

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

№ 3 (28)

Июнь 2011

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 пед. 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)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО» Редакция
научного международного журнала «Мир
науки, культуры, образования»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;

Факс: 8 (388-22) 4-74-44;

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

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован:

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

✓ в международном издательском
центре Centre International de TISSN 20
rue Bachaumont 75002 Paris France

✓ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ» для
кандидатских и докторских диссертаций

Подписано в печать 24.06.2011
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. 41,39
Тираж 500 экз. Зак. № 75

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

В.А. Петухов – доктор биологических наук, профессор
(г. Новосибирск)

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

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

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

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

С.Н. 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. Подгорецки – доктор педагогических наук, профессор университета
Опольски (г. Ополье, Польша)

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

Р.Т. Раевский – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

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

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

И.В. Алеева ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ДИСЦИПЛИНЫ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ 6	Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ И СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ДОСТИЖЕНИЮ ЦЕЛЕЙ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ 57	Т.В. Антохина МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ФОРМО- ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КОСТЮМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ 111
З.Т. Бустубаева ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДИФИЦИРОВАННОЙ ИНТЕ- ГРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ 10	О.В. Яковлева ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННО- СТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТ- НОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 59	О.В. Тарасюк, К.А. Федулова, М.А. Федулова ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ 116
В.В. Кудинов МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ. ОСУЩЕ- СТВЛЯЮЩЕГО ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ 12	Т.С. Белякова ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 62	Н.У. Ярычев, Д.Ф. Ильясов РАЗВИТИЕ КОНФИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ 119
К.В. Адушкина ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО САМОСОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ 15	Н.А. Плугина ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ 66	Н.В. Степанова СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОМ- МУНИКАТИВНОГО КОМПЛЕКСА МУЗЫКАНТА-АНСАМБЛИСТА 122
Л.В. Баукина РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВА- НИЯ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-КУЛЬТУРО- ЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА 18	Л.Н. Набилкина ОБРАЗ НЬЮ-ЙОРКА: ГУМАНИСТИЧЕС- КИЙ И ОТЧУЖДЕННЫЙ 71	И.А. Бутова СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МУЗЫ- КАНТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА 125
С.Б. Бурбаева К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И НРАВСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЕЕ ГРАЖДАНСКОМ СТАНОВЛЕНИИ 21	С.А. Дружилев МОББИНГ НА КАФЕДРЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 74	Л.Л. Диденко ОПЫТНЫЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ БИБЛИОТЕК 127
И.В. Вагнер ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЕДАГОГИКА 23	В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, Е.Г. Огольцова ИЗМЕНЕНИЯ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 78	А.В. Сметанин СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 133
И.Н. Вишнякова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В СОЦИО- КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА) 27	С.А. Исмаилова К ВОПРОСУ О МУЗЫКАЛЬНО- КРИТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ ПИАНИСТА 82	Г.А. Васильева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СО- ЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДО- ПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 137
Е.К. Дворянкина ЦЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ 31	Д.В. Чигарёва СПЕЦИФИКА СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЁ МЕСТО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ 84	С.А. Мочаев РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ И СПОСОБ- НОСТИ ТАМОЖЕННЫХ РАБОТНИКОВ К САМОАНАЛИЗУ ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 140
Н.Д. Калина КОНСТРУКТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА 34	Дж. Ф. Шевалье СОХРАНЕНИЕ ИСЧЕЗАЮЩИХ ЯЗЫКОВ: ОПЫТ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ 87	Н.М. Клепикова, С.Б. Нестерова ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ ВЫРАЖЕННОСТИ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ, НАРЦИССИЧЕСКИХ СПОСОБОВ РЕГУЛЯЦИИ ПРЕД- СТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ О СЕБЕ И УРОВНЕЙ САМООЦЕНКИ 146
Д.Г. Ларионова КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗИРОВАННОЙ ОБЛАСТИ «Patria» В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ 43	С.Ю. Назаров ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ 89	О.А. Шашишкова, Н.М. Клепикова ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ "НАРЦИССИЗМ" В ПРЕДЕЛАХ ПСИХИЧЕСКОЙ НОРМЫ 151
С.Б. Нарзулаев, Н.А. Петухов, Н.Д. Миллер, Е.Р. Бикбова СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОРГАНОВ ДЫХАНИЯ 45	О.В. Андреева, В.Б. Исаев, Е.В. Шестопалов ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ 90	Л.А. Суханова СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПОЗИТИВНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 159
Н.А. Прошьянц ДИДАКТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЕМОГО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 49	И.В. Курышева МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ЭСТЕТИКО-СЕМИОТИ- ЧЕСКИЙ ПОДХОД 93	В.В. Кузенко АКТУАЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 162
О.В. Пушкина МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 55	Д.А. Примеров СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧ- НОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 98	П.Н. Москвитин «ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОДРАМА» КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕС- СИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ 164
	Г.Г. Ханцева ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СОТРУДНИКОВ ЖЕНСКИХ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 101	П.Н. Москвитин, Б.Д. Цыганков, Н.А. Сирота ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИС- ТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВ- НЫХ ВЕЩЕСТВ 166
	Е.П. Кобелева ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНО- МИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ 103	Ю. Подгорейский, А. Домбровская ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНСУЛЬТИ- РОВАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ 171
	Н.В. Волкова ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ФОРМА ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА 106	Л.Д. Битехтина РЕЛИГИОЗНОЕ СОЗНАНИЕ - РАЗЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ 175
	Е.Б. Плотникова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ- ГУМАНИТАРИЕВ 108	

В.В. Гладких РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИ- КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА 177	З.И. Салыхова РЕФЛЕКСИВНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 226	Н.А. Дивакова ВОЗМОЖНОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-АССОЦИАТИВНОГО ЗВУКОВОГО ЛАНДШАФТА КУЛЬТУРЫ 290
С.Д. Каракозов, Н.И. Рыжова ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ И МАТЕМАТИЧЕСКИМ ОСНОВАНИЯМ ИНФОРМАТИКИ 181	Д.Н. Жаткин, О.В. Попова Ф. ШИЛЛЕР В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ К.К. ПАВЛОВОЙ 229	Ю.А. Орешикова МИФ КАК КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН: АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ 294
Л.Г. Куликова, Г.А. Калачев, О.А. Бокова ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕ- ДОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ 185	М.В. Влавацкая КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА КОМБИНАТОРНОГО СЛОВАРЯ 235	М.В. Минситова МЕТАМОРФОЗЫ АТРИБУТИКИ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 296
Р.Ж. Аубакирова РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 188	Ч.Г. Гогичев О СТРУКТУРЕ КЛАССОВ «ИНТЕЛЛЕКТ ЧЕЛОВЕКА» В НЕМЕЦКОМ И ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКАХ 241	А.Н. Тарасова ПЕРСПЕКТИВЫ ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 298
Э.К. Брейтигам, С.Д. Каракозов ЦЕЛОСТНОСТЬ СИСТЕМЫ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ 190	С.Г. Кузнецова ТЕКТНИКА ЗАБАЙКАЛЬСКОГО СТАРООБРЯДЧЕСКОГО КОСТЮМА 243	В.С. Ежов ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЭСТЕТИКИ ДРЕВНЕГО ЧЕЛОВЕКА (ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ) .. 301
Г.А. Бакланова ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: СТРУКТУРА И НАПРАВЛЕНИЯ 194	Р.Ж. Саурбаев СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЧИННО- СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОСЛОЖНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ 246	Д.Е. Шорина МУЗЕИ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУЗЕЙНОЙ СЕТИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ 306
Л.С. Колмогорова, Е.А. Манакова ТИПЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ 196	О.И. Хафизова ОТРАЖЕНИЕ КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «РАБОТА» В СОЗНАНИИ РУССКО- ЯЗЫЧНЫХ НОСИТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИА- ЛЕ КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПОСЛОВНО ПЕРЕВЕДЕННЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК) 249	Е.А. Полякова ТОБОЛЬСКОЕ ЦЕРКОВНОЕ ДРЕВЛЕХРАНИЛИЩЕ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ 311
Ю.В. Трофимова ВЫБОР КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ 198	Е.А. Кузьминова ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА МЕЛЕТИЯ СМОТРИЩЕГО И ЕЁ ОТРАЖЕНИЕ В ГРАММАТИКЕ 1648 ГОДА 254	ЭКОЛОГИЯ
Е.В. Гаврилова, М.В. Сафронова, Е.В. Хлызова ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ 201	Л.Н. Солодовichenko КОМПЬЮТЕРНО-ГРАФИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ 259	Е.В. Врагова СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ БИОПРЕПАРАТОВ ДЛЯ ОЧИСТКИ ТОРФА ОТ НЕФТЯНОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ 317
ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	Л.К. Козырева ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИКО- КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ГОРОДОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СЕМИОТИКИ 263	В.Ю. Куликов, Е.А. Козяева, О.В. Сорокин ВЛИЯНИЯ СЛАБЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ГЕМОСТАЗА И РЕАКТИВНОСТЬ КЛЕТОК ЭФФЕКТОРОВ ВОСПАЛЕНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТЕ 320
К.В. Ахраменко ВЛИЯНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОГО ВУЗА НА ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КУРСАНТОВ 204	Н.С. Попова АРХИТЕКТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Й.Б. ВАН ЛОХЕМА В ГОРОДЕ КЕМЕРОВО 266	Г.Т. Лютфалиева РОЛЬ АУТОАНТИТЕЛ В РЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИПИДТРАНСПОРТНОЙ СИСТЕМЫ В ПОДДЕРЖАНИИ МЕТАБОЛИЗМА ЛИПИДОВ У ЖИТЕЛЕЙ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА 327
Н.В. Белозерцева АСИММЕТРИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ СЕНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ ЗНАКОВ: КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД 210	Е.Н. Яркова МЕТОД И СИСТЕМА К.С. СТАНИСЛАВСКОГО ИЛИ ПЕРВЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ТВОРЧЕСТВА АКТЁРА 269	Ю.Б. Кирста ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ОБОБЩЕНИЕ КЛИМАТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЛЯ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ 330
А.В. Бимаев СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ГЕРОЕВ В ПРОЗЕ А. ПЛАТОНОВА («ПРОИСХОЖДЕНИЕ МАСТЕРА») 213	А.А. Карагодин ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ УТВЕРЖДЕНИЙ О ФАКТАХ И ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ В ЮРИСЛИНГВИСТИКЕ 272	А.Е. Парамонов УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ В ПОГРАНИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ, ПРОЯВЛЯЮЩИЕСЯ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 337
А.И. Дьяков ПОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ "КОМПЬЮТЕР" 215	И.С. Карташевич ОРИГИНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ В МЕХАНИЗМЕ МЕЖТЕКСТОВОЙ ДЕРИВАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА О. ГЕНРИ «LITTLE SPECK IN GARNERED FRUIT» И ЕГО ПЕРЕВОДОВ) 275	М.В. Петрова РАЗРАБОТКА НОРМАТИВА СОДЕРЖАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ЛЬНА) 341
Ю.И. Злобина СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ СОСТОЯНИЯ МИРА «ЗДЕСЬ-И-СЕЙЧАС» В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ ... 220	С.Н. Курилова ПРОИЗВОДНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ ЮКАГИРСКОГО ЯЗЫКА, ОБРАЗОВАН- НЫЕ ПО МОДЕЛИ «ОСНОВА НЕПЕРЕ- ХОДНОГО ГЛАГОЛА С КАЧЕСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ + ЭМОТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ –ḡa / -ḡe» 279	Ю.В. Робертус, Р.В. Любимов, А.В. Кивацкая, А.В. Волостнов, Н.А. Осипова ЭКОЛОГО-ГЕОХИМИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ НА УЧАСТКЕ ТАЛДУ- ДЮРГУНСКОГО УГОЛЬНОГО МЕСТОРОЖДЕНИЯ (ГОРНЫЙ АЛТАЙ) 348
Н.В. Гречнева СТАНОВЛЕНИЕ ЭКЛЕКТИКИ, КАК АРХИТЕКТУРНОГО СТИЛЯ В ХРАМОВОМ ЗОДЧЕСТВЕ РОССИИ 222	Культурология	Г.С. Самойлова, И.А. Авессаломова, М.С. Козырева ЭКОЛОГО-ГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ПРИРОДНЫХ ВОД В БАССЕЙНЕ УРСУЛА (ЦЕНТРАЛЬНЫЙ АЛТАЙ) 352
Д.Б. Очирова СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В БУРЯТСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 224	В.Н. Тимошенко «ДОКЛАД ДИББА» И ПОЛИТИКА АВСТРАЛИИ В ОБЛАСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБОРОНЫ В 80-Е ГОДЫ XX ВЕКА 284	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 357
	А.Б. Вац ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ДРЕВНЕКИТАЙСКИХ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ПОВЕСТВОВАНИЯХ 288	ИНФОРМАЦИЯ 358

