты стали одним из основных способов ведения специалистами научной деятельности, в том числе коллективной [4].

«Проектный формат» предполагает соблюдение учеными ряда обязательных требований, выполнение которых в целом позволит успешно провести научное исследование и получить качественно новый результат НИР:

- четкое представление об «этапности» всего проектного цикла («от заявки до отчета»);
- соблюдение заявленных временных рамок для каждого из этапов научного проекта;
- адекватная оценка затрат (в том числе и финансовых), необходимых для достижения результата;

– обязательное выполнение «индикаторов» и «показателей» проекта;

– умение презентовать научные результаты исследования;

– подготовка многокомпонентной отчетной документации по жестко установленному регламенту.

Самой распространенной формой поддержки отечественной науки в последнее десятилетие стало финансирование *научных проектов через грантовую систему*, то есть целевых финансовых дотаций, представляемых ученым на проведение научных исследований на конкурсной основе. Привлечение дополнительных источников финансирования вузовской науки, в частности, за счет грантов, – это деятельность, которая уже давно приобрела свое название – фандрайзинг. В настоящее время система грантов представляется государству наиболее эффективным способом финансирования российской науки. Как известно, грантовая поддержка научных исследований осуществляется на конкурентной основе, что должно усилить конкурентную борьбу научных идей, увеличить количество проектных предложений и в итоге – повысить качество получаемых научных результатов, «инновационного продукта».

Исходя из описанных выше принципов функционирования современной российской науки возникла необходимость определить: насколько молодые российские ученые ориентированы на самостоятельное получение финансирования для осуществления своих научных исследований; каков уровень их инициативности и активности в заявочных кампаниях, объявляемых различными грантодающими организациями; владеют ли молодые ученые компетенциями по формированию заявок на получения гранта. Для оценки адаптивности молодых российских ученых к новым условиям, в которых функционирует российская наука, было проведено исследование в одном из наиболее интенсивно развивающихся регионов Российской Федерации – Белгородской области.

Актуальное состояние активности и инициативности молодых исследователей ученых Белгородской области изучалась методом опроса. Цель опроса: исследование современного состояния активности молодых ученых Белгородской области, выявление причин, препятствующих молодым ученым активно участвовать в грантовых конкурсах, предложение путей повышения грантовой активности в молодежной среде.

Для достижения поставленной цели был разработан анонимный опросник. Респондентами являлись молодые ученые (кандидаты и доктора наук), аспиранты, научные сотрудники, преподаватели вузов. Возраст опрошиваемых – до 35 лет (включительно). Опросник включал 8 вопросов смешанного типа, построенных с применением элементов развертки. Специалисты, осуществлявшие опрос, получили инструкции для его грамотного проведения. Часть вопросов опросника была направлена на выявление имеющегося у респондентов индивидуального или коллективного опыта участия в конкурсах грантов и программ в текущем году (с указанием фонда и заказчика, времени подачи заявки и запрашиваемых на финансирование сумм). Ряд вопросов был направлен на выявление степени успешности участия в подаче конкурсных заявок; устанавливалась связь между финансовым благополучием молодого ученого и грантовой активностью, выяснялись причины высокой или низкой грантовой активности. Заключительные вопросы позволили собрать предложения о повышении грантовой активности ученых Белгородской области.

Опрос проводился в период с 25 по 30 ноября 2011 года в городах Белгородской области. Общее число респондентов 411 человек, среди которых – 88 аспирантов, 56 преподавателей вуза без степени, 12 научных сотрудников без степени, 247 кандидатов наук, 8 докторов наук; по возрасту 20-25 лет – 24 чел., 26-30 лет – 198 чел., 31-35 – 189 чел.

Результаты опроса и его анализ.

Анализ первой группы вопросов показал, что в 2011 году 84 респондента (20,4 %) подавали индивидуальные заявки на получение дополнительного финансирования. Об участии в подаче заявок в составе широкого исследовательского коллектива утвердительно ответили 202 человека (49,1 %). Выявлена группа наиболее активных молодых ученых (25 % от общего количества опрошенных), которые в течение 2011 года приняли участие в формировании двух и более заявок.

В результате опроса было установлено, что наибольшее количество заявок молодыми исследователями Белгородской области было подано в такие российские фонды как РГНФ

и РФФИ, а также принимали участие в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 г.».

Как показали результаты опроса, молодыми учеными Белгородской области в 2011 году была подана 301 заявка. Наибольшее число заявок было подано с участием одного молодого ученого – 11 (35,5%). Определена и другая группа участников – крайне пассивная – 162 чел. (39,4%), которая в течение 2011 года не принимала участие в подаче заявок.

В результате проведенного анализа анкет было установлено: из 301 поданной заявки поддержанными оказались 64 на общую сумму около 21 миллиона рублей (объем финансирования проектов зависел от вида конкурса и статуса грантодающей организации). Так, финансирование индивидуальных проектов, осуществляемое РГНФ, колеблется от 15000 до 220000 рублей; средства, выделяемые Администрацией Белгородской области для поддержки молодых ученых, достигает суммы в 120000 (коллективный проект); наиболее весомую финансовую поддержку молодые ученые могли получить, участвуя в коллективных проектах в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 г.» до 5 000 000 рублей. Отметим, что 64 поддержанных заявки (конкурс на один контракт 4,7) соответствует среднему грантовому конкурсу по стране. Так, по ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» конкурс на 1 контракт составляет 4,22; по фонду РГНФ – 4,7.

При ответе на вопрос, направленный на выяснение финансового благополучия молодых ученых 4 чел. (1%) характеризовали свой уровень благосостояния как высокий, 7 чел. (1,7%) – выше среднего, 69 чел. (16,8%) – среднее, 331 чел. (80,5%) – низкое. Связь между поданными и выигранными заявками, суммами финансирования проектов и финансовым благополучием прослеживается не напрямую. При этом руководители поддержанных индивидуальных проектов не оценили свое благосостояние как низкое.

Наиболее частыми вариантами ответов на вопрос о причинах низкой/высокой активности молодых ученых в грантовых и инновационных конкурсах указывались следующие:

- отсутствие времени (варианты: большая занятость на преподавательской работе, большая учебная нагрузка);
- трудоемкий процесс подачи заявки для участия в конкурсе (варианты: трудная конкурсная документация, подача заявки на иностранном языке);

- недостаток информации о проведении подобных конкурсов;

- отсутствие подходящих проектов;
- неуверенность в реальности финансирования (варианты: не все фонды честно финансируют авторов; фонды проводят конкурсы, чтобы «собрать идеи»);

- отсутствие оснащения для проведения исследований (варианты: предполагаемого финансирования будет недостаточно, чтобы приобрести необходимые приборы или расходные материалы);

- отсутствие подходящих грантодающих организаций;
- сложность заявочных форм;
- предполагаемые «бюрократические» препятствия на пути успешной реализации финансируемого научного проекта.

Следует отметить, что 21 аспирант указал в качестве причины своего неучастия в конкурсах «отсутствие подходящих проектов». С одной стороны, такой ответ можно объяснить невысоким уровнем исследовательской и проектной компетентности самого аспиранта, что мешает ему трансформировать научные идеи диссертационного исследования в коммерчески привлекательный проект. С другой стороны, подобный ответ можно объяснить позицией научных руководителей аспирантов, которые в силу традиций советского периода или в связи с низкой информированностью не ориентируют аспирантов на участие в конкурсах для получения финансирования, не формирует у них представления о способах продвижения научного проекта для получения финансирования.

Описанная ситуация позволяет определить, что решающими факторами успешного продвижения научного проекта аспирантами является повышение уровня их исследовательской и проектной компетентности, которая формируется только в соответствующей деятельности; наращивание их опыта участия в формировании заявок на получение финансовой поддержки со стороны грантодающей организации и/или фонда, опыта вы-

полнении финансируемых проектов в качестве исполнителя (например, в составе научного коллектива под руководством опытного исследователя). Такой ориентир в работе может стать одним из ресурсов, который позволит увеличить грантовую активность аспирантов.

В завершении опроса молодых ученых ими были высказаны следующие предложения по повышению их грантовой активности: введение в ВУЗе материального стимулирования молодых исследователей, подающих заявки (предлагались даже конкретные суммы – за каждую поданную заявку 1000 руб., которые платит молодому ученому заинтересованная организация), повышение уровня информированности об объявляемых конкурсах, со стороны заинтересованной организации – усовершенствование рассылки информации о конкурсах; введение принудительной подачи заявок молодыми учеными, включение пункта «участие в грантовых конкурсах» в обязательные показатели аттестации аспиранта, ученого или кафедры. Некоторыми из опрошенных отмечалась необходимость создания в организации, в которой работают (учатся) молодые исследователи, отдела (структурного подразделения), который бы осуществлял помощь ученым при формировании проектных предложений. Интересным, на наш взгляд, является предложение молодых ученых о проведении серии семинаров (круглых столов, информационных совещаний) по проблемам финансирования научных исследований, о проектном менеджменте, о конкурсных процедурах, об особенностях участия в конкурсах различных грантодающих организаций с приглашением наиболее опытных исследователей.

Отметим, предложения молодых исследователей Белгородской области, высказанные по итогам опроса, во многом успешно реализуются в Белгородском национальном исследовательском университете: в структуре Управления научной и инновационной деятельности вуза существует отдел организации и сопровождения НИОКР, основными направлениями деятельности которого являются следующие:

- научно-методическое и консультативное сопровождение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР), оказание помощи в вопросах оформления документов для участия в конкурсах на выполнение НИОКР;

- координация работы подразделений университета по выполнению целевых научно-технических и ведомственных программ Минобрнауки РФ и других Министерств, грантов различных научных фондов и др.;

- организационное и научно-методическое сопровождение внутривузовских конкурсов грантов для преподавателей, аспирантов и студентов НИУ «БелГУ» по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники;

- адресное информирование научно-педагогических работников, докторантов, аспирантов и студентов НИУ «БелГУ» о проводимых конкурсах грантов и программ.

То есть, по сути, в университете создана профессиональная структура, призванная, в том числе, содействовать повышению грантовой активности молодых ученых, формированию конкурентных проектных предложений (благодаря поддержке специалистов отдела учеными НИУ «БелГУ» в 2011 году было подано 396, в 2010 – 395, в 2009 – 255 заявок на участие в конкурсах грантов, программ).

Таким образом, проведенное исследование показало, что уровень современной грантовой активности молодых исследователей Белгородской области можно охарактеризовать как средний, результативность участия в конкурсах – также как среднюю. Для повышения грантовой активности и результативности участия в конкурсах грантов/программ основной массе ученых следует преодолеть ряд трудностей, связанных с их привыканием к проектному формату организации и проведения научных исследований, системе грантовой поддержке НИР и интеллектуальной конкуренции. Ускорить адаптацию основной массы ученых к новым условиям научной жизни позволит ряд мер:

- создание на базе вуза специализированного подразделения (структуры), оказывающего квалифицированную помощь ученым в проектной деятельности;

- повышение информированности ученых о проводящихся конкурсах грантов и программ;

- корректировка (преодоление) устоявшегося представления ученых о научном исследовании как о некоем исключительно творческом процессе, не ограниченном какими-либо рамками (финансирование, время, ресурсы) в сторону понимания научного исследования как конкретного проекта с заданными условиями, параметрами, требованиями, обязательными к выполнению.

Соблюдение перечисленных выше рекомендаций в итоге позволит развивать интеллектуальный потенциал молодого ученого (группы ученых), привлекать значительные финансовые ресурсы для развития конкретного научного направления, сформировать уважительное отношение к представителям научной среды, как к людям, способным достичь успеха, благодаря выполнению интеллектуальных видов работ.

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства образования и науки РФ на выполнение научно-исследовательских работ в НИУ «БелГУ» (проект № 6.346.2011)

Библиографический список

1. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях // Модернизация экономики и глобализация / под. ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. – М., 2008.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы [Э/п]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/8182>
3. Воронова, Т.А. К вопросу о критериях эффективности подготовки педагогов-исследователей в системе университетского многоуровневого педагогического образования // М.Н. Скаткин и современное образование: материалы конф.: в 2 т. / под ред. В.А. Мясникова. – М., 2000. – Т. 2.
4. Новиков, Д.А. Модели и механизмы управления научными проектами в вузах / Д.А. Новиков, А.Л. Суханов. – М., 2005.

Bibliography

1. Rossiyskoye obrazovanie – 2020: modelj obrazovaniya dlya ehkonomiki, osnovannoy na znaniyakh // Modernizatsiya ehkonomiki i globalizatsiya / pod. red. Ya. Kuzjminova, I. Frumina. – M., 2008.
2. Konceptsiya Federal'noy celevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 godih [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/8182>
3. Voronova, T.A. K voprosu o kriteriyakh ehffektivnosti podgotovki pedagogov-issledovateley v sisteme universitetskogo mnogourovnevnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // M.N. Skatkin i sovremennoe obrazovanie: materialih konf.: v 2 t. / pod red. V.A. Myasnikova. – M., 2000. – T. 2.
4. Novikov, D.A. Modeli i mekhanizmi upravleniya nauchnimi proektami v vuzakh / D.A. Novikov, A.L. Sukhanov. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 07.03.12

УДК 316.354

Gronskyi V.A., Kabeshv R.V. **HISTORICAL BACKGROUND OF THE FORMATION OF INNOVATION POLICY OF SINGAPORE.** This article explores the regional innovation policy with special attention to the Singapore's experience. The important role of the state in formation of effective innovation policy providing substantial improvement in the business climate and stimulating the priority development of high_tech fields is placed in strong relief.

Key words: innovations, national innovative systems, governance, Singapore.

В.А. Гронский, аспирант НИУ «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского»,

E-mail: mrykhtik@yandex.ru; **Р.В. Кабешев**, д-р политических наук, проф. Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: kabeshev@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ СИНГАПУРА*

В статье рассматриваются исторические предпосылки формирования и развитие инновационной политики в Сингапуре. Особое внимание уделяется роли государства в управлении инновационными процессами.

Ключевые слова: инновации, национальные инновационные системы, управление, Сингапур.

Технологический прогресс и инновации играют центральную роль в экономическом развитии современных стран. В то время как экономика эволюционирует в рамках границ глобальных технологий и разрыв между странами в технологическом развитии уменьшается, стратегии инновационного развития, сконцентрированные на инвестициях в НИОКР, имеют наибольший потенциал для эффективного экономического роста.

Вместе с тем, несмотря на то, что взаимосвязь между научно-техническим прогрессом и инновационной политикой очевидна и что именно их общность определяет ключевые направления развития внутренней и внешней политики многих высокоразвитых стран [1, с. 26-36], формы осуществления этой политики существенно отличаются от страны к стране и от региона к региону.

Ради объективности следует заметить, что практически любое государственное управление в той или иной степени реализует формы прямого или косвенного экономического регулирования инновационной активности. Причем к системе прямых мер экономического регулирования традиционно относят:

- «государственное инвестирование в виде целевого, предметно-ориентированного или проблемно-направленного финансирования, государственное кредитование, лизинг, фондовые операции с целью повышения концентрации исследований и материально-технических средств на наиболее перспективных направлениях и прогрессивных видах производства;
- планирование и программирование, государственное предпринимательство;
- меры, активизирующие кооперацию промышленных организаций в области научных исследований, в частности с научно-исследовательскими и образовательными университетами» [1, с. 27].

Различия в традициях, исторически сложившихся взаимоотношениях между бизнесом, наукой и государством сформировали самобытные системы стимулирования НИОКР со стороны государства. К примеру, в Японии научная деятельность осуществляется государственными центрами совместно с частными корпорациями и финансируется государством [1, с. 27]. В Канаде помимо прямого финансирования научных разработок, государство также выступает гарантом предоставления кредита коммерческими банками [1, с. 27].

Сталкиваясь с конечностью технологического роста экономики (роста за счет усовершенствования технологий), государства в разной степени испытывают на себе вызовы глобальной экономики. Часть из них способны развиваться экстенсивно, продолжая использовать природные или человеческие ресурсы. Не обладающие подобной «ресурсной подушкой» страны до некоторой степени вынуждены выбирать путь инновационного развития. Примером такого осмысленного и продуктивного решения является в новейшей истории государство Сингапур.

Сингапур обрел независимость в 1965 году, и до конца 1990-х годов экономика страны в среднем росла на 8% в год. На протяжении всего периода независимости Сингапур не имел внешнего долга, а его (внешний) валютный резерв в 2004 году превысил 110 млрд. долларов США и явился одним из самых высоких в мире и самым высоким, если исходить из соотношения – валютный резерв/общая численность населения страны [2]. Экономическая модель развития Сингапура в течение последних четырех десятилетий сочетает в себе открытость экономики с активным участием правительства в регулировании раз-

вития рынка труда, земельного рынка и промышленного сектора страны. Хотя подобный подход позволил Сингапуру поменять свой статус со страны третьего мира на страну первого эшелона менее чем за 40 лет [3], в настоящее время возникают опасения, что эта модель развития продолжит сохранять свою эффективность в то время, когда страна должна конкурировать в условиях практической близости к технологической границе глобального уровня. Стратегия Сингапура в 1960-х и 1970-х годах была направлена на привлечение транснациональных компаний (ТНК) для их размещения в городе-государстве с целью производства продукции для мировых рынков экспорта [2]. Следование этой стратегии изначально было вызвано необходимостью. Поскольку Сингапур является экономикой с ограниченными природными ресурсами, создание рабочих мест было первоочередной задачей в первые годы независимости города-государства. Позднее, стратегия ориентации на прямые иностранные инвестиции со стороны ТНК стала частью стратегии экономического развития, которая вывела Сингапур на позицию важного бизнес центра в мировой сети торговли и финансовых потоков. Для ТНК были предоставлены налоговые льготы и выгодные гранты, с целью, чтобы они разместили свои региональные операции в Сингапуре. Хотя эта экономическая модель была очень успешной для ускорения экономического роста, побочным эффектом стало то, что сингапурские компании стали выполнять обслуживающую функцию для ТНК, что снизило стимул вкладывать средства в местный рынок потенциальных инновационных технологий. В настоящее время промышленное производство составляет 25% от ВВП Сингапура, причем наибольшее количество рабочих мест создается в секторе электроники [2].

Подобная стратегия развития в Сингапуре быстро приблизилась к своему пределу. С 2000 по 2002 год Сингапур ощутил падение общего коэффициента показателей производства в результате серьезного недоиспользования мощностей в промышленном секторе вызванные потрясениями в мировой экономике. Глобальный спад спроса в области электроники в 2000 году и последствия событий 11 сентября в 2001 году, существенно повлияли на электронную промышленность и сферу IT услуг в Сингапуре. Появилась необходимость искать альтернативные источники роста экономики Сингапура, так же понадобилось снизить зависимость Сингапура от ТНК. Зависимость Сингапура в производственном секторе электронной промышленности сделал экономику Сингапура сильно уязвимой для изменений в мировой экономике. Относительно высокий уровень заработной платы и внутренних издержек сделал Сингапур уязвимым для конкуренции со стороны стран с более низким уровнем заработной плат (Китай, Индия, Мексика). Борьба за капитал и кадры также разворачивается с высокотехнологическими регионами такими как Израиль, Ирландия, Шанхай, Пекин в Китае, Сеул в Южной Корее и Бангалор в Индии.

В то время как Сингапур вступает в новую стадию развития, его экономическое будущее будет зависеть в большей степени от его способности участвовать в создании новых технологий, а также условий для внутреннего экономического роста страны. Помимо создания финансируемых государством исследовательских институтов и новых компаний с целью инвестировать в фундаментальные исследования и инфраструктуру, были также предприняты действия для изменения государственной политики по стимулированию инноваций и предпринимательства. Изменения, осуществляемые в нормативно-правовой базе

* В статье использованы материалы, собранные в ходе выполнения гранта РГНФ 11-03-00069а «Международно-политические аспекты инновационного развития в России и за рубежом: проблемы взаимодействия»

и институциональной среде, способствуют поощрению развития инновационной среды в Сингапуре. В 1998 году правительство Сингапура выделило 1 млрд. долларов США для инвестирования в венчурные фонды и для содействия предпринимательству. Специалисты и квалифицированные рабочие отбираются (отсеиваются) за счет жесткой политики «иностранных специалистов». Также было существенно увеличено финансирование фундаментальных исследований в университетах и государственных учреждениях [2].

Переход к стратегии инновационного развития требует скоординированных изменений, которые должны быть внесены в инфраструктуру страны, экономические институты и систему стимулирования. Экономическая структура науки и инноваций, создающая условия для инвестиций в науку и технологическую деятельность по сути та же самая, что и та, которая способствует формированию климата для инвестиций, рабочих мест и устойчивого роста. Для создания благоприятных условий для инноваций необходимы следующие факторы: макроэкономическая

стабильность; открытость для внешней торговли, прямых иностранных инвестиций, а также для иностранных высококвалифицированных специалистов; сильная правовая база в сфере защиты интеллектуальной собственности; а также создание условий для обеспечения справедливой конкуренции. Защита интеллектуальной собственности играет важную роль при создании стимулов в создании инновационных технологий, а также способствует распространению новых знаний, в то время как хорошо выстроенная политика в области конкуренции облегчает для фирм выход на новые рынки, стимулируя тем самым инновационную деятельность и коммерциализацию новых технологий.

Таким образом, пример государства Сингапур доказывает, что в отсутствии природных и ограниченности всех иных ресурсов, нет иного пути развития экономики, как только инновационный. Только курс на инновационное развитие позволяет государству оставаться (и усиливаться) конкурентоспособным в эпоху глобализирующейся экономики, а также сохранять свою экономическую независимость и поддерживать национальную безопасность.

Библиографический список

1. Шардин, И.В. Разработка и реализация инновационной политики: опыт высокоразвитых стран // Мир человека. – 2008. – № 3.
2. Winston, T.H. Koh Singapore's transition to innovation-based economic growth: infrastructure, institutions and government's role. R&D Management 36, 2, 2006.
3. Lee, K.Y. From Third World to First: The Singapore Story 1965-2000. Singapore: Singapore Press Holdings, 2000.

Bibliography

1. Shardin, I.V. Razrabotka i realizaciya innovacionnoj politiki: opyt vihsokorazvitiikh stran // Mir cheloveka. – 2008. – № 3.
2. Winston, T.H. Koh Singapore's transition to innovation-based economic growth: infrastructure, institutions and government's role. R&D Management 36, 2, 2006.
3. Lee, K.Y. From Third World to First: The Singapore Story 1965-2000. Singapore: Singapore Press Holdings, 2000.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 316.614.6

Kabeshv R.V., Rykhtik M.I. POLICY ON HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE WEST OF INNOVATION.

The article argues that universities can stimulate innovation activity and industrial development in a particular region. The type of university–industry cooperation must be fine-tuned according to the knowledge base of the university and to the dominant mode of innovation in the regional industry. State should play a crucial role.

Key words: innovations, national innovative systems, governance, university-industry cooperation.

Р.В. Кабешев, д-р политич. наук, проф. Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: kabeshv@mail.ru; М.И. Рыхтик, д-р политических наук, проф. НИУ «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, E-mail: mrykhtik@yandex.ru

ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЗАПАДА В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА*

В статье говорится об особой роли университетов в стимулировании инновационного и промышленного развития в регионе. Обсуждаются различные модели, особое внимание уделяется роли государства в управлении инновационными процессами.

Ключевые слова: инновации, политика в сфере высшего образования, управление, инновационные процессы.

Современное общество характеризуется стремительным развитием научного и технологического прогресса. Все новые и новые сферы производства товаров и оказания услуг организуются на основе научных достижений, становятся «знанием». Одним из стратегических векторов развития социально-экономической системы страны является рост инновационного потенциала высшей школы и на этой основе – расширение масштабов производства и распространения научно-технических достижений, и, как следствие, осуществление структурной перестройки экономики, заметное повышение доли наукоемких, инновационно-ориентированных предприятий. В этой связи актуализируется потребность в разработке экономико-организационного механизма, способного обеспечить приращение и эффективное использование инноваций, что предполагает, на наш взгляд, учет

позитивного опыта, апробированного в развитых странах. Все это обуславливает необходимость теснейшего сотрудничества структур бизнеса и учреждений высшего образования, что будет способствовать успешному развитию общества и достижению как хозяйственного, так и культурного процветания.

Взаимодействие бизнеса с институтами высшего образования в странах Запада во многом связано с проникновением государства в «частную жизнь» [1, с. 114] учебных заведений, что выразилось в реализации мер по сокращению автономии университетов во многих странах Европы. Необходимость этого была вызвана, прежде всего, требованиями рынка труда, что привело к тщательному планированию механизмов регулирования систем высшего образования.

* В статье использованы материалы, собранные в рамках проекта «Международно-политические аспекты инновационного развития в России и за рубежом: проблемы взаимодействия» РГНФ 11-03-00069а

Рост «экономики знаний», понимание того, что изменения в системе подготовки специалистов являются основой будущего экономического и социального развития привели к более активному вмешательству государства в область высшего образования. Данная тенденция прослеживается в реализации многих инновационных проектов 1970-х – начале 1980-х гг. Наиболее яркими примерами являются политехнические учебные заведения Британии¹, региональные колледжи Норвегии². Рынок труда стал определять потребности ВУЗов, направленность их развития, что подкреплялось соответствующими мерами со стороны правительства, стремящихся к обеспечению потребностей бизнеса высококвалифицированной рабочей силой.

Соответствующие изменения подкреплялись и законодательным путём: «Акт о реформировании высшего образования» в Швеции³, «Loi d'Orientation» [2] во Франции и т.д. Нововведения коснулись также системы финансирования высшего образования, которые теперь были нацелены на жёсткую экономию бюджетных средств, а также активный поиск внешних источников денежных вливаний, несвязанных с государством. Одновременно с этим происходило расширение административных структур систем высшего образования, образующих своеобразные «мезо-администрации», такие, как Комитет по грантам университетов, Национальный совет в Британии, Собрание ректоров в Германии, университетский Совет в Норвегии и т.д. [3].

В настоящее время высшее образование рассматривается как один из важнейших стимулов внедрения инноваций, без чего невозможно поступательное развитие экономики. Особенно это характерно для учреждений высшего образования, объединённых со структурами бизнеса (корпорациями, предприятиями) в так называемые «инновационные цепочки» [4, р. 261].

Рассматривая взаимодействие бизнеса и университетов в странах Запада и США, необходимо выделить основные параметры и характеристики институтов высшего образования, играющие существенную роль в оценке складывающегося партнёрства.

Одной из важнейших характеристик является неизменность институтов высшего образования. Как и первые средневековые университеты Болоньи, Парижа и Оксфорда, высшее образование всё ещё рассматривается в качестве социальной системы, в которой основным видом деятельности является управление знанием [5, р. 12].

Приоритет данной роли связан с некоторыми другими фундаментальными характеристиками институтов высшего образования. Одна из них заключается в авторитете и власти профессорского состава. Во всех специализированных областях решения относительно того, как и что исследовать, в большей степени зависят от академического состава.

Ключевой характеристикой можно назвать принцип организации, при котором области научного знания формируют поле деятельности. Области знания являются своеобразными «строительными блоками», без которых высшее образование как таковое не может существовать. Данный принцип формирует типичную организационную структуру институтов высшего образования, что подразумевает специализацию и взаимодействие всех элементов. Специалисты в своих областях формируют научные группы для совместных исследований.

По мнению Бёртона Кларка, такая организационная фрагментация объясняет необыкновенную адаптивность институтов высшего образования. Под адаптивностью здесь подразумевается «способность объединять и разъединять одни области знания и соответствующие им элементы без нарушения целостности других» [6, р. 186].

Еще одной примечательной характеристикой институтов высшего образования является крайняя диффузия власти в процессе принятия решений. Власть при этом распределяется между множеством акторов. Высшее образование становится федеративной системой с относительно автономными департаментами и отделениями, кафедрами и факультетами, «действующи-

ми наподобие небольших суверенных государств, преследующих собственные определённые интересы, противостоящие власти целого» [6, р. 267].

Учитывая данные характеристики институтов высшего образования следует подчеркнуть, что любые попытки внешнего государственного контроля над ним обречены на неудачу. Учебные заведения лелеют и превозносят свои традиции, унаследованные ещё с периода Средневековья. Вероятность внешнего контроля институтов высшего образования возможна лишь при ограничении профессорского состава, а также сокращении организационных структур. Сопутствующие риски могут навредить реализации образовательных задач, выполняемых ВУЗами. В условиях детальной регламентации представители университетских сообществ могут просто разочароваться в научных исследованиях, будучи неспособны изучать то, чего от них требует профессиональная компетенция. Обременённые повседневной деятельностью, они рискуют потерять интерес к новым исследованиям, а также к самим инновациям в науке.