**PEDAGOGICS.
PSYCHOLOGY**

Aleeva I.V. TEACHING PHYSICS OF STUDENTS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN THE CONDITIONS OF ADAPTIVE ORIENTATION..... 6	Khantseva G.G., Zorina N.S. PROGRAM-ORIENTED APPROACH TO THE FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF FEMALE CONVICTS AND PRISON STAFF TO ACHIEVE THE GOALS OF RE-SOCIALIZATION 57	COSTUME DESIGNER DURING VOCATIONAL TRAINING IN HIGH SCHOOL 111
Bustubaeva Z.T. PHYSICS TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODIFYING INTEGRAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY 10	Yakovleva O.V. LEVEL INVESTIGATION OF ETHNOCULTURAL TOLERANCE FORMATION AMONG TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS 59	Tarasjuk O.V., Fedulova K.A., Fedulova M.A. DEFINITION OF THE ESSENCE OF THE INFORMATIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL DESIGN..... 116
Kudinov V.V. METHODOLOGICAL SUPPORT OF A PHYSICS TEACHER USING THE EXPERIMENTAL EXERCISES AND TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING GRADES 5-6 STUDENTS 12	Beljakova T.S. FEATURES OF THE ORGANISATION OF PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF ACTIVITY OF THE TEACHER IN AN ADDITIONAL EDUCATION 62	Yarychev N.U., Il'yasov D.F. THE DEVELOPMENT OF CONFLICT CULTURE OF A TEACHER 119
Adushkina K.V. RESEARCH OF FAMILY SELF-CONSCIOUSNESS AS A CONDITION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY 15	Plizhuna H.A. SUBSTANTIVE PROVISIONS OF THE CONCEPT OF INFORMATION-DESIGN TRAINING OF STUDENTS..... 66	Stepanova N.V. THE CONTENT AND THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPLEX OF ENSEMBLE MUSICIAN 122
Baukina L.V. IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMATION OF STUDENTS LITERACY IN HEALTH PROMOTION ON THE BASIS OF REFLEXIVE-CULTURAL APPROACH..... 18	Nabilkina L.N. THE IMAGE OF NEW YORK: HUMANISTIC AND ALIENATED 71	Butova I.A. THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOBILITY OF MUSICIAN CONCERTMASTER 125
Burbaieva S.B. THE PROBLEM ABOUT THE CONNECTION OF THE VALUABLE ORIENTATIONS AND PERSON'S MORAL ACTIVITY IN HIS CIVIL BECOMING 21	Druzhilov S.A. MOBBING ON FACULTY ON CHAIR OF UNIVERSITY IN CONDITIONS OF REFORMING OF HIGH SCHOOL 74	Didenko L.L. EXPERIMENTAL MODELS OF METHODOLOGICAL PAPERS OF LIBRARIES 127
Wagner I.V. THE VALUE OF FORMATION FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT: EUROPEAN PEDAGOGY 23	Egorov V.V., Skibitsky E.G., Ogoltsova E.G. CHANGES IN MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY..... 78	Smetanin A. STRESS AS A FACTOR OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL WORK THE TEACHER..... 133
Vishnyakova I.N. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HUMANISTIC RELATIONS FORMATION IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERE OF THE PRIMARY SCHOOL (BY MEANS OF FOLKLORE) 27	Ismaylova S.A. TO A QUESTION OF MUSICAL CRITICAL THINKING OF THE PIANIST 82	Vasileva G.A. PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIAL AND ECONOMIC EDUCATION IN THE INSTITUTION OF FURTHER EDUCATION..... 136
Dborjankina E.K. GOALS AND TECHNOLOGIES DEVELOPMENT OF THE STUDENTS SUBJECTIVE POSITION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM 31	Chigareva D.V. SPECIFICITY SEMIOTICS COMPETENCE AND PLACE IN VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS-CULTUROLOGISTS 84	Moshaev S.A. DEVELOPMENT OF PREPAREDNESS AND ABILITY OF CUSTOMERS OFFICIALS TO SELF-ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY 140
Kalina N.D. THE CONSTRUCTIVE RELATION TO THE REALITY AND ACTIVITY AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-IMPORTANT QUALITIES OF THE FUTURE DESIGNER 34	Chevalier J.F. PRESERVATION OF DISAPPEARING LANGUAGES: CURRENT PRACTICES AND POSSIBLE APPLICATIONS 87	Klepikova N.M., Nesterova S.B. INTER-DETERMINATION OF EXPRESSIVENESS OF NARCISSISTIC PERSONAL TRAITS, NARCISSISTIC WAYS OF SELF-REPRESENTATION REGULATION AND SELF-EVALUATION LEVELS 146
Larionova D.G. CULTURAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF CONCEPTUALIZED AREA "PATRIA" IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO AMERICAN STUDENTS 43	Nazarov S. Yu. LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE PERSON AS THE CULTURE PHENOMENON 88	Shamshikova O.A., Klepikova N.M. OPERATIONALISATION OF THE CONCEPT "NARCISSISM" ON PSYCHIC NORM 151
Narzulaev S. B., Petukhov N. A., Miller N.D., Bikbova E.R. SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH DISEASES OF RESPIRATORY ORGANS..... 45	Andreeva O.V., Isaev V.B., Shestopalov E.V. TECHNOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF STUDENTS TO USE INNOVATIVE METHODS IN WORK WITH CHILDREN WITH VARIOUS MOTORIAL ABILITIES 90	Sukhanova L.A. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE POSITIVE EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE STUDENTS OF THE INSTITUTION OF THE HIGHER EDUCATION 159
Proshyants N.A. DIDACTIC INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND A LEARNER WITHIN THE INSTRUCTION SYSTEM OF PROFESSION ORIENTED FOREIGN LANGUAGE ACTIVITY 49	Kuryshcheva I. V. IS MUSICAL-CREATIVE DEVELOPMENT OF THE PERSON: THE AESTHETIC- SEMIOTICS APPROACH 93	Kuzenko V.V. ACTUALITY OF LINGUAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF NONLINGUISTIC FACULTY IN THE MODERN SOCIETY 162
Pushkina O.V. MODELING OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PEDAGOGICAL FACILITATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS 55	Primerov D.A. EVALUATION COMPETENCE FORMATION SYSTEM IN FUTURE TEACHERS' EDUCATION 98	Moskvitin P.N. THE "POSITIVE PSYCHODRAMA" AS SOCIAL-PSYCHOLOGY METHOD OF PREVENTION OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOR 164
	Khantseva G.G. PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITY OF FEMALE PENITENTIARY INSTITUTIONS STAFF 101	Moskvitin P.N., Tsygankov B.D., Sirotina N.A. THE MODEL OF EXISTENTIAL- HUMANISTIC OF THE PREVENTIVE DRUG ABUSE 166
	Kobeleva E.P. ORGANISATION AND CONTENT OF ECONOMISTS' PROFESSIONAL LINGUISTIC COMPETENCE DEVELOPMENT AT TRANSPORT UNIVERSITY 103	Podgórecki J., Dąbrowska A. COMMUNICATION COMPETENCES IN PEDAGOGICAL COUNSELLING 171
	Volkova N.V. EDUCATIONAL EVENT AS THE FORM OF INNOVATIVE EXPERIENCE 106	Bitsehtina L.D. RELIGIOUS CONSCIOUSNESS - DISTIN- CTIVE FEATURES AND SPECIFIC FEATURES..... 175
	Plotnikova E.B. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT INTELLECTUAL CULTURE HUMANITIES STUDENTS..... 108	Gladkih V.V. REALIZATION OF MODEL AND TECHNOLOGY OF STUDENTS CIVIL- PATRIOTIC EDUCATION IN HIGH
	Antokhina T. V. THE MODEL DEVELOPMENT FORM- CREATIVE SKILLS THE FUTURE	

SCHOOL MULTICULTURAL INFORMATION ENVIRONMENT 177	<i>Vlavatskaya M.V.</i> CRITERIA DETERMINATION OF THE TYPE OF COMBINATORY DICTIONARY 235	<i>Minsitova M.V.</i> TRANSFORMATIONS OF PARAPHERNALIA ASSOCIATED WITH CHILDHOOD IN MODERN SOCIETY 296
<i>Karakozov S.D., Ryzhova N.I.</i> GENETIC METHOD AS A METHOD OF TEACHING FORMAL MATHEMATICS AND MATHEMATICAL GROUNDS OF INFORMATICS 181	<i>Gogichev Ch.G.</i> ON THE STRUCTURE OF THE SUBCATEGORIES "INTELLIGENCE" IN OSSETIAN AND GERMAN LANGUAGES 241	<i>Tarasova A.N.</i> PROSPECTS OF SCHOOL MUSEUMS IN MODERN CONDITIONS 298
<i>Kulikova L.G., Kalachev G.A., Bokova O.A.</i> THE INTERACTIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL 185	<i>Kuznetsova S.G.</i> TECTONICS OLD BELIEVERS' COSTUMES OF ZABAICALYE 244	<i>Ezhov B.C.</i> THE ORIGIN OF RELICT HUMAN AESTHETIC (PHILOSOPHY OF HISTORY RECONSTRUCTION) 301
<i>Aubakirova R.Zh.</i> RESULTS OF SKILLED-EXPERIMENTAL WORK ON TECHNOLIZING OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL PREPARATION CONDITIONS 188	<i>Saurbaev R.Zh.</i> THE WAYS OF THE EXPRESSION OF THE CAUZATIVE-CONSECUTIVE RELATIONS IN THE SEMI-COMPOSITE SENTENCE OF THE MODERN ENGLISH AND TATAR LANGUAGE 246	<i>Shorina D.E.</i> MUSEUMS OF ESTABLISHMENTS OF INITIAL VOCATIONAL TRAINING IN THE MUSEUM NETWORK OF ALTAI REGION 306
<i>Breitigam E.K., Karakozov S.D.</i> MAIN MATHEMATIC CONCEPTS WHOLENESS AT SCHOOL AND IN AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION 190	<i>Khafizova O.I.</i> THE REFLECTION OF CHINESE CONCEPT "WORK" IN THE CONSCIENCE OF NATIVE RUSSIAN LANGUAGE SPEAKERS 249	<i>Poljakova E.A.</i> TOBOLSK CHURCH STORAGE: FORMATION AND DEVELOPMENT HISTORY 311
<i>Baklanova G.A.</i> FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: STRUCTURE AND DIRECTIONS 194	<i>Kuzminova E.A.</i> MELENTIJ SMOTRITSKIY'S SPELLING PROGRAM AND ITS REALIZATION IN GRAMMAR OF 1648 253	ECOLOGY
<i>Kolmogorov L.S., Manakova E.A.</i> TYPES OF EXPERIENCES OF LONELINESS TO THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS 196	<i>Солодовченко Л.Н.</i> DIDACTIC CONCEPTION OF PREPARATION FOR ARTISTIC COMPUTER GRAPHICS CREATIVITY 259	<i>Vragova E.V.</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF EFFICIENCY BIOLOGICALS FOR PEAT CLEANING OF OIL POLLUTION 317
<i>Trofimova Y.V.</i> CHOICE AS A CONDITION OF SELF- DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF EXISTENTIAL PSYCHOLOGY 198	<i>Kozyreva L.K.</i> QUESTIONS FOR CONSERVATION OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE CITIES THROUGH THE PRISM OF SEMIOTICS 263	<i>Kulikov V.Y., Kozyaeva E.A., Sorokin, O.V.</i> INFLUENCE OF WEAK ENVIRONMENTAL FACTORS ON THE HEMOSTATIC SYSTEM AND CELL EFFECTORS INFLAMMATION IN EXPERIMENTAL 320
<i>Gavrilova E.V., Safronova M.V., Hlyzova E.V.</i> PSYCHOSOCIAL WELL-BEING OF RUSSIAN CHILDREN 201	<i>Popova N.S.</i> THE ARCHITECTURAL ACTIVITIES OF DUTCH ARCHITECT I.B. VAN LOGHEM IN KEMEROVO 265	<i>Ljutfaliev G.T.</i> THE ROLE OF AUTOANTIBODIES IN THE REGULATION OF FUNCTIONAL ACTIVITY TRANSPORT SYSTEM OF LIPIDS IN MAINTENANCE OF THE METABOLISM OF LIPIDS AT INHABITANTS OF THE EUROPEAN NORTH 327
FILOLOGY. ARTS STADIES	<i>Jarkova E.N.</i> METHOD AND SYSTEM BY K.S. STANISLAVSKY OR THE FIRST INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF CREATIVITY OF THE ACTOR 269	<i>Kirsta Yu.B.</i> SPATIAL GENERALIZATION OF CLIMATIC CHARACTERISTICS IN MOUNTAIN AREAS 330
<i>Akhramenko K.V.</i> THE INFLUENCE OF THE CORPORATIVE CULTURE OF THE MILITARY INSTITUTE ON THE STUDENTS' LANGUAGE CONSCIOUSNESS 204	<i>Karagodin A.A.</i> THE PROBLEM OF DISTINCTION OF STATEMENTS OF FACT AND VALUE JUDGEMENTS IN JURISLINGUISTICS 272	<i>Paramonov A.Ye.</i> THREATS TO SAFETY OF THE RUSSIAN BORDER AREAS CAUSED BY ECONOMIC GLOBALIZATION 337
<i>Belozertseva N.V.</i> THE FORM-CONTENT ASYMMETRY OF SYNTACTIC UNITS: COGNITIVE APPROACH 210	<i>Kartashevich I.S.</i> THE ORIGINAL TEXT IN THE INTERTEXT DERIVATIVE MECHANISM (WITH THE MATERIAL OF O. HENRY'S STORY «LITTLE SPECK IN GARNERED FRUIT» AND ITS TRANSLATIONS) 275	<i>Petrova M.V.</i> DEVELOPMENT OF REGULATIONS OF CONTENT OF HEAVY METALS IN TEXTILES (BASED ON THE EXAMPLE OF FLAX PRODUCTS) 341
<i>Bimaev A.V.</i> SOCIAL-PSYCHOLOGICAL OF HEROES'S SELF-IDENTIFICATION IN THE NOVEL "ORIGIN OF MASTER" 213	<i>Kurilova S.N.</i> YUKAGHIR SECONDARY INTERJECTIONS, FORMED ON A MODEL OF "INTRANSITIVE VERB BASIS OF QUALITATIVE MEANING + EMOTIVE INDICATOR OF -ḡa / -ḡʷ" 279	<i>Robertus J.V., R.V. Ljubimov R.V., Kivatsky A.V., Volostnov A.V., Osipova N.A.</i> EKOLOGO-GEOCHEMICAL SITUATION ON THE SITE OF THE TALDU- DJURGUNSKY COAL DEPOSIT (MOUNTAIN ALTAI) 348
<i>Dyakov A.I.</i> FIELD ORGANIZATION OF ENGLISH LOAN WORDS OF THEMATIC GROUP "COMPUTER" 216	CULTUROLOGY	<i>Samoilova G.S. Avessalomova I.A., Kozyreva M.S.</i> ECOLOGICAL-GEOCHEMICAL ASSESSMENT OF NATURAL WATER IN THE URSULA BASIN (CENTRAL ALTAI) 352
<i>Zlobina Y.I.</i> SPECIFIC CHARACTER OF STATE OF WORLD «HERE-AND-HOW» IN THE INFORMATION-ORIENTED SOCIETY 220	<i>Timoshenko V.N.</i> "THE DIBB REVIEW" AND AUSTRALIAN DEFENCE POLICY IN 80-TH OF XX CENTURY 284	ALPHABETICAL INDEX 357
<i>Grechneva N.V.</i> THE FORMATION OF ECLECTICISM AS AN ARCHITECTURAL STYLE IN RUSSIAN CHURCH BUILDING 222	<i>Vats Alla.</i> THE ART OF DANCING IN AN ANCIENT CHINESE MYTHOLOGICAL NARRATIVE 287	THE INFORMATION FOR AUTORS 358
<i>Ochirova D.B.</i> COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF WORD-BUILDING AND PHRASEOLOGICAL MEANS IN BURYAT AND RUSSIAN LANGUAGES 224	<i>Divakova N.A.</i> POSSIBILITIES OF OCCURRENCE OF THE IS ART-ASSOCIATIVE SOUND LANDSCAPE OF CULTUR 290	
<i>Salyakhova Z.I.</i> REFLEXIVE FORMS OF THE VERB IN THE BASHKIR LANGUAGE 226	<i>Oreshkova Y.A.</i> MYTH AS CULTURPHILOSOPHICAL PHENOMENON: ANALYSIS OF MAJOR RESEARCH AREA 294	
<i>Zhatkin D.N., Popova O.V.</i> F.SHILLER IN CREATIVE PERCEPTION OF K.K.PAVLOVA 229		

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 378.02:372.8

Aleeva I.V. TEACHING PHYSICS OF STUDENTS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN THE CONDITIONS OF ADAPTIVE ORIENTATION. In the article is described organization of process of teaching of students with different educational necessities and possibilities in the conditions of adaptive orientation on the private methods of adaptive physical culture.

Key words: adaptive orientation, mutual adaptation, transformation, succession, inclusive education, teaching in a heterogeneous group.

И.В. Алеева, методист ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет»,
E-mail: o11@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ДИСЦИПЛИНЫ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье описывается организация процесса обучения физике студентов с разными потребностями и возможностями в условиях адаптивной направленности на частные методики физической культуры и спорта.

Ключевые слова: адаптивная направленность, взаимная адаптация, трансформация, преемственность, инклюзивное образование, обучение в гетерогенной группе.

Процесс обучения физике на факультете физической культуры и спорта имеет специфику, связанную с тем, что студенческая группа по своему составу является гетерогенной, в нее входят как здоровые студенты, так и студенты, имеющие отклонения в состоянии здоровья, поэтому характер их обучения имеет специфику. Современные тенденции развития системы образования показывают, что люди с отклонениями в состоянии здоровья должны обучаться в учреждениях вместе со здоровыми. Указанные тенденции связаны с признанием обязанности общества обеспечить лицам с различными образовательными потребностями и возможностями равные права в разных областях жизни, включая образование (инклюзивное).

Необходимость создания условий социальной реабилитации лиц, имеющих отклонения в состоянии здоровья, подтверждается рядом нормативных документов (Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», конвенция «О правах инвалидов», Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года»), в которых отмечается, что приоритетным направлением в обучении таких людей является создание безбарьерной среды в их образовании. Это дает каждому шансы реализовать свои жизненные возможности и достичь выдающихся результатов, подчас соизмеримых и превышающих возможности здоровых людей.

Несмотря на то, что в настоящее время наблюдаются значительные изменения в социальной реабилитации лиц с отклонением в состоянии здоровья, нельзя не отметить, что лишь незначительная их часть может получить ее в полной мере. Основная причина такого положения – отсутствие квалифицированных педагогов, обладающих необходимыми фундаментальными и прикладными знаниями, практическими умениями, позволяющими поддерживать и развивать возможности людей с отклонениями в состоянии здоровья, формировать их личность (речь идет о специалистах по адаптивной физической культуре). Решить эту проблему представляется возможным в условиях адаптивной направленности дисциплин предметного (физика) и профессионального (частные методики адаптивной физической культуры) блоков.

Проблема адаптивной направленности дисциплин, имеющих общую предметную область знания, в настоящее время решается в основном в рамках отдельных видов адаптации, специальных адаптивных технологий обучения [1]. Адаптацию на основе законов эргономики изучали [2, 3]

В настоящее время разрабатываются новые подходы в изучении адаптивной физической культуры и спорта, вместе с тем, вопросы, касающиеся инновационных процессов в сфере адаптивной физической культуры, внедрение их в практику высшего профессионального образования по данному направлению разработаны недостаточно [4]. В частности, проблема адаптивной направленности изучения дисциплин, составляющих предметный блок (физика) и являющихся обязательными

при подготовке специалистов по адаптивной физической культуре, требует детального исследования и решения.

Анализ состояния проблемы позволил выявить противоречие между требованиями общества к реализации идей инклюзивного образования и недостаточно развитой социальной и научно-методической базы для её решения.

Современные тенденции модернизации системы обучения физике на непрофильных специальностях, например физической культуры и спорта, диктуют необходимость поиска как новых форм организации учебных занятий, методов, приемов и средств обучения, так и способов выявления психолого-педагогических условий осуществления адаптации и трансформации в обучении дисциплин предметного и профессионального блоков.

Обучения физике в условиях адаптивной направленности на дисциплины специализации следует понимать как совокупность устойчивых и взаимосвязанных адаптаций, которые реализуются в процессе установления двусторонних (перспективных) для ЧМАФК и предшествующих для физики) связей, имеющих теоретические основания для осуществления преемственных связей.

Предпосылкой для установления двусторонних связей между вышеназванными дисциплинами является, с одной стороны, фактор связи естественнонаучной и гуманитарной культур, с другой стороны, связи дисциплин являются источником осуществления адаптивной направленности в обучении студентов непрофильных специальностей физике. Взаимо-

связь естественнонаучной, гуманитарной и методологической культур может быть осуществлена на основе общенаучных понятий «адаптация», «трансформация», «адаптирующее обучение», «адаптивная направленность».

В работе выделены два условия, обеспечивающие адаптивную направленность процесса обучения физике на дисциплину специализации факультета физической культуры и спорта. Первое условие – необходимое, обусловлено наличием преемственных связей между дисциплинами предметного и профессионального блоков учебного плана вуза. Второе условие – достаточное, определяется законами и правилами взаимной адаптации и трансформации [5].

Рассмотрение человека с ограниченными возможностями или специфическими проблемами, независимо от его дееспособности и полезности для общества ориентировано на создание условий для максимально полной самоактуализации его как личности, реализации его возможностей на основе лично-относительной ориентированной концепции обучения. Разработка методики такого обучения физике в условиях адаптивной направленности может рассматриваться как способ социальной реабилитации студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Реализация адаптивной направленности в обучении физике студентов факультета физической культуры и спорта на дисциплину специализации (частные методики адаптивной физической культуры) осуществляется в условиях согласованного подхода (Табл. 1,2).

Таблица 1

Согласование в использовании физических понятий для объяснения принципа действия технических устройств для выполнения двигательных упражнений в положении сидя

№ п/п	Физические понятия	Технические средства для выполнения двигательных действий в положении сидя
1.	Средняя скорость	Конструкции кресел-колясок Средства для занятий зимними видами спорта Средства передвижения спортивного и рекреационного назначения
2.	Период обращения	Конструкции кресел-колясок Средства передвижения спортивного и рекреационного назначения
3.	Сила тяжести	Конструкции кресел-колясок Средства для занятий зимними видами спорта Средства передвижения спортивного и рекреационного назначения
4.	Вес тела	Конструкции кресел-колясок Средства передвижения спортивного и рекреационного назначения
5.	Сила трения	Средства для занятий зимними видами спорта Средства передвижения спортивного и рекреационного назначения

Таблица 2

Согласование содержания дидактических единиц обучения вопросов механики и вопросов, составляющих практическую часть ЧМАФК

№ п/п	Дидактические единицы раздела «Механика»	Вопросы частных методик адаптивной физической культуры
1.	Кинематика Динамика Статика	<i>Методика адаптивной физической культуры детей с нарушениями слуха.</i> Средства коррекции функции равновесия: гимнастическая лестница, лыжи, коньки, самокат, велосипед, шест, батут. <i>Методика адаптивной физической культуры детей с нарушением зрения.</i> Средства для физических упражнений: гимнастические палки, обручи, мячи, разные по качеству, мешочки с песком, гантели 0,5 кг, гимнастическая стенка, скамейка, бревно, кольца, перекладина, ребристая доска, очки, тренажер – механотерапия и др. <i>Методика адаптивной физической культуры детей при поражении опорно-двигательного аппарата.</i> Обучение ходьбе с использованием опоры на бруссы, костыли, трости, использование велотренажера, степпера (тренажер с регулируемой нагрузкой для развития силы мышц ног, обеспечивающих ходьбу), тредмила (бегущая дорожка).

Теоретические и практические аспекты этого обучения представлены с помощью модели (рис. 1), состоящей из целевого, содержательного и процессуального компонентов.

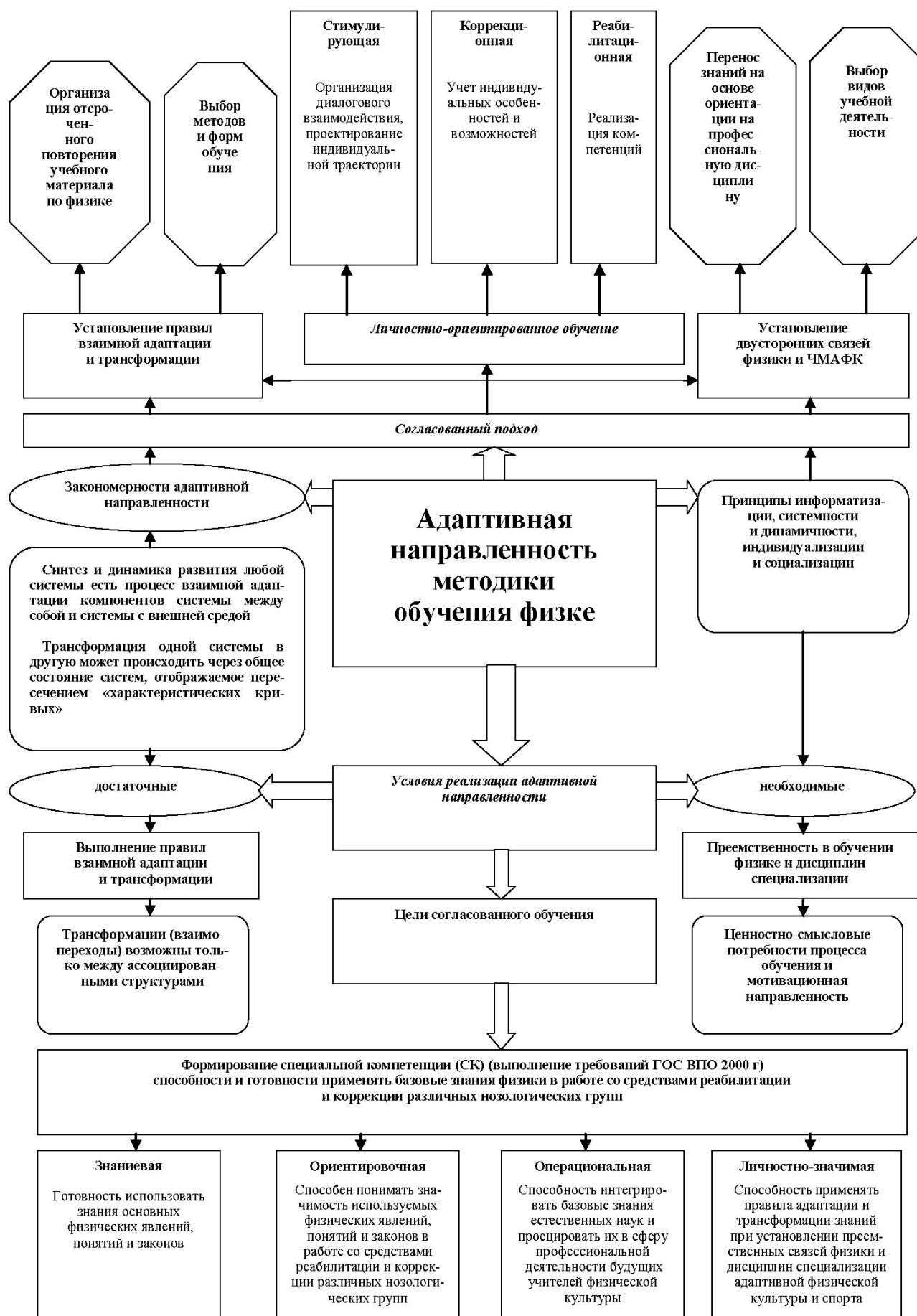


Рис. 1. Модель проектирования методики обучения физике в условиях адаптивной направленности на дисциплины специализации

Процесс изучения физики на факультете физической культуры и спорта имеет специфику, связанную с обучением студентов в гетерогенной группе (по состоянию здоровья), поэтому характер такого обучения должен иметь личностно ориентированную направленность. Обучение студентов с отклонениями в состоянии здоровья физике, направленное на дисциплину специализации – частные методики адаптивной физической культуры имеет личностно-значимую роль для каждого [6], потому что ориентировано на использование законов физики для осуществления функций стимулирования, коррекции, реабилитации.

Деятельность всех студентов определяется стимулирующей, коррекционной и реабилитационной функциями. Первая создает внутренние источники для развития и саморазвития студентов. К механизмам реализации стимулирующей функции в учебно-познавательной деятельности студентов следует отнести: организацию диалогического взаимодействия преподавателя со студентом, студента со студентом, стимулирования самопознания, проектирования индивидуальных траекторий в достижении успехов в учении и спорте и др. Коррекционная функция совместной деятельности студентов проявляется в учете их индивидуальных особенностей и возможностей и реализуется в коррекции затруднений не через совокупность алгоритмических предписаний и образцов, а в процессе организации самой учебной деятельности в условиях адаптивной направленности на дисциплину специализации. Реабилитационная функция осуществляется через адаптацию студента к окружающей среде, своему месту в ней; приобретению уверенности в своих профессиональных возможностях; формирование способности и готовности (компетенций) обучать учащихся как здоровых, так и с отклонениями в состоянии здоровья. В адаптивной методике обучения физике трансформация знаний осуществляются путем взаимодействия ассоциированных структур, образующихся вследствие использования преемственных связей в преподавании дисциплины.

Реализуются правила трансформации с помощью методов, форм и средств обучения физике в условиях адаптивной направленности на дисциплины специализации взаимосвязанных способов деятельности преподавателя и студентов с различными образовательными потребностями и возможностями. Такое обучение способствует формированию компонентов специальной компетенции у обучающихся (знаниевого, ориентировочного, операционального, личностно-значимого) – способности и готовности применять базовые знания физики в работе со средствами реабилитации и коррекции различных нозологических групп.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.
2. Старикова, Е.М. Оценка уровня адаптации студентов к занятию по физике в медицинском вузе // Новые технологии в образовании: науч.-техн. журн. – Воронеж: Мастеринг, 2009.
3. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск: Факел, 1997.
4. Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школой. – М.: СЭ-Пресс, 2004.
5. Ванда, В.Ф. Системы гибридного интеллекта: эволюция, психология, информатика. – М.: Машиностроение, 1990.
6. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.

Bibliography

1. Selevko, G.K. Enziklopediya obrazovatel'nykh technologiy: v 2 t. – M.: NII shkol'nykh technologiy, 2006. – T. 1.
2. Starikova, E.M. Ozenka urovnya adaptazii studentov k zanyatiyu po fizike v meditsinskom vuze // Novye technologii v obrazovanii: nauch.-techn. zhurn. – Voronezh: Mastering, 2009.
3. Petrov, A.V. Razvivayuschee obuchenie. Osnovnye voprosy teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike: monografiya. – Chelyabinsk: Fakel, 1997.
4. Yamburg, E.A. Upravlenie razvitiem adaptivnoy shkoloy. – M.: SE-Press, 2004.
5. Venda, V.F. Sistemy gibridnogo intellekta: evolyuziya, psichologiya, informatika. – M.: Mashinostroenie, 1990.
6. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M.: Sentyabr', 1996.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

В соответствие с целевым компонентом адаптивной методики обучения физике и содержанием учебного материала, отобранного на основе согласованного подхода с содержанием ЧМАФК, в обучении студентов гетерогенной группы физике используются следующие формы организации учебного процесса: а) теоретического обучения – проблемные лекции, проблемные семинары, адаптивной направленности, собеседования, консультации; б) практического обучения – лабораторные занятия адаптивной направленности, семинары-практикумы с видами учебной деятельности по выполнению творческих заданий и решению задач межпредметного характера.

В формировании практических умений в адаптивной методике обучения физике благотворное влияние оказывают лабораторные работы содержания адаптивной направленности следующей тематики: изучение закономерностей вращательного движения тела на примере колесной базы кресла-коляски; определение мощности, развиваемой человеком в различных физических упражнениях; наблюдение психофизиологических особенностей зрения человека; изучение свойств уха человека; изучение времени реакции наблюдателя на звуковые и световые сигналы. Цель лабораторного занятия в условиях адаптивной направленности на дисциплину специализации – организация познавательной деятельности студентов в условиях, приближенных к реальной практической деятельности.