Экономика, основанная на знаниях, нуждается в наличии многоотраслевых сетей организаций, участвующих в самых разных аспектах хозяйственного процесса. В развитых странах Европы и в США подобным структурам оказывается мощная финансовая поддержка. Это обуславливает необходимость тщательного мониторинга направления и использования государственных инвестиций, а также определение наиболее перспективных сфер взаимодействия бизнес-структур и учреждений высшего образования. Сотрудничество бизнеса и институтов высшего образования является залогом результативности технологических инноваций, помогая бизнесу «развивать свои динамические возможности с учётом новых форм конкурентных преимуществ» [4, р. 261].

Основными выгодами подобного сотрудничества можно назвать:

1. Усиление роли в развитии региональной и национальной экономики.
2. Финансирование с относительной свободой использования средств.
3. Возможность реального применения разрабатываемых идей.
4. Доступ к высокотехнологичному оборудованию.
5. Возможность поощрения и стимулирования собственных сотрудников путём премирования и назначения стипендий.

Цель подобного подхода – стимулирование всей образовательной системы не только к обучению и исследованиям (как основной сфере деятельности), но и к плодотворному участию в консультировании, проведении тренингов, осуществлении исследований по целевым заказам коммерческих фирм и оказании поддержки их повседневной работы. Изучая данный вопрос, можно отметить, что в случае формирования взаимодействия бизнеса и университетов по схеме «поставщик-потребитель», все усилия могут оказаться тщетными. Вопросы рыночного характера, такие как ценообразование, экономия средств на обучение, качественная информация коммерческой направленности – все это, безусловно, важно. Однако это само по себе не может привести к максимальному результату совместной работы.

Все это обуславливает насущную необходимость создания разветвленной сети «сотрудничающих организаций», являющейся площадкой для открытого сотрудничества университетов и бизнес-структур. Для максимальной плодотворности подобной деятельности, всем участникам взаимодействия нужно четко определить «правила игры», наладить так называемые «отношения, основанные на взаимном влиянии и обучении», в которых обе заинтересованные стороны своевременно адаптируются под запросы и специфику работы своих партнеров. В основе подобных взаимоотношений лежит высокий уровень взаимного доверия. В то же время не следует чрезмерно концентрироваться лишь на совершенствовании «двусторонних связей», забывая про необходимость активного привлечения в процесс взаимодействия как можно большего числа участников. Экономика, основанная на знаниях, требует усилий не только коммерческих фирм и университетов, но и финансово-кредитных учреждений, правительственных структур, различных организаций некоммерческого характера, а также СМИ. Сетевой характер взаимоотношений в данной ситуации является наиболее оптимальным.

Те же учреждения высшего образования, которые проявляют пассивность и не участвуют во взаимодействии с бизнес-

¹ Система образования Великобритании // Информационный портал GLOBUS International. – URL: http://www.globus-abroad.ru/system_obrazovania_england.htm (дата обращения: 28.08.11).

² Учеба в Норвегии // Информационно-справочный портал «Образование за рубежом». 20 сентября 2010 г. – URL: <http://www.yastudent.ru/articles/1/0/219.html> (дата обращения: 29.08.11).

³ Образование в Швеции: уроки для жизни // Официальный портал Швеции в Интернете. – URL: <http://www.sweden.se/ru/Start/Education/Facts/Education-in-Sweden/> (дата обращения: 28.08.11).

структурами, оказываются в уязвимом положении. Они теряют источники финансовых поступлений, утрачивают положение в глазах общественности и элиты, лишаются перспектив участия в международном научном и образовательном сотрудничестве. Но главное – снижается возможность успешного трудоустройства выпускников данных вузов, что приводит к оттоку потенциальных абитуриентов, усугубляя возникающие проблемы.

Еще одним следствием трудностей в налаживании взаимодействия бизнес-структур и образовательного сообщества можно назвать такое явление, как создание «корпоративных университетов». Данный процесс развивается вне традиционного высшего образования, по своим специфическим закономерностям. Например, в США насчитывается более 1600 корпоративных бизнес-школ [9]. Традиционные бизнес-школы, являющиеся структурными подразделениями университетов, зачастую оторваны от реальной коммерческой практики и не отвечают запросам коммерческих компаний. В целях упрощения получения необходимых знаний и разработок, многие крупные корпорации предпочитают не обращаться за помощью к уже существующим учреждениям высшего образования, а создавать их «под себя».

Современное развитие информационных и коммуникационных технологий позволяет организовать процесс дистанционного обучения на высшем уровне. У традиционных университетов появляются своеобразные конкуренты, открывающие перед своими абитуриентами широкие перспективы, причем не связанные лишь с деятельностью создавшей их компании. Например, «Национальный университет полупроводников» (The National Semiconductor University) помимо узкоспециализированных учебных курсов и программ предлагает обучение по программам бакалавриата и магистратуры совместно с традиционными университетами [10]. Подобные явления приобретают особую остроту в связи с тем фактом, что традиционные и корпоративные ВУЗы имеют совершенно разную природу и нацелены на удовлетворение разных потребностей.

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

1) особенностью политики в области высшего образования стран Запада в контексте инновационного процесса заключается усиление государственного вмешательства в деятельность ВУЗов в целях укрепления их сотрудничества с коммерческими структурами и выстраивания «инновационных цепочек»;

2) специфика взаимодействия бизнеса и университетов заключается в стимулировании всей образовательной системы как к обучению и исследованиям, так и к плодотворному участию в работе по целевым заказам коммерческих фирм и оказании поддержки их повседневной работы;

3) партнерство бизнес-структур и учреждений высшего образования на примере Великобритании и США характеризуется трансфером знаний и технологий посредством обмена студенческими и преподавательскими кадрами между университетами и предприятиями, при серьезном вовлечении бизнеса в систему вузовского администрирования;

4) перспективы сотрудничества университетов и бизнеса зависят от способности всех участников взаимодействия четко определить «правила игры» и наладить называемые «отношения, основанные на взаимном влиянии и обучении», в которых обе заинтересованные стороны своевременно адаптируются под запросы и специфику работы своих партнеров.

Ситуация, сложившаяся в российской экономике, является гораздо более сложной и трудно предсказуемой. Рыночные отношения, тенденции глобализации, открытость границ – все это делает процесс решения стоящих перед страной задач чрезвычайно непростым делом. Это обуславливает необходимость широкого участия в процессах экономического развития страны представителей научного сообщества. Лишь путем комплексного и взаимовыгодного сотрудничества учреждений высшего образования, бизнес-структур, органов государственной власти, общественных организаций возможно построение современной экономики, обеспечивающей стабильное и поступательное развитие страны.

Библиографический список

1. Trow, M. The public and private lives of higher education // *Daedalus*. – 1975. – № 2.
2. Кананикина, Е.С. Система регулирования правового образовательного пространства Французской Республики // *Образование и общество*. – 2007. – № 4 [Э/р]. – Р/д: http://www.jeducation.ru/4_2007/76.html.
3. Филиппов, В.М. Сравнительный анализ систем управления в вузах, организации и экономики образования // *Университетское управление*. – 1998. – № 1. – [Э/р]. – Р/д: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/65>.
4. Dasgupta, M. Linking Technological Innovation, Technology Strategy and Organizational Factors / M. Dasgupta, R. Gupta, A. Sahay // *Global Business Review*. – 2011. – № 12.
5. Kerr, C. The Uses of the University. – Cambridge, 1982.
6. Clark, B. The Higher Education System. – Berkeley, 1983.
7. В вузы не только за знаниями // *Экстра-Н*. 20 апреля 2007 [Э/р]. – Р/д: http://www.extra-n.ru/text/bisnes/v_vuz_-_ne_tolko_za_znaniyami/
8. Lambert Review of Business-University Collaboration. July, 2003. – [Э/р]. – Р/д: http://www.hm-treasury.gov.uk/d/lambertemergingissues_173.pdf
9. Ryan, L. Corporate Universities: An Overview from Academic and Professional Journals // *Corporate Education Advisers*. – [Э/р]. – Р/д: <http://www.corpedadvisers.com.au/resources/research>
10. Crainer, S. Corporate views of University // *Management Skills and Development*. 13.10.03. – [Э/р]. – Р/д: <http://www.managementskills.co.uk/articles/univer.htm>

Bibliography

1. Trow, M. The public and private lives of higher education // *Daedalus*. – 1975. – № 2.
2. Kananihina, E.S. Sistema regulirovaniya pravovogo obrazovatel'nogo prostranstva Francuzskoy Respubliki // *Obrazovanie i obshchestvo*. – 2007. – № 4 [Eh/r]. – R/d: http://www.jeducation.ru/4_2007/76.html.
3. Filippov, V.M. Sravnitel'nyy analiz sistem upravleniya v vuzakh, organizatsii i ekonomiki obrazovaniya // *Universitetskoe upravlenie*. – 1998. – № 1. – [Eh/r]. – R/d: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/65>.
4. Dasgupta, M. Linking Technological Innovation, Technology Strategy and Organizational Factors / M. Dasgupta, R. Gupta, A. Sahay // *Global Business Review*. – 2011. – № 12.
5. Kerr, C. The Uses of the University. – Cambridge, 1982.
6. Clark, B. The Higher Education System. – Berkeley, 1983.
7. V vuzh ne tolko za znaniyami // *Ehkstra-N*. 20 aprelya 2007 [Eh/r]. – R/d: http://www.extra-n.ru/text/bisnes/v_vuz_-_ne_tolko_za_znaniyami/
8. Lambert Review of Business-University Collaboration. July, 2003. – [Eh/r]. – R/d: http://www.hm-treasury.gov.uk/d/lambertemergingissues_173.pdf
9. Ryan, L. Corporate Universities: An Overview from Academic and Professional Journals // *Corporate Education Advisers*. – [Eh/r]. – R/d: <http://www.corpedadvisers.com.au/resources/research>
10. Crainer, S. Corporate views of University // *Management Skills and Development*. 13.10.03. – [Eh/r]. – R/d: <http://www.managementskills.co.uk/articles/univer.htm>

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 316.4.05:303.4

Kashnik O.I., Shekoldin V.Y., Kitaeva G.G., Timofeeva E.G. SOCIAL RISKS: FAKTOR ANALYSIS. Article is devoted to the calculation of social risks methodology in companies. Authors developed and applied a method that combines factor analysis and paired comparison. They identified indicators of social risk and constructed formulas, allowing to determine the correct number of significant latent factors, and to assess the value of social risks.

Key words: social risk, indicators of social risk, factor analysis, assessment of social risk.

О.И. Кашник, канд. социол. наук, доц. каф. «Профессиональное обучение, педагогика и психология» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: pedagogika@stu.ru;

В.Ю. Щекотин, канд. техн. наук., доц. каф. теории рынка Новосибирского гос. технического университета, г. Новосибирск, E-mail: raix@ngs.ru; **Г.Г. Китаева**, ст. преп. каф. «Высшая математика» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: kitaevag@ngs.ru;

Е.Г. Тимофеева ст. преп. каф. «Высшая математика» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: timlata@rambler.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ: ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена построению методики расчетов социальных рисков на предприятиях. Разработан и применен метод, сочетающий в себе факторный анализ и парные сравнения. Выделены показатели социальных рисков. Построены расчетные формулы, позволяющие корректно определять число значимых латентных факторов, а также оценивать величины социальных рисков.

Ключевые слова: социальный риск, показатели социальных рисков, факторный анализ, оценка социального риска.

Процессы корпоративного строительства и управления в современных российских организациях происходят в условиях активных социально-экономических преобразований. Ситуация усугубляется большим количеством чрезвычайных ситуаций политического, экологического, техногенного и других характеров. Любые изменения влекут за собой различные последствия, связанные с рисками [1].

Риск, как научная категория, рассматривается в ряде научных направлений, в том числе в социологии, экологии, менеджменте, страховании. Проблемы рискологии и управления рисками, а также вопросы систематизации, структурирования и методологии анализа социально-экономических рисков деятельности современных корпораций активно исследуются в научной литературе и диссертационных исследованиях, в работах А.П. Альгина, И.Т. Балабанова, В.П. Буянова, С.В. Вайданцева, П.Г. Грабового, В.М. Гранатурова, В.А. Кардаша, К.А. Кирсанова, М.Г. Лапусты, В.Н. Лившица, Л.А. Михайлова, Б.А. Райсберга, В.Т. Севрук, В.В. Хохлова, В.В. Христиановского, В.Н. Хубаева, В.А. Чернова, Л.Г. Шаршукова и др.

Авторами был проведен анализ нормативно-правовых документов (законодательные акты, государственные стандарты, технические регламенты) и научной литературы, который выявил следующее:

- 1) существуют различные подходы к понятию «социальный риск», но на сегодняшний день не сформирован однозначный категориальный аппарат;
- 2) отсутствует единая классификация факторов и показателей социального риска;
- 3) нет унифицированной методики оценки социальных рисков.

Следует отметить, что «риск» выступает одной из сущностных дефиниций понятия «безопасность». Федеральный закон РФ от 28 декабря 2010 года № 390-ФЗ «О безопасности» определяет основные принципы и содержание деятельности по обеспечению безопасности государства, общественной безопасности, экологической безопасности, безопасности личности, иных видов безопасности, предусмотренных законодательством РФ [2]. Даются такие определения как: безопасность, жизненно важные интересы, объекты безопасности (личность, общество), угроза безопасности. В нормативно-правовых актах и иных документах в МЧС РФ в качестве основных выделены следующие понятия: чрезвычайная ситуация, критерии безопасности, оценка безопасности, допустимый уровень риска, обеспечение безопасности, уровень безопасности, радиационная безопасность, транспортная безопасность, промышленная безопасность, безопасность гидротехнических сооружений, пожарный риск, социальный пожарный риск, независимая оценка рисков и др. Базовый стандарт ГОСТ Р 51897-2002 «Менеджмент риска. Термины и определения» содержит такие понятия как риск, критерии риска, менеджмент риска, оценка риска, анализ риска, количественная оценка риска и др. Если термин «риск» приводится в ГОСТе, нормативно-правовых документах, словарях, то понятие «социальный риск» в перечисленных источниках отсутствует. Также данная категория не внесена в реестр единой государственной статистической информации.

В научных публикациях и учебно-методических разработках раскрытие категории «социальный риск» дается в ряде ра-

бот. Так, Яцук О.В. предлагает следующее определение: «Социальный риск – это возникновение ситуации с неопределенностью, основанной на дихотомии реальной действительности и возможности: как вероятности наступления объективно неблагоприятного последствия для социальных факторов (индивидуальных или коллективных), так и вероятности обретения выгод и благ, что субъективно воспринимается факторами в контексте определенных ценностных координат, на основании чего осуществляется выбор альтернативы действия» [3]. Балыхин Г.А., Беляков С.А. и др. определяют социальный риск как риск, объектом которого являются социальные права и (или) социальные гарантии [4].

В классификации рисков ряд авторов выделяет социальный риск как отдельный вид (Хохлов Н.В., Фатхутдинов Р.А., Олейников Е.А., Шапкин А.С., Шапкин В.А., Вишняков Я.Д., Радаев Н.Н. и др.). Мешавкина Н.А. в диссертационной работе описывает следующие типы социального риска: медицинские, демографические, суицид, преступность, вынужденные миграции, безработица, маргинализация, выбор руководством страны социальной политики, неадекватной общественным реалиям, риск реализации социальных проектов и программ, не прошедших апробации и экспериментальной проверки, декаданс, аномия, резкая дифференциация измерения по уровню доходов, низкий уровень жизни населения, дезадаптация и низкий уровень адаптационного потенциала населения страны, негативные социальные аспекты глобализации и другие типы рисков [5].

На основе анализа диссертационных исследований, научных публикаций, учебных и методических разработок по направлениям философия, социология, экономика была проведена классификация социальных рисков по видам и показателям. Выделены три группы социальных рисков (внешние, внутриорганизационные и отраслевые), в которых объединены 116 показателей.

К внешним рискам относятся:

- A_1 – риски, связанные с качеством населения ($A_{1,1}$ – коэффициент рождаемости, $A_{1,2}$ – уровень профессионального образования занятого населения, $A_{1,3}$ – неустойчивость семьи и сиротство, $A_{1,4}$ – уровень социальной патологии, $A_{1,5}$ – динамика физического здоровья населения, $A_{1,6}$ – коэффициент нагрузки на 1000 человек трудоспособного населения);

- A_2 – риски, связанные с благосостоянием населения ($A_{2,1}$ – условный муниципальный продукт на душу населения, $A_{2,2}$ – покупательная способность среднемесячной номинальной начисленной заработной платы, $A_{2,3}$ – коэффициент бедности по заявительному принципу, $A_{2,4}$ – покупательный потенциал населения, $A_{2,5}$ – обеспеченность экономическими активами, $A_{2,6}$ – обеспеченность жильем);

- A_3 – риски, связанные с качеством трудовой жизни ($A_{3,1}$ – фондовооруженность труда, $A_{3,2}$ – уровень занятости экономически активного населения, $A_{3,3}$ – средняя продолжительность поиска работы безработными (месяцев), $A_{3,4}$ – уровень производственного травматизма, $A_{3,5}$ – охват работающих коллективными договорами);

- A_4 – риски, связанные с качеством социальной сферы ($A_{4,1}$ – развитость профилактической медицины, $A_{4,2}$ – размер подушевого финансирования по территориальной программе государственных гарантий обеспечения населения области

бесплатной медицинской помощью (на 1 чел.), $A_{4,3}$ – охват детей дошкольными учреждениями, $A_{4,4}$ – охват детей школьного возраста дополнительным образованием, $A_{4,5}$ – благоустроенность общеобразовательных учреждений, $A_{4,6}$ – средняя величина помощи, оказанной нуждающемуся населению, $A_{4,7}$ – уровень благоустройства жилищного фонда, $A_{4,8}$ – охват населения клубными формированиями, $A_{4,9}$ – охват населения спортивными секциями, клубами и физкультурно-оздоровительными группами, $A_{4,10}$ – густота автомобильных дорог с твердым покрытием, $A_{4,11}$ – охват населения телепрограммами региональных ТРК по сети телевидения, $A_{4,12}$ – % покрытия территории муниципального района/городского округа операторами мобильной связи, $A_{4,13}$ – бюджетная обеспеченность расходами бюджета территории (на 1 жителя));

- A_5 – Риски, связанные с безопасностью жизнедеятельности ($A_{5,1}$ – уровень криминогенности, $A_{5,2}$ – уровень безопасности дорожного движения, $A_{5,3}$ – смертность от самоубийств, $A_{5,4}$ – охват нуждающихся социальным обслуживанием на дому, $A_{5,5}$ – качество питьевой воды, $A_{5,6}$ – развитость инициатив территориального общественного самоуправления населения).

Внутриорганизационные риски:

- A_6 – нормативные ($A_{6,1}$ – нарушение нормативных предписаний, $A_{6,2}$ – непонимание формулировок указаний вышестоящего руководства);

- A_7 – организационно-управленческие ($A_{7,1}$ – коммуникации между подразделениями, $A_{7,2}$ – нарушение закона и внутренних правил, $A_{7,3}$ – разглашение коммерческой тайны, $A_{7,4}$ – невнимание к социальным проблемам, $A_{7,5}$ – ТБ и охрана труда, $A_{7,6}$ – эргономика);

- A_8 – мотивационные ($A_{8,1}$ – удовлетворение важнейших потребностей, $A_{8,2}$ – рабочая среда, или социально-психологический климат, $A_{8,3}$ – вознаграждение, $A_{8,4}$ – безопасность, $A_{8,5}$ – личное развитие и профессиональный рост, $A_{8,6}$ – чувство причастности организации, которая их нанимает, $A_{8,7}$ – интерес и вызов, $A_{8,8}$ – медицинское обслуживание, $A_{8,9}$ – выполнение социальных программ, $A_{8,10}$ – досуг, $A_{8,11}$ – общественный транспорт до места работы или обеспеченность рабочим транспортом);

- A_9 – кадровые ($A_{9,1}$ – обусловленные самой организацией: $A_{9,1,1}$ – уровень текучести персонала, $A_{9,1,2}$ – конкурентоспособность, $A_{9,1,3}$ – социальная напряженность, $A_{9,1,4}$ – забастовки, $A_{9,1,5}$ – уровень заработной платы, $A_{9,1,6}$ – уровень квалификации персонала, $A_{9,1,7}$ – уровень профессионального образования, $A_{9,1,8}$ – необеспечение кадрами, $A_{9,1,9}$ – непригодность кадровой политики организации к ожиданиям персонала, $A_{9,1,10}$ – рост квалификации; $A_{9,1,11}$ – старение персонала; $A_{9,2}$ – обусловленные самим работником: $A_{9,2,1}$ – бедность, $A_{9,2,2}$ – сиротство, $A_{9,2,3}$ – потеря жилья, $A_{9,2,4}$ – девиантное поведение, $A_{9,2,5}$ – болезнь, $A_{9,2,6}$ – инвалидность, $A_{9,2,7}$ – алкоголизация, $A_{9,2,8}$ – наркоманизация, $A_{9,2,9}$ – трудовое увечье, $A_{9,2,10}$ – профессиональное заболевание, $A_{9,2,11}$ – профессиональный травматизм, $A_{9,2,12}$ – беременность и роды);

- A_{10} – риски, обусловленные корпоративной культурой ($A_{10,1}$ – невыполнение правил кодекса корпоративного поведения, $A_{10,2}$ – отношение людей к работе, $A_{10,3}$ – стиль командной работы, $A_{10,4}$ – эффективность командной работы, $A_{10,5}$ – удовлетворенность людей работой, $A_{10,6}$ – отношения в коллективе, $A_{10,7}$ – отношения с клиентами и партнерами, $A_{10,8}$ – культура безопасности);

- A_{11} – риски, обусловленные социально-психологическим климатом ($A_{11,1}$ – характер взаимоотношений в группе, доминирующее в ней настроение, $A_{11,2}$ – степень лояльности, $A_{11,3}$ – глобальная макросреда, $A_{11,4}$ – локальная макросреда, $A_{11,5}$ – физический микроклимат, санитарно-гигиенические условия труда, $A_{11,6}$ – удовлетворенность работой, $A_{11,7}$ – характер выполняемой деятельности, $A_{11,8}$ – организация совместной деятельности, $A_{11,9}$ – психологическая совместимость, $A_{11,10}$ – характер коммуникаций в организации, $A_{11,11}$ – стиль руководства);

- A_{12} – риски, связанные с уровнем социальной безопасности ($A_{12,1}$ – развитие персонала, $A_{12,2}$ – охрана здоровья и безопасные условия труда, $A_{12,3}$ – социально ответственная реструктуризация, $A_{12,4}$ – природоохранная деятельность и ресурсосбережение, $A_{12,5}$ – развитие местного сообщества, $A_{12,6}$ – добросовестная деловая практика).

Отраслевые и корпоративные риски (в частности, в сфере транспорта и ОАО «РЖД»):

- A_{13} – риски, связанные с отраслевой спецификой ($A_{13,1}$ – неспрогнозированное ухудшение демографической ситуации,

приводящее к снижению спроса на пассажирские перевозки, $A_{13,2}$ – отток высококвалифицированных кадров в другие отрасли экономики вследствие низкой конкурентоспособности заработной платы на железнодорожном транспорте, $A_{13,3}$ – дефицит трудовых ресурсов для реализации инфраструктурных проектов в регионах Сибири и Дальнего Востока).

Одной из сложных методических задач является оценка и расчет показателей социальных рисков [6]. В ракурсе рассматриваемой темы представляется интересной «Методика оценки и управления социальными рисками, обусловленными неоднородностью развития региональных образовательных систем», разработанная коллективом экспертов (Г.А. Балыхин, С.А. Беляков, В.Д. Вагунин и др.) [4]. В данной работе даются определения базовых категорий: риск, социальный риск, анализ социального риска, объект и субъект риска, степень риска, управление социальными рисками и др. Дается перечень социальных рисков: преступность, здоровье, материальное обеспечение населения (семьи), безнадзорность, беспризорность, социальное сиротство, безработица, социально обусловленные заболевания, политическая ситуация, экономическая ситуация, межнациональные отношения и проблемы, межконфессиональные отношения и проблемы, деструктивное влияние СМИ, миграция, демографическая ситуация, экология, кризис исторических и культурных ценностей, влияние западной культуры. Основными показателями социальных рисков являются экономическая ситуация, неэффективная работа управленцев, неразвитость законодательства, низкое качество образования, культурно-исторические традиции, низкий уровень жизни, внешняя угроза, деструктивная деятельность СМИ, традиции семейного воспитания, радикальный либерализм, резкие изменения социально-экономической политики, недостаточное финансирование работы по профилактике социальных рисков. В качестве основных методов расчетов используются вероятностные методы и экономико-математическое моделирование.

На наш взгляд, ценными являются методологические основы и алгоритм расчетов оценки социальных показателей, которые представлены в методике, разработанной Н.В. Колдомовой, Т.Н. Деметьевой и др. [7], а также позиция Л.Г. Паштовой (д-р эконом. н., профессор кафедры экономики производственных предприятий РЭА им. Г.В. Плеханова), которая социальные риски связывает непосредственно с жизнью, здоровьем и трудоспособностью работников предприятия, их личностными характеристиками и условиями труда [8].

В рамках научного гранта СГУПС (Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск) была разработана методика расчетов социальных рисков на предприятиях транспортной отрасли, в которой под социальным риском понимается совокупность социальных факторов, препятствующих достижению запланированных целей и создающих угрозу для функционирования предприятия. В качестве латентных факторов выступает взвешенная совокупность ряда исходных факторов.

Оценку социальных рисков можно проводить, используя методы социологии и математической статистики. Учитывая, что число социальных элементов интересующей нас структуры и их взаимосвязей велико, сложно обеспечить объективность и валидность данных и интерпретировать информацию в полном объеме. После рассмотрения различных подходов к сбору и обработке социальной информации, опыта применения математического инструментария, нами решено было использовать факторный анализ в сочетании с методом парных сравнений, предложенным Томасом Саати.

Следует заметить, что базовыми методами обработки социально-экономической информации признаются факторный, кластерный и дискриминантный анализы. При этом для оценивания степени влияния тех или иных факторов на изучаемый процесс применяют факторный анализ, для изучения различий между двумя и более группами объектов – дискриминантный, а для классификации объектов по осмысленным группам (для анализа состава респондентов, представляющих статистическую информацию) – кластерный. Нами решено использовать факторный анализ еще и потому, что заранее не знаем, какие факторы на что влияют, и какие риски могут существовать – теория не дает разумных объяснений на этот счет. Выделив латентные факторы и оценив с их помощью социальные риски, а также используя парные сравнения и определив наиболее значимую группу латентных факторов, мы можем давать реальные

рекомендации, определяющие конкретное течение процесса формирования и изменения рисков, степени их значимости и т.д.

Предлагаемая методика позволяет решить ряд задач:

1) получить и оценить регрессионное уравнение, связывающее каждый исходный фактор с некоторыми латентными факторами, и наоборот, связывающее каждый латентный фактор с исходными. При этом будут найдены факторные нагрузки для каждой составляющей латентного фактора;

2) выявить наиболее значимый латентный фактор с помощью парных сравнений;

3) определить зоны критичности на основе метода Саати;

4) построить карту рисков на основе веса всех латентных факторов, выявленных при решении второй задачи

5) определить, какие исходные факторы оказывают решающее влияние на формирование значений латентных факторов, попавших в определенную зону риска;

6) проводить мониторинговые исследования по оценке социальных рисков в организациях.

Базой для факторного анализа являются корреляционные связи, характеризующиеся в данном случае значениями оценок исходных факторов социальных рисков, включенными в обследование. Иными словами, факторный анализ производят на основе корреляционной матрицы, в которой наименования строк и столбцов одинаковы, так как представляют собой перечень переменных, включенных в анализ [9].

На первом этапе исследования по результатам анкетного опроса составляется матрица оценок респондентов Y (основой для составления анкеты могут служить приведенные выше показатели социальных рисков). Для оценки каждого фактора по степени влияния на заранее выбранный показатель, например, на эффективность работы предприятия, нами предложено использовать семибалльную шкалу, а именно:

1 балл – данный фактор абсолютно не влияет на эффективность работы предприятия;

2 балла – фактор практически не влияет на эффективность работы предприятия;

3 балла – скорее не влияет, чем влияет;

4 балла – влияет в среднем (50/50);

5 баллов – скорее влияет, чем не влияет;

6 баллов – влияет значительно;

7 баллов – влияет в полной мере.

Если факторов m , а респондентов N , то анкетные данные записываются в виде матрицы Y

$$Y = \begin{pmatrix} y_{11} & y_{12} & \dots & \dots & y_{1m} \\ y_{21} & y_{22} & \dots & \dots & y_{2m} \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ & \ddots & & & \\ & & \ddots & & \\ y_{N1} & y_{N2} & \dots & \dots & y_{Nm} \end{pmatrix} \quad (1)$$

Здесь y_{ij} – оценка i -м респондентом j -ого фактора.