Таким образом, под адаптивной методикой обучения физике студентов с различными образовательными потребностями и возможностями следует понимать теорию и практику обучения физике адаптивной направленности на дисциплины специализации, формирующие специальную компетенцию в профессиональной подготовке будущего специалиста. Адаптивная методика обучения физике студентов гетерогенной группы педагогического вуза строится на закономерностях адаптивной направленности и принципах: фундаментализации и прикладной направленности, преемственности, индивидуализации и социализации. Компенсацией большого временного интервала в изучении физики и ЧМАФК является организация отсроченного повторения фактов, понятий, законов физики на занятиях по дисциплине специализации. Выбор методов, форм обучения физике, видов учебной деятельности студентов с различными образовательными потребностями и возможностями определяется законами и правилами взаимной адаптации и трансформации и двухсторонним характером преемственных связей двух дисциплин. Обучение студентов гетерогенной группы имеет личностно ориентированную направленность и выполняет коррекционную, стимулирующую и реабилитационную функции.

УДК 53 (07)

Bustubaeva Z.T. PHYSICS TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODIFYING INTEGRAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY. In the article there is a structure of adaptational rating control system in the process of physics training of high school students. Extending blocks of integral educational technology and planning of educational material on the topic "Electrostatics" are considered.

Key words: training of physics; educational technology; adaptational rating control system; modifying integral educational technology.

З.Т. Бустубаева, соискатель каф. теории и методики обучения физике ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», учитель физики МОУ сош № 14, г. Сатка, E-mail: bustubaeva@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДИФИЦИРОВАННОЙ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье представлена структура адаптивной рейтинговой системы контроля при обучении физике учащихся старших классов. Рассмотрены укрупненные блоки интегральной образовательной технологии и планирование учебного материала по теме «Электростатика».

Ключевые слова: обучение физике, образовательная технология, адаптивная рейтинговая система контроля, модифицированная интегральная образовательная технология.

При сокращении количества часов на изучение физики при увеличении объема изучаемого материала учитель находится в ситуации, когда на него ложится основная ответственность за качество обучения. Одним из путей повышения качества обучения физике в таких условиях является оперативное освоение новых подходов к организации учебного процесса, то есть применение в учебном процессе образовательных технологий, гарантированно дающих результаты. Необходимость технологического построения учебного процесса в настоящее время признается не отдельными новаторами, а на государственном уровне.

О наличии множества образовательных технологий говорит, например, тот факт, что в классификации Г.К. Селевко существует около 400 различных технологий [1]. Кроме того, педагогическая наука позволяет усовершенствовать (в терминах нашего исследования «модифицировать») образовательную технологию к условиям реального образовательного процесса, учащихся, к особенностям стиля работы учителя. Под «модификацией образовательной технологии» мы понимаем внесение в неё изменений, дополнений, не противоречащих концептуальной основе, целям образовательной технологии и соответствующих конкретным условиям деятельности учащихся и учителя.

Целью этой статьи является теоретическое обоснование и доказательство эффективности модифицированной образовательной технологии, которая была выбрана на основе диагностики эффективности образовательной технологии из классов технологий развивающего обучения и интегральных технологий [2]. Наиболее эффективной оказалась интегральная образовательная технология (автор В.В.Гузеев), которая была усовершенствована для конкретных условий обучения физике [3].

Нами выявлены элементы, которые могут быть модифицированы в любой образовательной технологии. Перечислим их: содержательная часть образовательной технологии; методы и формы работы учителя; методы и формы учебной деятельности учащихся; диагностика учебного процесса. Из перечисленных элементов в структуре интегральной образовательной технологии нами проведена модификация четвертого элемента (диагностика учебного процесса), принципиально не затрагивая остальные.

Выбор именно этого элемента модификации образовательной технологии неслучаен. Практика освоения интегральной технологии обучения физике показала, что недостатком оценочной системы интегральной технологии является то, что

за срезовые работы учащиеся получают бинарные оценки (достиг-недостиг планируемых результатов обучения, да-нет, 0 или 1) и в журнал не выставляются. Автор интегральной технологии обозначил контуры системы срезового контроля, но, на наш взгляд, эта система осталась достаточно жесткой, не учитывающей принцип эмоционального фона, что создаёт барьер уверенности учащихся в собственных силах.

С целью улучшения системы срезового контроля интегральной технологии нами создана адаптивная рейтинговая система контроля достижений учащихся, у которой сохраняются три уровня достижения планируемых результатов обучения, что соотносится с тремя уровнями контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена. Под адаптивной рейтинговой системой контроля нами понимается совокупность средств выявления уровня достижений учащихся, взаимосвязанных единой темой, образующих целостность и приспособленных к возможностям, особенностям учащихся.

Рассмотрим подробно планирование учебного материала в интегральной технологии с адаптивной рейтинговой системой контроля, то есть в условиях модифицированной интегральной образовательной технологии. Нами проведён анализ содержания Фундаментального ядра физического образования раздела «Электродинамика», который состоит из следующих тем: «Электростатика», «Постоянный ток», «Магнитные явления» [4]. Составим проект распределения учебного материала и уроков в модифицированной интегральной технологии по теме «Электростатика» (Таблица 1), на изучение которой на базовом уровне нами отведено 10 часов. Содержание Фундаментального ядра физического образования для этой темы следующее: «Электрическое поле. Носители электрического заряда. Закон сохранения электрического заряда. Закон Кулона. Напряженность электрического поля. Потенциал. Конденсатор. Энергия электрического поля».

Для реализации адаптивной рейтинговой системы контроля в интегральной технологии используем укрупненные блоки: 1) «Электрический заряд. Закон сохранения электрического заряда. Закон Кулона. Электрическое поле. Напряженность электрического поля. Принцип суперпозиции» и 2) «Проводники и диэлектрики в электростатическом поле. Поляризация диэлектриков. Потенциальная энергия заряженного тела в однородном электростатическом поле. Потенциал. Связь между напряженностью и разностью потенциалов. Конденсаторы. Назначение, устройство, виды. Энергия заряженного конденсатора».

Таблица 1

Проект распределения учебного материала и уроков по теме «Электростатика»

Тема 3. Основы электродинамики (50 ч) Электростатика (10 ч)				
№ урока	Элемент блока	Содержание темы	Форма проведения урока	Контрольные мероприятия
1/64	ВП ИНМ(О)	Электрический заряд. Закон сохранения электрического заряда. Закон Кулона. Электрическое поле. Напряженность электрического поля. Принцип суперпозиции.	Лекция, рассказ, беседа, семинар	
2/65	З(Т-М)	Решение задач минимального уровня сложности	Беседа, практикум	Претест № 1
3/66	З(РДО)	Решение трехуровневых задач по теме	Семинар-практикум	Претест № 2
4/67	З(РДО)	Решение трехуровневых задач по теме	Семинар-практикум	Претест № 3
5/68	ВП ИНМ(О)	Проводники и диэлектрики в электростатическом поле. Поляризация диэлектриков. Потенциальная энергия заряженного тела в однородном электростатическом поле. Потенциал. Связь между напряженностью и разностью потенциалов. Конденсаторы. Назначение, устройство, виды. Энергия заряженного конденсатора	Лекция, рассказ, беседа, семинар	
6/69	З(Т-М)	Решение задач минимального уровня сложности	Беседа, практикум	
7/70	З(РДО)	Решение трехуровневых задач по теме	Семинар-практикум	Претест № 4
8/71	З(РДО)	Решение трехуровневых задач по теме	Семинар-практикум	Самостоятельная работа № 1/5
9/72	ОП	Обобщающее повторение	Консультация	
10/73	КОН	Контрольный урок	Контрольная работа	К/Р № 1/6
11/74	КОР	Коррекция	Практикум	

Примечание: здесь представлена нумерация уроков – первое число показывает номер урока в теме, второе число – номер урока по программе.

В представленной таблице в последний столбец включены контрольно-оценочные мероприятия, организация которых осуществлена в соответствии с адаптивной рейтинговой системой контроля. В этой теме содержатся следующие контрольные мероприятия: четыре среза, по одной самостоятельной и контрольной работе. Для итогового контроля мы воспользовались готовым трёхуровневым дидактическим материалом, а для промежуточного контроля использовались тесты для самоконтроля с выбором ответа из вышеназванного пособия, но расположили задачи в соответствии со структурой диагностического инструмента – адаптивной рейтинговой системой контроля. Заданиям срезовой работы в адаптивной рейтинговой системе контроля присваивается определённое количество баллов, соответствующее его уровню сложности и позволяет учащимся определить, насколько он далёк или близок к достижению запланированных результатов обучения. Это определяется по разности между максимальным баллом и полученным учащимся баллом на данной контрольной процедуре.

Структура адаптивной рейтинговой системы контроля такова, что в содержание следующих контрольных процедур включается содержание предыдущих, что приводит к дополнительному повторению [5]. В претесте № 1 за каждое задание присуждается по 1 баллу, а максимальное количество, которое может набрать учащийся равно 5 баллам. Этот претест содержит задания на проверку сформированности у учащихся первоначальных представлений об электрическом поле, носителях электрического заряда, законе сохранения электрического заряда, законе Кулона, то есть на проверку фактологического материала по теме. В содержании Фундаментального ядра физического образования эта контрольно-оценочная процедура относится к следующим элементам знаний: «Носители электрического заряда. Закон сохранения электрического заряда. Закон Кулона. Электрическое поле».

В содержании второй контрольной процедуры (претест № 2) проверяется понимание физической сущности закона сохранения электрического заряда, закона Кулона, а также о сформированности у учащихся первоначальных представлений о силовой характеристике поля. Здесь усложнение происходит за счёт увеличения содержания проверяемого материала (добавляется задача на сформированность понятия «напряженность электростатического поля»), а также за счёт проверки понимания физической сущности законов электростатики. В этом претесте за каждое задание также присуждается по 1 баллу, а максимальное количество, которое может набрать учащийся, равно 5 баллам.

В содержании следующей контрольно-оценочной процедуры (претест № 3) в первой задаче проверяется умение применять закона Кулона и рассчитывать по нему значение заряда, во второй - проверяется понимание понятия «напряжённость поля», в третьей задаче - проверяется умение применять «принцип суперпозиции полей», в четвёртой - на проверку понимания понятия «линии напряжённости поля». Здесь усложнение происходит за счёт повышения уровня обученности: от знания - к пониманию материала, а затем - к применению законов электростатики. В Фундаментальное ядро физического образования к уже имеющемуся содержанию добавляется раздел «Напряжённость электрического поля» и повторяется содержание предыдущих разделов, то есть составляются претесты в порядке усложнения с возвратом к предыдущему.

Структура адаптивной рейтинговой системы контроля второго блока уроков в этой теме аналогичная приведённой выше, но с увеличением «цены» оценок. Для претестов № 1 и № 2 набранное количество баллов соответствует полученной оценке, а для последующих контрольно-оценочных мероприятий создана шкала перевода баллов в классические оценки:

Для претеста № 3 9-10 баллов – «5»

6-8 баллов – «4»

4-5 баллов – «3».
 Для претеста № 4 16-20 баллов – «5»
 13-15 баллов – «4»
 8-12 баллов – «3».
 Для С/Р № 5 32-40 баллов – «5»
 24-31 баллов – «4»

16-23 баллов – «3».
 Для коррекции и анализа учащимися результатов нами составляется таблица (таблица 2), которая заполняется по мере проведения контрольно-оценочных процедур, где отражено количество баллов, набранных учащимися, а также соответствующая им оценка.

Таблица 2

Результаты достижений учащихся по теме «Кинематика материальной точки»

ФИО	Номер промежуточного контроля									
	Претест №1		Претест № 2		Претест № 3		Претест № 4		Самостоятельная работа № 1/5	
	мак 5 б	Оценка	мак 5 б	Оценка	мак 10 б	Оценка	мак 20 б	Оценка	мак 40 б	Оценка
Иванов	3	3	4	4	10	5	18	5	35	5
Петров	4	4	4	4	9	5	19	5	40	5
Сидоров	3	3	3	3	7	4	12	3	28	4
...										

Как показал эксперимент, учащиеся проявляют живой интерес к результатам контроля. Неверно выполненное задание повышает вероятность допущения ошибок в следующем контрольном мероприятии. Эта вероятность объясняется тем, что содержание структурных элементов от одной контрольной процедуры до другой усложняется и увеличивается в объеме, то есть соотносится с принципом «матрёшки» – предыдущий минимальный уровень входит в состав более высокого уровня планируемых результатов обучения. Такая контрольно-

оценочная процедура сообщается учащимся, что позволяет с целью успешного достижения планируемых результатов обучения корректировать и восполнять недостающие знания. Нами доказано, что адаптивная рейтинговая система контроля адекватно вписывается в укрупнённые блоки интегральной образовательной технологии, не ломая её концептуальной основы, и действительно приводит к повышению мотивации к учению, а значит к повышению качества обучения физике.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. - М.: НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1.
2. Бустубаева, З.Т. Модель механизма выбора эффективной образовательной технологии / З.Т. Бустубаева, А.А. Попова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. - 2009. - № 2.
3. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М. Центр «Пед. поиск», 2003.
4. Сборник нормативных документов. Физика / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрова, 2007.
5. Попова, А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. – Челябинск, 2000.

Bibliography

1. Selevko, G.K. Enziklopediya obrazovatel'nykh technology: v 2 t. - M.: NII shk. technology, 2006. – T. 1.
 2. Bustubaeva, Z.T. Model' mekhanizma vybora effektivnoy obrazovatel'noy technology / Z.T. Bustubaeva, A.A. Popova // Vestnik Chelyab. gos. ped. un-ta. - 2009. - № 2.
 3. Bershadskiy, M.E. Didakticheskie i psichologicheskie osnovaniya obrazovatel'noy technology / M.E. Bershadskiy, V.V. Guzeev. – M. Zentr «Ped. poisk», 2003.
 4. Sbornik normativnykh dokumentov. Fizika / sost. E.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. – M.: Drova, 2007.
 5. Popova, A.A. Teoreticheskie osnovy podgotovki uchitelya k diagnosticheskoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 372.853+378.091.398

Kudinov V.V. METHODOLOGICAL SUPPORT OF A PHYSICS TEACHER USING THE EXPERIMENTAL EXERCISES AND TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING GRADES 5-6 STUDENTS. The questions of the organization and conduct methodical seminar for teachers to implement teaching physics students grades 5-6 by using of the experimental assignments and tasks.

Key words: propaedeutic course in Physics, experimental exercise, experimental task.

В.В. Кудинов, доц. каф. педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: waldamiro@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ И ЗАДАЧ

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения методического семинара для учителей по осуществлению обучения физике учащихся 5-6 классов с использованием экспериментальных задач и заданий.

Ключевые слова: пропедевтический курс физики, экспериментальные задания и задачи.

Социально-экономические преобразования в стране, изменившие уровень жизни людей, привели к осознанию необходимости адаптации личности к современным рыночным условиям, подготовки грамотных специалистов различных областей, занимающих активную позицию в решении социально-экономических профессиональных задач.

Поэтапное введение Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования способствует переходу к новой культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования. В связи с этим, на первое место сегодня выходят активные формы работы с учащимися и педагогические технологии, адекватные поставленным целям обучения, воспитания и развития учащихся, а также их возрастным особенностям.

В соответствии с наиболее распространенной в отечественной психологии периодизацией психического развития, предложенной Д.Б. Элькониным, учащиеся пятого класса (10-11 лет) относятся к младшему школьному возрасту. В этом возрастном периоде ведущей деятельностью становится учение, направленное на познание начала наук, которое приводит на смену игровой деятельности. Преимущественно развивается интеллектуально-познавательная сфера психики. Поэтому начало изучения основ физики, с пятого класса, является вполне обоснованным и соответствующим возрасту учащихся и их психологическим особенностям.