Например, если респондентов 150, факторов 50, тогда матрица Y будет иметь размер 150 на 50. Ее элементы – это числа от 1 до 7. Для нужд факторного анализа необходимо провести нормировку элементов матрицы Y с использованием известных приемов, реализованных в программах статистического анализа, таких как STATISTIKA [10] и получить матрицу Z .

$$Z = \begin{pmatrix} z_{11} & z_{12} & \dots & \dots & z_{1m} \\ z_{21} & z_{22} & \dots & \dots & z_{2m} \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ & \ddots & & & \\ & & \ddots & & \\ z_{N1} & z_{N2} & \dots & \dots & z_{Nm} \end{pmatrix} \quad (2)$$

В результате применения факторного анализа получим регрессионное уравнение для каждой нормированной переменной z_{ij} :

$$z_{ij} = a_{j1}F_{i1} + a_{j2}F_{i2} + \dots + a_{jr}F_{ir},$$

$$i = 1, \dots, N, \quad j = 1, \dots, m, \quad (3)$$

либо регрессионное уравнение для каждого латентного фактора

$$F_{ij} = \tilde{a}_{j1}z_{i1} + \tilde{a}_{j2}z_{i2} + \dots + \tilde{a}_{jr}z_{ir}, \quad j = 1, \dots, r \quad (4)$$

где m – число факторов, N – количество респондентов в выборке, r – число латентных факторов.

В известных программах статистического анализа число значимых латентных факторов определяется, по большей части, эвристически, или предполагается заранее заданным согласно определенным теоретическим положениям изучаемой прикладной области. В статистических исследованиях чаще всего опираются на анализ структуры собственных значений корреляционной матрицы. При этом согласно большинству рекомендаций латентный фактор считается значимым, если соответствующее ему собственное значение превышает единицу.

Естественно, что на практике такой подход является негибким и не учитывающим специфику каждой конкретной решаемой задачи. В авторской методике мы опирались на модификацию ABC-анализа, предложенную Щеколдиным В.Ю. [11], что позволило определить пороговое значение собственного числа λ , начиная с которого можно считать фактор значимым (на основе полученных эмпирических данных). Метод ABC-анализа представляет собой широко применяемый в экономике эмпирико-аналитический метод выделения номенклатурных групп. Как показал Дж. М. Джуран, этот подход оказывается универсальным и поэтому может быть распространен на целый ряд самых разнообразных приложений, в том числе и для решения задач факторного анализа [12].

С целью определения количества латентных факторов сначала необходимо построить кумулятивную кривую по значениям упорядоченных по убыванию собственных чисел корреляционной матрицы λ_i . Для этого вычисляется функция

$$F(s) = \frac{\lambda_1 + \dots + \lambda_s}{\lambda_1 + \dots + \lambda_s + \dots + \lambda_m} = \frac{\sum_{i=1}^s \lambda_i}{\sum_{i=1}^m \lambda_i}, \quad (5)$$

где s – номер очередного фактора, λ_i – собственное значение корреляционной матрицы соответствующее i -му фактору. Далее все факторы разбиваются на три группы: A , B и C . В группу A войдут наиболее значимые факторы, в группу B – факторы, которые при определенных условиях могут стать значимыми, но могут так и остаться малозначимыми (несущественными), в группу C – факторы, которые малозначимы. В дальнейшем в рассмотрение берется группа A , в которую попадут r факторов, собственные значения которых больше найденного с помощью (5) порогового значения λ . Факторы из группы B оказывают менее значимое влияние и могут представлять для нас интерес при повторном проведении анализа, когда информации по факторам из группы A окажется не вполне достаточно, или при проведении более широкого исследования.

После того, как определено число r (количество значимых латентных факторов) и получена основная модель факторного анализа (3) или (4), записанная в матричном виде

$$Z = F \cdot A^T, \quad (6)$$

где F – матрица значений латентных факторов, A – матрица факторных нагрузок, A^T – транспонированная к матрице A , Z – нормированная матрица, можно дать объяснение полученным результатам, что является достаточно сложной задачей, так как латентные факторы не наблюдаемы, и существует бесконечное множество факторных отображений. Наша задача – выбрать из нескольких приемлемых по формальным признакам решений то, которое наилучшим образом соответствует содержательной стороне исследуемой проблемы.

Схематично выявление латентных факторов можно представить следующим образом (рис.1).

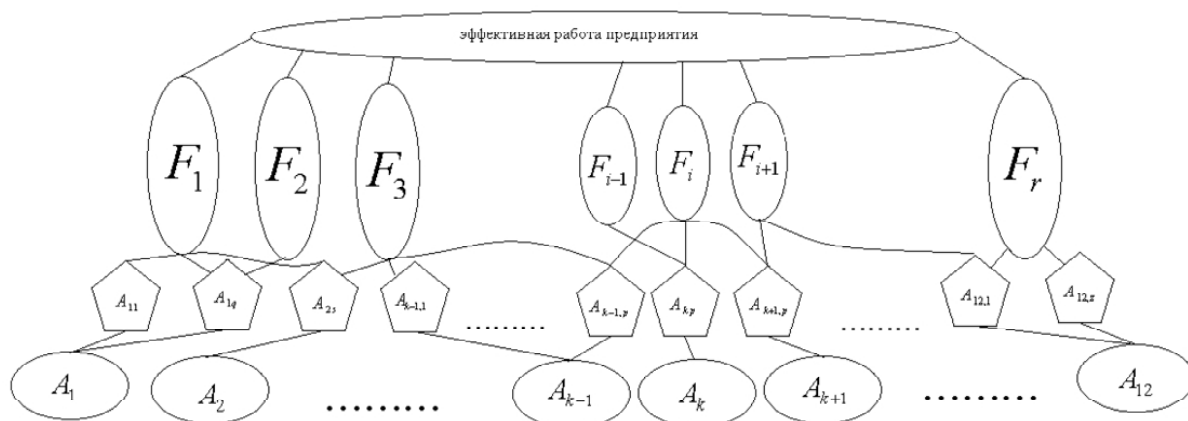


Рис. 1. Выявление латентных факторов

Здесь A_1, A_2, \dots, A_{13} – исходные группы факторов, $A_{s,t}$ – показатели социальных рисков, входящие в группу A_t , F_1, F_2, \dots, F_r – выявленные латентные факторы.

После того, как латентные факторы выделены и проинтерпретированы, возможно применение метода парных сравнений с целью выявления наиболее значимого из них. Для этого респондентам предлагается оценить каждую пару выявленных латентных факторов (F_i, F_j), заполнив таблицу 1 по шкале Саати [13].

Таблица 1

Парные сравнения

	F_1	F_2	...	F_r
F_1				
F_2				
...				
F_r				

Ответы каждого из респондентов представляются матрицей размера $n \times n$

$$A = \|a_{ij}\|, \quad i, j = 1, \dots, n, \quad (7)$$

где элементы a_{ij} определены по следующим правилам:

Правило 1. Если $a_{ij} = \alpha$, то $a_{ji} = \frac{1}{\alpha}$, $\alpha \neq 0$.

Правило 2. Если суждения таковы, что F_i имеет одинаковую с F_j относительную важность, то $a_{ij} = 1$; $a_{ji} = 1$ в частности, $a_{ii} = 1$ для всех i .

Тогда, матрица A имеет вид

$$A = \begin{pmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ \frac{1}{a_{12}} & 1 & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \frac{1}{a_{1n}} & \frac{1}{a_{2n}} & \dots & 1 \end{pmatrix}. \quad (8)$$

После представления качественных суждений о парах факторов в числовом выражении через a_{ij} , задача сводится к тому, чтобы каждому из факторов сопоставить конкретное числовое значение, которое определяло бы вес фактора в общей их совокупности – более значимым факторам соответствуют большие значения весов, а менее значимым – меньшие.

Данный метод [13] может быть описан следующим образом.

1) по каждой анкете, заполненной респондентом, строится матрица парных сравнений Саати (8);

2) для каждой такой матрицы находится максимальное собственное значение и соответствующий ему собственный вектор, который нормируется. Элементы этого вектора показывают вес каждого фактора, согласно мнению конкретного респондента. Заодно можно определить респондентов, чьи мнения наиболее согласованы, а чьи – представляют достаточно хаотичное невыраженное суждение. Последних можно исключить из рассмотрения;

3) находится среднее значение таких векторов. Стандартный подход предполагает находить среднее арифметическое; если же дополнительное исследование типа распределения получаемых величин окажется отличным от нормального (в частности, несимметричное), то обычно вычисляют медиану. Полученный усредненный вектор будет содержать искомые веса латентных факторов согласно обобщенному мнению всех респондентов:

$$G = \omega_1 \cdot F_1 + \omega_2 \cdot F_2 + \dots + \omega_r \cdot F_r; \quad (9)$$

4) в дополнение к методу парных сравнений мы предлагаем определить так называемые зоны риска по формуле:

$$k_i = \omega_i \cdot (n-1) + 1, \quad (10)$$

где n – максимальное количество баллов.

В частности, при использовании 9-балльной шкалы получаем формулу:

$$k_i = \omega_i \cdot 8 + 1, \quad (11)$$

где k_i – значение, определяющее уровень риска, ω_i – вес i -го латентного фактора.

При этом нами были определены следующие границы зон риска:

$1 \leq k_i < 2$ – риск незначительный (рис. 2 – зона 1),

$2 \leq k_i < 4$ – риск приемлемый (рис. 2 – зона 2),

$4 \leq k_i < 6$ – средний риск (рис. 2 – зона 3),

$6 \leq k_i < 8$ – значительный риск (рис. 2 – зона 4),

$8 \leq k_i \leq 9$ – неприемлемый риск (рис. 2 – зона 5).

С помощью (10) можно сказать, какие именно латентные факторы вошли в зону определенного риска, и построить карту

рисков (рис.2). На плоскость наносятся факторные лучи (их количество соответствует числу латентных факторов). В виде концентрических окружностей изображаются зоны риска. На каждом луче откладывается соответствующий ему коэффициент риска.

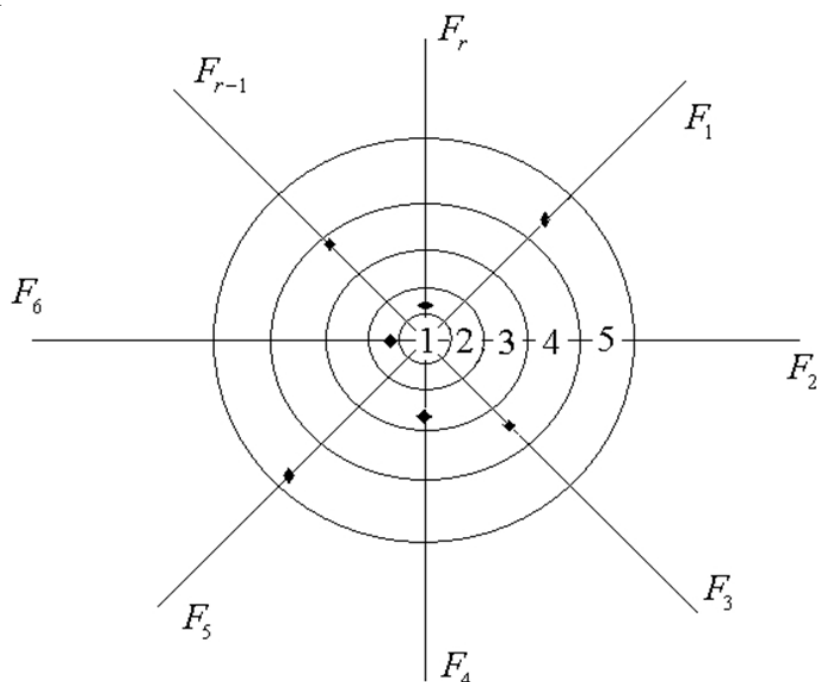


Рис. 2. Карта рисков

Согласно предлагаемой нами методике, лицо, принимающее решения, выбирает соответствующую зону риска и далее работает с теми латентными факторами, которые в нее вошли. На данном этапе рекомендуется вернуться к результатам факторного анализа, а именно к регрессионному уравнению (4)

$$F_j = \tilde{a}_{j1}z_{i1} + \tilde{a}_{j2}z_{i2} + \dots + \tilde{a}_{jr}z_{ir},$$

что позволит понять, на какую из составляющих следует в первую очередь обратить внимание.

Приведем пример. Допустим, в результате факторного анализа были выявлены латентные факторы и для каждого из них составлено регрессионное уравнение (4). Затем, используя метод парных сравнений, было выявлено, что в зону риска попал, например, фактор F_2 , условно названный «мотивационная со-

ставляющая». Вернувшись к (4) можно сказать, с какой факторной нагрузкой каждый из исходных факторов в него вошел. Например, если z_{21} – вознаграждение ($A_{8,3}$), z_{22} – личное разви-

тие и профессиональный рост ($A_{8,5}$), z_{23} – чувство причастности организации ($A_{8,6}$), то может оказаться, что линейная комбинация будет следующей:

$$F_2 = 0,4946z_{21} + 0,0008z_{22} - 0,1835z_{23} \quad (12)$$

Это означает, что, в первую очередь, надо обратить внимание на такую составляющую,

как z_{21} – «вознаграждение», а именно: увеличить вложения в эту область поощрения. На

втором месте по значимости будет фактор z_{23} – чувство причастности организации, и в этой области, наоборот, усилия нужно ослабить, так как весовая нагрузка отрицательная. Фактор

z_{22} – «личное развитие и профессиональный рост» имеет маленькую факторную нагрузку, что практически не изменяет значение самого латентного фактора. Это также может означать, что вложений, осуществляемых в настоящее время в данную область, вполне достаточно, и следует поддерживать данный уровень.

По результатам факторного анализа и метода парных сравнений вычисляется оценка I всей изучаемой системы (оценка социального риска), которая состоит из взвешенной совокупности факторов, ведущих к возникновению социального риска. Для этого значение каждого из латентных факторов умножается на соответствующий ему вес, результаты складываются:

$$I = \omega_1 \cdot f_1 + \omega_2 \cdot f_2 + \dots + \omega_r \cdot f_r \quad (13)$$

где f_i – собственное значение i -того фактора, ω_i – вес i -того фактора.

Данная методика приобретает значимость при мониторинговых исследованиях и позволяет выявлять социально-экономические тенденции в организации и отрасли. Как нам представляется, данный подход позволит производить оценку социальных рисков при разработке стратегических программ управления и бизнес-планов проектов, проведения организационных изменений на предприятиях и разработке корпоративных стандартов.

Библиографический список

1. Кашник, О.И. Социальная безопасность организаций: теоретико-прикладные аспекты / О.И. Кашник, Е.Г. Тимофеева // Развитие системы управления персоналом в современных организациях: сб. ст. – Екатеринбург, 2009.
2. Федеральный закон РФ от 28 декабря 2010 года № 390-ФЗ «О безопасности».
3. Яцук, О.В. Риск как фактор развития современного общества: социокультурный аспект: дис. ... канд. социол. наук. – М., 2006.
4. Оценка и управление социальными рисками, связанными с неоднородностью развития образовательных систем субъектов Российской Федерации // Университетское управление. – 2002. – № 3 (22).
5. Мешавкина, Н.А. Социальный риск в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук. – Уфа, 2006.
6. Попова, Е.В. Математические модели и методы оценки рисков социально-экономических процессов: дис. ... д-ра экон. наук. – Черкесск, 2002.
7. Колдомова, Н.В. Оценка качества жизни населения Новосибирской области, муниципальных районов и городских округов / Н.В. Колдомова, Т.Н. Дементьева, Ю.Д. Пахомова, Е.А. Стукаленко. Научно-методические рекомендации – Новосибирск, 2007.
8. Справочник экономиста. Риск-менеджмент на предприятии, 2003. – № 5 [Э/п]. – П/д: http://www.profiz.ru/se/5_2003/864/
9. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов. – М., 2003.
10. Тимофеев, В.С. Эконометрика: учебник. / В.С. Тимофеев, А.В. Фаддеенков, В.Ю. Щеголдин. – Новосибирск, 2009.
11. Щеголдин, В.Ю. Выявление потребителей услуг интернет-магазинов на основе ABC-модификации факторного анализа // Логистика – Евразийский мост: мат. междунар. науч.-практ. конф. г. Красноярск, 2-3 марта 2011г. – Красноярск, 2011.
12. Juran, J.M. Pareto, Lorenz, Cournot, Bernoulli, Juran and Others. – Industrial Quality Control. – October 1950.
13. Саати, Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. – М., 1993.

Bibliography

1. Kashnik, O.I. Socialnaya bezopasnostj organizacij: teoretiko-prikladnihe aspektih / O.I. Kashnik, E.G. Timo-feeve // Razvitie sistemih upravleniya personalom v sovremennihkh organizacijakh: sb. st. – Ekaterinburg, 2009.
2. Federal'niy zakon RF ot 28 dekabrya 2010 goda № 390-FZ «O bezopasnosti».
3. Yacuk, O.V. Risk kak faktor razvitiya sovremennogo obthestva: sociokulturnij aspekt: dis. ... kand. sociol. nauk. – М., 2006.

4. Ocenka i upravljenje socialjnihmi riskami, svyazannymi s neodnorodnostju razvitiya obrazovatel'nykh sistem subjektov Rossiyskoy Federacii // Universitetskoe upravlenie. – 2002. – № 3 (22).
5. Meshavkina, N.A. Socialjnihy risk v sovremennom rossiyskom obshchestve: dis. ... kand. sociol. nauk. – Ufa, 2006.
6. Popova, E.V. Matematicheskie modeli i metodih ocenki riskov socialjno-ehkonomicheskikh processov: dis. ... d-ra ehkon. nauk. – Cherkessk, 2002.
7. Koldomova, N.V. Ocenka kachestva zhizni naseleniya Novosibirskoy oblasti, municipal'nykh rayonov i gorodskikh okrugov / N.V. Koldomova, T.N. Dementjeva, Yu.D. Pakhomova, E.A. Stukalenko. Nauchno-metodicheskie rekomendacii – Novosibirsk, 2007.
8. Spravochnik ehkonomista. Risk-menedzhment na predpriyatii, 2003. – № 5 [Eh/r]. – R/d: http://www.profiz.ru/se/5_2003/864/
9. Ermolaev, O.Yu. Matematicheskaya statistika dlya psikhologov. – M., 2003.
10. Timofeev, V.S. Ehkonometrika: uchebnik. / V.S. Timofeev, A.V. Faddeenkov, V.Yu. Thekoldin. – Novosibirsk, 2009.
11. Thekoldin, V.Yu. Viyavlenie potrebitelej uslug internet-magazinov na osnove AVS-modifikacii faktornogo analiza // Logistika – Evraziyskiy most: mat. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. g. Krasnoyarsk, 2-3 marta 2011g. – Krasnoyarsk, 2011.
12. Juran, J.M. Pareto, Lorenz, Cournot, Bernoulli, Juran and Others. – Industrial Quality Control. – October 1950.
13. Saati, T. Prinyatie resheniy. Metod analiza ierarkhiy. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 05.03.12

УДК 616.89-008.441.44 (470)

Cherepanova M.I. THE SUBJECTIVE EVALUATIONS OF SOCIAL COMFORTABLE OF POPULATION OF KRASNOYRSK REGION AS INDICATIONS OF SUICIDAL RICK. The article is devoted to the problems of reproduction suicidal risk of population in society of Krasnoyrsk region. The author define social conditions and factors social comfortable of increasing suicidal behavior and risk. The article includese model of regression analyse suicidal risk in context of social comfortable. It can be interesting of use for sociology of risk and sociology of deviations.

Key words: social comfortable, suicidal risk, reproduction of risk, society of risk, social-risk practice, social surroundings of risk, social conditions and factors of social comfortable and suicidal risk.

М.И. Черепанова, докторант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail- mariya.cherepanova.2012@mail.ru

СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НАСЕЛЕНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ, КАК ИНДИКАТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Статья посвящена проблемам воспроизводства суицидальных рисков среди населения Красноярского края. Автор определяет социальные условия и факторы, социального благополучия, выявляет показатели, способствующие росту суицидального поведения. Статья включает регрессионную модель, описывающую специфику формирования суицидальных рисков в Красноярском крае в контексте социального благополучия населения. Приводится ее подробный комплексный анализ. Данная статья представляет научный интерес для специалистов в области социологии риска, а также социологии девиаций.

Ключевые слова: социальное благополучие, суицидальный риск, воспроизводство риска, общество риска, социальные рисковые практики, социальные условия и факторы социального благополучия и суицидального риска.

Представители современной социологии относят социальное благополучие к высшей социальной ценности, социальному идеалу, области социальной оптимальности, с которой связаны жизненно важные интересы человечества [1]. Стремление к достижению социального благополучия во все времена являлось наиболее устойчивой мотивацией активности социальных субъектов. Современное понимание сущности и содержания социального благополучия связывается с пребыванием в пределах цивилизации, максимально эффективным использованием ее благ, оптимальным осуществлением жизнедеятельности в условиях современного общества разнообразных социальных рисков.

Социальное благополучие называют интегральным показателем эффективности функционирования социальной сферы, отражением социального самочувствия, уровня благосостояния, качества жизни населения, индикатором социальной безопасности общественной системы. Одним из важных составляющих опасностей и угроз современному обществу являются суицидальные риски. В данной статье нами проанализированы субъективные оценки социального благополучия населения Красноярского края, определен их вклад в формирование шансов суицидального поведения.

Красноярский край, по данным гос. ком. стата, входит в число регионов, где в 1,2 и более раза преодолен критический рубеж суицидов – 20 на 100000 тыс. населения. Так, например, в 2005 году уровень суицидов составил 33,6; в 2006 году – 32,9; в 2007 году – 31,7; в 2008 – 29,9; в 2009 – 29,082. По разным социально-экономическим показателям, уровню жизни населения данный регион занимает от 17 до 19 места среди других регионов России, в регионе проживает 16,3 % населения, имеющие доходы ниже прожиточного минимума. Уровень безработицы в крае составил в 2009 году 150 тыс. человек, из них 72 тыс. мужчин, и 78 тыс. женщин [2].

Социально-экономическое благополучие населения в первую очередь связано удовлетворенностью профессиональной деятельностью, ощущением стабильности, уровнем материальных доходов, возможностями карьерного роста и т.п. Так в процессе социологического исследования, выявлено, что на уровне тенденции ($p=0.24$) частота опасений потерять работу связана с ростом толерантности допустимости суицидального поведения. Суицидальный риск у представителей населения Красноярского края в определенной степени зависит от степени заботы о материальном достатке ($p=0.04$), от оценок своего материального состояния ($p=0.001$).

Так, группа респондентов, часто или всегда имеющих негативное отношение к своему материальному положению, составившая 5 % представителей населения имеет значительные суицидальные риски. Ситуация крайней нужды значительно усиливает суицидальные настроения жителей Красноярского края, так 8% респондентов согласились с утверждением «Денег не хватает на продукты питания, постоянно приходится брать в долг» – из них 30% допускают для себя возможность суицида ($p=0.09$). Данные результаты согласуются с другими исследованиями, где выявлено, что однопроцентный рост доходов на душу населения приводит к уменьшению числа самоубийств на 0,11%. Усиление же бедности, снижающее социальную и экономическую интеграцию, негативно влияет на суицидальную ситуацию в обществе [3].

Таким образом, негативные оценки своего материального статуса, способствуют ощущениям социального пессимизма и являются благоприятной почвой для активизации латентных суицидальных настроений среди населения. Однако, указанная связь носит сложный, нелинейный характер, а также требует одновременного учета других значимых социальных переменных.

Состояние безработицы, ее длительность, актуальный иницирующий фактор в контексте суицидальности населения. Тесная прямая корреляция между этими переменными зафиксирована в целом ряде эмпирических исследований, проведенных как в нашей стране, так и за рубежом [4-5]. Так, согласно данным, полученным в процессе социологического опроса в Красноярском крае ($n=600$) наибольшему суицидальному риску в крае подвержены безработные, являющиеся таковыми в течение полугода и более, а также не стоящие на бирже труда.

Такой фактор, как социальная дифференциация, по мнению ученых, может быть важной составляющей суицидального риска. Так, в группе респондентов, доход которых оценивается как значительно более низкий, чем у других, наибольший уровень допустимости суицида. Неравенство в распределении доходов остро переживается, населением разного возраста, но особенно молодежью. Оно усиливает разрыв между целями и средствами их реализации, рождает чувство ущербности, неверие в возможность достижения жизненного успеха; все это повышает уровень социальной анонимности. Эти данные еще раз подчеркивают роль депривационных факторов в активизации механизмов суицидального поведения [3].

Удовлетворенность разными аспектами жизнедеятельности, в частности своей работой связана со степенью допустимости суицидов ($p=0.01$). Их степень значимо выше в группах, часто испытывающих чувство неудовлетворенности своей работой. Таким образом, различный уровень удовлетворенности таким важным аспектом своей жизни, как профессиональная деятельность, не столько является защитным фактором от суицидальных настроений, сколько может создавать благоприятные условия для нивелирования подобных установок или наоборот усиливать их.

В процессе анализа субъективных оценок социально-психологического благополучия населения Красноярского края выявлялись значимые зависимости подобных переменных от степени допустимости суицида, являющегося индикатором латентного суицидального риска. Так, самооценка своего социального статуса может прогнозировать вероятность суицидального поведения ($p=0.000$).

Неудовлетворенность своим социальным благополучием, ощущение социальной фрустрации дает наибольший процент суицидального риска. Примечательно, что 80 % респондентов Красноярского края на момент опроса в разной степени считают, что они достойны лучшей жизни, из них около 10% имеют выраженный суицидальный риск. Ряд переменных, включенных в анализ социально-психологического благополучия населения Красноярского края, могут увеличивать вероятностью суицидальных рисков. Так, констатация такого факта, как «то, что было важным для раньше, сейчас не имеет большого значения», может свидетельствовать о ценностном кризисе, и являться важным индикатором степени принятия суицида ($p=0.000$). В выборке на момент исследования выявлено 22% респондентов с подобными ответами, из них 5% можно отнести к группе высокого суицидального риска. Степень согласия с утверждением «требования, которые ставила передо мной жизнь, часто превышали мои возможности», отражает процесс снижения социально-психологической адаптивности населения, а также увеличивает толерантное отношение к возможности суицида ($P=0.004$). Выявлено 23% респондентов, констатирующих свои низкие социально-психологические резервы, из них для 8% характерен латентный суицидальный риск. Косвенным показателем социального благополучия являются ценностно-нравственные аспекты в оценках жизнедеятельности. Так установка «Добровольный отказ от жизни это грех», ее неприятие ($p=0.000$) определяет противоречивую и сложную зависимость в отношении принятия суицида, где вероятно также важны и другие вмешивающиеся факторы. Ярким проявлением своего социального неблагополучия среди населения Красноярского края является оценка своей жизни как невыносимой. Несмотря на сложную зависимость, представленную в полученных результатах, можно сделать вывод, что данная негативная оценка своей жизни может быть эмоциональным индикатором скрытой суицидальности у представителей населения Красноярского края. ($p=0.000$) Нами выявлены социально-демографические характеристики выделенной группы риска. Так, негативную оценку своей настоящей жизни в Красноярском крае чаще дают горожане; ощущение невыносимости жизни не отличается значимо у мужчин и женщин; возрастные характеристики респондентов, включают возраст 21-27 лет, а также 45-50; уровень образования – среднее

профессиональное, высшее; выросли преимущественно в полных семьях; семейное положение – одинокие, никогда в браке не состояли; социальный статус – наемные работники коммерческих организаций, работники бюджетной сферы, безработные, ищущие работу, студенты вузов, ученики средней школы.

Ощущение невыносимости жизни, актуализирует у представителей населения Красноярского края суицидальные намерения, связанные с ростом толерантности к возможности суицидального поведения. Так, если жизнь бессмысленна, то зачем жить считают 26%, из них 10 % допускают суицидальное поведение ($p=0.000$). Около 40 % респондентов отметили, «в последнее время меня ничего не радует», из них 11 % можно отнести к группе высокого латентного суицидального риска ($p=0.000$).

Социальное благополучие населения тождественно удовлетворенности разнообразными аспектами жизнедеятельности и коррелирует с разной степенью суицидального риска ($p=0.005$). Так, около 40% респондентов, не удовлетворены своим семейным положением, из них 8% имеют риск возможного суицидального поведения. Низкая удовлетворенность поддержкой семьи, взаимоотношениями с родителями и детьми ($p=0.000$; $p=0.003$) также вносят определенный вклад в суицидальные настроения населения Красноярского края. Недостаточную удовлетворенность своим здоровьем констатировали четверть опрошенных респондентов ($p=0.002$), из них в группу высокого суицидального риска вошли 10% респондентов.