На современном этапе деятельности общеобразовательных учреждений очевидна актуальность проблем повышения качества образования, формирования активной жизненной позиции учащихся. Всё это выдвигает перед школой особую задачу по усилению работы, направленной на получение новой информации, ее обработке и применению в практической деятельности и в жизни.

Что касается физики, то проблема повышения качества знаний учащихся разрешается в средней школе различными путями, в частности, усилением экспериментальной стороны преподавания, организацией самостоятельной работы учащихся. Одним из средств решения этой задачи служат экспериментальные задания и задачи.

За последние два десятилетия различные аспекты использования экспериментальных задач в учебном процессе по физике рассматривались в работах И.С. Башкатовой [1], Г.А. Бутырского и Ю.А. Саурова [2], А.А. Давиденко [3], Н.Ф. Искандерова [4], Н.М. Саяпиной [5], И.А. Шунина [6] и ряда других.

Представленные исследования относятся в основном к рассмотрению экспериментальных задач в курсе физики основной школы, либо подготовки будущего учителя к их применению на уроке и не отражают возможности использования экспериментальных задач и заданий на ранней ступени обучения, которые имеют свою специфику, связанную с возрастными особенностями учащихся, их психическим и физическим развитием, уровнем их подготовки и рядом других факторов.

Процесс обучения физике в 5–6 классах, во многом, основывается на бытовом уровне познания учащихся, который складывается из имеющихся у них уже имеющихся представлений о явлениях и процессах, наблюдаемых в природе и технике, поэтому. Поэтому мы считаем, что было бы целесообразным организовать процесс обучения физике на уровне эмпирического познания и соответствующих ему этапах, рассмотренных А.В. Петровым [7].

За период обучения в средней школе учащиеся выполняют большое число различных опытов. Однако, как показывает практика, обобщенных умений самостоятельно проводить эксперимент они не приобретают в достаточной мере. Одной

из причин низкого уровня сформированности экспериментальных умений у школьников является репродуктивный характер их деятельности в процессе выполнения учебного эксперимента, заключающейся в измерениях и вычислениях по готовым описаниям и формулам. Воспитать стремление к активному познанию мира, умение собственными силами добывать знания, способствовать получению учениками прочных осмысленных знаний, формировать у них умения пользоваться этими знаниями на практике и в жизни помогает на уроках решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий.

Кроме того, выполнение экспериментальных заданий и решение экспериментальных задач способствует формированию у учащихся физических понятий. Формирование понятий – процесс поэтапный, поэтому, мы считаем, нужно подготовить учеников к освоению содержания понятия, предварительно продемонстрировав его наиболее существенные признаки, опередив тем самым изучение самого понятия.

В связи с этим появляется необходимость в наличии соответствующих компетенций непосредственно у учителей физики. Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного учителя.

Важным этапом в обучении физике является решение задач. Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к явлениям, протекающим в тех или иных конкретных условиях. Поэтому они имеют большое значение для конкретизации знаний учащихся, для привития им умения видеть различные конкретные проявления общих законов. Без такой конкретизации знания остаются книжными, не имеющими практической ценности. Решение задач способствует более глубокому и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности, инициативы, воли и настойчивости в достижении поставленной цели, вызывает интерес к физике, помогает приобретению навыков самостоятельной работы и служит незаменимым средством для развития самостоятельности в суждениях. Решение задач – это один из методов познания взаимосвязи законов природы.

Однако физика – это наука экспериментальная. Существенное значение здесь приобретает умение учителя проводить демонстрационный эксперимент, организовать экспериментальную работу учащихся, использовать данные эксперимента для решения познавательных и практических задач.

Реализуя экспериментальную составляющую занятий по физике, нами был разработан практический семинар для учителей физики «Экспериментальные задачи и задания в пропедевтическом курсе физики».

Целью данного семинара является оказание методической помощи учителю в организации работы по проектированию современного урока физики с использованием экспериментальных задач и заданий при реализации пропедевтического курса.

В ходе семинара рассматриваются теоретические вопросы об эксперименте и наблюдении как методах научного познания. Приводятся особенности этих методов учебном процессе. Рассматриваются понятия «экспериментальная задача» и «экспериментальное» задание, даются классификации разных авторов.

Реализация осуществляется в течение двух дней. Объем учебной программы – 16 ч. Из них: лекции – 6 ч, семинар – 6 ч, практические занятия – 4 ч.

Ниже приводится примерный вариант учебно-тематического плана практического семинара.

Учебно-тематический план практического семинара
«Экспериментальные задачи и задания в пропедевтическом курсе физики»

№	Тема занятий	Количество часов		
		Лекции	Семинары	Практ. зан.
1.	Наблюдение и эксперимент как методы научного познания	2	6	
1.1.	Экспериментальный метод в науке	2		

1.2.	Экспериментальный метод в обучении физике		2	
1.3.	Роль эксперимента в условиях раннего обучения физике		4	
2.	Методика обучения учащихся решению экспериментальных задач и выполнению заданий	4		4
2.1.	Дидактические функции экспериментальных задач и заданий в пропедевтическом курсе физики. Виды экспериментальных задач и заданий	2		
2.2.	Методика руководства решением экспериментальных задач и выполнением экспериментальных заданий	2		
2.3.	Возможности проведения различных занятий с применением экспериментальных задач и заданий			4
Итого		6	6	4

В ходе практических занятий организована работа по решению конкретных экспериментальных задач и выполнению экспериментальных заданий. Слушатели попробуют свои силы в интеграции экспериментальных задач и заданий в различные этапы урока.

При организации и реализации курса мы учитывали, что деятельность учителя физики должна быть связана с формированием у учащихся 5–6 классов умения решать экспериментальные задачи и выполнять экспериментальные задания, поскольку овладение навыками учебного познания в условиях раннего обучения физике будет более продуктивно сказываться при изучении основного курса.

Основываясь на концепции естественно-научного образования А.А. Усовой [8], и методике опережающего изучения физики в основной школе М.Д. Даммер, за основу построения системы экспериментальных задач и заданий нами были взяты курсы «Физика 5» и «Физика 6» разработанные М.Д. Даммер и В.В. Хохловой [9, 10].

В целях оказания методической помощи учителю в организации работы по проектированию современного урока физики с использованием экспериментальных задач и заданий нами был разработан практический семинар с таким же названием «Экспериментальные задачи и задания в пропедевтическом курсе физики».

В структурном плане семинар включает следующие содержательные линии: «Наблюдение и эксперимент как методы научного познания», «Методика обучения учащихся решению экспериментальных задач и выполнению заданий».

В первом разделе – Наблюдение и эксперимент как методы научного познания – рассматривается понятие научного эксперимента, представленное в различных источниках литературы: педагогической, психологической, философской и т.д., дается сопоставление научного и учебного методов познания. Слушателям дается структура деятельности по выполнению опытов, описывается сущность метода наблюдения и его особенности, а также особенности школьного физического эксперимента в условиях раннего обучения физике. Вниманию слушателей предлагается концепция естественно-научного образования А.В. Усовой, особенности содержания и способы учебной деятельности в опережающем курсе физики.

Во втором разделе – Методика обучения учащихся решению экспериментальных задач и выполнению заданий – слушателям даются различные определения понятий «экспериментальная задача» и «экспериментальное задание», в том числе авторские трактовки, рассматриваются функции экспериментальных задач и заданий. Слушателям предлагаются классификации экспериментальных задач и экспериментальных заданий разных авторов, в том числе слушателям предлагается авторская классификация по времени использования экспериментальных задач и заданий в учебном процессе и отношению к изучению той или иной темы курса физики. Рассматривается методика формирования экспериментальных и измерительных умений учащихся, методика решения экспериментальных задач и выполнения экспериментальных заданий, а так же методика решения задач на глазомерное определение физических величин с последующей экспериментальной проверкой правильности ответа.

На семинаре организована работа по решению экспериментальных задач и выполнению экспериментальных заданий. Осуществляется проектирование различных этапов урока с использованием экспериментальных задач и заданий.

По итогам семинара слушатели должны:

- **знать** основные методологические подходы к трактовке понятия «эксперимент»; методы научного и учебного эксперимента, их соотношение; структуру деятельности учащихся при выполнении опытов; особенности метода наблюдения; особенности школьного физического эксперимента в условиях раннего обучения физике; основные положения концепции естественно-научного образования А.В. Усовой; особенности содержания опережающего курса физики и способы учебной деятельности в содержании опережающего курса физики; особенности формирования экспериментальных умений на основе эмпирических знаний учащихся; методику обучения учащихся решению экспериментальных задач и выполнению экспериментальных заданий; методику решения экспериментальных задач и экспериментальных заданий на глазомерное определение физических величин с последующей экспериментальной проверкой правильности ответа.

- **уметь** проводить с учащимися 5-6 классов измерение, наблюдение, эксперимент; подбирать (самостоятельно конструировать) необходимое оборудование для проведения эксперимента; планировать и организовывать работу учащихся по решению экспериментальных задач и выполнению экспериментальных заданий; находить различные варианты решения экспериментальных задач и выполнения экспериментальных заданий, подбирать различное оборудование; находить рациональный вариант решения экспериментальных задач и выполнения экспериментальных заданий; управлять учебной и экспериментальной деятельностью учащихся.

Отметим, что основное значение решения экспериментальных задач и выполнения экспериментальных заданий заключается в формировании и развитии с их помощью у учащихся измерительных умений, умений обращаться с приборами. Такие задачи развивают наблюдательность учащихся и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу проверять ее на практике. Все это ставит задачу обучения педагога, способного к применению технологии исследовательской деятельности в преподавании предметов естественно-научного цикла.

Таким образом, освоение учителем прикладных аспектов использования экспериментальных задач и заданий в реализации пропедевтического курса позволит учащимся выйти на новый уровень образовательных результатов, а это значит, овладеть методами научного познания законов природы и сформировать на этой основе представления о целостной картине мира; научиться проводить наблюдения, планировать и выполнять эксперименты, обрабатывать результаты измерений, выдвигать гипотезы и строить модели, устанавливать границы их применимости; а также использовать полученные знания для объяснения природных процессов и явлений, принципов действия технических устройств и решения практических задач.

Библиографический список

1. Башкатова, И.С. Решение экспериментальных задач качественного характера как одно из средств активизации учебно-познавательной деятельности учащихся: на материале курса физики IX кл.: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997.
2. Бутырский, Г.А. Экспериментальные задачи по физике / Г.А. Бутырский, Ю.А. Сауров. – М. Просвещение, 2000.
3. Давиден, А.А. Экспериментальные задачи как средство повышения уровня и качества знаний учащихся по физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1991.
4. Искандеров, Н.Ф. Экспериментальные задачи как средство формирования знаний о физическом явлении и развития логического мышления в курсе физики основной школы: VII–VIII класс: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1993.
5. Саяпина, Н.М. Решение экспериментальных задач на практических занятиях по курсу общей физики как составная часть профессиональной подготовки студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1993.
6. Шунин, И.А. Совершенствование содержания и методики решения экспериментальных задач по физике в условиях современной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 1995.
7. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск: Факел, 1997.
8. Усова, А.В. Новая концепция естественно-научного обучения. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002.
9. Даммер, М.Д. Физика 5: учебное пособие для 5 класса / М.Д. Даммер, В.В. Хохлова. – Челябинск, 2008.
10. Даммер, М.Д. Физика 6: учебное пособие для 6 класса / М.Д. Даммер, В.В. Хохлова. – Челябинск, 2008.

Bibliography

1. Bashkatova, I.S. Reshenie eksperimental'nykh zadach kachestvennogo charaktera kak jedno iz sredstv aktivizatsii uchebno-poznavatel'noy deyatelnosti uchashchichsya: na materiale kursa fiziki IX kl.: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1997.
 2. Butyrskiy, G.A. Eksperimental'nye zadachi po fizike / G.A. Butyrskiy, Yu.A. Saurov. – M. Prosveschenie, 2000.
 3. Daviden, A.A. Eksperimental'nye zadachi kak sredstvo povysheniya urovnya i kachestva znaniy uchashchichsya po fizike: av-toref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kiev, 1991.
 4. Iskanderov, N.F. Eksperimental'nye zadachi kak sredstvo formirovaniya znaniy o fizicheskom yavlenii i razvitiya lo-gicheskogo myshleniya v kurse fiziki osnovnoy shkoly: VII–VIII klass: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1993.
 5. Sayapina, N.M. Reshenie eksperimental'nykh zadach na prakticheskikh zanyatiyakh po kursu obschey fiziki kak sostavnaya chast' professional'noy podgotovki studentov pedvuza: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1993.
 6. Shunin, I.A. Sovershenstvovanie soderzhaniya i metodiki resheniya eksperimental'nykh zadach po fizike v usloviyakh so-vremennoy shkoly: av-toref. dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 1995.
 7. Petrov, A.V. Razvivayuschee obuchenie. Osnovnye voprosy teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike: monografiya. – Chelyabinsk: Fakel, 1997.
 8. Usova, A.V. Novaya konceptziya estestvenno-nauchnogo obucheniya. – Chelyabinsk: Izd-vo ChGPU, 2002.
 9. Dammer, M.D. Fizika 5: uchebnoe posobie dlya 5 klassa / M.D. Dammer, V.V. Chochlova. – Chelyabinsk, 2008.
 10. Dammer, M.D. Fizika 6: uchebnoe posobie dlya 6 klassa / M.D. Dammer, V.V. Chochlova. – Chelyabinsk, 2008.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11*

УДК 37.018.11

Adushkina K.V. Research of family selfconsciousness as a condition of psycho-pedagogical support of a family. In this article the author analyses some different approaches to the term "family selfconsciousness". The author assumes that "family selfconsciousness" can functions not only on the group level but also on the individual level. This idea is the base for the creation of a programm of psycho-pedagogical support of a family.

Key words: a family, a family selfconsciousness, a psychological training, a psycho-pedagogical support.

К.В. Адушкина, асп. УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: korkva@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО САМОСОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ

В статье анализируются различные подходы к термину «семейное самосознание», автор предлагает своё видение данного вопроса, предполагая, что семейное самосознание может функционировать не только на групповом, но и на индивидуальном уровне. Автор считает, что на базе такого подхода можно создать эффективную программу психолого-педагогического сопровождения семьи.

Ключевые слова: семья, семейное самосознание, самопознание, самоотношение, психологический тренинг, психолого-педагогическое сопровождение.

XX век, век привнес значительные изменения не только в жизнь человека, но и в его самосознание, ощущение себя и своего места в этом мире. Для того чтобы человек мог успешно адаптироваться к социальным изменениям, обществом должны сохраняться и поддерживаться базовые человеческие ценности, к которым мы, безусловно, относим и семью. В то же время, именно семейная сфера становится в таких условиях особенно уязвимой.

Исследование семьи и разработка методов её сопровождения является важной составляющей работы педагогов, психологов, социальных работников. На сегодняшний день существует достаточное количество педагогических и психологических программ, направленных на просвещение и помощь семье. В то же время, стремление оказать поддержку семье в наиболее сложных ситуациях приводит к тому, что фокус

внимания педагогов и психологов сосредотачивается в основном на неблагополучных семьях. Они достаточно хорошо изучены, а их проблемы классифицированы. Нас же интересует другой аспект проблемы. Современным обществом не предусмотрены институты, которые бы научили человека осознавать себя членом семьи, субъектом различных семейных отношений (в отличие от профессиональной и даже этнической сферы). Обычно люди начинают задумываться над тем, какие семейные роли и как они выполняют, когда семья уже распалась или находится в ситуации тяжелого кризиса. На наш взгляд, предотвратить подобные ситуации можно при помощи особой программы сопровождения семьи, опирающейся на знание особенностей функционирования семейного самосознания человека.

Категория «семейное самосознание» изучена на сегодняшний день достаточно мало, в отличие, например, от профессионального, этнического, политического и других видов самосознания. При изучении семейного самосознания на данный момент основной является точка зрения, рассматривающая его как феномен, функционирующий на групповом уровне.

Изучая семейную феноменологию, исследователи в первую очередь отталкиваются от положения о том, что семья – это группа или система, поэтому на первый план выходит проблема восприятия семьи её членами, для описания которого существует множество понятий: «образ Мы», «семейная идентичность», «эмоциональное и когнитивное Мы данной семьи», «семейные мифы», «модель семьи», «образ семьи», «имплицитная теория семьи» [1].

Сторонники такого подхода сходятся во мнении, что семейное самосознание не сводится к психологическим составляющим семью людей и отражается в образе «Мы», который определяет стиль семейной жизни, характер и правила группового и индивидуального поведения [2; 3; 4].

Однако, на наш взгляд, представление о групповых семейных нормах не делают человека счастливым в семейной жизни. Для того чтобы грамотно выстроить семейные отношения, необходимо заглянуть внутрь себя, осознать выполняемые роли, приоритеты и возможные конфликты между ними. Только помогая человеку осознать себя субъектом, наделенным специфическими особенностями, уникальным набором черт, можно понять, что держит человека в семье, какими мотивами он руководствуется при выстраивании различных семейных отношений, какую ценность представляет для него семья и отдельные семейные роли. Таким образом, мы подходим к мысли о том, что семейное самосознание может функционировать не только на групповом, но и на индивидуальном уровне. Подобные идеи выдвигались и раньше, но сам термин «семейное самосознание» в таком контексте не употреблялся. Так Э.Г. Эйдемиллер вводит понятие «внутренний образ семьи», состоящий из семейных представлений и семейных постулатов [5]. При этом важно подчеркнуть, что под семейными представлениями понимаются не общие для всех членов семьи представления о своей семье (что свойственно авторам, рассматривающим семейное самосознание на групповом уровне), а представления каждого конкретного индивида о семье и своей вовлеченности в семейные отношения.

По нашему мнению, можно рассматривать семейное самосознание как частный случай самосознания личности в

целом, т.е. часть самосознания личности, направленную на осознание себя членом семьи, субъектом семейных отношений.

Такой подход вполне логично вытекает из общих представлений о самосознании личности, где, как правило, выделяются два момента: во-первых, подчеркивается, что самосознание является свойством личности как общественного существа (И.С. кон, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс и др.); во-вторых, что объектом самосознания является сам осознающий субъект – человек, осознающий различные стороны своей психической деятельности (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн и др.).

Мы считаем, что поскольку для понятия семейного самосознания родовым является понятие самосознания личности, то можно говорить о совпадении общих принципов развития, структуры, свойств и характеристик этих категорий, в частности трехкомпонентная структура и динамический характер. Говоря о самосознании личности в целом, мы упоминали, что данный феномен тесно связан с такими категориями как смысл и ценности жизни, эта же отличительная особенность ярко проявляется и в семейном самосознании. Основной функцией семейного самосознания мы считаем осознание приоритетов и ценности семьи, смысла семейной жизни каждого человека. Осознание сопряжено с эффективностью. Повлиять на конкретного человека через призму групповых норм практически невозможно, в то же время, благодаря способности самосознания к отсроченной рефлексии в ходе психолого-педагогического воздействия, можно добиться осознания внутренних проблем и противоречий, а затем изменения поведенческих паттернов, образа себя и самоотношения.

Особый исследовательский интерес представляет, на наш взгляд, семейное самосознание женщины, поскольку именно оно на протяжении 20 века претерпело наибольшие изменения в связи с ростом экономической и социальной независимости, духовным раскрепощением, активным включением женщин в общественную и профессиональную деятельность вне дома. С одной стороны, трудовая активность женщин повышает благосостояние семьи, а с другой, обуславливает большие требования к брачно-семейным отношениям и большую решительность при разводе, тем самым, делая семью менее устойчивой, влияет на характер детско-родительских и родственных отношений.

Для изучения семейного самосознания женщины нами было проведено эмпирическое исследование на выборке из 124 человек.

Таблица 1

Методики исследования

Компоненты самосознания		Методики исследования
1.	Когнитивный	«Круг основных ролей личности» (Л.В. Куликов, Е.А. Мудрова, Т.А. Фатеева), «Техника репертуарных решеток» (Дж. Келли), «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд)
2.	Эмоциональный	«Особенности самоотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев)
3.	Поведенческий	PARI (Е.С. Шеффер и Р.К. Белл, адаптированная Т.В. Нещерет), «Опросник для диагностики ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека» Ю.В. Александровой, опросники «Распределения ролей в семье» и «Особенности общения между супругами» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровская), опросник ДРОП (детско-родительские отношения подростков) О.А. Карабановой, П.В. Троянской

Корреляционное исследование, проведенное при помощи ранговой корреляции Спирмена показало тесные связи ($p \leq 0,05$) между всеми тремя компонентами семейного самосознания. Так, представление о себе как члене семьи тесно связано с самоотношением, которое взаимодействует с чувством женщины по отношению к близким людям, её стремлением к симбиозу или обособлению, а также с особенностями её идентификации с окружающими. Тонкое восприятие личности близких людей, является основой для самоуважения, а ощущение счастья в семейной жизни дает возможность относиться к себе с симпатией. Интересно, что более счастливыми в семейной жизни чувствуют себя женщины, для которых

характерны когнитивная простота и склонность к симбиозу в отношениях, хотя обратной стороной этой растворенности в семье является чувство зависимости и несамостоятельности. Для многих женщин ощущение счастья в семейной жизни связано с умением выстроить оптимальный эмоциональный контакт со своим ребенком.

Дальнейший факторный анализ (варимакс-метод) показал, что во всех компонентах семейного самосознания женщины могут проявляться различные искажения. В когнитивном компоненте – как низкий уровень дифференциации образа себя, размывание границ собственного Я и стремление к симбиозу с членами своей семьи (40% выборки), в эмоцио-

нальном компоненте – как повышенный интерес к собственной индивидуальности и завышенная самооценка, приводящая к ригидности «Я»-концепции (19% выборки) или как защитный характер самоотношения, достигаемый путем обвинение других людей, перенесением ответственности на окружающих (22%). В поведенческом компоненте искажения проявляются у всех участниц исследования в тех или иных семейных отношениях, например в отсутствии взаимопонимания с супругом, фиксации на ребенке или в уклонении от контакта с ним, в противостоянии с матерью или идентификации с ней.

Данные теоретического и практического исследования легли в основу разработанного нами психологического тренинга «Я и моя семья», который может лечь в основу программы психолого-педагогического сопровождения женщин в совокупности с индивидуальными консультациями и просветительскими мероприятиями.

Программа тренинга рассчитана на всех женщин, имеющих субъективно благополучные семьи, которые стремятся лучше узнать себя и таким образом гармонизировать свои семейные отношения.

Таким образом, основной целью тренинга является гармонизация семейного самосознания женщины, в данном случае под гармонизацией мы понимаем взаимное согласование, приведение в систему, упорядочение, обеспечение взаимного соответствия трех основных компонентов семейного самосознания.

Цель реализуется в ряде задач:

- формирование мотивации на личностные изменения и саморазвитие;
- стимулирование готовности к самоанализу и самораскрытию, обучение навыкам рефлексии;
- содействие процессу личностного роста, прояснение целей перспектив и ресурсов развития самосознания;
- осознание внутренних проблем и конфликтов, препятствующих построению гармоничных отношений с членами своей семьи;
- формирование адекватного самоотношения;
- расширение поведенческого репертуара;

- принятие ответственности за свои решения и поступки;
- повышение коммуникативной компетентности и обучение навыкам эффективного общения.

Программа тренинга включает в себя три блока, направленных на:

1. работу с представлениями о себе как члене семьи – осознание сильных и слабых сторон, внутренних конфликтов, возможностей, ресурсов для позитивных изменений, дифференциация образа Я;
2. работу с самоотношением – развитие самоинтереса, оптимизация самооценки;
3. работу с поведенческими проявлениями – анализ выполнения различных семейных ролей, принятие ответственности за себя, свои поступки и свою жизнь в целом.

Стратегическую линию программы можно изобразить следующим образом: получение новой информации о себе – переосмысление представлений об образе Я – выстраивание нового типа отношений с самим собой и с окружающими – закрепление позитивных поведенческих паттернов и избавление от неконструктивных способов реагирования.

Психологическими механизмами гармонизации семейного самосознания являются: рефлексия, идентификация, эмпатия, интерперсональное влияние.

Ожидаемый результат: об успешности проведенной работы будет говорить осознание своих достоинств и недостатков, позитивное отношение к себе как члену семьи, сформированные навыки рефлексии, расширение поведенческого репертуара, видение новых возможностей и перспектив, общая удовлетворенность семейной жизнью, субъективное ощущение счастья.

Программа тренинга «Я и моя семья» рассчитана на 38 часов, распределенных на 10 встреч. Программа основывается на принципе постепенности, т.е. каждый последующий этап логично вытекает из предыдущего, благодаря чему участники постепенно углубляются в процесс познания себя, приоткрывают различные стороны своего Я, что является основой результативности тренинга в целом.

Таблица 2

Тематический план тренинга

№	Тема занятия	Цели	Кол-во часов
1.	Для чего мы здесь собрались	Знакомство участников друг с другом и с тренингом как методом работы, формирование интереса и мотивации к дальнейшей работе	3
2.	Я и моя семья	Осознание неявных, имплицитных установок участников относительно своей семьи, развитие эмпатии, креативности, умения координировать совместные действия	4
3.	Семейные отношения	Осознание себя субъектом различных семейных отношений, поиск ресурсов развития себя как члена семьи	4
4.	Семейные конфликты	Получение информации о конфликтах, моделирование конфликтных ситуаций в семье, отработка навыков эффективного поведения	4
5.	Манипуляции в семье	Изучение способов манипулирования, актуализация полученных знаний в ходе ролевой игры, отработка умения отстаивать свои интересы	4
6.	Я – мать	Рефлексия собственной материнской компетентности, определение личностной позиции в отношении материнства	4
7.	Я – жена	Осознание и проработка супружеских стереотипов, знакомство с теорией Э.Берна, проработка сценариев супружеских игр	4
8.	Я – дочь	Рефлексия родительских воздействий, стереотипов в отношении к себе, мужу, ребенку	4
9.	Трудный случай	Повышение компетентности в решении трудных ситуаций семейного взаимодействия	4
10.	Подведение итогов	Закрепление знаний, полученных в ходе тренинга, получение обратной связи от группы, заполнение анкет	3

Исходя из специфики объекта работы (самосознания), эффективность тренинга определялась на основе анализа письменной обратной связи участников, которым предлагалось ответить на 10 вопросов, например:

- Насколько важной для Вас была тема тренинга?

- Узнали ли Вы что-нибудь новое для себя?
- Сможете ли Вы применить полученные знания на практике?
- Насколько комфортно вы себя чувствовали во время проведения тренинга? И т.п.

Анализ анкет участниц тренинговой группы показал, что женщины высоко оценивают значимость заявленной темы и информационную насыщенность программы. Отмечают, что полученные знания начали использовать на практике уже в процессе работы, чему способствовало выполнение домашних заданий, а обратная связь от участниц группы заставила задуматься над переосмыслением некоторых своих действий и поступков, несмотря на то, что выслушивать мнения других участниц было не всегда комфортно. Некоторые участницы

считают, что данный тренинг показал им необходимость дальнейшей работы над собой.

Таким образом, опираясь на представление о том, что семейное самосознание может функционировать на индивидуальном уровне, нам удалось создать программу тренинга, помогающую женщинам осознать и проработать семейные проблемы, возникающие вследствие дисгармонии их внутреннего мира.

Библиографический список

1. Минеева, О.А. Многомерное шкалирование психосемантических данных как прием исследования имплицитных теорий (на примере имплицитных теорий семьи) / О.А. Минеева, А.Г. Лидерс // Психологическая диагностика. - 2007. - № 6.
2. Мишина, Т.М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» // Психогигиена и психопрофилактика. - Л., 1983.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2007.
4. Тарновска-Якобец, У.Я. Особенности социализации детей с дистантным отцовством: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. - М., 2006.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - СПб.: Питер, 1999.

Bibliography

1. Mineeva, O.A. Mnogomernoe shkalirovanie psikhosemanticheskikh dannikh kak priem issledovaniya implicitnykh teoriy (na primere implicitnykh teoriy semji) / O.A. Mineeva, A.G. Liders // Psikhologicheskaya diagnostika. - 2007. - № 6.
 2. Mishina, T.M. Semeynaya psikhoterapiya i dinamika «obraza semji» // Psikhogigiena i psikhoprofilaktika. - L., 1983.
 3. Karabanova, O.A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya. - M.: Gardariki, 2007.
 4. Tarnovska-Yakobec, U.Ya. Osobennosti socializacii detey s distantnim otcovstvom: avtoreferat dis. ... doktora peda-gogicheskikh nauk. - M., 2006.
 5. Ehydemiller, Eh.G. Psikhologiya i psikhoterapiya semji / Eh.G. Ehydemiller, V. Yustickis. - SPb.: Piter, 1999.
- Статья поступила в редакцию 12.04.11*

УДК 371.7

Baukina L.V. IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMATION OF STUDENTS LITERACY IN HEALTH PROMOTION ON THE BASIS OF REFLEXIVE-CULTURAL APPROACH. One of the challenges of the modern school is to preserve and promote the health of students. At present it is actually to mention about health culture and reflexive abilities to analyse the activities for health strengthening. The paper presents a case for using models to build students' literacy in health promotion.

Key words: health, health strengthening, literacy of health strengthening.

Л.В. Баукина, соискатель МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: charitu80@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Одной из задач современной школы является сохранение и укрепление здоровья учащихся. В настоящее время актуально вести речь о культуре здоровья и рефлексивных умениях анализировать свои действия по укреплению здоровья. В статье представлено обоснование использования модели по формированию грамотности учащихся в области укрепления здоровья.

Ключевые слова: здоровье, укрепление здоровья, грамотность в области укрепления здоровья.