Низкая степень социального благополучия провоцирует рост разных форм девиантного и аддиктивного поведения. Выявлены значимые зависимости степени допустимости суицида от таких форм аддиктивного поведения, как злоупотребление алкоголем ($p=0.005$); употребление наркотиков инъекционным путем ($p=0.005$). Связь между алкоголем и самоубийством не носит прямой каузальный характер; чаще всего пьянство и алкоголизм — это факторы, сопутствующие суициду, провоцирующие самодеструктивное поведение. Алкогольная интоксикация усиливает существующие анимические тенденции, приводит к эрозии средств реализации потребностей или наоборот, стимулирует нереалистические притязания. Уровень суицидальной активности у лиц с синдромом зависимости в 50 раз выше, чем в общей популяции. 25%–50% всех суицидов связаны с алкоголизацией. Пик суицидальных попыток среди больных хроническим алкоголизмом приходится на 25–40 лет. По данным статистики вызовов Ивановской городской станции «Скорой помощи», 42,5% молодых людей, покушавшихся на свою жизнь, находились в состоянии алкогольного опьянения. При этом число зарегистрированных попыток алкогольных суицидов в молодежной группе даже несколько выше, чем в старших возрастных категориях ($p=0.014$). В целом это весьма типичная картина. Связь между злоупотреблением алкоголем и самоубийствами давно зафиксирована патологоанатомами и отмечается многими исследователями и практикующими суицидологами [6].

Регрессионный анализ данных социологического опроса позволил выделить переменные, с разной степенью значимости связанные с низкими показателями социального благополучия и таким образом, с увеличивающимися шансами попасть в группу суицидального риска среди представителей населения Красноярского края. Более выражены тенденции низких оценок своего социального благополучия и латентных суицидальных настроений среди мужчин ($p=0.01$); представителей со средним, а также с высшим профессиональным образованием ($p=0.008$); увеличивается у неверующих (атеистов) ($p=0.007$). Таким образом, шанс подвергнуться суицидальному риску по сравнению с верующими составил 1,3. Наиболее важной переменной, связанной с оценкой своего низкого социально-экономического статуса, на уровне предполагаемой тенденции, стимулирующей суицидальные настроения является слишком частое чувство неуверенности в завтрашнем дне ($p=0.06$), оно значительно увеличивает шанс суицидального поведения $\text{Exp}(B)=1.0$. Анализ переменных социально-психологического благополучия представителей населения Красноярского края в контексте латентной суицидальности, позволил выявить достоверные значимые показатели. Так, например, оценка состояния своего здоровья как неудовлетворительного ($p=0.02$) увеличивает шанс суицидального риска в соотношении $\text{Exp}(B)=1.1$. Установка «Добровольный отказ от жизни это грех» является защитным антисуицидальным фактором для населения ($p=0.000$), чем выше степень несогласия с данным утверждением, тем выше суицидальный риск, такой шанс составляет $\text{Exp}(B)=1.1$.

Такие значимые микросоциальные компоненты социального благополучия, как «несчастливая любовь, смерть любимого (ой) в недавнем прошлом» ($p=0,008$), в 2.2. раза увеличивает вероятность суицидального риска ($\text{Exp}(B)=2.2$). Очевидно влияние такой переменной на вероятность суицидального риска, как «Удовлетворенность супружескими взаимоотношениями» ($p=0,04$), реализация данной тенденции также способно увеличивать суицидальный риск $\text{Exp}(B)=1,0$.

Наибольший вклад в формирование социального неблагополучия и суицидальных рисков выявили тенденции, связанные с распространением девиаций среди населения Красноярского края. Так, наиболее значимыми переменными явились: «Допустимость нанесения себе повреждений ради удовольствия, идеи» ($p=0,000$), то есть увеличение степени аутоагрессии к себе в любых формах увеличивает шанс совершения суицида $\text{Exp}(B)=1,0$. Выявлены сексуальные девиации, повышающие шансы суицида, так «допустимость занятием проституцией»

($p=0,04$), также может являться индикатором суицидального риска – $\text{Exp}(B)=1,0$. Кроме того, в процессе регрессионного анализа была выявлена значительная опасность алкоголизма, и в том числе опасность пивного алкоголизма, которая увеличивает суицидальный риск ($p=0,009$; $p=0,007$), шанс попасть в группу риска составляет $\text{Exp}(B)=1,4$ и $0,7$ соответственно. Такой фактор, как «Проблемы у близких, связанные с попыткой самоубийства» ($p=0,01$), вероятно связан с наследственными или другими значимыми медико-социальными факторами. Опасность этого фактора в том, что он многократно увеличивает суицидальный риск $\text{Exp}(B)=8,9$ и поэтому требует самого тщательного и подробного анализа.

Таким образом, комплексный и системный анализ компонентов социального благополучия населения Красноярского края позволяет оценивать и прогнозировать суицидальные настроения в обществе с целью разработки дифференцированных превентивных форм в профилактической деятельности по преодолению суицидального поведения.

Библиографический список

1. Айвазян, С.А. Интегральные индикаторы качества жизни населения: их построение и использование в социально-экономическом управлении и межрегиональных сопоставлениях. – М., 2000.
2. Официальный сайт Госкомстата [Э/р]. – Р/д: <http://www.gks.ru.htm>
3. Мягков, А.Ю. Суицидальное поведение молодежи: масштабы, основные формы и факторы / А.Ю. Мягков, И.В. Журавлева, С.Л. Журавлева [Э/р]. – Р/д: <http://www.zipsites.ru/psy/info/>
4. Богданов, И.Я. Экономическая безопасность России: цифры и факты. – М., 1999.
5. Jarosz, M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review, 1999. – № 3.
6. Гилинский, Я.Ю. Основные тенденции динамики самоубийств в России / Я.Ю. Гилинский, Г. Румянцев. – М., 2000.

Bibliography

1. Ayvazyan, S.A. Integralnihe indikatori kachestva zhizni naseleniya: ikh postroenie i ispolzovanie v socialjno-ehkonomicheskom upravlenii i mezhregionalnihkh sopostavleniyakh. – М., 2000.
2. Oficialnihiy sayjt Goskomstata [Eh/r]. – R/d: <http://www.gks.ru.htm>
3. Myagkov, A.Yu. Suicidalnoe povedenie molodezhi: masshtabih, osnovnihe formih i faktorih / A.Yu. Myagkov, I.V. Zhuravleva, S.L. Zhuravleva [Eh/r]. – R/d: <http://www.zipsites.ru/psy/info/>
4. Bogdanov, I.Ya. Ehkonomicheskaya bezopasnostj Rossii: cifri i faktih. – М., 1999.
5. Jarosz, M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review, 1999. – № 3.
6. Gilinskiy, Ya.Yu. Osnovnihe tendencii dinamiki samoubijstv v Rosii / Ya.Yu. Gilinskiy, G. Rummyanceva. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 04.03.12

УДК: 32.019.51(47+57):004.738.5

Sushchenko M.A. INTERNET ROLE IN DEVELOPMENT OF THE CIVIL SOCIETY OF RUSSIA AND THE PEOPLES REPUBLIC OF CHINA. The following work analyses the Internet popularization as a factor of development of the civil society in Russia and China. In examines general tendencies of the development of the political systems of the both countries. Also the author evaluates the "Arabic spring" events in the Near East in 2010-11 in context of the Internet-communication spreading in Arabic countries and possibility of repletion of the similar situation in Russia and China.

Key words: Internet, civil society, scientific progress, electronic government, Arabic spring, human rights, democracy.

М.А. Сущенко, преп. МБНОУ Лицей, г. Кемерово, E-mail: spacemirror@mail.ru

РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В РАЗВИТИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА РОССИИ И КНР

В работе анализируется популяризация Интернета как фактора развития гражданского общества в России и КНР. Рассматриваются общие тенденции развития политической системы в обеих странах. Также автором предложена оценка событий «Арабской весны» на Ближнем Востоке в 2010-2011 гг. в контексте распространения интернет-коммуникаций в арабских странах и возможность повторения данного сценария в России и КНР.

Ключевые слова: Интернет, гражданское общество, научно-технический прогресс, электронное правительство, Арабская весна, twitter и facebook-революции, права человека, демократия.

Активное развитие Интернета в Китае и России приходится на время формирования в наших странах гражданского общества. Вторая половина 1980-х гг. в России и Китае ознаменовалась циклом реформ, которые обозначили вектор развития по пути рыночной экономики и демократизации. Модернизация в КНР носит, по большей части, экономический характер, в то время как в СССР была сделана ставка на политические реформы. Результаты рыночных реформ имеют разный характер для России и КНР, но тенденции развития с 2000-х гг. демонстрирует некоторые общие черты – высокая роль государства в экономике, неприятие либерального вектора в политической системе. Однако, при этом, к началу 1990-х гг. относится появление первых политических признаков гражданского общества в наших странах.

Научно-технический прогресс привёл к массовому распространению Интернета в России и Китае с 1990-х гг. Повсеместное развитие Интернета связано со снижением его себестоимости, увеличением доступности для широких слоев населения, что сделало общество и государство в КНР и России более открытым.

Это нашло отражение в создании концепции так называемого «электронного правительства», посредством которого гражданам и бизнесу предоставляется информация, при котором личное взаимодействие между государством и обществом минимизировано. Первые шаги в сторону развития «электронного правительства» КНР сделала посредством указа N 492 от 24 апреля 2007 г. премьер-министра Госсовета Вэнь Цзябао о «Правилах

о публичной административной информации КНР», в которых перечисляются базовые условия, согласно которым определяется, какая правительственная информация может быть засекречена или доступна общественности [1].

Проект электронного правительства был утверждён 6 мая 2008 года также и Правительством России. Согласно плану «электронное правительство» будет создаваться в два этапа: а) 2008 г. – разработка и утверждение необходимых документов; б) 2009–2010 гг. – практическое внедрение. 10 сентября 2009 года выпущено Постановление № 721 «О внесении изменений в федеральную целевую программу “Электронная Россия (2002–2010 годы)”» [2].

В России и Китае онлайн-пространство в равной степени характеризуется наличием публичных дискуссий, постановки важных общественных проблем в социуме, тем самым оно выполняет важную коммуникативную функцию между властью и обществом.

Интернет-технологии в КНР позволили появиться ресурсам для он-лайн коммуникаций, включающих чат-салоны, Интернет-услуги в ассортименте, блоки новостей, электронные журналы, доски объявлений, социальные сети и т.д. В Интернете граждане могут поднимать дискуссии, высказывать жалобы и претензии к местным властям, результативность подобных обращений значительно выше, чем публикаций в печатной прессе. Роль Интернет-коммуникаций в становлении гражданского общества сложно переоценить в КНР. На сегодня Интернет-аудитория страны составляет 384 млн. чел. (для сравнения, это больше, чем все население США) или почти треть общей численности населения КНР. Притом, что даже в сельской местности процент пользователей всемирной компьютерной сети достаточно велик – 27,8% [3].

По итогам весны 2010 года в России насчитывалось 43,3 млн интернет-пользователей (тех, кто выходил в Интернет хотя бы раз за последний месяц), недельная аудитория составляет 39,2 млн человек, а ежедневная — 29,4 млн. Динамика роста российской интернет-аудитории с 2000 по 2010 гг. составила 1826 % [4].

На наш взгляд, развитие интернет-коммуникаций в работе правительства углубляет обратную связь между властью и населением, укрепляя тем самым предпосылки для развития современного гражданского общества в России и КНР.

Ставка на экономические реформы, не затрагивающих принципиальных основ политической системы, позволила китайскому правительству сохранить устойчивость и стабильность политической системы. В то время как в нашей стране изначально проводились политические реформы, которые закончились развалом СССР. Китайское руководство всегда обращало внимание на советский опыт и старалось делать ставку преимущественно на экономическую модернизацию.

Важную роль в развитии социальной коммуникации в 2000-ые гг. стал играть мобильный Интернет. Применение мобильной коммуникации способствует не только развитию более оперативного метода передачи информации, но и переходу современного общества на более высокую ступень социального, культурного и экономического развития.

Глобализация коммуникативных Интернет-сетей привела к усложнению социальных отношений. Политические процессы и система публичного управления в сети Интернет послужили факторами появления принципиально новых субъектов гражданского общества в виде локальных структур – комьюнити (community) или сетевых сообществ. Они способствуют формированию «сетевого гражданского общества», посредством которого осуществляется виртуальное общение в режиме on-line для решения реально существующих социальных проблем. Под влиянием интернет-коммуникации развивается «openspace» – пространство, в котором открываются новые возможности для развития гражданского общества, усложняя тем самым социальные отношения [5].

Внедрение Интернет-технологии в общественную жизнь ряда азиатских государств послужило факторами так называемой «Арабской весны», революционной волны демонстраций и протестов, начавшихся в арабском мире в декабре 2010 года. Важную роль в этих событиях сыграли социальные Интернет-сети. Протестующие в ограниченный период времени посредством коммуникации в социальных сетях смогли оперативно собирать большие группы протестующих люди в определённой местности.

В социологическом исследовании Американского Красного креста [SocialMedia... 2010], посвященного роли социальных

сетей в информационной работе при чрезвычайных ситуациях, 42% опрошенных респондентов получали информацию в сети Интернет, среди них 6% – через Twitter, 14% – через Facebook, 12% – через сайты местных властей, 10% – через сайты профильных ведомств, 7% – через мобильные приложения [6].

В КНР и Российской Федерации социальные сети также широко популярны. Однако, после событий «Арабской весны» власти КНР усилили контроль и за цензурой в Интернете. Доступ к иностранным сайтам изнутри КНР был ограничен правительством Китая в целях цензуры. Веб-страницы фильтруются по ключевым словам, связанных с государственной безопасностью, а также по «чёрному списку» адресов сайтов. Иностранные поисковые машины, работающие в Китае, включая Google, Yahoo и Microsoft (поиск LiveSearch), по договорённости с китайским правительством, также должны фильтровать результаты поиска. После декабря 2010 г. усиливается контроль за рядом популярных социальных сетей.

Усиление цензуры в китайском сегменте Интернета, о которой так много говорят западные СМИ, связано также с прямыми заявлениями некоторых американских лидеров. Так, сенатор Джон Маккейн во время 48-й конференции по вопросам безопасности, проходящей в Мюнхене в феврале 2012 г., прямо заявил в полемике заместителю министра иностранных дел КНР Чжай Цзюнь: «Я уже не раз говорил и скажу вновь: в Китай придет «арабская весна», и не существует способа полностью задуть это, вот из-за таких устройств», – заявил экс-кандидат в президенты США дипломату из Китая, показывая на свой мобильный телефон [7].

22 февраля 2011 года во Владикавказе президент России Дмитрий Медведев высказал следующее мнение по поводу событий на Ближнем Востоке: «Такой сценарий они раньше готовили для нас, а сейчас они тем более будут пытаться его осуществлять. В любом случае, этот сценарий не пройдет. Но всё происходящее там будет оказывать прямое воздействие на нашу ситуацию, причём речь идёт о достаточно длительной перспективе, речь идёт о перспективе десятилетий. Давайте будем честными перед самими собой, не надо самообманываться и вводить граждан в заблуждение, это большая, сложная проблема, по которой нам придётся предпринимать очень серьёзные усилия на протяжении очень длительного периода» [8].

На наш взгляд, события подобные «twitter и facebook-революциям» являются маловероятными в Российской Федерации. У российского гражданского общества сегодня есть возможность для канализации протестной энергии. В Рунете, в отличие от Китая, цензура ограничена, государственные СМИ в России имеют возможность проводить относительно независимую редакционную политику, поскольку государство может легко игнорировать то, что пишут СМИ и обсуждают на телеканалах. Лидеры внесистемной оппозиции приглашаются на федеральные каналы в политические ток-шоу, где прямо высказывают свою критическую позицию относительно власти. Свободно в РФ имеет возможность функционировать интернет-телевидение и интернет-радио. Подобная гибкая политика российского руководства обеспечивает канализацию протестной энергии оппозиции и позволяет избежать негативные сценарии арабских потрясений. Мирный характер митингов оппозиции 10 декабря 2011 года на Болотной площади и 24 декабря 2011 года на проспекте Академика Сахарова в Москве подтверждают нашу оценку маловероятного сценария событий «Арабской весны» для России.

На наш взгляд, в КНР сценарий «twitter и facebook-революций» также маловероятен. Политический режим в КНР обеспечивает прочную обратную связь между правительством и обществом. Концепция гармоничного общества подразумевает, что демократия занимает высокое положение внутри страны. Китайское руководство открыто признает, что демократия и уважение прав человека в Китае очень далеки от идеала. Роскошь, коррупция и пассивность чиновников, а также постоянно тлеющие очаги национальных сепаратистских движений в Синьцзян-Уйгурском автономном районе и Тибете – главные объекты критики для оппозиции КПК. Однако гибкая национальная политика КПК и идея гармоничного общества подразумевает постоянный рост активного участия населения в политической жизни страны. Все эти обстоятельства позволяют совершенствоваться политическому строю, развиваться демократическим формам взаимодействия власти и общества при том, что китайское руководство проводит внимательный мониторинг ситуации в Интернете, предотвращая тем самым возникновение очагов возможной нестабильности.

Библиографический список

1. Ершов, А. Процесс реформирования госаппарата КНР: использование новых технологий // Проблемы Дальнего Востока. – 2009. – № 6.
2. В.В. Путин подписал Постановление Правительства Российской Федерации №721 от 10 сентября 2009г // Сообщения пресс-службы Правительства Российской Федерации. 17.09.2009 [Э/р]. – Р/д: URL: <http://government.ru/smi/messages/5021/>
3. Ганшин, В. Роль Интернета в процессе формирования гражданского общества в КНР // Проблемы Дальнего Востока. – 2010. – № 4.
4. Развитие Интернета в России // РИА Новости. 30.09.10. [Э/р]. – Р/д: URL: <http://ria.ru/infografika/20100930/280796937.html/>
5. Морозова, Е.В. Сетевые сообщества в условиях чрезвычайных ситуаций: новые возможности для граждан и для власти / Е.В. Морозова, И.В. Мирошниченко // Полис. – 2011. – № 1.
6. Морозова, Е.В. Сетевые сообщества в условиях чрезвычайных ситуаций: новые возможности для граждан и для власти / Е.В. Морозова, И.В. Мирошниченко // Полис. – 2011. – № 1.
7. Крымов, А. Экспорт «Арабской весны» в Китай: США надеются на Тибет, Синьцзян и мобильные телефоны // WIn.ru Сетевой интеллектуальный клуб [Э/р]. – Р/д: URL: <http://win.ru/geopolitika/1328939136/>
8. Пономарёв, А. Не так поняли. Президент Медведев дал конспирологам пищу для размышлений // Lenta.ru. [Э/р]. – Р/д: URL: <http://lenta.ru/articles/2011/02/24/consp/>

Bibliography

1. Ershov, A. Process reformirovaniya gosapparata KNR: ispoljzovanie novihkh tekhnologiy // Problemih Daljnego Vostoka. – 2009. – № 6.
2. V.V. Putin podpisal Postanovlenie Pravitelstva Rossiyskoyj Federacii №721 ot 10 sentyabrya 2009g // Soobtheniya press-sluzhbih Pravitelstva Rossiyskoyj Federacii. 17.09.2009 [Eh/r]. – R/d: URL: <http://government.ru/smi/messages/5021/>
3. Ganshin, V. Rolj Interneta v processe formirovaniya grazhdanskogo obthestva v KNR // Problemih Daljnego Vostoka. – 2010. – № 4.
4. Razvitie Interneta v Rossii // RIA Novosti. 30.09.10. [Eh/r]. – R/d: URL: <http://ria.ru/infografika/20100930/280796937.html/>
5. Morozova, E.V. Setevihe soobthestva v usloviyakh chrezvihchaynihkh situacij: novihe vozmozhnosti dlya grazhdan i dlya vlasti / E.V. Morozova, I.V. Miroshnichenko // Polis. – 2011. – № 1.
6. Morozova, E.V. Setevihe soobthestva v usloviyakh chrezvihchaynihkh situacij: novihe vozmozhnosti dlya grazhdan i dlya vlasti / E.V. Morozova, I.V. Miroshnichenko // Polis. – 2011. – № 1.
7. Krihmov, A. Ehksport «Arabskoyj vesnih» v Kitayj: SShA nadeyutsya na Tibet, Sinjczyan i mobiljnihe telefonih // WIn.ru Setevoyj intellektualjnihiy klub [Eh/r]. – R/d: URL: <http://win.ru/geopolitika/1328939136/>
8. Ponomaryov, A. Ne tak ponyali. Prezident Medvedev dal konspirologam pithu dlya razmishshleniy // Lenta.ru. [Eh/r]. – R/d: URL: <http://lenta.ru/articles/2011/02/24/consp/>

Статья поступила в редакцию 27.02.12

Раздел 10

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 06.01

Bavykina E.N. THE ANALYSIS OF INDICATORS OF CAREER GROWTH OF GRADUATES AGAO OF THE NAME OF V.M.SHUKSHIN. In article the author's point of view on specificity of research of professional career of young experts is reflected; the technique of an estimation of a level of development of career potential and a level of development of professional career of graduates and results of its pilot approbation.

Key words: career, career growth, professional career, career potential.

Е.Н. Бавыкина, ассистент ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: bawikina.82@mail.ru

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАРЬЕРНОГО РОСТА ВЫПУСКНИКОВ АГАО ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА

В статье отражена авторская точка зрения на специфику исследования профессиональной карьеры молодых специалистов; представлена методика оценки уровня развития карьерного потенциала и уровня развития профессиональной карьеры выпускников и результаты ее пилотной апробации.

Ключевые слова: карьера, карьерный рост, профессиональная карьера, карьерный потенциал.

Выбор карьеры является одним из наиболее важных решений, которое принимает человек в своей жизни, так как от этого выбора во многом зависит положение личности в обществе и удовлетворенность трудом.

Исследование вопросов теории и практики карьеры в России находится в начальной стадии. Само определение данного понятия, как и базовые термины, предмет, сущность, основные задачи и направления ещё только формируются и требуют соответствующей доработки.

Множество определений карьеры, встречающихся в профильной отечественной литературе, правомерно разграничить на три условных направления.

1. Личностный аспект карьеры предполагает её рассмотрение с позиции конкретного человека, субъективно оценивающего протекание карьерного процесса. По мнению ученых, с личностной точки зрения карьера – это: 1) процесс реализации человеком себя, своих возможностей [1]; 2) профессиональный путь человека, непосредственно реализуемый в соответствии с ведущими мотивами жизнедеятельности [1]; 3) результат активного процесса, отражающий представления субъекта о себе, собственном пути личностного развития и профессионального служения, сопровождающийся ощущением личностной реализованности [2].

2. Социальный аспект карьеры включает в себя социальное продвижение, переживаемое человеком в течение жизни, реализацию призвания человека в жизни [2]. В данной группе акцент сделан на фиксирование статусов – должностей, точек траектории карьеры. Следует отметить, что социологов в дефиниции «карьера» интересует не только социальная составляющая, но и профессиональная деятельность индивида, благодаря чему понятие карьеры значительно расширяется.

3. С организационных позиций под карьерой понимается должностной и профессиональный рост работника [2], поступательное продвижение по служебной лестнице, сопровождающееся изменением навыков, способностей, квалификации и раз-

меров вознаграждения [1; 2]. Экономисты большое значение придают самой сфере труда.

И все же, несмотря на разнообразие точек зрения, большинство исследователей ассоциируют профессиональную карьеру с постепенным продвижением работника по служебной лестнице, сопровождающимся изменением навыков, способностей и квалификационных возможностей работника.

Необходимо подчеркнуть, что данная позиция наиболее созвучна авторской: *карьера* – поступательный процесс продвижения по должностным этапам профессионального развития, обусловленный повышением конкурентоспособности работника, сопряженный с увеличением заработной платы, уровнем должностных прав и обязанностей, степенью самостоятельности и ответственности. Представляется, что результатом развития карьеры является карьерный рост индивида.

Автору представляется, что для оценки карьерного роста молодого специалиста вузу необходима информация о карьерном потенциале и уровне развития профессиональной карьеры молодых специалистов [3].

Предложенные показатели рассчитываются по методике, предложенной автором и состоит из следующих последовательных этапов:

1. Формирование перечня показателей, отражающих уровень развития профессиональной карьеры и карьерного роста молодого специалиста. Для наглядности представим их в виде таблицы 1.

2. Выделение по каждому показателю трех градаций, соответствующих трем уровням (ступеням) развития профессиональной карьеры: низкому, оцениваемому в 1 балл; среднему (в 2 балла); высокому (в 3 балла).

3. Разработка опросной анкеты, состоящей из двух частей. Первая часть – это параметрические характеристики респондента, вторая часть, представляющая перечень диагностируемых показателей профессиональной карьеры ($Y_{\text{РПК}}$, Укп).

Таблица 1

Параметры профессиональной карьеры и карьерного потенциала молодых специалистов

Параметры	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Уровень развития профессиональной карьеры			
1. Уровень заработной платы	ниже среднего по структурному подразделению	на уровне среднего по структурному подразделению	выше среднего по структурному подразделению
2. Уровень управляемости (количество подчиненных)	нет подчиненных	1-2 человека	более 2-х человек
3. Уровень должностных обязанностей	исключительно исполнительные	преимущественно исполнительные, частично распорядительные	преимущественно распорядительные, частично исполнительные
4. Уровень самостоятельности	низкий	средний	высокий
5. Уровень квалификации (категория)	без категории	2-я категория	1-я категория
6. Уровень ответственности	исключительно коллективная	преимущественно коллективная, частично индивидуальная	преимущественно индивидуальная, частично коллективная
7. Характер труда	исключительно традиционный	преимущественно традиционный, частично творческий	преимущественно творческий, частично традиционный
8. Частота ответственных поручений	отсутствуют	изредка	регулярно
Уровень развития карьерного потенциала			
Наличие мотивов	удовлетворение дефицитарных потребностей человека	удовлетворение преимущественно дефицитарных потребностей человека	удовлетворение высших (бытийных, по А. Маслоу) потребностей
Стаж работы	1 год	2-3 года	более 3 лет
Уровень профессиональных знаний умений навыков	преимущественно знания	знание умения	знания, умения, творческие и новаторские способности
Уровень самостоятельности	низкий	средний	высокий
Уровень квалификации (категория)	без категории	2-я категория	1-я категория
Проявление инициативности	нет	редко	всегда
Отношение в коллективе	конфликтное	нейтральное	хорошее
Наличие полезных и деловых связей	отсутствуют	есть в среднем должностном звене	есть в высшем должностном звене
Умение выражать свои мысли	1 балла	2 балла	3 балла
Выдержка и эмоциональная выносливость	постоянно раздражителен, нервозен	преимущественно сдержан и редко раздражителен	сдержан
Лидерские качества	1 балла	2 балла	3 балла
Прохождение курсов повышения квалификации	выступления на методических объединениях	только курсы повышения квалификации и выступления на методических объединениях	курсы повышения квалификации, участие в педагогических форумах, конференциях
Наличие совмещённых профессий	нет	ведёт предметных кружок, факультатив	ведёт предметный кружок и является классным руководителем

4. Целевой опрос респондентов – выпускников ВУЗа 3 последних лет.

5. Разграничение анализируемых выпускников на два типа – профильно трудоустроенных и прочих.

6. Балльная оценка профессиональных компетенций профильно трудоустроенных выпускников.

7. Исчисление индивидуального уровня развития профессиональной карьеры ($U_{ПК}$) и индивидуального уровня развития карьерного потенциала ($U_{КП}$), как частного от деления набранной по всем параметрам (таблица 2) суммы баллов к максимальной возможной величине:

$$U_{ПК} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{сумма баллов}}{\text{кол-во показателей} \times 3} \quad (1)$$

$$U_{КП} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{сумма баллов}}{\text{кол-во показателей} \times 3} \quad (2)$$

Очевидно, что уровень развития профессиональной карьеры молодого специалиста (уровня развития карьерного потенциала), в совокупности по каждому показателю набравшего максимальные баллы, составит – 1,00; среднее количество баллов – 0,75; и минимальное количество баллов – 0,67 и т.д.

8. Идентификация уровня развития профессиональной карьеры и карьерного потенциала.

9. Исчисление средневзвешенного уровня развития профессиональной карьеры и карьерного потенциала молодых специалистов по годам.

10. Структурирование выпускников соответствующего года по уровню развития профессиональной карьеры и карьерного потенциала.

Данная методика позволит определить уровень развития профессиональной карьеры выпускников и их карьерный потенциал. Разница между этими показателями позволит определить объем карьерного поля в рамках которого возможен карьерный рост.

В результате проведенного эксперимента были получены следующие данные, для наглядности, представленные в виде таблицы.

Таблица 2

Структура профессиональной карьеры и карьерного потенциала молодых специалистов выпускников АГАО имени В.М. Шукшина 2009-2011 гг.

Год	Кол-во выпускников	Профессионально трудоустроенных		Структура Урпк / Укп, %		
		чел	%	высокий	средний	низкий
2009	38	31	81,58	41,94/ 77,23	32,26/ 21,06	25,81/ 1,71
2010	32	27	84,38	40,74/ 82,01	29,63/ 17,22	29,63/ 0,77
2011	33	29	81,82	27,59/ 76,36	34,48/ 25,59	37,93/ 2,58

Результаты исследования показали высокий карьерный потенциал молодых специалистов – выпускников АГАО имени В.М. Шукшина а как следствие широкое карьерное поле, что очень положительно сказывается на их карьерном росте.

Представляется, что предложенная авторами методика позволяет:

1. Проводить PR-кампании среди родителей и абитуриентов; среди работодателей;
2. Корректировать и более сбалансировано строить учебные программы;
3. Сравнить успешность выпускников с вузами-конкурентами.

Библиографический список

1. Дятлов, В.А. Управление персоналом: учеб. пособие для студентов экономических вузов и факультетов / В.А. Дятлов, А.Я. Кибанов, В.Т. Пихало. – М., 2008.
2. Кибанов, А.Я. Управление деловой карьерой персонала // Управление персоналом организации. – М., 2009.
3. Бавыкина, Е.Н. Анализ уровня развития профессиональной карьеры молодых специалистов – экономистов менеджеров (на примере выпускников БТИ АлтГТУ) / Е.Н. Бавыкина, Л.Г. Милыева // Казанская наука – 2011 – № 8.

Bibliography

1. Dyatlov, V.A. Upravlenie personalom: ucheb. posobie dlya studentov ehkonomicheskikh vuzov i fakul'tetov / V.A. Dyatlov, A.Ya. Kibanov, V.T. Pikhalo. – M., 2008.
2. Kibanov, A.Ya. Upravlenie delovoy kar'eroy personala // Upravlenie personalom organizacii. – M., 2009.
3. Bavihina, E.N. Analiz urovnya razvitiya professional'noy kar'erih molodikhk specialistov – ehkonomistov menedzherov (na primere vihpusknikov BTI AltGTU) / E.N. Bavihina, L.G. Milyaeva // Kazanskaya nauka – 2011 – № 8.

Статья поступила в редакцию 10.03.12

УДК 378:061.6

An E.A. FORMATION SCIENTIFICALLY – EDUCATIONAL SECTOR OF TRANSBOUNDARY TERRITORIES. In article theoretical and practical bases of integration connectivity of a science, formation, industrial systems, developments of innovative economy are opened, the model scientifically – educational sector of the transboundary territories, based on creation of kernels of development, sector chains of values is presented.

Key words: innovative development, transboundary territories, an innovative susceptibility, a generality of interests, a professional training, innovative workings out, scientifically – educational sector.

Е.А. Ан, канд. экон. наук, докторант АГАУ, проректор Казахского национального университета, г. Алма-Ата, E-mail: an_univer@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ТРАНСГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ

В статье раскрыты теоретические и практические основы интеграционной связности науки, образования, производственных систем, развития инновационной экономики, представлена модель научно – образовательного кластера трансграничных территорий, основанная на создании ядер развития, кластерных цепочек ценностей.

Ключевые слова: инновационное развитие, трансграничные территории, инновационная восприимчивость, общность интересов, подготовка кадров, инновационные разработки, научно – образовательный кластер.

Переход экономики на инновационный путь требует переустройства, структурного сдвига всей экономики, реального выхода к модели, позволяющей достичь опережающего инновационного развития. Однако процессы развития инновационной экономики сдерживаются с одной стороны нерешенностью проблем финансирования науки, модернизации базы научных исследований, с другой стороны – проблемами подготовки инновационно восприимчивых кадров специалистов, недостаточной инновационной восприимчивостью бизнеса и его финансовыми возможностями [1].

Регионы конкурируют внутри России и в международном пространстве между собой за инвестиции и за размещение наиболее перспективных бизнесов на своей территории. В этой ситуации создание благоприятного бизнес климата, а также сетей

поставщиков и потребителей может стать решающим фактором для выбора территории. Использование кластерного подхода может существенно обогатить международное экономическое сотрудничество.

Предметом исследования настоящей работы являются организационно – экономические, управленческие отношения, возникающие в процессе инновационного развития экономики территорий, интеграционной связности науки, образования, производства.

Объектом исследования – экономические проблемы инновационного развития экономики, интеграционной связности науки, образования, производственных систем трансграничных территорий Алтайского края и Республики Казахстан.

В работе использованы следующие основные методы исследования: монографический, экономико-статистический, расчетно-конструктивный, экспертных оценок, абстрактно-логический, экономического моделирования и экспериментальный.

Глобализация и интернационализация производства, углубление общественного разделения труда, в том числе и на международном уровне, делают традиционную политику поддержки свободной конкуренции в отдельно взятой стране малоэффективной. Эта тенденция обуславливает поиск таких форм взаимодействия, которые обеспечивали бы устойчивость развития, как отдельных стран, так и региональных крупномасштабных хозяйственно-территориальных образований.

Усиление конкуренции на мировых рынках требует объединения усилий взаимосвязанных и взаимозависимых национальных экономик России и Казахстана, прежде всего, в сфере интеграции науки, образования и производственных систем. При этом необходимо подчеркнуть, что оба государства для такого межгосударственного сотрудничества имеют все необходимые условия и предпосылки.

В первую очередь это исторически сложившиеся хозяйственные связи, научные контакты, взаимодействие в сфере образования, тесная кооперация на уровне предприятий и научно-технических учреждений. Прежде всего, предприятия АПК, крупные объединения металлургии, химии, машиностроения, электроники и приборостроения, относящиеся к промышленности союзного подчинения, составляют основу промышленного потенциала государств и практически могут работать лишь в режиме тесной производственной и технологической кооперации. Крайне важным является и тот фактор, что оба государства имеют большую территорию и многомиллионное население. Оба государства имеют большие возможности для развития сельского хозяйства, особенно для производства зерновых культур и животноводческой продукции. Россия и Казахстан располагают достаточно развитой транспортной системой, которая традиционно взаимосвязана с аналогичными европейскими системами, кавказскими, среднеазиатскими и дальневосточными регионами и странами. Россия и Казахстан имеют общую административную границу для 13 российских и 8 казахстанских областей, протяженность которой 7,5 тысяч километров, в том числе, с Алтайским краем. Занимая огромную территорию на евроазиатском континенте, Россия и Казахстан создают особое геополитическое положение на этом континенте, связывая активно интегрирующуюся Европу и бурно развивающиеся страны Азиатско-Тихоокеанского региона. При умелом использовании преимуществ межгосударственного экономического сотрудничества, оба государства могут занять ведущее место в общемировом разделение труда. Особую роль здесь играют приграничные регионы, именно они выступают центрами экономической активности и способствуют успешной интеграции всей страны в мировую экономическую систему.

Для Восточно-Казахстанской области и Алтайского края – приграничных регионов, расположенных в стороне от основных международных транзитных коридоров, развитие внешнеэкономических связей будет компенсировать их удаленность от основных мировых рынков. На данном этапе развития двусторонних отношений на региональном уровне представляется важным помимо заключения существующих Соглашений о сотрудничестве, уделить особое внимание разработке более конкретных и детально проработанных совместных проектов, основанных на приоритетных направлениях развития науки и техники, экономической интеграции Алтайского края и Восточно-Казахстанской области.

Говоря о приоритетных направлениях экономической интеграции, в первую очередь, встает вопрос продовольственной независимости наших государств и входящих в него регионов, что является важнейшей составляющей их устойчивого развития. В этой связи особую роль играет сельское хозяйство, а также сопутствующие ему перерабатывающие производства и машиностроительная промышленность, обеспечивающая его техническое оснащение. На наш взгляд, на данном этапе необходима новая парадигма экономического развития приграничных регионов, основанная на интеграционной связности науки, образования и производственных систем.

В настоящее время многих независимых государствах СНГ стали осознавать, что без сотрудничества и взаимопонимания невозможно сохранить стабильность, обеспечить безопасность, интегрироваться в мировое сообщество, не остаться на его пе-

риферии. И как было отмечено выше, оба государства для такого межгосударственного сотрудничества имеют все необходимые условия и предпосылки.

За двадцать лет двусторонние казахстанско-российские отношения прошли в своей эволюции ряд существенных этапов, каждый из которых имел свои особенности, специфику, масштабность и глубину взаимоотношений. С августа 1991, когда был подписан ряд документов, в том числе совместное заявление «О едином экономическом пространстве», шел постоянный поиск эффективных моделей межгосударственного экономического и политического сотрудничества двух стран. В течение следующих нескольких лет между двумя странами было подписано на высшем уровне 22 масштабных документа, в том числе Договор о дальнейшем углублении экономического сотрудничества и интеграции Казахстана и России, Программа приграничного сотрудничества регионов Казахстана и России, Договор об учреждении Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС).

Подписанные документы направлены на создание условий, снижающих инфраструктурную нагрузку при производстве, транспортировке и реализации товаров промышленности и сельского хозяйства, что должно облегчить товаропроизводителям взаимодействие друг с другом на пространстве четырех стран, привести к повышению уровня конкурентоспособности их товаров на мировом рынке.

Кроме того, с 2003 года ежегодно проводятся Форумы руководителей приграничных регионов Казахстана и России. Ежегодно в рамках форумов обсуждается широкий круг вопросов, включая взаимодействие двух стран на Каспии, топливно-энергетический комплекс, транспорт, таможенно, энергетику, незаконную миграцию и т.д. Логичным продолжением интеграционных процессов трансграничных территорий является их взаимодействие в сфере науки, образования, их интеграционной связности с производством. Россия за счет интеграционного фактора получает дополнительно 16,8% современного уровня ВВП, Белоруссия – 16,1%, Казахстан – 14,7%. В итоге, по экспертным оценкам, устранение таможенных и других административных барьеров во взаимной торговле обеспечит в комплексе к 2015 году рост ВВП «интеграционной тройки» на 15-20%.

В рамках данного исследования мы рассматриваем территорию двух приграничных регионов – Алтайский край Российской Федерации и Восточно-Казахстанская область Республики Казахстан. Данные регионы включены в государственные программы развития полюсов роста, безусловно, пока как независимые территории двух соседних государств. Алтайский край – крупный промышленный и сельскохозяйственный регион Российской Федерации – находится на юго-востоке Западной Сибири, на границе континентальной Азии. Его территория составляет 168 тыс. кв. км. Население – 2581,6 тыс. человек. Барнаул, столица края (население 603,5 тыс. чел.), является его деловым, коммерческим и культурным центром. Другие промышленно-развитые города – Бийск, Рубцовск, Заринск, Алейск, Новоалтайск, Славгород. Алтай знаменит уникальными месторождениями яшмы, порфира, мраморов, гранитов, минеральными и питьевыми водами, природными лечебными грязями, рекреационными ресурсами. Ведущими отраслями промышленности являются машиностроение и металлообработка, химическая и нефтехимическая, электроэнергетика, легкая и текстильная, а также пищевая и перерабатывающая. Около 18% всего краевого промышленного производства приходится на долю машиностроения, в котором одна треть – на долю сельскохозяйственного машиностроения.

За 2005-2009 гг. ВРП Алтайского края увеличился на 98,1% и составил в 2009 г. 268,8 млрд. руб. Это 35-е место в России. ВРП на душу населения в 2009 г. составил 107 тыс. руб., что выше аналогичного показателя 2005 г. в 2,0 раза. Основой роста стали динамичное развитие строительства, транспорта и связи, торговли, рост денежных доходов населения.

Значительная часть добавленной стоимости формируется базовыми секторами экономики края – промышленностью и сельским хозяйством. На промышленность приходится 24,2% ВРП края (по России и Сибирского федерального округа – более 30%). Доля сельского хозяйства в ВРП края (17,5%) одна из самых высоких в России (4,5%) и Сибирском федеральном округе (7%). Аграрный комплекс края является отраслью, базирующейся на собственном ресурсном обеспечении (кроме топливно-энергетических ресурсов). Сфера торговой деятельности,

являющаяся, как и в целом по России, одним из локомотивов роста, обеспечивает в 21,5% ВРП края. Несмотря на стабильный рост ВРП, в расчете на душу населения его уровень остается ниже среднего по Российской Федерации, что является фактором, сдерживающим социально-экономическое развитие региона.

Алтайский край является одной из главных житниц России, располагает мощным агропромышленным потенциалом, входит в число крупнейших российских производителей продовольствия. Плодородные земли и благоприятные почвенно-климатические условия обусловили значительную роль сельского хозяйства в общей специализации края. Алтайский край является крупнейшей житницей не только Западной Сибири, но и России. Здесь сосредоточена третья часть общего объема производства сельского хозяйства Западной Сибири. Агропромышленный комплекс – наиболее крупный сектор экономики края; на протяжении ряда лет доля сельского хозяйства в формировании валового регионального продукта составляет около 20% против 6-7% по России. В сельском хозяйстве края занят каждый пятый рабочий и служащий.

Край специализируется на производстве зерновых, входит в первую тройку среди субъектов Российской Федерации по валовому объему производства зерна, занимает монопольное положение в Сибирском федеральном округе по производству технических культур, сахарной свеклы.

Динамичное развитие агропромышленного комплекса края в значительной мере обеспечивает продовольственную безопасность страны.

Экономический потенциал края в агропромышленном комплексе включает:

- самые большие площади пашни в Российской Федерации (6,3 млн. га), значительные площади земель сельскохозяйственного назначения (12,5 млн. га);
- самую большую численность крупного рогатого скота в Сибирском федеральном округе;
- производство уникальных видов животноводческой продукции, таких, как панты маралов и мед;
- высокую конкуренцию среди действующих в сфере АПК хозяйствующих субъектов и их значительное количество (более 740 крупных и средних сельскохозяйственных предприятий, 4642 крестьянских фермерских хозяйства и 439,5 тыс. личных подсобных хозяйств);
- наличие мощной перерабатывающей промышленности – всего край может переработать до 3,5 млн. тонн зерна, до 1,9 млн. тонн молока, около 90 тыс. тонн мяса и 290 тыс. тонн подсолнечника в год;
- значительные неиспользуемые мощности перерабатывающих заводов сахарной свеклы, молокоперерабатывающих предприятий;
- строительство птицеводческих комплексов, восстановление племенных хозяйств, являющихся поставщиками племенного молодняка;
- мощную опытно-научную базу аграрного профиля, которая представлена 3 опытно-производственными хозяйствами, 4 научно-исследовательскими институтами Сибирского отделения Российской академии сельскохозяйственных наук и создает перспективы для научно-инновационных разработок аграрного профиля стать одним из наиболее востребованных и конкурентоспособных продуктов агропромышленного сектора [2].

Исходя из представленного потенциала, развитие АПК должно быть направлено, в первую очередь, на его модернизацию, а также на подготовку условий для создания конкурентоспособных сельскохозяйственных кластеров.

Восточно-Казахстанская область является одной из индустриально развитых регионов республики. Она расположена на востоке страны, центр области – город Усть-Каменогорск, который находится в предгорьях рудного Алтая и основан в 1720 году. Другие промышленно-развитые города – Семипалатинск, Риддер, Зыряновск, Шемонаиха. Территория области равна 283,3 тыс. кв. км, население составляет 1485,5 тыс. человек. Граничит на севере с Алтайским краем Российской Федерации, на востоке и юго-востоке – с Китайской Народной Республикой.

Недра области богаты полезными ископаемыми. Ведущие отрасли промышленности – цветная металлургия, машиностроение, приборостроение, горнодобывающая, энергетическая, строительная, лесная и деревообрабатывающая, легкая, пищевая промышленность. В области также развито и сельское хо-

зяйство. По удельному весу объемов производства молока область занимает второе место в Республике, мяса и яиц – третье. Транспортная инфраструктура области представлена всеми основными видами: железнодорожным, автомобильным, воздушным, речным, городским электрическим, трубопроводным. В этой связи перспективно объединение усилий трансграничных территорий в сфере науки и образования для АПК и сельского хозяйства, инновационных разработок в машиностроении, переработке сельскохозяйственной продукции и других [3].

В стратегии социально-экономического развития Алтайского края на период до 2025 года разработана схема, в которой отображены наиболее значимые для Алтайского края отрасли экономики. Это – фармацевтическая отрасль, предприятия оборонно-промышленного комплекса, отрасль машиностроения, агропромышленный комплекс, туристическая отрасль, которая имеет существенный потенциал развития, усиливающийся планами по формированию на территории края двух зон: туристско-рекреационной и игровой, производство железнодорожных вагонов.

Трансграничное сотрудничество Алтайского края и Восточно-Казахстанской области проходит в рамках межгосударственной программы «Наш общий дом – Алтай». Шесть сопредельных областей Большого Алтая, в том числе Алтайский край и Восточно-Казахстанская область, решили строить новую модель межгосударственного приграничного сотрудничества с целью создания оптимальных условий для развития всех территорий Алтайского региона. Развитие сотрудничества сопредельных территорий России, Казахстана, Китая и Монголии должно быть реализовано в сфере экономики, торговли, науки и техники, добычи и переработки природных ресурсов, транспортного сообщения, охраны окружающей среды, туризма, образования, культуры.

Экономики Алтайского края и Восточно-Казахстанской области во многом различны по своей структуре и специализации. Но на данном этапе развития их объединяют схожие цели и задачи, и главные из них – достижение высокого уровня благосостояния населения на основе инновационного развития экономики.

Организационно в научно-производственной сфере кластеры являются структурами на ассоциативной основе, которые в наибольшей степени реализующей идею концентрации социального капитала в региональной зоне развития. В ряде зарубежных государств уже имеется успешный многолетний экономический опыт внедрения и развития кластерных структур как в традиционных отраслях промышленности (здесь интересен опыт Италии), так и в высокотехнологических отраслях (например, Силиконовая долина). Повсеместное распространение кластеров можно рассматривать в качестве главной черты всех высокоразвитых экономик. Мировой опыт подтверждает, что высокотехнологичное производство может базироваться только на процессах интеграции научных, инновационных и производственных предприятий различных типов.

Концепция региональной кластеризации заключается в ее способности представлять систему региональной экономики в качестве единого взаимосвязанного комплекса, предоставляющего возможность принятия управленческих решений. Следовательно, теория кластеризации – это не столько новшество в региональной теории и методах, сколько некий новый комплексный подход к оценке региональных условий и тенденций развития, а также тех политических вызовов, которые влияют на эти условия и тенденции.

В настоящее время большинство администраций, говоря о внешнеэкономической деятельности, имеют в виду, прежде всего, трансграничную торговлю. Однако будущее за трансграничной производственной кооперацией. Трансграничные производственные связи гораздо стабильнее, чем торговые отношения. Создание трансграничных кластеров позволяет всем вовлеченным территориям выигрывать. Наличие таких кластеров может так же быть реальной основой и содержанием для различных программ и проектов международного сотрудничества. Применение кластерного подхода позволяет деполитизировать экономическое сотрудничество, то есть позволяет говорить скорее в терминах бизнеса, экономической выгоды, чем в терминах геополитики, чем в терминах геополитики.

Нами разработана модель научно – образовательного кластера трансграничных территорий, основанная на создании ядер развития, кластерных цепочек ценностей, рационализации

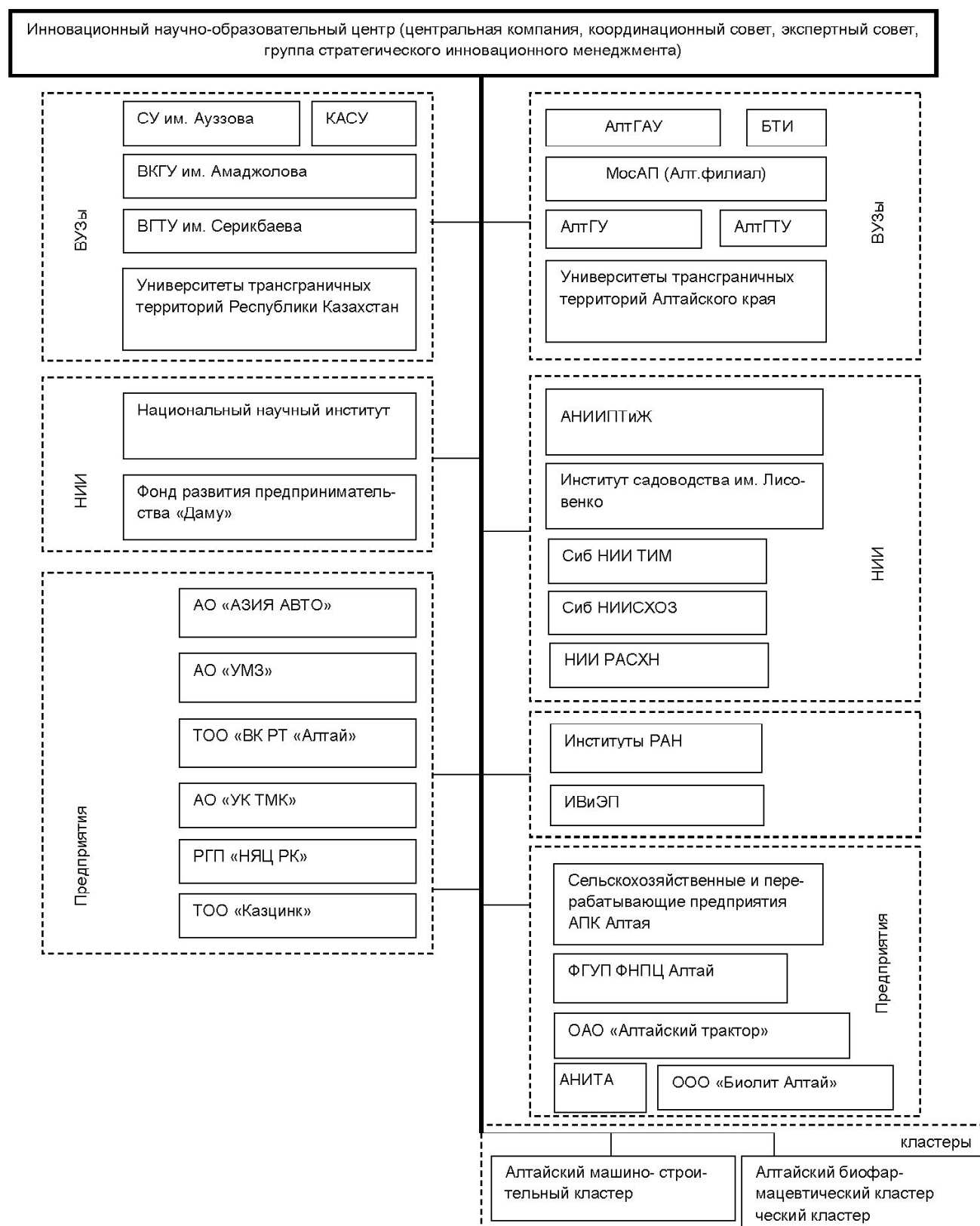


Рис.1. Научно-образовательный кластер трансграничных территорий

государственной поддержки инновационной инфраструктуры науки и образования, позволяющая создать конкурентоспособный кластер (рис.1).

По нашему мнению, территориальные кластеры являются инновационными, связанными с нововведениями, новообразованиями. Отличительной особенностью многофункциональных и специализированных кластеров является то, что в качестве

их ядра выступают предприятия промышленности или сферы услуг выпускающие традиционную или усовершенствованную продукцию, услуги, пользующиеся спросом на мировом и региональных рынках. Специфика научно-образовательного кластера трансграничных территорий заключается в том, что ядром, Центральной компанией здесь является Инновационный научно-образовательный центр, в котором функционирует коорди-

национный совет, экспертный совет, группа стратегического инновационного менеджмента, формируется стратегия и механизмы инновационного развития трансграничных территорий. Кластер объединяет научные, маркетинговые Центры, университеты, специализированные, производственные фирмы, другие инфраструктурные объекты (рис. 1.).

Формирование кластера проводится поэтапно.

1. Прогнозный этап (тенденции инновационного развития, инновационной восприимчивости производственных предприятий, систем, рынков по отобранному перечню товаров, услуг. На данном этапе осуществляется средне- и долгосрочное прогнозирование динамики цен и объемов регионального, российского, мирового производства товаров и услуг.

2. Определение эффективности функционирования предприятий, Объединенных в кластере (выпуск перспективной продукции, оказание услуг). На данном этапе анализируются показатели финансовой устойчивости и эффективности функционирования соответствующих предприятий, организаций.

3. Определение наличия ресурсов для развития кластера. Анализируется обеспеченность отобранного круга предприятий, выпускающих перспективную продукцию, сырьем, финансовыми ресурсами, производственными мощностями и другими.

4. Анализ возможностей для создания недостающих элементов инфраструктуры функционирования кластеров. Анализируется обеспеченность потенциальных кластеров инфраструктурой, в том числе логистической, транспортной, энергетической, информационной.

5. Определение уровня взаимодействия потенциальных участников кластера (производителей, поставщиков). На данном, заключительном, этапе выявляется уровень взаимодей-

ствия потенциальных участников кластера на основе анкетного опроса руководителей перспективных предприятий, организаций.

Предлагается организационно – правовая форма научно – образовательного кластера – консорциум. Экономическая целесообразность создания научно – образовательного кластера трансграничных территорий – совместное использование научных исследований и разработок, интеллектуального потенциала, РИД, инфраструктуры, экономия транзакционных издержек и других. В отличие от существующих подходов предлагается проводить анализ не конкретных предприятий или отраслей, а спектра продукции и услуг, по которым у региона имеются конкурентные преимущества, тенденций в инновационном развитии трансграничных территорий, динамики и относительных показателей ВРП.

Современное модернизированное производство не может развиваться изолированно, все в большей мере усиливаются интеграционные связи по всей воспроизводственной цепи в территориальном аспекте. При этом наука становится основой, а образование – ключевой сферой инновационной стратегии. Объективно необходимыми становятся интеграционные связи науки, образования и производственных систем. Таким образом, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, инвестиции в систему образования, выработка новых технологий вовлечения бизнеса в развитие научных исследований, государственные гарантии и поддержка научно-технических разработок – все это позволит осуществить переход российской и казахской экономик на инновационный путь развития. Решение проблем интеграционной связности науки, образования и производства на более высоком уровне целесообразно в условиях формирования региональных научно-образовательных кластеров трансграничных территорий.

Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 гг. // Экономика образования. – 2006. – № 1.
2. Инновации в экономике Алтайского края: тенденции и перспективы развития / под ред. М.П. Щетинина. – Барнаул, 2008.
3. Закон РК «Об инновационной деятельности» № 135-III ЗРК от 23 марта 2006 г.

Bibliography

1. Konceptsiya Federal'noy celevoy programmi razvitiya obrazovaniya na 2006 – 2010 gg. // Ekonomika obrazovaniya. – 2006. – № 1.
2. Innovacii v ekonomike Altaj'skogo kraja: tendencii i perspektivih razvitiya / pod red. M.P. Shchetinina. – Barnaul, 2008.
3. Zakon RK «Ob innovacionnoj deyatel'nosti» № 135-III ZRK ot 23 marta 2006 g.

Статья поступила в редакцию 04.03.12

Раздел 11

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК-612.655

Kalyuzhny E.A., Kuzmichev Y.G., Mikhailova S.V., Julin N.V. ASPECTS MORPHOFUNCTIONAL OF ADAPTATION OF PUPILS OF CORRECTIONAL SCHOOL. In work modern contexts of studying and productivity physical development and functional reactance of modern pupils correctional schools are displayed. Features link sided centileny displacement weight of hagt, haemodynamic indicators and indemruioly pressure of vegetativ th characteristics are shown.

Key words: the morphological and functional status of pupils, monitoring of physical health, cardiointervalography, an index of pressure of vegetative nervous system, stress-index, functional reactance, physiological adaptation.

Е.А. Калюжный, канд. биол. наук, доц. ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail:

eakmail@mail.ru; Ю.Г. Кузмичёв, д-р мед. наук, проф. каф. детских болезней ГОУ ВПО «НГМА Росздрава», г.

Н. Новгород, E-mail: dr_kuzmichev@mail.ru; С.В. Михайлова, ассистент ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара»,

г. Арзамас, E-mail: agpi-mpbgd@mail.ru; Н.В. Жулин, аспирант ГОУ ВПО «Ниж. ГМА Росздрава», г. Н.

Новгород, E-mail: nikolai_zhulin@mail.ru

АСПЕКТЫ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

В работе отображены современные контексты изучения и результативности физического развития и функциональной реактивности современных учащихся коррекционной школы. Показаны особенности левостороннего центильного смещения масса-ростовых, гемодинамических показателей и компенсаторное напряжение вегетативных характеристик.