Проблема состояния здоровья в инновационных образовательных учреждениях поднимается многими исследователями: Вайнер Э.Н., Брехмана И.И., Зайцевым Г.К., Колбановым В.В. и др. Учеными достаточно хорошо освещены вопросы формирования, укрепления, сохранения здоровья школьников, предложены различные решения проблемы создания здоровьесберегающей среды учреждений. Однако анализ сложившейся в мире ситуации показывает, что учащиеся недостаточно четко осознают зависимость здоровья от образа жизни, слабо владеют навыками самоанализа, самооценки своего образа жизни и состояния здоровья, самостоятельной деятельности по его сохранению и укреплению. Очевидно, что само по себе формирование знаний человека о здоровье еще не гарантирует, что он будет, следуя им, вести здоровый образ жизни. Для этого необходимо создание у человека стойкой мотивации на здоровье [1; 2], какие формы отношений к здоровью и здоровому образу жизни будут воспитаны у ребенка [3]. Поэтому стоит вести речь о культуре здоровья. Формирование культуры отношения подростков к собствен-

ному здоровью и здоровью других людей – важнейшая сфера ответственности школы. Этому необходимо не столько научить, обеспечить информацией, сколько решить воспитательную задачу сформировать отношение к здоровью как к ценности, мотивацию на заботу о нем, потребность в здоровом образе жизни. Первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением [4-6].

В данной статье раскрывается реализация модели формирования грамотности учащихся в области укрепления здоровья на основе рефлексивно-культурологического подхода. Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абст-

рактий. Моделирование как метод достаточно активно применяется для построения моделей в педагогических исследованиях. В нашем случае речь идет о построении функционально-динамической модели. Это связано с тем, что в исследовании речь идет об управлении процессом, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы. Моделирование, рассматриваемое нами, обусловлено необходимостью разрешения актуальной проблемы, которая отражает противоречия между потребностями общества, представленными социальным заказом, и невозможностью науки своевременно их удовлетворить. Как следует из Закона об образовании одним из принципов, на котором основывается государственная политика в области образования является гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности (Ст. 2.1.), а социальным заказом для образовательных учреждений является создание условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся. Реализация же социального заказа и определяет цель разрабатываемой модели. В нашем исследовании она состояла в обеспечении эффективной реализации развития грамотности учащихся в области укрепления здоровья на основе рефлексивно-культурологического подхода.

В качестве основополагающего при построении модели использованы системный, рефлексивный и культурологический подходы. Системный подход позволяет рассматривать объект исследования как совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, обуславливающих определенную целостность, устойчивость и его внутреннюю организацию. Используя системный подход, рассматриваемый процесс представлен как педагогическая система, включающая в себя нормативно-целевой, организационно-методический, результативно-оценочный компоненты, связанные между собой в единое целое.

В основе рефлексивного подхода лежит понятие рефлексии. Согласно философскому словарю [7, с. 491] «рефлексия – форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека». Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять познавательной и практической деятельностью. Исследованиями Макаровой Н.М., Салаватовой М.К., Вахитовым Р.Р. выполнены работы по поиску педагогических условий развития рефлексивных умений как формы самопознания как основы укрепления здоровья. Данные исследования показывают, что в целом рефлексивная деятельность определяется как составляющая человека культуры. И наоборот, «культурное самоопределение может проходить только на основе механизмов рефлексии каждого отдельного индивида» [8, с. 12]. В данной интерпретации рефлексивный подход напрямую связан с культурологическим подходом к укреплению здоровья. С позиций культурологического подхода, культуру здоровья учащегося можно трактовать как результат целостного развития его индивидуальности, проявляющийся в высокой активности по освоению и трансляции ценностей здорового образа жизни, системы знаний и способов деятельности по его осуществлению с учетом индивидуальных особенностей.

Выбор подходов обуславливает использование принципов. В качестве основных принципов, заложенных в основу построения модели, использованы: принципы системности, субъектности, ценности, рефлексивности, принцип педагогической поддержки.

Принцип системности исходит из системного подхода как основополагающего и определяет: место изучаемого процесса в целостном педагогическом процессе, раскрытие динамики изучаемого процесса, взаимосвязанность всех элементов и

свойств системы во взаимодействии между собой, другими системами и внешней средой.

В основе принципа ценности в рассматриваемой модели заложена идея о том, что укрепление здоровья для учащегося будет для него наиболее значимым, когда станет для него ценностью. Ценность определяет: направленность субъекта на реализацию здоровьесберегающей деятельности, соответствующее направленности содержание представления о своем «я», помогающее рефлексировать свои действия, выделенность в сознании определенного предметно-деятельностного содержания и его ведущую роль в формировании самосознания личности по укреплению своего здоровья.

Следующий принцип, лежащий в основе построения модели – принцип субъектности. Вся деятельность педагогов по повышению грамотности учащихся в области укрепления здоровья направлена на создание условий, где ребенок субъект учебной и воспитательной деятельности. Щуркова Н.Е. [9] характеризует данный принцип как «неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений».

Принцип рефлексивности. Очень важно активное участие самого обучающегося в формировании культуры здоровья через формирование опыта здоровьесбережения, который приобретает через развитие саморегуляции учащегося (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания. Данный подход к укреплению здоровья предполагает использование принципа рефлексивности.

Принцип педагогической поддержки. Для того, чтобы ребенок мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения, направленную на укрепление собственного здоровья, ему необходима педагогическая поддержка. О.С. Газман [10] определяет данную категорию как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, образе жизни».

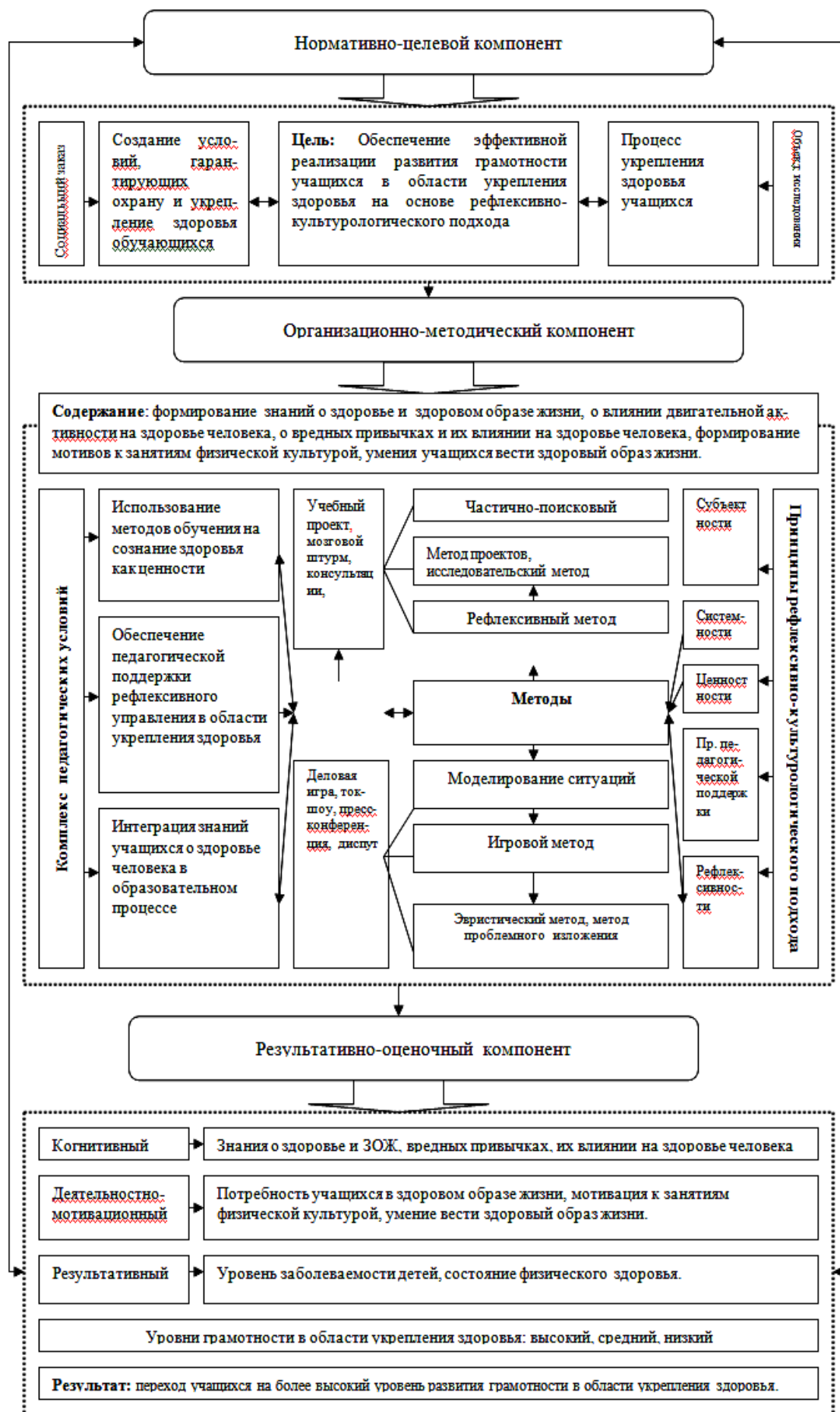
Описанные принципы определяют использование форм и методов работы. Так, методика, направленная на эффективную реализацию формирования грамотности учащихся в области укрепления здоровья включает в себя:

- методы: частично-поисковый, исследовательский, эвристический, метод проблемного изложения, рефлексивный, игровой, моделирование ситуаций),

- формы: учебный проект, мозговой штурм, консультация, деловая игра, ток-шоу, пресс-конференция, диспут.

Эффективное функционирование и развитие рассматриваемой модели обеспечивает также комплекс педагогических условий: активное применение методов, направленных на осознание здоровья как ценности, обеспечение педагогической поддержки рефлексивного управления в области укрепления здоровья, интеграция знаний учащихся о здоровье человека в образовательном процессе.

Основными признаками развития любой модели, являются: качественный характер изменений, их необратимость и направленность, которые являются необходимыми и достаточными признаками для отграничения развития от других изменений. Под результатом функционирования рассматриваемой модели выступает переход учащихся на более высокий уровень развития грамотности в области укрепления здоровья. В работе указано, что полученный результат должен оцениваться путем сравнения с намеченной целью. Если результат не совпадает с целью модели, то необходима коррекция самого процесса или модели путем изменений содержания, применяемых приемов, средств, методов или педагогических условий в целом.



Все компоненты в рассматриваемой в данной статье модели расположены в порядке последовательности доминирования: сверху вниз. Связь между компонентами прослеживается и внутри них и создаёт целостность всех структурных элементов и системы в целом. Динамичность данной модели отражается в ее многоуровневом характере. Именно уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Наглядно описанная нами модель рассматриваемого процесса представлена нами на рис. 1. Главным достоинством построенной модели является её относительная независимость от конкретной реализации в образовательном процессе любой школы. Эта независимость обеспечивается использованием в модели функций, реализация которых конкретизирует рассматриваемую модель и привязывает её к обозначенным педагогическим условиям.

Библиографический список

1. Брехман, И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987.
2. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник для вузов. – М.: Флинта-Наука, 2001.
3. Рылова, Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2007.
4. Дидук, И.А. Воспитание ответственного отношения младших подростков к здоровью как общественной ценности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2007.
5. Дрибинский, П.Л. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2009.
6. Мелюхин, Г.М. Аксиологический аспект здорового образа жизни в формировании личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Чебоксары, 2008.
7. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987.
8. Вахитов, Р.Р. Формирование здорового образа жизни студентов университета на основе механизмов рефлексии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007.
9. Щуркова, Н.Е. – Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005.
10. Газман, О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.

Bibliography

1. Brekman, I.I. Vvedenie v valeologiyu – nauku o zdorovje. – L.: Nauka, 1987.
2. Vayner, E.N. Valeologiya: uchebnik dlya vuzov. – M.: Flinta-Nauka, 2001.
3. Rihlova, N.T. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya sozdaniya zdorovjesberegayuthej sredih obrazovatel'nykh uchrezh-denij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2007.
4. Diduk, I.A. Vospitanie otvetstvennogo otnosheniya mladshikh podrostkov k zdorov'yu kak obshchestvennoy cennosti: avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk. – Smolensk, 2007.
5. Dribinskiy, P.L. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 371: 745.59

Burbaieva S.B. THE PROBLEM ABOUT THE CONNECTION OF THE VALUABLE ORIENTATIONS AND PERSON'S MORAL ACTIVITY IN HIS CIVIL BECOMING. In this work is given the characteristics of the activity phenomenon as the personal quality, the peculiarity of the moral activity and correlation of the valuable orientations of the person's developing and civil life experience are underlined.

Key words: activity, moral activity, valuable methods of behaviour constructions, valuable orientations of the developing person.

**С.Б. Бурбаева, г. Костанай, начальник управления образования Костанайской области,
E-mail: dep@edu-kost.kz**

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И НРАВСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЕЕ ГРАЖДАНСКОМ СТАНОВЛЕНИИ

В работе дана характеристика феномена активности как личностного качества. Подчеркнута особенность нравственной активности и взаимосвязь ценностных ориентиров развивающейся личности и опыта гражданской жизнедеятельности.

Ключевые слова: активность, нравственная активность, ценностные способы моделирования поведения, ценностные ориентации развивающейся личности.

Активность – это характеристика деятельности, имеющая самостоятельную силу реагирования, проявляющая себя в свободной, сознательной, внутренне необходимой деятельности. Это деятельность по собственной инициативе. "Активность выступает как личностный способ соотношения себя с другими людьми, определения своей позиции и тем самым самоопределения" [1]. Ни сам по себе социальный опыт, усвоенный личностью, ни сама по себе активность личности не выражают позиции. Лишь при их взаимодействии возникает сложное личностное отношение, имеющее определенную направленность. При этом социальный опыт, выражающийся в характере и объеме освоенных личностью социальных цен-

ностей, является базисом позиции, а активность, выражающаяся в интенсивности процессов освоения и обмена ценностями, ее деятельностным стержнем. В зависимости от отношения субъекта к деятельности определяются уровни нравственной активности. Нравственная активность субъекта занимает ведущее место среди других форм социальной активности. Характеризуя нравственно активную личность, Н.Д. Зотов отмечает, что "это личность, чаще всего совершающая нравственные действия, более устойчиво, чем другие, следуя требованиям долга, проверяющая идеалами добра свой жизненный путь" [2].

Между тем нравственная активность формируется длительно и поэтапно. Подростки поднимаются уже на уровень осознания моральных требований, формирования представлений о нравственных ценностях, развития способности к нравственной оценке. Интенсивное общение выступает основой для "тренировки" нравственного поведения. В ранней юности у человека формируются нравственные представления мировоззренческого уровня: о смысле жизни, о счастье, о человеке как высшей ценности, индивид становится способным осуществлять нравственный выбор. Учет этапов нравственного становления личности позволяет ответить на вопрос, в чем же проявляется и должна проявляться нравственная активность школьников. Здесь, видимо, прежде всего, нужно говорить об активном и эмоционально положительном стремлении к овладению нравственными знаниями, которые, становясь убеждениями, побуждают личность к совершению нравственных поступков. Не менее важное проявление нравственной активности – это настойчивое и целеустремленное самовоспитание. Активность личности проявляется не только в процессе познания, труда, общения, но и в процессе преобразования собственной нравственной сущности. Нравственно активная личность склонна к самоанализу и самооценке, проявляет большой интерес к познанию методов самовоспитания, ставит перед собой цели воспитания определенных нравственных качеств, продумывает планы действий и упражнений для их выработки и, наконец, способна к волевому напряжению в процессе работы над собой. Последнее особенно характерно для нравственной активности, которая характеризуется также инициативной, идущей от внутренней потребности личности деятельностью по разъяснению и внедрению моральных норм в общение и деятельность.