Ключевые слова: морфологический и функциональный статус учащихся, мониторинг физического здоровья, кардиоинтервалография, индекс напряжения вегетативной нервной системы, стресс-индекс, функциональная реактивность, физиологическая адаптация.

Формирование здорового поколения невозможно без понимания физиологии, специфических черт возрастной эволюции функциональных систем, их деятельности в критические периоды биологического развития человека. Повышенное внимание к больному ребенку привело к забвению всего того, что связано с пониманием нормальных процессов роста и развития здоровых детей [1].

Актуальность создания системы мониторинга состояния здоровья детей и подростков России не вызывает сомнения, т.к. на протяжении уже длительного периода сохраняется тенденция ухудшения показателей здоровья детского населения. Несвоевременная диагностика функциональных расстройств и отсутствие соответствующих коррекционных мероприятий приводит к прогрессированию нарушения здоровья и переходу функциональных отклонений в хроническую патологию [2].

Настоящее исследование проведено максимально приближенно к регламентирующим указаниям приказов МЗ РФ №186/272 от 30.06.92 «О совершенствовании системы медицинского обеспечения детей в образовательных учреждениях» и МЗ РФ №113 от 21.03.03 «Об утверждении концепции охраны здоровья здоровых в РФ». В ходе исследования наблюдались показатели физического развития у воспитанников Арзамасского детского дома (n=120), с использованием кардиоинтервалографии и привлечением производных интегральных коэффициентов, характеризующих адекватность как морфологической, так и функциональной адаптации учащихся [3-5].

Настоящее исследование показало, что в сравнении с эталоном [3], наблюдаемые учащиеся, в общей массе, по осново-

полагающим показателям физического развития, таким как длина и масса тела, соответствуют общей тенденции левостороннего смещения факторов (таблица 1).

Данная тенденция выступает в качестве предпосылки напряжения функций ведущих систем организма учащихся, таких как сердечно-сосудистая (ССС), вегетативная нервная (ВНС) и центральная нервная (ЦНС) системы, что и наблюдается в данном центильном паттерне. Все гемодинамические факторы в общей массе, как у мальчиков (♂) так и девочек (♀), снижены и находятся в зоне функционального напряжения или пограничном состоянии – т.е. 2-3 (ц.и.). Распределение по группам здоровья показывает, что исследуемая группа значимо принадлежит к 3-4 группе здоровья, что даёт еще один повод о предположении напряжения функциональной адаптации. Показана тенденция снижения систолического и диастолического давления ниже возрастного-половой нормы. В свою очередь, «Индекс напряжения» (ИН) или Стресс-индекс (SI), полученный посредством инструментального кардиоинтервалографического исследования аналогово-цифровым преобразователем «Кардиоэксперт-1», с применением клиноортостатической пробы, показывает, что исходный вегетативный тонус учащихся находится в диапазонах симпатического напряжения (отличного от состояния равновесия – эйтонии, повышением вегетативного напряжения) и в ортостазии переходит в гиперсимпатическое напряжение у большинства исследуемых, т.е. имеющих 4 группу здоровья (таблица 2).

Анализ исходного вегетативного тонуса (ИВТ) показал, что семь учащихся из десяти – 71% имеют завышенное вегетатив-

Таблица 1

Распределение факторов физического развития ($M \pm m$),
центильное шкалирование (%)

Базовые параметры физического развития	(M ± m)		Центильные интервалы (ц.и.)						
			2	3	4	5	6	7	8
Длина тела (см)	♂	160,4 ± 3,31	23	14	36	14	5	9	0
	♀	158,5 ± 2,51							
Масса тела (кг)	♂	51,2 ± 2,58	5	14	59	14	5	5	0
	♀	54,1 ± 1,55							
Окружность грудной клетки (см)	♂	80,1 ± 2,05	5	5	55	27	0	9	0
	♀	83,0 ± 1,00							
Жизненная ёмкость легких (мл)	♂	2,9 ± 0,19	9	36	18	18	5	14	0
	♀	2,8 ± 0,55							
Мышечная сила правой кисти (кг)	♂	29,3 ± 3,17	0	0	29	19	38	15	0
	♀	21,5 ± 1,52							
Мышечная сила левой кисти (кг)	♂	26,3 ± 1,31	0	0	29	38	24	9	0
	♀	18,2 ± 0,52							
Частота сердечных сокращений (уд.в мин.)	♂	70,7 ± 2,32	27	18	41	14	0	0	0
	♀	78,5 ± 0,15							
Систолическое артери-альное давление (мм.рт.ст)	♂	89,3 ± 3,48	45	18	31	0	0	5	0
	♀	100,0 ± 0,25							
Диастолическое артери-альное давление (мм.рт.ст)	♂	60,5 ± 2,05	27	23	45	5	0	0	0
	♀	78,3 ± 0,51							
Статистика			к = 40; x² = 496,1; p = 0,001						

Примечание: при к = 40; P < 0,05 критическое значение $\chi^2 = 4,03$.

Таблица 2

Распределение гемодинамических факторов по группам здоровья

Группа здоровья	N	Артериальное давление (мм. рт. ст.)		Индекс напряжения - Стресс индекс (ИН-SI) (у.е.)		
		Систола	Диастола	Клино-	Орто-	КОП
I	3	90,1 ± 7,52	58,8 ± 3,6	125,1 ± 32,58	160,2 ± 41,24	1,1 ± 0,41
III	27	93,4 ± 8,61	59,0 ± 4,92	124,3 ± 39,37	89,6 ± 20,05	1,3 ± 0,25
IV	90	97,2 ± 9,78	63,1 ± 5,53	128,1 ± 22,61	215,5 ± 62,49	1,4 ± 0,17
Статистика		N=2/119; F=0,11; P=0,89.	N=2/119; F=0,46; P=0,64.	N=2/22; F=0,10; P=0,91.	N=2/22; F=0,76; P=0,48.	N=2/22; F=0,26; P=0,77.

Таблица 3

Исходный вегетативный тонус ИВТ ($M \pm m$).

ИВТ	M ± m	Выраж. парасимпатотонус	Умерен. парасимпатотонус	Эйтония	Умерен. симпатотонус	Выраж. симпатотонус
M ± m	125,2 ± 18,05	-	41,7 ± 12,42	57,3 ± 2,32	108,8 ± 6,02	202,6 ± 34,35
%	100	-	11	17	39	33

Таблица 4

Клиноортостатическая проба (КОП=ИН₂/ИН₁) в динамике вегетативной реактивности

КОП	M ± m	Нормотоническая	Гипер-симпатикотоническая	Асимпатикотоническая
M ± m	1,34 ± 0,138	1,54 ± 0,211	1,96 ± 0,223	0,99 ± 0,258
%	100	27	28	45

Таблица 5

Интегральные коэффициенты физиологической адаптации (у.е.)

Фактор	Юноши	Девушки	Диапазон нормы
Индекс Кетле2	19,6 ± 0,57	21,5 ± 1,82	14 – 23
Жизненный индекс	56,6 ± 1,98	52,8 ± 2,25	♂ – 65-70 ♀-55-60
Функциональная реактивность	68,1 ± 0,39	71,4 ± 5,81	< 60
Пульсовое давление	28,8 ± 2,02	40,0 ± 6,41	≈ 40
Вегетативный индекс	1,3 ± 0,06	1,3 ± 0,19	≈ 0,7-0,9
Индекс Кердо	0,19 ± 0,029	0,23 ± 0,018	≈ 0
Индекс Робинсона	63,3 ± 3,29	78,0 ± 5,97	75-90

ное напряжение, равновесие – зитонию – 17%, и парасимпатическое напряжение (которое можно рассматривать, в лучшем случае, как физиологическую индивидуальность, а в худшем, как включение охранительного торможения) только – 11% (таблица 3).

Исследуя детали вегетативной напряженности наших учащихся, проанализировали функциональную реактивность вегетативной системы методом клиноортостатической пробы предложенным Н.А. Белоконов [6]. Только 27% учащихся имели нормотоническую реактивность, остальная же группа 73% показала гиперсимпатическую и асимпатическую реактивность, что опять подтверждает напряженность функциональной адаптации учащихся на момент обследования (таблица 4).

Проведя более обширное интегрированное исследование перекрестного взаимодействия органов и функциональных систем учащихся с привлечением стандартных вторичных коэффициентов, обнаружили общую тенденцию напряжения адаптационного потенциала, выражающуюся в снижении жизненного индекса, пульсового давления, а индекса Робенсона у юношей и повышения функциональной реактивности, вегетативного индекса, индекса Кердо – вне гендерной дифференциации (таблица 5).

Библиографический список

1. Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и практические вопросы): практическое руководство / под ред. А.А. Баранова, Л.А. Щеплягиной. – М., 2006.
2. Кучма, В.Р. Проведение мониторинга состояния здоровья детей и подростков и организация их оздоровления: метод. рек. / В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, М.И. Рапопорт. – М., 2006.
3. Оценка физического здоровья детей и подростков / Богомолова Е.С. [и др.]. – Н. Новгород, 2006.
4. Шлык, Н.И. Вариативность сердечного ритма: теоретические аспекты и практическое применение / Н.И. Шлык, Р.М. Баевский. – Ижевск, 2008.
5. Ланда, Б.Х. Мониторинг физического развития и физической подготовленности учащихся. – М., 2008.
6. Белоконов, Н.А. Болезни сердца и сосудов у детей: руководство для врачей: в 2 т. / Н.А. Белоконов, М.Б. Кубергер – М., 1987. – Т.1.

Bibliography

1. Fiziologiya rosta i razvitiya detey i podrostkov (teoreticheskie i prakticheskie voprosi): prakticheskoe rukovodstvo / pod red. A.A. Baranova, L.A. Theplyaginoy. – M., 2006.
2. Kuchma, V.R. Provedenie monitoringa sostoyaniya zdorov'ya detey i podrostkov i organizatsiya ikh ozdorovleniya: metod. rek. / V.R. Kuchma, L.M. Sukhareva, M.I. Rapoport. – M., 2006.
3. Ocenka fizicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov / Bogomolova E.S. [i dr.]. – N. Novgorod, 2006.
4. Shlyk, N.I. Variabelnost' serdechnogo ritma: teoreticheskie aspekti i prakticheskoe primeneniye / N.I. Shlyk, R.M. Baevskiy. – Izhevsk, 2008.
5. Landa, B.Kh. Monitoring fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti uchastnikov. – M., 2008.
6. Belokonj, N.A. Bolezni serdca i sosudov u detej: rukovodstvo dlya vrachej: v 2 t. / N.A. Belokonj, M.B. Kuberger – M., 1987. – T.1.

Статья сдана в печать 23.11.11

УДК 616.285

Mareev G.O. MAIN RESULTS OF LASER AUTODYNE SETUP USAGE FOR MEASUREMENT VIBRATIONS OF MIDDLE EAR STRUCTURES. Research is devoted to assessing the state of the middle ear structures by usage of modern nanotechnology methods. Also presented the results of our own research of the eardrum movements assessed by laser autodyne setup.

Key words: laser autodyne, middle ear, tympanic membrane, nanovibration displacement, hearing loss, temporal bone.

Г.О. Мареев, канд. мед. наук., ассистент каф. оториноларингологии ГБОУ ВПО «Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского», г. Саратов, E-mail: jey_trasher@mail.ru

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЛАЗЕРНОЙ АВТОДИННОЙ УСТАНОВКИ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ ВИБРАЦИОННЫХ ПАРАМЕТРОВ СТРУКТУР СРЕДНЕГО УХА ЧЕЛОВЕКА

Исследование посвящено оценке состояния структур среднего уха при помощи современных нанотехнологических методов. Приведены результаты собственных исследований подвижности барабанной перепонки при помощи лазерного автодинного измерителя и их значение в дифференциальной диагностике заболеваний уха.

Ключевые слова: лазерный автодин, барабанная перепонка, среднее ухо, тугоухость, височная кость, нановибрации.

Измерение смещения барабанной перепонки является решением некоторых вопросов физиологии слуха и основой для создания новой объективной методики диагностики слуховой функции. В широкой клинической практике для решения вопросов о подвижности барабанной перепонки на сегодняшний день используют осмотр при помощи воронки Зигле или под операци-

онным микроскопом с одновременным проведением пробы Вальсальвы. Методы визуального наблюдения за барабанной перепонкой под увеличением при проведении барометрических проб (Вальсальвы, Политцера) носят определенный оттенок субъективизма и не могут быть точно и однозначно дать оценку подвижности структур среднего уха. Применение этого способа не-

возможно и при исследовании больных в послеоперационном периоде после хирургических вмешательств, применяемых для улучшения слуховой функции, например, после тимпанопластики. А. Wilska [1] использовал метод, заключающийся в применении для цели измерений приклеенной к барабанной перепонке деревянной палочки которая соединена с катушкой, помещенной в сильное магнитное поле. В 1941 г. G. von Bekesy [1], при измерениях с помощью емкостного зонда Бакгуза, экспериментально доказал, что 65% барабанной перепонки жестко соединено с рукояткой молоточка, таким образом барабанная перепонка вибрирует как подвижная пластина.

Методика использования голографической интерферометрии может дать ответ на поставленные перед исследователем вопросы, но лишь *in vitro* ввиду громоздкости и низкой помехоустойчивости установки. Так, S.M. Khanna и J. Thondorf [2] в 1970 г. применили этот метод для исследования подвижности препарата барабанной перепонки кота. J.J. Rosowski [3] использовал лазерную доплеровскую виброметрию для измерения подвижности барабанной перепонки человека *in vivo*. В сообщении описывается системы из лазерного доплеровского виброметра Polytec HLV-1000 (Polytec PI, California, USA). В работе [3] показано, что при патологии звукопроводящего аппарата, сопровождающейся фиксацией стремени, происходит некоторое снижение регистрируемого уровня подвижности барабанной перепонки, тогда как в случаях рубцовых изменений в цепи слуховых косточек (особенно при фиксации молоточка) это снижение гораздо выше и хорошо различимо от измеренного нормального уровня подвижности барабанной перепонки. Однако в качестве основного результата измерений лазерная доплеровская виброметрия предлагает использование скорости движения – как основной характеристики вибраций микрообъектов; вычисление же непосредственно смещения барабанной перепонки из этих данных представляется довольно затруднительным.

Для исследования смещения барабанной перепонки применялся магнитометрический метод [4]. Авторами были получены значения от 200-500 нм, при уровне звукового давления 100 дБ, с тенденцией к уменьшению значений на высоких частотах, кроме того, получена линейная зависимость нарастания амплитуды смещения барабанной перепонки в зависимости от роста уровня звукового давления. Следует учесть, что измерения проводились *in vitro* на свежем препарате.

Таким образом, не существует точных данных об амплитуде колебаний барабанной перепонки, а также пригодного клинически метода измерений ее смещений, отличавшегося бы высокой чувствительностью.

В настоящее время в связи с созданием лазерных автодинов на квантоворазмерных структурах появилась возможность проводить измерения микро- и нановибраций биологической ткани *in vivo* [5]. Автодинный эффект основан на изменении режима работы лазерного диода при возвращении части излучения обратно в его резонатор, данная система обладает высокой чувствительностью к отраженному сигналу. Путем соответствующей математической обработки по спектру автодинного сигнала определяют амплитуду нанокосебаний объекта. Автором

впервые предложена система, состоящая из лазерного автодинного измерителя для измерения подвижности барабанной перепонки, как в модельных опытах, так и в клинической практике (патент РФ № 2258462), дано ее экспериментально-клиническое обоснование для применения в данной области [6].

В состав измерительной автодинной системы входит лазерный диод –красный излучатель от терапевтического аппарата «ЛАСТ-ЛОР», На барабанную перепонку направляют когерентное излучение от лазерного диода, отраженное от барабанной перепонки лазерное излучение регистрируется с помощью фотоприемника, введенного во внешнюю схему прибора (параметры лазерного диода не изменялись). Сигнал с фотоприемника поступает через широкополосный усилитель, содержащий фильтр переменного сигнала, на вход аналого-цифрового преобразователя компьютера. Для возбуждения колебаний барабанной перепонки используется излучатель звуковых волн (динамик), работающий от генератора звуковых колебаний. В дальнейшем проводится анализ спектра автодинного сигнала, для чего используются два метода: для больших амплитуд амплитуда колебаний определялась по номеру гармоники с максимальной амплитудой; либо малых после разложения в ряды Фурье и Бесселя амплитуда колебаний определялась по соотношению амплитуд спектральных составляющих.

Разработанный нами прибор может быть укреплен как на голове обследуемого, так при помощи специального устройства он может быть закреплен и на операционный микроскоп (патент РФ № 88537, № 95997). В последнем случае прибор дает возможность исследования подвижности барабанной перепонки в нескольких точках. Чувствительность разработанного нами прибора – от единиц нанометров позволяет проводить исследования на пороге слышимости для большинства частот звукового диапазона. В более ранних публикациях нами была доказана возможность использования данного метода измерений для оценки подвижности барабанной перепонки в экспериментах и модельных опытах *in vitro* и *in vivo*. Измерения проводились в свободном звуковом поле. Для создания необходимого уровня звукового давления использовался калиброванный излучатель уровня звукового давления генератор. Калибровка нами производилась по уровню звукового давления (УЗД), создаваемому в наружном слуховом проходе при помощи акустического зонда. Акустические измерения выполнены при помощи аппаратуры фирмы «Briel & Kjaer».

Нами было обследовано всего 207 человек, разделенных на 7 основных групп по наличию различной патологии слуха или ее отсутствию. В их числе – 50 человек без сведений о патологии уха в анамнезе и имеющих нормальный слух по данным аудиометрического обследования (контрольная группа); 65 больных с нейросенсорной тугоухостью различного генеза; 20 больных адгезивным средним отитом; 12 больных с отосклерозом; 20 больных с острым гнойным средним неперфоративным отитом; 20 больных хроническим гнойным средним отитом; 20 больных с тубоотитом. Процедура измерений проводилась в соответствии с этическими стандартами Хельсинкской декларации. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения амплитуды смещения барабанной перепонки (А), с соответствующим среднеквадратичным отклонением ($\pm m$), измеренные лазерным автодинным методом *in vivo* в различных группах обследованных: Н – контрольная группа; ОС – отосклероз, АО – адгезивный отит;

НСТ – нейросенсорная тугоухость.

Частота, кГц		0,3	0,5	0,8	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0
Н	А, нм	200	161	156	162	168	138	127	126	102	114
	$\pm m$	39	37	26	26	32	20	20	22	14	16
ОС	А, нм	155	120	107	144	146	138	117	99	102	97
	$\pm m$	35	41	25	28	31	13	24	28	11	19
АО	А, нм	153	121	68	106	97	88	76	74	81	48
	$\pm m$	42	24	34	18	45	22	22	18	14	12
НСТ	А, нм	229	189	162	182	170	146	105	105	129	106
	$\pm m$	37	37	28	26	28	31	24	25	16	14

Для выявления основных закономерностей и результатов, получаемых при исследовании колебаний барабанной перепонки предложенным методом, нами были проведены клинические измерения на группе отолитически нормальных лиц (не имеющих существенных изменений на аудиограмме, с отсутствием данных о патологии уха в анамнезе и признанные отолитически здоровыми после тщательного клинического обследования), которую составили 50 человек в возрасте от 15 до 75 лет, 25 мужчин и 25 женщин. В каждом случае исследование проводилось на обоих ушах, всего обследовано 100 ушей. Исследования подвижности барабанной перепонки и вибрационных свойств интактного среднего уха проводились при помощи лазерной автодинной установки, жестко фиксируемой на голове обследуемого при помощи устройства для крепления приборов. Исследовалась амплитудно-частотная вибрационная характеристика (АЧВХ) барабанной перепонки на частотах 250-4000 Гц с УЗД 30, 55, 75, 85 дБ. Из приведенного графика можно сделать вывод, что наибольшие колебания барабанная перепонка совершает при стимуляции низкими частотами, резонансные частоты выражены в зоне 800-1250 Гц. При исследовании характера изменений колебаний барабанной перепонки с нарастанием УЗД отмечалось, что амплитуда колебаний нарастает практически линейно на всех частотах, однако с различной скоростью (что отражает различный угол наклона к оси абсцисс полученной зависимости на графиках). При сравнении АЧВХ в различных возрастных группах (сформировано 3 подгруппы с возрастным интервалом 20 лет) не было обнаружено статистически значимых отличий, что свидетельствует об отсутствии возрастных изменений в микромеханике среднего уха с возрастом у отолитически нормальных лиц.

Для установления клинических дифференциально-диагностических критериев патологии среднего и внутреннего уха при использовании для диагностики лазерного автодинного метода нами было проведено исследование нескольких групп больных с различной патологией уха. Всем больным проводилось тщательное аудиологическое и клиническое обследование, а также измерение подвижности барабанной перепонки по оригинальным авторским методикам. Нами проводилось измерение АЧВХ барабанной перепонки при уровнях звукового давления в 75 и 85 дБ, а также исследовалась зависимость нарастания амплитуды смещения колебаний барабанной перепонки от роста уровня звукового давления на частоте 1000 Гц.

Исследована подвижность барабанной перепонки предложенным нами методом у 20 больных адгезивным отитом (12 женщин, 8 мужчин). Из них тугоухость I степени отмечена у 8 обследованных, II степени – 8, III степени – 4. Нами отмечено, что у больных с адгезивным отитом отмечается выраженное уменьшение смещения барабанной перепонки, регистрируемое во всех случаях. При этом форма кривой на графике АЧВХ смещения барабанной перепонки повторяет форму кривой воздушной проводимости на аудиограмме. Различия амплитуды смещения барабанной перепонки по сравнению с отолитически нормальными лицами являются статистически значимыми. При этом кривая нарастания амплитуды колебания барабанной перепонки на частоте 1000 Гц заметно более пологая, чем средняя кривая в группе отолитически нормальных лиц.

Также нами обследовано 65 больных с нейросенсорной тугоухостью различного генеза (25 женщин, 15 мужчин). Из них тугоухость I степени отмечалась у 10 больных, II степени – 25, III степени – у 30 лиц. На основании результатов этих исследований можно сделать вывод о том, что у больных с нейросенсорной тугоухостью не отмечается выраженных изменений колебательной способности барабанной перепонки. В сравнении с результатом, полученным у здоровых лиц, амплитудно-частотная характеристика не выходит за пределы нормы. В отличие от больных адгезивным отитом форма кривой на графике АЧВХ смещения барабанной перепонки не адекватна форме кривой воздушной проводимости на аудиограмме.

При отосклерозе (группа больных представлена 12 больными, с изменениями на аудиограмме, характерными для кондуктивной тугоухости) не отмечено выраженного изменения нарастания амплитуды смещения колебаний и снижения амплитуды колебаний на АЧВХ перепонки, как при адгезивных процессах. В этих случаях кривая АЧВХ не отличается статистически значимо от таковой у здоровых лиц, несмотря на прослеживающуюся

тенденцию к некоторому уменьшению амплитуды колебаний на низких частотах (различия в группах статистически значимы только на частотах 250-750 Гц, $P < 0,05$).

У больных с острым гнойным средним неперфоративным отитом (20 человек) проведенные исследования выявили, что имеется значительное снижение амплитуды колебания барабанной перепонки в разгар заболевания. При этом снижение амплитуды колебаний происходит практически на всех частотах звукового спектра, больше всего – в зоне низких и средних частот. Различия с группой отолитически нормальных лиц статистически значимы.

При обследовании лиц, страдающих хроническим гнойным средним отитом (20 человек) при исследовании зафиксированы довольно значительные изменения в колебательной способности остатков барабанной перепонки, коррелирующие с размером перфорации в барабанной перепонке. Так, при сравнительно небольших перфорациях барабанной перепонки наблюдается нормальная кривая, либо незначительное повышение амплитуды колебаний барабанной перепонки на низких частотах. При наличии значительных перфораций (занимающих 25-30%) площади барабанной перепонки отмечается значительное повышение колебаний остатков барабанной перепонки. В данном случае отсутствует корреляция с данными тональной пороговой аудиометрии. Это можно объяснить тем, что при нарушении анатомической целостности барабанной перепонки амплитуда колебания ее свободных краев значительно увеличивается, наличие кондуктивной тугоухости у данных пациентов в основном определяется в таком случае не столько перфорацией барабанной перепонки, сколько отсутствием градиента давления при действии звуковой волны.

Исследования проводились у больных (всего обследовано 20 чел) с выраженной клинической симптоматикой тубоотита – субъективными ощущениями заложенности уха, снижением слуха и шумом в ухе, аутофонией; отрицательными результатами пробы Вальсальвы и продувания по Политцеру; наличием по данным аудиометрии кондуктивной тугоухости с костно-воздушным интервалом не менее 20-25 дБ. При этом были выявлены изменения АЧВХ барабанной перепонки, коррелирующие с выраженностью изменений на аудиограмме, и заключающиеся в понижении амплитуды колебаний барабанной перепонки, некотором изменении нарастания амплитуды колебаний барабанной перепонки относительно здоровых лиц. В данном случае также нами проводилась специальная проба на проходимость слуховой трубы. При подаче зондирующего тона в исследуемое ухо (частотой 1500-2000 Гц) интенсивностью 75-85 дБ и выполнении обследуемым пробы Вальсальвы на графике спектрограммы сигнала автодина, исследуемого в реальном времени не появлялось резких изменений спектрограммы, свидетельствующих о нарушении гармонического характера колебаний барабанной перепонки (т.е. о проходимости слуховой трубы). При неизменности картины в данном случае (непроходимости слуховой трубы) выполнялась проба Политцера. Выполнение указанных проб при данном исследовании проходимости слуховой трубы дает возможность классифицировать проходимость слуховой трубы на несколько степеней. Предложенный способ является объективной регистрацией степени проходимости слуховой трубы (патент РФ № 2388406).

Полученные данные дополняют и уточняют известную ранее информацию о подвижности структур среднего уха. В сравнении с данными изложенными в литературе прошлым столетии [1] отмечается значительно меньший размах колебаний барабанной перепонки, однако полученные результаты намного превосходят данные G. Bekesy, ввиду того что последние были получены не путем прямых измерений а при помощи аппроксимации на область малых значений данных, полученных при натурных измерениях значительных амплитуд смещения барабанной перепонки. В опытах с использованием лазерного автодинного измерителя отмечена несколько большая амплитуда подвижности барабанной перепонки чем в [3]; результаты исследования при патологии среднего уха сходны, хотя в целом результаты этих исследований некорректно сравнивать с нашими из-за значительной разницы использованных методов измерения. Наиболее близким к данным исследования являются данные измерения при помощи чувствительного магнитометра [4]; также они хорошо коррелируют с результатами, полученными методами математического моделирования Н. Wada [7]. Поведение

ние барабанной перепонки с перфорацией аналогично изложено в литературе модельному эксперименту [8].

Лазерный автодинный метод измерения наносмещений барабанной перепонки является весьма перспективным самостоя-

тельным методом получения информации о состоянии структур среднего уха человека, что позволяет внести его в число методов объективной оценки слуховой функции и рекомендовать к внедрению в клиническую практику.

Библиографический список

1. Кобрак, Ю.Г. Среднее ухо. – М., 1963.
2. Tonndorf, J. Submicroscopic displacement amplitudes of the tympanic membrane (cat) measured by a laser interferometer / J. Tonndorf, S.M. Khanna // J. Acoust. Soc. Amer. – 1968. – Vol. 44.
3. Rosowski, J.J. Diagnostic Utility of Laser-Doppler Vibrometry in Conductive Hearing Loss with Normal Tympanic Membrane / J.J. Rosowski, R.P. Mehta, S.N. Merchant // Otol. Neurotol. – 2004. – Vol. 25 (3).
4. Sosa, M. Human ear tympanum oscillation recorded using a magnetoresistive sensor / M. Sosa, A.A.O. Carneiro, O. Baffa // Rev. Sci. Instrum. – 2002. – Vol. 73.
5. Усанов, Д.А. Определение ускорения при микро- и наносмещениях по автодинному сигналу полупроводникового лазера на квантово-размерных структурах / Д.А. Усанов, А.В. Скрипаль, С.Ю. Добдин // ПЖТФ. – 2010. – Т. 36, Вып. 21.
6. Мареев, О.В. Результаты использования метода лазерного автодинного измерения смещения барабанной перепонки а дифференциальной диагностике патологии среднего уха / О.В. Мареев, Д.А. Усанов, А.В. Скрипаль // Медицинский альманах. – 2008, – № 3.
7. Wada, H. Dynamic frequency characteristics of the middle ear in guinea pig: The finite-element analysis / H. Wada, T. Kobayashi // Audiology Japan. – 2002. – Vol. 45. – № 4.
8. Voss S.E. Middle-ear function with tympanic-membrane perforations. II. A simple model / S.E. Voss, J.J. Rosowski, S.N. Merchant, W.T. Peake // The Journal of the Acoustical Society of America. – 2001. – Vol. 110. Is.3.

Bibliography

1. Kobrak, Yu.G. Srednee ukho. – M., 1963.
2. Tonndorf, J. Submicroscopic displacement amplitudes of the tympanic membrane (cat) measured by a laser interferometer / J. Tonndorf, S.M. Khanna // J. Acoust. Soc. Amer. – 1968. – Vol. 44.
3. Rosowski, J.J. Diagnostic Utility of Laser-Doppler Vibrometry in Conductive Hearing Loss with Normal Tympanic Membrane / J.J. Rosowski, R.P. Mehta, S.N. Merchant // Otol. Neurotol. – 2004. – Vol. 25 (3).
4. Sosa, M. Human ear tympanum oscillation recorded using a magnetoresistive sensor / M. Sosa, A.A.O. Carneiro, O. Baffa // Rev. Sci. Instrum. – 2002. – Vol. 73.
5. Usanov, D.A. Opredelenie uskoreniya pri mikro- i nanosmetheniyakh po avtodinnomu signalu poluprovodnikovogo lazera na kvantovo-razmernihkh strukturakh / D.A. Usanov, A.V. Skripalj, S.Yu. Dobdin // PZhTF. – 2010. – Т. 36, Vihp. 21.
6. Mareev, O.V. Rezul'tatij ispol'zovaniya metoda lazernogo avtodinnogo izmereniya smetheniya barabannoyj pereponki a differencial'noy diagnostike patologii srednego ukha / O.V. Mareev, D.A. Usanov, A.V. Skripalj // Medicinskiy aljmanakh. – 2008, – № 3.
7. Wada, H. Dynamic frequency characteristics of the middle ear in guinea pig: The finite-element analysis / H. Wada, T. Kobayashi // Audiology Japan. – 2002. – Vol. 45. – № 4.
8. Voss S.E. Middle-ear function with tympanic-membrane perforations. II. A simple model / S.E. Voss, J.J. Rosowski, S.N. Merchant, W.T. Peake // The Journal of the Acoustical Society of America. – 2001. – Vol. 110. Is.3.

Статья поступила в редакцию 01.03.12

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	2	ВАННОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	37	Е.М. Листик, Г.П. Степанова ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МАТЕРИ С РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	83
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ		С.В. Арюткина ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБОЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИ- ЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИМИ- СЯ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И ШКОЛ	40	Е.Ю. Мазур ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ИДЕНТИЧНОСТЬ», «ИДЕНТИФИКА- ЦИЯ» И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ	86
М.В. Потапова КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К КОНСТРУИРОВАНИЮ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	3	Т.В. Борзова КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ПОНИМАНИЯ В ОБУЧЕ- НИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	43	А.М. Мальцева ЛИЧНОСТНАЯ ГИБКОСТЬ И МЕТОДИКА ЕЕ ДИАГНОСТИКИ	91
Т.Н. Гнитецкая, П.В. Гнитецкий, Е.Б. Иванова, Л.Л. Афремов, А.Ю. Устинов, Е.В. Карнаухова МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	6	С.В. Горнаева ВИНА И СТЫД В КОНТЕКСТЕ ПСИХО- ЛОГИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬ- НОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	47	М.М. Миннегалиев ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НА ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	94
Т.Н. Гнитецкая, Е.Б. Иванова, Л.Л. Афремов, А.Ю. Устинов ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ...	8	С.В. Гриднева КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАН- НОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ТРЕНИНГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	49	С.В. Митрохина РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ	96
С.А. Гапонова, Э.Н. Романова РАЗВИТИЕ «Я – КОНЦЕПЦИИ» У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	10	В.А. Далингер МАТЕМАТИЧЕСКИЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ	52	О.Д. Мишина РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВА- НИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТАРШЕ- КЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	98
Л.А. Мокрецова, Н.Г. Ощепкова О ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИТОГОВОЙ ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ САМО- СТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	12	З.Р. Девтерова ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА–ТЮТОРА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	58	Т.Б. Морозова ФЕСТИВАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАПРАВ- ЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БЛИЗНЕЦА- ПОДРОСТКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИ- ТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	101
Л.Я. Кульбякина ЗАДАЧА КАК СИСТЕМА	14	И.М. Зельцер ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕПОДГО- ТОВКИ КАДРОВ ИНВЕСТИЦИОННОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬ- НОГО ОБРАЗОВАНИЯ	60	Е.С. Набойченко, Е.В. Фокина СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕР- НЫХ СТЕРЕОТИПОВ ДЕТЕЙ	104
В.Г. Визер, Е.П. Шабалина МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОГРАММНО- ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИ- ЧЕСКИХ СИСТЕМ В ВОЕННО-ПАТРИО- ТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ	17	Л.С. Зникина, О.В. Ульянова КООРДИНИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИ- НАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПО- ДАТЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	63	Ю.В. Ануфриева ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	105
И.Б. Соловьева ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕ- ГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ	20	Е.В. Каерова ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА В УСТАНОВЛЕНИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ	66	М.В. Зайцева ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	109
Л. А. Алькова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИ- РОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	22	Р. Ф. Лопатина УРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВА- НИЯ У МОЛОДЕЖИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ- СТВОМ	69	Э.Ю. Сарсембаева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УП- РАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..	111
Ю.А. Андреева ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ОБУЧЕ- НИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	26	А.В. Керимова К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНО- ГО ВОЗРАСТА	71	А.А. Симаков, В.Н. Бородин ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ)	115
Н.М. Андронкина, Е.Г. Голованова ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ МЕЖ- КУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ	28	Н.А. Клещёва, Е.С. Шилова ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОР- МАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ ..	74	И.Э. Соколовская ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КОМПЕ- ТЕНТНОСТЬ В МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬ- НОМ ОБЩЕНИИ	117
Л.В. Даль СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РЕАЛИЗА- ЦИИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕК- ТОВ	32	А.В. Крылова МУЗЫКА НОЧИ: ОТ МЕТАФОРЫ К СОБЫТИЮ	77	М.Г. Чухрова, И.И. Митрофанов, А.А. Боровинский АЛЕКСИТИМИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ ..	120
А.В. Марина ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОС- ТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	36	Ю.В. Лебедева РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ – КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	79	Н.Д. Павлова, А.А. Григорьева СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В МАСС- МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: СРАВНИТЕЛЬ- НЫЙ АНАЛИЗ ТЕЛЕДЕБАТОВ, ТЕЛЕБЕ- СЕД И ТОК-ШОУ	122
О.В. Суворова, В.А. Аристова ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРО-		Д.В. Легенчук ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВ- НЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	81	В.Н. Петров РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	125

Г.Н. Попов, О.В. Петухова РОЛЬ АНТРОПОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 128	НОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ 167	З.Н. Лукьянова РАЗВИТИЕ ОБРАЗА «Я» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА 210
Е.А. Портянкина ЛИЧНОСТЬ ПСИХОЛОГА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ПСИХОЛОГИИ 131	Л.А. Тумма, И.В. Кизесова МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА В УЧРЕЖДЕНИИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 171	В.Л. Крайник ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 213
Е.Н. Ращихулина, Н.А. Степанова СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 133	В.П. Шибеев ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ВУЗА 174	О.П. Морозова АНАЛИЗ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ 216
Р.Е. Савеченко, В.С. Нургалеев ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ, КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 136	И.В. Щепеткина ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 175	В.И. Матис СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАДИГМ ТРАДИЦИОННОЙ И ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ 219
М.В. Скворцова ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППАХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 140	Л.Н. Эйдельман ПРОБЛЕМЫ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 180	И.К. Шалаев ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ПРЕДМЕТ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА 223
С.Д. Созонова ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ О ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЕРСТВУ 142	В.В. Коваль РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ ГАРМОНИЗАЦИИ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ 182	П.А. Шептенко, Е.А. Шаталова ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 227
С.Н. Сорокоумова, А.В. Аверкин ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 145	Е.В. Жихарева, Е.В. Маликова ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ МЕДИЦИНСКИХ СЛУЖАЩИХ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ 184	Т.П. Глухова МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «МЕЖДУНАРОДНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ» 229
Б.Е. Стариченко, А.Н. Егоров АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИТОРНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ 149	В.А. Возчиков, Т.Э. Доценко ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГУМАНИЗМ 186	М.Г. Чухрова, А.В. Ермолаева ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ВАРИАНТ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ 231
Н.М. Старова МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 152	О.А. Кондратенко ВОСПИТАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ 189	Д.Ю. Янголь ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ОФИЦЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ 234
Н.А. Сухорукова РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 155	М.К. Жундубаев ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 193	И.В. Терелянская, И.В. Курышева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ 236
С.Ж. Асанова, М.К. Таипова, Н.Ж. Сеитова РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ПО ТВОРЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В СООТВЕТСТВИИ С ДУБЛИНСКИМИ ДЕСКРИПТОРАМИ 158	Е.П. Звягинцева ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА 195	И.В. Терелянская ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА КРЕАТИВНОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ 238
И.В. Таяновская ПУТИ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БЕЛАРУСИ ... 161	Е.Ю. Жукова, Д.Ф. Ильясов ВОИНСКИЕ РИТУАЛЫ В ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ КАДЕТ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ 197	ФИЛОЛОГИЯ
А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ 165	О.В. Сухова СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ НЕМЕЦКИХ УЧЕНЫХ 200	Ф.Р. Авазбакиева СЕМАНТИЧЕСКИЙ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ПОЛОЖИТЕЛЬНО ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА ПО УРОВНЮ ВОСПИТАНОСТИ 240
В.Ф. Торосян, Е.С. Торосян, Е.В. Полицинский, Е.В. Полицинская КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ 167	Н.Ф. Хилько ЯЗЫК ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ КАНАЛОВ . 202	А.Л. Быкова, С.Н. Пяткин «НЕ ЖАЛЕЮ, НЕ ЗОВУ, НЕ ПЛАЧУ...» КАК ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СТИХОТВОРЕНИЕ КНИГИ С.А. ЕСЕНИНА «МОСКВА КАБАЦКАЯ» 243
В.Д. Пономарев «ЭКОНОМИКА ТВОРЧЕСТВА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В РЕГИОНЕ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ) 207		Н.А. Крупнова ПОЛИСЕМИЯ ОТГЛАГОЛЬНЫХ КОМПО-

ЗИТ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ	245	Л.В. Фанакова, З.К. Темиргазина ТИПЫ РЕАКЦИЙ НА ФАМИЛЬЯРНЫЙ ХАРАКТЕР ОБЩЕНИЯ В РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КУЛЬТУРАХ	299	Е.В. Врагова, Р.И. Зельцер ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ ТЕХНОЛОГИ- ЧЕСКИХ ОГРАНИЧЕНИЙ ПРИРОДОООХ- РАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	337
Л.В. Куликова, С.Б. Белецкий ДИСКУРС ПАТЕРНАЛИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	247	Л.В. Фанакова ПОНЯТИЕ «ФАМИЛЬЯРНОСТЬ» В НАИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АМЕРИ- КАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР	302	Н.А. Кусакина, М.С. Чемерис ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЙСТВИЯ ОСАДКОВ СТОЧНЫХ ВОД ПРИ ВОЗДЕЛЫВАНИИ РАПСА ЯРОВОГО	342
Е.В. Бредихина ПРЕТЕРИТАЛЬНЫЕ ФОРМЫ В ТЕК- СТАХ БЕРЕСТЯНЫХ ГРАМОТ	251	И.В. Фролова ПОЭТИКА КРАТКОСТИШЕЙ В БУРЯТС- КОЙ ПОЭЗИИ	305	Б.Н. Мынбаева, Л.Б. Сейлова, М.С. Панин, Б.К. Есимов, К.К. Муздыбаева, А.Ж. Макеева АККУМУЛЯТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ФИТО- ОБЪЕКТОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ЗАГРЯЗНЕНИЯ ПОЧВ Г. АЛМАТЫ ТЯЖЕЛЫМИ МЕТАЛЛАМИ	344
Т.К. Веренич, Е.В. Еремина К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ИДИОМАТИ- КЕ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	254	П.Ш. Чалаева РОЛЬ П.К. УСЛАРА И ЕГО УЧЕНИКОВ В РАЗВИТИИ ЛАКСКО-РУССКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ	307	А.Р. Сибиркина СОДЕРЖАНИЕ РВ В ТРАВАХ СОСНО- ВОГО БОРА СЕМИПАЛАТИНСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХ- СТАН	346
С.В. Гричин АВТОРИЗАЦИОННЫЕ БЛОКИ КАК ЭЛЕМЕНТЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНО- СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ НАУЧНОГО ТЕКСТА	257	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ			
Л.С. Ефимова АЛГЫСЫ САХА (ЯКУТОВ) В СИСТЕМЕ ШАМАНСКОЙ ПРАКТИКИ НАРОДОВ СИБИРИ	259	Д.В. Дёмкина КУРАТОРСТВО В ГАЛЕРЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИБИРСКОГО РЕГИОНА	310	И.А. Алексеев ЛАНДШАФТНО-БИОЦЕНОТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕРРИТОРИИ РАВНИННО- ГО ЮГА АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ	349
Е.А. Журавлева ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ МУЖЧИНЫ В РУССКИХ АНЕКДОТАХ	263	А.О. Аракелова ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕН- ИЯ (1918-1930-Е ГОДЫ)	312	О.С. Бурмистрова СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООПЛАНКТОНА КАК ИНДИКАТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕС- КОГО СОСТОЯНИЯ РЕКИ БИЯ	353
А.М. Коняшкин ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ В БИИНФИНИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ	266	Г.С. Корнеева МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗМЕНЕНИЯ СТИЛЯ В КОСТЮМЕ ..	315	О.В. Кузнецова, О.А. Ельчининова, А.В. Пузанов СВИНЕЦ В КОМПОНЕНТАХ ЛАНДШАФ- ТОВ БАССЕЙНА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА	358
Э.А. Королькова ЭТИКО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАСТНИКОВ ПУБЛИЧНЫХ ПОЛИТИ- ЧЕСКИХ СПОРОВ В СМИ: ПОСТАНОВ- КА ПРОБЛЕМЫ	269	Л.Н. Лихацкая СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА ХУДОЖЕ- СТВЕННОГО ОБРАЗА В ПРОИЗВЕДНИ- ЯХ П.Д. ДЖУРЫ	317	Д.В. Золотов, Л.Ф. Лубенец, Д.В. Черных ЛАНДШАФТНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВА- НИЯ СТОКА В БАССЕЙНЕ РЕКИ МАЙМА (СЕВЕРНЫЙ И СЕВЕРО- ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ)	360
А.В. Кочкинекова ПРЕДЛОГИ THROUGH И ACROSS КАК МАРКЕРЫ ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕ- НИЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА	271	Е.Г. Назимко ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ВИДОВ ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКИ	321	Н.В. Ларинова ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНОТОКСИЧНОСТИ ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБИ В РАЙОНЕ ГОРОДА БАРНАУЛА	369
А.Л. Кошелева ИМПЛИЦИТНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ АВТОРС- КОЙ ПОЗИЦИИ В КОМЕДИИ М.Е. КИЛЬЧИЧАКОВА «МЕДВЕЖИЙ ЛОГ»	275	А.Г. Плахотников ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОДЕР- НИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В МЛАДШИХ КЛАССАХ	323	П.Л. Платонов МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ И ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ С КОСМИЧЕСКИХ СНИМКОВ ДЛЯ АВТОНАВИГАЦИОННО- ГО КАРТОГРАФИРОВАНИЯ	374
Е.А. Мухина «ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ ЖИВОГО ВЕЛИКОРУССКОГО ЯЗЫКА» В.И. ДАЛЯ И «СЛОВАРЬ АКАДЕМИИ РОССИЙС- КОЙ»: ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕН- НОСТИ	278	С.А. Прохоров ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АРХИТЕКТУРНОЙ ШКОЛЕ БАУХАУЗ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ	325	В.И. Хаснулин, А.В. Хаснулина, А.О. Дороганов СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕГРАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭКСТРЕМАЛЬНО- СТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРИРОДНЫХ И ТЕХНОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ	376
Н.Ю. Осокина НЕКОТОРЫЕ СЛУЧАИ ГРАММАТИЧЕС- КОЙ МЕТАФОРЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ	282	Г.А. Рубахина НАРОДНОЕ И АКАДЕМИЧЕСКОЕ В «ПРИЧУДАХ» Е. ПОДГАЙЦА	327	КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
Е.М. Рожкова ЗАТЕКСТ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕ- СТВЕННОМ ТЕКСТЕ	288	Т.М. Степанская ДРАМАТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ЖИВО- ПИСИ ХУДОЖНИКОВ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	330	Н.П. Гаврилюк ВЛИЯНИЕ КАЛЕНДАРНОЙ ОБРЯДНОС- ТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ В ТРАДИЦИОННО- БЫТОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОЛИ- ЭТНИЧНОГО СООБЩЕСТВА ЛЕВОВЕ- РЕЖНОГО ПОДНЕСТРОВЬЯ	381
О.Г. Санжитова АНЕКДОТ И БАЙКА В СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЕ БУРЯТ	290	И.В. Черняева ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ГАЛЕРЕИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ	332	В.Л. Филиппов КУЛЬТУРА КАК СИСТЕМА КООРДИНАТ СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ КАРТИНЫ МИРА	384
Е.В. Терентьева АСПЕКТУАЛЬНО-ТЕМПОРАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС РУССКОГО ГЛАГОЛА В СВЕТЕ ТЕОРИИ КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ	293	Ю.В. Вережкина ФОРМЫ АДАПТАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКО- ГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ К НОВОЙ КОН- ЦЕРТНОЙ ТРАДИЦИИ	333	В.Л. Филиппов ЦИТИРОВАНИЕ В ЭКРАННОЙ КУЛЬТУ- РЕ КАК ПУТЬ К ОБРЕТЕНИЮ НОВОГО СМЫСЛА	386
Л.Ю. Толстошеева ТЕКСТОВОЕ АССОЦИАТИВНО- СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕОПРЕДЕ- ЛЕННОГО КОЛИЧЕСТВА В ПОЭЗИИ В.В. ХЛЕБНИКОВА	296	ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ			
		Л.Л. Закамская ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКО- ГО ТУРИЗМА В КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ	335		

Н.А. Кубанев, Л.Н. Набилкина
НЬЮ-ЙОРК: УТРАЧЕННЫЕ ИЛЛЮЗИИ.
ГОРОД В ВОСПРИЯТИИ Ф.С. ФИЦЖЕ-
РАЛЬДА И ГЕНРИ МИЛЛЕРА 389

В.А. Рубин
ВКЛАД ОРЕНБУРГСКИХ БИБЛИОТЕКА-
РЕЙ В РАЗВИТИЕ СФЕРЫ СОХРАНЕ-
НИЯ ВОЕННО-МЕМОРИАЛЬНЫХ
СООРУЖЕНИЙ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ
XXI СТОЛЕТИИ 393

Е.В. Сальникова
СЕМАНТИКА КАМИНА, РАМЫ И
СЦЕНЫ-КОРОБКИ В КОНТЕКСТЕ
ИСТОРИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛЬ-
НОЙ КУЛЬТУРЫ 397

Е.С. Тимофеева
РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ
Д.Ф. ХОДУЛОВА 399

Т.В. Пойдина, С.Д. Бортников
АКТУАЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ АРХИТЕКТУР-
НО-ДИЗАЙНЕРСКОГО ТВОРЧЕСТВА
В ДИСКУРСЕ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДА –
КУЛЬТУРА» 402

Е.А. Полякова
АДАПТАЦИЯ ФОНДОВ ТОБОЛЬСКОГО
ЦЕРКОВНОГО ДРЕВЛЕХРАНИЛИЩА
В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В 20-Х
ГОДАХ XX ВЕКА 405

Е.А. Широкова
ДЖАЗОВЫЙ ФЕСТИВАЛЬ В ПРОСТРАН-
СТВЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ:
ПРОБЛЕМЫ БЫТОВАНИЯ 409

И.Н. Морозова
О ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕС-
КИХ ПРЕДПОСЫЛКАХ ДУХОВНО-
НАВРСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ:
ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ, МЕТОДОЛОГИ-
ЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВА-
НИЯ 412

ИСТОРИЯ

М.Ш. Ахатов
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО
СОХРАНЕНИЮ И РАЗВИТИЮ НАЦИО-
НАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПО МАТЕРИА-
ЛАМ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ) 415

**М.В. Алейников, С.Н. Гиренок,
Р.В. Мезенцев**
ВЛИЯНИЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО
СТРОИТЕЛЬСТВА НА РАЗВИТИЕ
СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 418

Ю.Б. Костякова
ОСОБЕННОСТИ ИСТОЧНИКОВОЙ
БАЗЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИСТОРИИ
МЕДИАКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА
(НА ПРИМЕРЕ ХАКАСИИ И ГОРНОГО
АЛТАЯ) 422

В.Г. Крашенинина
ФЕДЕРАЛИЗМ: ИСТОРИЯ ИДЕИ
И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ
РОССИИ 425

А.А. Сулейманов
ЭКСПЕДИЦИИ АКАДЕМИИ НАУК СССР
НА АЗИАТСКИЙ СЕВЕР
В 30-Е ГГ. XX В. 427

А.В. Шандра, Е.В. Прохоров
ПРОЦЕСС ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ДОКТ-
РИНЫ КОНСЕРВАТИВНОЙ ПАРТИИ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ НА РУБЕЖЕ 1
950-Х – 1960-Х ГОДОВ 431

А.М. Кураев
РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПЕРЕВОДНАЯ
КНИГА В КАЗАХСТАНЕ В ПОСТСОВЕТС-
КИЙ ПЕРИОД: К ПОСТАНОВКЕ
ПРОБЛЕМЫ 433

Т.А. Шеметова
ИЗ ИСТОРИИ БОРЬБЫ СОВЕТСКИХ
ТОРГОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ИНОСТ-
РАННЫМИ ФИРМАМИ ЗА СИНЬЦЗЯНС-
КИЙ РЫНОК В СЕРЕДИНЕ 20-Х ГГ.
XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМООТНО-
ШЕНИЙ С ГЕРМАНСКОЙ ФИРМОЙ
«ФАУСТ И К°») 436

ФИЛОСОФИЯ

**С.Б. Балшикеев, К.Ш. Джалилов,
Д.Г. Шорманбаева**
ЭТИКА СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И
ИМПЕРАТИВЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
УЧЕНОГО 439

Е.В. Благовская
ИНСТИТУТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В
РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ 443

Н.Г. Зенец
ФИЛОСОФ КАК СУБЪЕКТ ФИЛОСОФС-
КОГО МЫСЛЕТВОРЧЕСТВА 445

Е.А. Лисина
ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЙ «СЛЕД»:
К ВОПРОСУ ОНТОЛОГИИ КУЛЬТУРНЫХ
ВЛИЯНИЙ 449

В.В. Лыткин
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ОСНОВА-
НИЯ ФОРМИРОВАНИЯ «КОСМИЧЕС-
КОЙ ФИЛОСОФИИ» К.Э. ЦИОЛКОВ-
СКОГО 452

О.Б. Соловьёв
ПРОИЗВОДСТВО СУБЪЕКТА:
ПОТРЕБЛЕНИЕ, ЖЕЛАНИЕ,
ИНФРАСТРУКТУРА 455

Д.М. Федяев
ПУТЬ К БЫТИЮ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ
ПЕРЕЖИВАНИЕ ИЛИ РУТИНА? 460

В.С. Ежов, И.В. Балабан
ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВА-
НИИ НООСФЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ . 463

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Е.В. Калинина
НАВРСТВЕННЫЕ НАЧАЛА ФИЛОСОФИИ
ИУДЕЙСКОГО ПРАВА 467

А.В. Петухова
РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО
ПРАВООПОНИМАНИЯ В РОССИИ 469

Г.С. Пыпина
ВОПРОСЫ (ФАКТОРЫ) ФОРМИРОВА-
НИЯ ТЕОРИИ БЕЗОПАСНОСТИ
В РОССИИ 471

Л.П. Ижнина, А.Г. Маркушин
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСК-
НОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УГОЛОВНОМ
ПРОЦЕССЕ 473

А.Г. Маркушин
СУБЪЕКТЫ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА
И ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯ-
ТЕЛЬНОСТИ В РАСКРЫТИИ И РАССЛЕ-
ДОВАНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ 476

В.Ю. Толстоулицкий
ПРИЧИНЫ ВОСТРЕБОВАННОСТИ
ЭЙДЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ 479

А.Б. Гридчин
КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРЫ
ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРЕСТУПЛЕНИ-
ЯМ, ПОСЯГАЮЩИМ НА УМЫШЛЕННОЕ
БАНКРОТСТВО ПРЕДПРИЯТИЙ
С ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДОЛЕЙ
СОБСТВЕННОСТИ 485

С.В. Маслова
ВОПРОСЫ ТАКТИКИ И МЕТОДИКИ
ПРОВЕДЕНИЯ ПРОКУРОРСКИХ
ПРОВЕРОК ИСПОЛНЕНИЯ ЗАКОНОДА-
ТЕЛЬСТВА, РЕГУЛИРУЮЩЕГО УПРАВ-
ЛЕНИЕ И РАСПОРЯЖЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬ-
НОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ 487

СОЦИОЛОГИЯ

**Л.В. Верзунова, Е.Н. Меньшикова,
М.Ю. Семенов, Е.А. Болховитина**
ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОСТИ
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ БЕЛГОРОДСКОЙ
ОБЛАСТИ В РАЗРАБОТКЕ КОНКУРЕН-
ТОСПОСОБНЫХ ПРОЕКТНЫХ ПРЕДЛО-
ЖЕНИЙ (В НАУЧНОЙ СФЕРЕ) 490

В.А. Гронский, Р.В. Кабешев
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ
ПОЛИТИКИ СИНГАПУРА 493

Р.В. Кабешев, М.И. Рыхтик
ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЗАПАДА В
КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО
ПРОЦЕССА 494

**О.И. Кашник, В.Ю. Щеколдин,
Г.Г. Китаева, Е.Г. Тимофеева**
СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ: ФАКТОРНЫЙ
АНАЛИЗ 497

М.И. Черепанова
СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬ-
НОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НАСЕЛЕНИЯ
КРАСНОРСКОГО КРАЯ, КАК ИНДИКА-
ТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА 502

М.А. Сущенко
РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В РАЗВИТИИ
ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА РОССИИ
И КНР 504

ЭКОНОМИКА

Е.Н. Бавыкина
АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАРЬЕРНОГО
РОСТА ВЫПУСКНИКОВ АГАО ИМЕНИ
В.М. ШУКШИНА 507

Е.А. Ан
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ТРАНСГРАНИЧ-
НЫХ ТЕРРИТОРИЙ 509

МЕДИЦИНА

**Е.А. Калужный, Ю.Г. Кузмичёв,
С.В. Михайлова, Н.В. Жулин**
АСПЕКТЫ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИ-
ОННОЙ ШКОЛЫ 514

Г.О. Мареев
ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕ-
НИЯ ЛАЗЕРНОЙ АВТОДИННОЙ
УСТАНОВКИ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ
ВИБРАЦИОННЫХ ПАРАМЕТРОВ
СТРУКТУР СРЕДНЕГО УХА
ЧЕЛОВЕКА 516

ИНФОРМАЦИЯ 528

ALPHABETICAL INDEX	2	Suvorova O.V., Aristova V.A. KEY LINES OF FORMATION СУБЪЕКТ- НОСТИ IN BASE DOMESTIC PERIODIZATIONS OF DEVELOPMENT OF THE PERSON	37	Listik E.M., Stepanova G.P. RELATIONSHIP BETWEEN VALUE ORIENTATIONS OF MOTHER AND DEVELOPMENT CHILD'S PERSONALITY OF PRESCHOOL AGE	83
PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY		Aryutkina S.V. THE PECULIARITIES OF VISUALIZATION OF INTEGRATED METHODS OF MATHEMATICAL ACTIVITY OF PROFESSION-ORIENTED CLASSES AND SCHOOLS STUDENTS	40	Mazur E.Y. THE PROBLEM OF CORRELATION BETWEEN «IDENTITY», «IDENTIFICATION» AND IT'S PHYSIOLOGICAL MEANING	86
Potapova M.V. THE CONCEPTUAL APPROACH TO DESIGNING OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF THE BACHELOR IN THE DIRECTION «PEDAGOGICAL EDUCATION» IN THE CONDITIONS OF FORMATION INFORMATION	3	Borzova T.V. CONCEPTUAL PRINCIPAL PROPOSITIONS OF PSYCHOLOGY OF UNDERSTANDING IN HIGHER SCHOOL STUDENTS EDUCATION	43	Maltseva A.M. PERSONAL FLEXIBILITY AND ITS DIAGNOSTIC TECHNIQUE	91
Gnitetskaya T.N., Gnitetskiy P.V., Ivanova E.B., Afremov L.L., Ustinov A.Yu., Karnauhova E.V. MOBILE PHYSICS LEARNING ON THE BASE OF INTRADISCIPLINARY CONNECTIONS' INFORMATION	6	Gornayeva S.V. GUILT AND SHAME IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL REGULATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF THE PERSON	47	Minnegaliev M.M. PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN SYSTEM EDUCATOR-PROPHYLACTIC INFLUENCES ON TEENAGER DEVIATION BEHAVIORS	93
Gnitetskaya T.N., Dr. Ivanova E.B., Afremov L.L., Ustinov A.Yu. PSYCHOLOGIC ISSUES IN MODULAR TRAINING PHYSICS	7	Gridneva S.V. COMMUNICATIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN COMPARISON WITH THE TRAINING OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION	49	Mitrokhina S.V. DEVELOPMENT OF ORIGINAL WORK OF STUDENTS IS IN THE STUDY OF MATHEMATICS	96
Gaponova S.A., Romanova E.N. THE DEVELOPMENT OF "SELF- CONCEPTION" OF ADOLESCENTS	10	Dalinger V.A. MATHEMATICAL COMPUTER EXPERIMENTS AS THE MEANS OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCES DEVELOPMENT	52	Mishina O.D. REALIZATION OF FORMING SENIOR PUPILS WORLDVIEW MODEL AT THE SOCIAL STUDIES LESSONS	98
Mokretsova L.A., Oshchepkova N.G. TO THE PROBLEM OF PREPARING HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE FINAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN THE PROCESS OF SELF-STUDY	12	Devterova Z.R. INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER – TUTOR IN THE CONDITIONS OF REMOTE TRAINING	58	Morozova T.B. FESTIVAL MOVEMENT AS INDIVIDUAL ORIENTATION FORMING FACTOR FOR A TWIN-TEENAGER IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION	100
Kul'byakina L.Ya. PROBLEM AS A SYSTEM	14	Zeltser I.M. INDIVIDUAL TRAINING OF MANAGEMENT INVESTMENT SERVICES IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION	60	Naboychenko E.S., Fokina E.V. SOCIAL SITUATIONS FUNCTIONS IN CHILDREN LEARNING OF GENDER STEREOTYPES	104
Vither V.G., Shabalina E.P. MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET APPROACH AS A MEANS OF ASSESSING THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS	16	Znikina L.S., Ulyanova O.V. COORDINATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN LECTURES IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	63	Anufrieva J.V. FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY AT STUDENTS OF THE ECONOMIC PROFILE	105
Soloviova I.B. TECHNOLOGY OF FORMING CREATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER TECHNOLOGY	20	Kaerova E.V. FORMATION OF THE COMPETENCE OF BACHELORS IN THE FEEDBACK ESTABLISHMENT	65	Zaitceva M.V. SOCIAL CULTURAL COMPETENCE FORMING AMONG THE STUDENTS OF NON-LANGUAGE SCHOOLS.	109
Alkova L.A. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE FORMATION OF COMPETENCE SELF-EDUCATION UNIVERSITY STUDENT	22	Lopatina R.F. THE SYSTEM OF LEVELS IN BUILDING UP THE MOTIVATION OF THE YOUTH TO STARTING THE ENTERPRENEURSHIP	69	Sarsembeyeva E. PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR AN IMPROVEMENT OF MANAGEMENT ACTIVITY EFFICIENCY	111
Andreeva J.A. THE EFFECTIVENESS OF APPLICATION OF THE PROGRAMME FOR IMPLEMENTATION OF THE HEURISTIC METHOD IN TEACHING STUDENTS OF MATHEMATICAL SPECIALITIES	25	Kerimova A.V. TO THE QUESTION OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS TO ECOLOGICAL FORMATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	71	Simakov A.A., Borodina V.N. FEATURES OF THE VITAL WORLD OF MILITARY MEN (ON THE EXAMPLE OF CADETS)	114
Andronkina N.M., Golovanova E.G. EMOTIONAL CONCEPTS IN TEACHING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE	28	Kleschova N.A., Shilova E.S. DESIGN OF INFORMATIONAL SUPPORT TOOLS FOR EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS	74	Sokolovsky I.E. SPIRITUALLY-MORAL COMPETENCE OF INTERFAITH DIALOGUE	117
Dal' L.V. SOCIAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS VOLUNTEERING IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECTS	32	Lebedeva I.O.V. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS – AS THE PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL PROBLEM	79	Chuhrova M.G., Mitrofanov I.I., Borovinskiy A.A. ALEXITHYMIA AND ITS INFLUENCE ON ADAPTABLE PROCESS IN THE CONDITIONS OF MILITARY SERVICE	119
Marina A.V. THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL CULTURE BY MEANS OF RESEARCH WORK IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION	36	Legenchuk D.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL STYLE OF TEACHING STUDENTS IN THE SYSTEM OF MULTILEVEL CONTINUOUS EDUCATION	81	Pavlova N.D., Grigoreva A.A. MANIPULATION METHODS IN MASS MEDIA DISCOURSE: COMPARATIVE ANALYSIS OF POLITICAL DEBATES, TALKS AND TALK SHOWS	122
				Petrov V.N. THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL BACHELOR TRAINING IN EDUCATION BY CORRESPONDENCE	125

Popov G.N., Petukhova O.V. ROLE OF ANTHROPOLOGY IN FORMING PROFESSIONALLY – PEDAGOGICAL CULTURE 128	Shibaev V.P. APPROACHES TO IMPLEMENTING THE IDEAS OF THE NEW EDUCATIONAL PARADIGM IN TERMS OF INNOVATION 173	ACTIVITIES OF A FUTURE PEDAGOGUE 212
Portyankina E.A. PERSONALITY AS SEEN PSYCHOLOGIST STUDENTS, FACULTY OF PSYCHOLOGY 130	Shchepetkina I.V. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF PRIORITY PROBLEMS OF EKOLOGO- LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL 175	Morozova O.P. ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF SCHOOL MODERNIZATION 216
Raschikulina E., Stepanova N.A. SUBSTANTIAL ASPECTS OF THE TRAINING STUDENTS TO DEVELOP TO COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN 133	Eydel'man L. PROBLEMS OF HEALTH ACTIVITY ARE IN ESTABLISHMENT ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 180	Matis V.I. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PARADIGMS OF THE TRADITIONAL AND PERSONIFIED MODEL OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF EDUCATORS 219
Savchenko R.E., Nurgaleev V.S. PREPARING INTENDING TEACHER TO PROVIDE STUDENTS THE INTELLECTUAL SELF-REALIZATION AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 136	Koval V.V. DEVELOPMENT OF PARENTS' COMMUNICATIONS IN CHILDREN'S AND PARENTS' RELATIONS BY MEANS OF THE PROGRAM PARENTS' POSITIONS HARMONIZATION 182	Shalaev I.K. THE INOVATIONAL POTENTIAL THE MOTIVATSATIONAL PROGRAMMATIC- AIMED MANAGEMENT AS THE OBJECT OF DISSERTATIONAL'S RESEARCHES AND ADVANCED EXPERIENCE 223
Skvortsova M.V. HOME READING IN WORK SISTEM ON FORMATION OF A PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN GROUPS OF YOUNGER SCHOOLBOYS HARD OF HEARING . 140	Zhikhareva E.V., Malikova E.V. MANIFESTATION PECULIARITIES OF PERSONALITY FACTORS OF MEDICAL EMPLOYEES WITH DIFFERENT TYPES OF TREATING PEOPLE 183	Sheptenko P.A., Shatalova E.A. PREVENTION OF THE TEENAGER DRUG ADDICTION WITH THE HELP OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE PROCESS OF THE SOCIALLY - PEDAGOGICAL PRACTICE 226
Sozonova S.D. STUDYING OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS HEADS' OPINION ABOUT READINESS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL GRADUATES FOR SOCIAL PARTNERSHIP 142	Vozchikov V.A., Dotsenko T.E. EDUCATION AS HUMANISM 186	Glukhova T.P. METHODICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF THE MASTER PROGRAM «INTERNATIONAL SOCIAL COMMUNICATION IN EDUCATION» . 229
Sorokoumova S.N., Averkin A.V. THE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE INCLUSIVE TRAINING'S PARTICULARITIES IN FOREIGN AND RUSSIAN PSYCHOLOGY 145	Kondratenko O.A. TRAINING OF STUDENT'S LIFEABILITY IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH TO EDUCATION 189	Chuhrova M. G, Ermolaeva A.V. INTERNET ADDICTION AS A VARIANT OF ADDICTIVE BEHAVIOR 231
Starichenko B.E., Egorov A.N. STUDENTS' EDUCATIONAL WORK ACTIVATION DURING LECTURES INVOLVING THE CLASSROOM RESPONSE SYSTEM 149	Zhundubaev M.K. PROPHYLAXIS OF TEENAGERS' DEVIANT BEHAVIOR IN THE INNOVATIVE ACTIVITY OF ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS 192	Jangol D.YU. DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF RAISING THE QUALIFICATION OF THE OFFICERS, TEACHERS OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 234
Sukhorukova N.A. IMPLEMENTATION OF GENDER APPROACH IN EDUCATIONAL PRACTICE OF ENGINEERING EDUCATIONAL INSTITUTION 155	Zvyaginceva E.P. MULTICULTURAL COMPONENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN EDUCATION OF STUDENTS IN THE ASPECT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL APPROACH 195	Terelyanskaya I.V., Kuryshcheva I.V. PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE CONCEPT OF PERSONAL COMPETITIVE ABILITY 236
Assanova S.Zh., Taipova M.K., Seitova N.Zh. DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS MASTER'S CREATIVE SPECIALTIES UNDER THE DUBLIN DESCRIPTORS 158	Zhukova E.Y., Ilyasov D.F. MILITARY RITUALS AS A MEAN OF FORMING A CADET VALUABLE ATTITUDE TO MILITARY DUTY 197	Terelyanskaya I.V. T HE PHILOSOPHIC ETHNOLOGICAL REFLECTION OF THE ETHNONATIONAL CONSCIENCE PHENOMENON 238
Tayanovskaya I.V. THE METHODS OF DEVELOPING OF SPEECH SKILLS OF PROBLEM- INVESTIGATIVE CHARACTER OF THE LEARNERS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN BELARUS 161	Sukhova O.V. MODERN APPROACHES TO THE DETERMINATION OF THE ESSENCE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN CONCEPTIONS OF GERMAN SCIENTISTS 200	FILOLOGY
Temerbekova A.A., Baygonakova G.A. DESIGN COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE MANUFACTURING PRACTICE 164	Hilko N.F. LANGUAGE OF SCREEN CULTURE IN SPACE OF IS FUNCTIONAL- TYPOLOGICAL GROUPS OF MODERN TELEVISION CHANNELS 202	Avazbakieva F.R. SEMANTIC AND AXIOLOGICAL ASPECTS DESCRIBING PERSON FROM THE POSITIVE SIDE IN TERMS OF BREEDING 240
Torosjan V.F., Torosjan E.S., Polizinski E.V., Polizinskaj E.V. CRITERIA AND THE INDICES OF THE ESTIMATION OF THE COGNITIVE INDEPENDENCE OF THE STUDENTS OF THE TECHNICAL DIRECTIONS 167	Ponomarev V.D. "ECONOMY OF CREATIVE WORK" AS INNOVATION STRATEGY OF TOURISM DEVELOPMENT IN THE REGION: PROJECT-BASED APPROACH (ON EXAMPLE OF THE KEMEROVO REGION) 207	Bykova A.L., Pyatkin S.N. «NE ZHALEJU, NE ZOVU, NE PLACHU...» LIKE THE CONCLUDING POEM OF S.A. ESENIN'S BOOK «MOSKVA KABATSKAYA» 243
Tumma L.A., Kizesova I.V. MODELLING OF INTERACTION OF PARTICIPANTS EDUCATIONAL КЛАСТЕ- ПА IN ESTABLISHMENT OF INITIAL VOCATIONAL TRAINING 171	Lukyanova Z.N. DEVELOPMENT OF THE IMAGE OF "SELF" AS A FACTOR IN THE FORMATION OF POSITIVE SELF- IDENTITY OF THE STUDENT 210	Krupnova N.A. POLYSEMY OF VERBAL COMPOSITES IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES 245
	Kraynik V. L. THEORETICAL PRECONDITIONS OF FORMING THE CULTURE OF LEARNING	Beletskiy S.B., Kulikova L.V. PATERNALISTICAL DISCOURSE THROUGH LINGUISTICS 247
		Bredikhina E.V. FORMS OF PAST TENSES IN WRITINGS ON BIRCH BARKS 251

Verenich T.K., Eremina E.V. TIME EXPRESSION IN RUSSIAN AND CHINESE IDIOMATICS (LINGVOCULTURALASPECT)	253	CULTURES' BEARERS	302	Mynbayeva B.N., Seilova L.B., Panin M.S., Esimov B.K., Muzdybaeva K.K., Makeeva A.Zh. THE ACCUMULATIVE FUNCTIONS OF THE FITO-OBJECTS AT THE DIFFERENT LEVELS OF ALMATY CITY SOIL CONTAMINATION BY HEAVY METALS	344
Grichin S.V. AUTHORIZATION BLOCKS AS ELEMENTS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF A SCIENTIFIC TEXT	257	Frolova I.V. POETICS KRATKOSTISHIY IN BURYATSKOY POETRIES	305	Sibirskina A.R. THE MAINTENANCE OF PB IN THE GRASS OF PINE FORESTS NEAR THE IRTISH RIVER IN SEMEY IN KAZAKHSTAN REPUBLIC	346
Ephimova L.C. ALGYS SAKHA (YAKUTS) IN SYSTEM OF SHAMAN PRACTICE OF THE PEOPLE OF SIBERIA	259	Chalaeva P.Sh. P.K.USLAR, HIS FLOCKS AND THEIR ROLE IN THE DEVELOPMENT OF LAK- RUSSIAN LANGUAGE CONTACTS ...	307	Alekseev I. LANDSCAPE STRUCTURE BIOCEOTIC AREA THE PLAINS SOUTH OF THE AMUR REGION	349
Zhuravleva E.A. THE MAN'S GENDER STEREOTYPES IN THE RUSSIAN ANECDOTES	263	Arakelova A.O. PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN THE FORMATION PERIOD (1918-1930'S)	312	Burmistrova O.S. COMPOSITION AND STRUCTURE OF ZOOPLANKTON AS INDICATOR OF ECOLOGICAL STATE OF BIYA RIVER	353
Konyashkin A.M. FEATURES ACTUAL DIVISION IN DIINFINITIVNYH SENTENCE	266	Korneeva G.S. THE WORLD'S BASIS (PRINCIPLES) OF CHANGES OF CLOTHES' STYLE	315	Kuznetsova O.V., El'chinina O.A., Puzanov A.V. LEAD IN LANDSCAPE COMPONENTS IN LAKE TELETSKOYE BASIN	358
Korolkova E.A. ETHIC-SPEECH COMPETENCE OF PARTICIPANTS OF PUBLIC POLITICAL DISPUTES IN MASS-MEDIA: STANDING OF THE PROBLEM	269	Likhatskaya L.N. THE SEMANTICS AND THE STRUCTURE OF ARTIFICIAL IMAGE IN THE PAINTINGS OF P. DZURA	317	Zolotov D.V., Lubenets L.F., Chernykh D.V. LANDSCAPE FACTORS OF RUNOFF FORMATION IN THE MAYMA RIVER BASIN (NORTH AND NORTH-EAST ALTAI)	360
Kochkinekova A.V. PREPOSITIONS THROUGH AND ACROSS AS THE MARKERS OF DYNAMIC MANIFESTATIONS OF PERSON'S PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS	271	Nazimko E.G. PROBLEMS OF CLASSIFICATION OF KINDS OF THE PRINTING DRAWING	320	Larikova N.V. GENOTOXICITY ASSESSMENT OF WATER AND BOTTOM SEDIMENTS FROM OB RIVER NEAR BARNAIL CITY	369
Kosheleva A.L. A TALENT OF M.E. KILCHICHAKOV AS A COMEDIAN PLAY WRITE WAS UNLOCKED IN FULL FORCE IN A HEARD COMEDY «BEARS RAVINE» (1956) ..	274	Plahotnikov A.G. PROGNOSTIC MODEL OF MODERNIZATION OF THE PROGRAM OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN PREPARATION OF THE TEACHER OF THE FINE ARTS AND DESIGN IN ELEMENTARY GRADES	323	Platonov P.L. THE METHODS OF PROCESSING AND RECEIVING DATA FROM SATELLITE IMAGES FOR AUTONAVIGATION CARTOGRAPHY	374
Mukhina E.A. THE "EXPLANATORY DICTIONARY OF RUSSIAN LANGUAGE" BY V.DAL AND THE "DICTIONARY OF ACADEMY RUSSIAN": THE PROBLEM OF ARTISTIC VALUE	278	Prokhorov S.A. ART EDUCATION AT ARCHITECTURAL SCHOOL BAUHAUS: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS	325	Hasnulin V.I., Hasnulina A.V., Doroganov A.O. MODERN INTEGRAL CRITERIA FOR THE ESTIMATION OF ECOLOGICAL NATURAL AND TECHNOGENOUS SITUATION EXTREMITY	376
Osokina N.Y. STUDIES IN GRAMMATICAL METAPHOR IN THE ENGLISH AND THE RUSSIAN LANGUAGES (SIMILARITIES AND DIFFERENCIES)	282	Stepanskaya T.M. DRAMA MOTIVES IN PAINTING OF ARTISTS OF ALTAI SECOND HALF OF XX-TH CENTURY	329	Filippov V.L. CULTURE AS A COORDINATE SYSTEM OF THE SEMANTIC FIELD OF WORLD VIEW	384
Rozhkova Y.M. THE OFF-TEXT AS A FORM OF THE REALITY PRESENTATION IN A LITERARY TEXT	287	Chernjaeva I.V. ART GALLERIES IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF WESTERN SIBERIA	331	Filippov V.L. A QUOTE IN SCREEN CULTURE AS A WAY OF NEW IDEA'S REALIZATION	386
Sanzhitova O.G. ANECDOTE AND THIN STORY IN LAUGHING CULTURE OF BURYATS ..	290	Verevkin Yu.V. FORMS OF ADAPTATION OF THE ACADEMIC PRODUCT TO NEW CONCERT TRADITION	333	Kubanev N.A., Nabilkina L.N. NEW YORK: THE LOST ILLUSIONS. THE CITI IN THE INTERPRETATION OF F.S. FITZGERALD AND HENRY MILLER ..	389
Terentyeva T.V. ASPECTUAL AND TEMPORAL RUSSIAN VERB COMPLEX IN THE LIGHT OF COMPENSATORY PROCESSES THEORY	293	Zakamskaya L.L. ESTIMATION OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL TOURISM IN THE KEMEROVO REGION	335	Rubin V.A. CONTRIBUTION OF ORENBURG LIBRARIANS TO THE DEVELOPMENT OF	
Tolstosheeva L.Yu. TEXTUAL ASSOCIATIVE-SEMANTICAL FIELD OF INDEFINITE QUANTITY IN POETRY BY V.V.KHLEBNIKOV	295	Vragova E.V., Zeltser R.I. EXPERT ASSESSMENT TO THE EVALUATION PROCESS LIMITATIONS OF ENVIRONMENTAL TECHNOLOGIES	337		
Fanakova L.V., Temirgazina Z.K. THE TYPES OF THE RESPONSES TO THE FAMILIAR (UNCEREMONIOUS) STYLE OF COMMUNICATION IN RUSSIAN AND AMERICAN COMMUNICATIVE CULTURES	299	Kusakina N.A., Chemeris M.S. ECOLOGICAL EFFICIENCY OF ACTION OF DEPOSITS OF SEWAGE AT CULTIVATION PAПCA OF THE SUMMER	342		
Fanakova L.V. THE NAIVE UNDERSTANDING AND THE DEFINING OF THE NOTION "FAMILIARITY" BY THE RUSSIAN AND AMERICAN COMMUNICATIVE					

ARTS STADIES

ECOLOGY.

ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

CULTUROLOGY

MILITARY-MEMORIAL CONSTRUCTIONS PRESERVATION AT THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES	392	Shemetova T.A. FROM THE HISTORI OF SOVIET TRADING ORGANIZATIONS STRUGGLE WITH FOREIGN FIRMS FOR XINJIANG MARKET IN THE MID 20-S OF THE XX CENTURY (ILLUSTRATED BY THE RELATIONS WITH THE GERMAN FIRM «FAUST AND C°»)	436	DELIBERATE BANKRUPTCY OF ENTERPRISES WITH STATE SHARES.	484
Salnikova E.V. THE SEMANTIC OF THE CHIMNEY, THE PICTURE FRAME AND THE THEATRE STAGE IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF TECHNICAL VISUAL CULTURE	396	Balshikeev S.B., Djalilov K.Sh., Shormanbaeva D.G. ETHICS OF A MODERN SCIENCE AND IMPERATIVES OF RESPONSIBILITY OF THE SCIENTIST	439	Maslova S.V. QUESTIONS OF TACTICS AND METHODS OF CONDUCTING AUDITS OF PROSECUTORIAL ENFORCEMENT OF LAWS REGULATING THE MANAGEMENT AND DISPOSAL OF FEDERAL PROPERTY	487
Timofeeva E.S. REVELATION OF THE CREATIVE ESSENCE OF D.F. HODULOV	399	Blagovskaya E.V. INSTITUTES OF ETHNIC IDENTITY FORMATION IN THE ALTAI REPUBLIC. IN THE ARTICLE IS DEFINING THE CONCEPT OF "INSTITUTES OF ETHNIC IDENTITY FORMATION"	443	Verzunova L.V., Menshikova E.N., Semenov M.Y., Bolkhovitina E.A. THE RESEARCH OF THE ACTIVITY OF BELGOROD REGION YOUNG SCIENTISTS IN THE DEVELOPMENT OF COMPETITIVE PROJECT PROPOSALS (IN THE SPHERE OF SCIENCE)	490
Poydina T.V., Bortnikov S.D. ACTUAL VECTORS OF ARCHITECTURAL – DESIGN CREATION IN THE DISCOURSE «PERSON – ENVIRONMENT – CULTURE».	402	Zenec N.G. PHILOSOPHER AS AN AGENT OF PHILOSOPHIC THINKING	445	Gronskiy V.A., Kabeshev R.V. HISTORICAL BACKGROUND OF THE FORMATION OF INNOVATION POLICY OF SINGAPORE.	492
Poljakova E.A. ADAPTATION OF CHURCH ANTIQUITIES STOREHOUSE IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN SOCIETY IN THE 1920S.	405	Lisina E.A. LATIN AMERICAN "TRACE": TO A QUESTION OF CULTURAL INFLUENCE ONTOLOGY	449	Kabeshev R.V., Rykhtik M.I. POLICY ON HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE WEST OF INNOVATION	494
Shirokova E.A. JAZZ FESTIVAL IN MODERN CULTURE AREA: EXISTENCE PROBLEMS	409	Lytkin V.V. NATURAL-SCIENTIFIC BASIS OF FORMING "THE COSMIC PHILOSOPHY" BY K.E. TSIOLKOVSKY	452	Kashnik O.I., Shekoldin V.Y., Kitaeva G.G., Timofeeva E.G. SOCIAL RISKS: FAKTOR ANALYSIS	496
Morozova I.N. ABOUT THE PHILISIPICAL AND CULTURAL BACKGROUNDS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION: PRACTICE QUESTIONS, METHODOLOGICAL DIRECTIONS OF RESEARCH	412	Solovyev O.B. THE PRODUCTION OF SUBJECT: CONSUMPTION, DESIRE, INFRASTRUCTURE	455	Cherepanova M.I. THE SUBJECTIVE EVALUATIONS OF SOCIAL COMFORTABLE OF POPULATION OF KRASNOYRSK REGION AS INDICATIONS OF SUICIDAL RISK	502
HISTORY		Fedyayev D.M. WAY TO BEING: EXISTENTIAL EXPERIENCE OR ROUTINE?	460	Sushchenko M.A. INTERNET ROLE IN DEVELOPMENT OF THE CIVIL SOCIETY OF RUSSIA AND THE PEOPLES REPUBLIC OF CHINA	504
Ahatov M.Sh. THE ACTIVITIES OF STATE AND PUBLIC ORGANIZATIONS FOR THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF NATIONAL CULTURES (BASED ON THE CHELYABINSK REGION)	415	Yezhov V, Balaban I. SPIRITUAL VALUES IN THE FORMATION OF THE NOOSPHERE CULTURE	463	ECONOMICS	
Aleynikov M.V., Girenok S.N., Mezentsev R.V. EFFECT OF RAILWAY CONSTRUCTION ON THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA	418	JURISPRUDENCE		Bavykina E.N. THE ANALYSIS OF INDICATORS OF CAREER GROWTH OF GRADUATES ATAO OF THE NAME OF V.M. SHUKSHIN	507
Kostiakova J.B. FEATURES OF THE SOURCE BASE OF RESEARCH ON THE HISTORY OF MEDIACULTURAL SPACE (ON THE EXAMPLE OF KHAKASSIA AND GORNYI ALTAI)	422	Kalinina E.V. MORAL BASIS OF JEWISH LAW PHILOSOPHY	467	An E.A. FORMATION SCIENTIFICALLY – EDUCATIONAL SECTOR OF TRANSBOUNDARY TERRITORIES ...	509
Krascheninina V.G. FEDERALISM: THE HISTORY OF THE IDEA AND THE PRACTICE IN MODERN RUSSIA	425	Petuhova A.V. T RENDS OF SOCIOLOGICAL LAW INTERPRETATION DEVELOPMENT IN RUSSIA	469	MEDICINE	
Suleymanov A.A. EXPEDITIONS OF THE ACADEMY OF SCIENCES IN THE ASIAN NORTH IN 1930TH	427	Pypina G.S. THE QUESTIONS OF A BORING PERIOD OF THE THEORY OF THE STATE SECURITY IN RUSSIA	471	Kalyuzhny E.A., Kuzmichev Y.G., Mikhailova S.V., Julin N.V. ASPECTS MORPHOFUNCTIONAL OF ADAPTATION OF PUPILS OF CORRECTIONAL SCHOOL	514
Shandra A.V., Prokhorov E.V. THE PROCESS OF DEMOCRATIZATION OF THE DOCTRINE OF THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN IN THE LATE 1950S – 1960S.	431	Izhnina L.P., Markushin A.G. PROBLEMS OF USE OF THE RESULTS OF OPERATIONAL INVESTIGATION IN THE CRIMINAL PROCESS	473	Mareev G.O. MAIN RESULTS OF LASER AUTODYNE SETUP USAGE FOR MEASUREMENT VIBRATIONS OF MIDDLE EAR STRUCTURES	516
Kurayev A.M. RUSSIAN-LANGUAGE TRANSLATED THE BOOK AND KAZAKHSTAN IN THE POST-SOVIET PERIOD: THE FORMULATION OF THE PROBLEM	433	Markushin A.G. CRIMINAL PROCESS COMMITTERS AND OPERATIONAL INVESTIGATION IN CRIME DETECTION AND CRIME INVESTIGATION	476	THE INFORMATION FOR AUTORS ...	528
		Tolstolutsky V.Yu. THE REASONS FOR THE DEMAND FOR EIDETIC THINKING IN THE WORK OF THE INVESTIGATOR	479		
		Gridchin A.B. CRIMINOLOGICAL MEASURES AGAINST CRIMES THAT INFRINGE ON THE			

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 Хакасского 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

- **БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **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-Петербурга), E-mail: kafedrapr@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 ЛУКЪЯНЕНКО** – 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 культурологии, 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: tra@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 адаптации 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@iwer.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@iwer.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 A 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, 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 сносок 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	науч.	–	научный
геогр.	–	географических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	проф.	–	профессор
дис.	–	диссертация	психол. наук.	–	психологических наук
доц.	–	доцент	Р/д	–	режим доступа
д-р.	–	доктор	ред.	–	редактор
журн.	–	журнал	рис.	–	рисунки
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
изд-во	–	издательство	социол. наук	–	социологических наук
ист.	–	исторических	ст. преп.	–	старший преподаватель
канд.	–	кандидат	тех. наук	–	технических наук
каф.	–	кафедра	филол. наук	–	филологических наук
мед. наук	–	медицинских наук	филос. наук	–	философских наук
н.с.	–	научный сотрудник	Э/р	–	электронный ресурс
			эконом. наук	–	экономических наук
			юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.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, р. 35].

Библиографический список²

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. – 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».