Мы полагаем, что нравственную активность можно рассматривать в качестве одного из ведущих критериев уровня развития нравственного сознания личности. Нравственную активность можно определить, на наш взгляд, как такое деятельное нравственное отношение человека к миру, к другим людям, в котором субъект выступает как активный носитель и "проводник" нравственных ценностей (норм, принципов, идеалов), способный к устойчивому нравственному поведению и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию моральных решений, непримиримо относящийся к аморальным проявлениям, открыто выражающий свою нравственную позицию.

Особенностью нравственной активности является то, что она проявляется в деятельности. Однако активность – это не просто деятельность, это единство отражения, выражения и реализации внешних и внутренних тенденций в жизни личности. "Активность – ценностный способ моделирования, структурирования и самоосуществления личностью деятельности, общения и поведения" [1]. Своеобразие формирования нравственной активности учащейся молодежи заключается в том, что целевая направленность ее активности в значительной степени обусловлена характером основной для школьника учебной деятельности и той позицией, которую он в ней занимает. Осознание учащимися социальной значимости учения влияет на их отношение к своим учебным обязанностям, качество их знаний, жизненные планы и профессиональный выбор.

Активность в качестве принципа должна пронизывать все стороны процесса воспитания, включая организацию учебного процесса, разработку способов и методов усвоения учебного материала и формирование на этой основе у учащихся научного мировоззрения. В современных психолого-педагогических исследованиях проблемы развития нравственной активности школьников рассматриваются главным образом через организацию их учебной, трудовой и общественной деятельности, реже – через формирование духовных потребностей, интересов и ценностных ориентаций школьников.

Особенностью нравственной активности является то, что она осуществляется не по принуждению, а по велению сердца. Механизм этого процесса прост: по "принудительной активности человек делает то, к чему у него нет никакого импульса.

Если в основной для школьника (учебной) деятельности он проявляет активность, движимый импульсом, исходящим из принуждения, он теряет волевой потенциал, ибо подлинная воля возможна лишь после того, как человек привык приказывать не другому, а себе самому. Однако приказ себе самому – уже не приказ, это уже потребность делать то, к чему в данный момент субъект никакой потребности не испытывает. Вот этот-то момент формирования потребности в преодолении собственной инерционности и готовности к действию в любой социально значимой деятельности и является проблемой в формировании личности молодого человека, ибо обращает к поиску стимулов активности, вызывающей потребность в преобразовании собственной личности. К сожалению, все эти вопросы недооцениваются при планировании процесса воспитания личности.

Понятие нравственной активности тесно связано с понятием "ценностные ориентации". Последние играют важную роль в формировании нравственной активности, определяя ее направленность, содержание, формы выражения, цели и средства нравственного самосовершенствования личности.

Следует согласиться с В.А. Ядовым в том, что включение ценностных ориентаций в структуру личности "позволяет уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в особенностях социально-группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная деятельность человека" [3].

Ценностные ориентации как система социальных установок, направленная на социальные ценности, способствует оптимизации поведения, позволяет личности удовлетворить свои основные потребности теми способами, посредством тех ценностей, которыми располагает общество. Усваивая ценности своей среды и превращая их в ценностные ориентиры, мотивационные силы своего поведения, человек становится активным субъектом общественной деятельности.

Содержание ценностных ориентаций определено общественными отношениями в таком виде, в каком эти отношения закреплены в общественном сознании, в эталонах культуры, в нормах поведения. Психолого-педагогический аспект проблемы ценностных ориентаций состоит в том, чтобы под влиянием целенаправленного воздействия общечеловеческие ценности выступили в качестве предметов осознания и переживания их как потребностей, побуждающих к деятельности по освоению, созиданию, реализации этих ценностей в жизнедеятельности личности. Только в этом случае социальные нормы и ценности могут выступать в качестве регуляторов поведения личности.

Содержательное наполнение ценностных ориентаций традиционно представляется как единство эмоционального, когнитивного и поведенческого элементов. В процессе развития ценностных ориентаций происходит прежде всего эмоциональное оценивание, эмоциональное переживание внешней ситуации, явления-ценности. Это первая наиболее непосредственная и интуитивная связь личности с новым явлением действительности, и в процессе установления этой связи актуализируются установки, потребности, мотивы личности.

Становление ценностных ориентаций предполагает также рациональное оценивание, связанное с осознанием побуждений, мотивов, поступков, что и составляет когнитивную основу элемента ценностных ориентаций. Важное место в структуре ценностных ориентаций принадлежит и поведенческому элементу. При этом следует подчеркнуть, что названный элемент представляет собой "практическое выражение" ценностных ориентаций, учет реальных возможностей личности в данной деятельности.

В процессе становления ценностных ориентаций взаимосвязи между элементами, их конкретное содержание могут быть различными, это и обнаруживается в характере ценностных ориентаций личности. В итоге ценностную ориентацию можно определить как избирательное отношение личности к

явлению-ценности, имеющее результатом овладение этим явлением в процессе деятельности.

Таким образом, в деятельности проявляется функциональное назначение ценностных ориентаций, как и нравственной активности, что сближает данные понятия. Ценностные ориентации лежат в основе выбора жизненных целей человека, они объясняют причины его поведения. Их характер и содержание определяют общую направленность личности, которая, в свою очередь, обуславливает нравственную активность человека, выраженную в интенсивности и других особенностях процессов освоения социальных ценностей. Осознание необходимости реализации в своем поведении определенной системы ценностей и тем самым осознание себя субъектом исторического процесса, творцом "должных" нравственных отношений становится источником самоуважения, достоинства и нравственной активности личности. На основе сложившихся ценностных ориентаций осуществляется саморегуляция деятельности, заключающаяся в способности человека сознательно решать стоящие перед ним задачи, осуществлять свободный выбор решений, утверждать своей деятельностью те или иные социально-нравственные ценности. Реа-

лизация ценностей в этом случае воспринимается индивидом как нравственный, гражданский, профессиональный и т.д. долг, уклонение от которого предотвращается прежде всего механизмом внутреннего самоконтроля, совестью. Подготовка учащихся к самореализации в жизни опирается на следующие ценностные ориентиры: Земля – общий дом человечества; Отечество – Родина, доставшаяся человеку от предков; Труд – основа человеческого бытия; Знания – средство совершенствования жизни; Культура и мир – как условия существования человека.

Общественная потребность в новой системе ценностей появляется тогда, когда прежняя верховная ценностная ориентация не отвечает требованиям изменившейся исторической действительности, оказывается неспособной выполнять присущие ей функции, ценности не становятся убеждениями людей, последние в моральном выборе все реже апеллируют к ним, то есть происходит отчуждение индивидов от этих моральных ценностей, возникает ситуация ценностного вакуума, порождающая духовный цинизм, подрывающая взаимопонимание и интеграцию людей.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. – М., 1987.
2. Зотов, Н.Д. Личность как субъект нравственной активности. – Томск, 1984.
3. Ядов В.А. Социология личности. – М., 1991.

Bibliography

1. Abuljkanova-Slavskaya, K.A. Tipologiya aktivnosti lichnosti v social'noy psikhologii // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni. – M., 1987.
2. Zotov, N.D. Lichnost' kak subjekt npravstvennoy aktivnosti. – Tomsk, 1984.
3. Yadov V.A. Sociologiya lichnosti. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 37.017.91

Wagner I.V. the value of formation for the sustainable development: European pedagogy. In the article values of ecological formation in European pedagogy, significance of humanitarian- ecological education, value of ecological ethics in the context of education for the sustainable development are examined.

Key words: ecological ethics, humanitarian and environmental education, ecological culture, moral attitude to nature, European pedagogy

И.В. Вагнер, д-р. пед. наук, проф. ИСВ РАО, Москва, E-mail: wagner@isvrao.ru

ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЕДАГОГИКА

В статье рассмотрены ценности экологического образования в европейской педагогике, значимость гуманитарно-экологического образования, ценности экологической этики в контексте образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая этика, гуманитарно-экологическое образование, экологическая культура, нравственное отношение к природе, европейская педагогика.

Заинтересованность мирового сообщества в решении экологических проблем возрастает, что находит отражение в документах известных международных форумов (Рио-де-Жанейро 1992 г., Йоханнесбург, 2002 г., Киев, 2003 г. и др.). Провозглашенное ООН с 2005 года десятилетие образования для устойчивого развития отражает и еще более стимулирует возрастание в обществе статуса образования как фактора решения глобальных экологических проблем. Но только в условиях международной интеграции может наращиваться и эффективно реализовываться потенциал образовательных, социально-педагогических систем в формировании новой экологической культуры общества. В этом контексте чрезвычайно возрастает значение исследований зарубежной теории и практики экологического образования и воспитания, концептуальных стратегий и приоритетов деятельности международных экологических организаций, направленное на обеспечение

продуктивности развития отечественной системы образования в контексте международной стратегии устойчивого развития.

В 1992 году на Всемирном саммите ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро мировым сообществом была принята Концепция устойчивого развития. А в 2005 году началось объявленное ООН десятилетие образования для устойчивого развития (ОУР). Согласно Концепции [1], образование не только дает научные и технические навыки, но и обеспечивает мотивацию, служит объяснением и оказывает социальную поддержку для развития навыков и их применения. Через образование можно прививать ценности, воспитывать отношение, поведение и стиль жизни, необходимые для обеспечения устойчивого будущего. Суть стратегии ОУР состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального

развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. В стратегии ОУР отмечается: «Образование выступает одной из предпосылок для достижения устойчивого развития и важнейшим инструментом эффективного управления и развития демократии» [2]. Такое видение образования акцентирует внимание на целостном и междисциплинарном подходе к развитию навыков и умений, необходимых для обеспечения устойчивого будущего, а также придает особое значение изменению ценностей, отношений и образа жизни. Боннская декларация, принятая участниками Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития в Германии 31 марта – 2 апреля 2009 г. подчеркивает междисциплинарный характер ОУР, призывает к разработке новых педагогических программ и технологий, созданию институциональных и организационных структур, «которые способствуют гибкости, участию учащихся, междисциплинарным программам...» [3].

Одним из ведущих компонентов образования для устойчивого развития должно стать, на наш взгляд, гуманитарно-экологическое образование.

Исторически сложилось так, что экологическое образование в России сформировалось на основе доминирующей в обществе 70-х гг. XX в. психологии покорения природы, потребления, природопользования, которую оно пыталось корректировать, вооружая детей представлениями об исчерпаемости природной кладовой. Сегодня мы можем констатировать, что об остроте экологических проблем молодежь уже немало информирована и что это знание кардинально не меняет поведения, не позволяет предотвратить разорение человечеством собственного дома, его самоуничтожение ради иллюзорной сиюминутной экономической выгоды. Более того, происходит искажение самого понятия нормы, формируется картина мира, в которой экологическая катастрофа – обыденное явление, а негативное воздействие на природу – практически неотъемлемая характеристика человечества.

Нарастание остроты экологических проблем на фоне крайне низких темпов формирования экологической культуры общества обуславливает необходимость поиска принципиально новых подходов, средств повышения результативности, переосмысления самих основ экологического образования. Экологическая культура с ее экологическими ценностями и мировоззрением, нормами жизни, идеалом гуманистического отношения к природе противоположна доминирующим в современном обществе потребительским установкам. Именно поэтому невозможно ограничить экологическое образование формированием у ребенка естественнонаучных знаний, рационального отношения к природе, культуры потребления, навыков грамотного природопользования. Необходимо уделять специальное внимание формированию у детей и молодежи знаний об экокультурных ценностях, о моральных, нравственных основах взаимодействия с природой, религиозных и светских традициях отношения человека к природе, трансформациях эколого-эстетического идеала. Необходимо сформировать у подростков систему экокультурных ценностей с учетом современной картины мира, преодоления антропоцентризма, с позиций холизма, коэволюции, гармонии Человека и Природы. Это задачи гуманитарно-экологического образования, представляющего собой культурологический, аксиологический блок знаний об отношении человека к природе.

Гуманитарный компонент экологического образования мы называем «Экологической этикой» – одним из основных направлений экологического образования. Б.Т.Лихачев писал: «Все три направления экологического образования: научно-образовательное, природопользовательно-природоохрательное и воспитательное этико-эстетическое охватывают все основные аспекты экологического сознания, формируют их в тесном единстве и, что особенно важно, опираются, ставят экологическое сознание на прочный фундамент педагогической экологии личности деятельно-практического, эмоционально-практического и эмоционально-чувственного отношения к

окружающей среде» [4]. Основой системы и содержания этико-эстетически воспитательного направления, по его утверждению, являются такие системообразующие понятия, как ответственность, красота и любовь. «В современном мире, экологически не здоровом на всех уровнях взаимодействия экосистем, – говорит Б.Т.Лихачев, – уже необходимо не просто менять философию и образ жизни всего мирового сообщества. Пришла пора создавать всеобщую общечеловеческую экологическую идеологию, которая могла бы быть приемлемой для всех, без различия социального положения, национальной и религиозной принадлежности. В ее основе лежат идеи создания единства мира и предотвращения угрозы его гибели; природосообразности и эволюционности развития; равенство перед природой; ответственность за ее здоровье и безопасность...» [4].

Необходимость международной интеграции, обеспечения эффективности развития отечественного образования в русле реализации международных стратегических приоритетов, повышения эффективности диалога культур, международного сотрудничества в области развития экологической культуры личности и общества становится с каждым годом все очевиднее.

Применительно к поставленной нами задаче развития гуманитарно-экологического образования, эколого-этического воспитания, опыт европейской педагогики имеет особое значение, поскольку экологическая этика имеет здесь глубокие историко-философские корни и в современных условиях активно развивается на междисциплинарном уровне.

Еще в конце 1990-х годов, анализируя развитие мировой философско-педагогической мысли в области экологической культуры, воспитания, мы обратили внимание на идеи так называемой «углубленной экологии» [5, с.19], которая порывает с антропоцентризмом и рассматривает человека не как властелина природы и центр мироздания, а в качестве существа, включенного в многообразие жизни, как неотъемлемую часть живого, соотносящуюся с другими частями не на основе конкуренции и господства, а на основе сотрудничества и взаимности. (Э. Ласло, Ф. Капра, Б. Калликот, О. Леопольд и др.). Норвежский философ Арне Наесс, предложивший в начале 1970-х гг. разграничение «поверхностной» и «глубокой» экологии, отметил, что лишь «поверхностная экология» считает человека источником всех ценностей и видит людей вне природы. При этом природа остается тем, что используется людьми, хоть и бережно, осторожно, но все же во имя осуществления своих собственных ценностей. Философ отстаивает преимущества «глубокой экологии», которая не выделяет человека из природного окружения, а мыслит мир как переплетение взаимосвязанных феноменов. Все живые существа самодельны, а люди – только один из видов живых существ.

Перестройка системы ценностей в западном мире второй половины XX века затронула не в последнюю очередь нравственные ориентиры современного человека, касающиеся его отношения к природе. В это время возникают этические концепции, призывающие отказаться от рационализма западноевропейского общества и представляющие собой новые варианты этических учений, включающие достижения как европейской, так и восточной этико-философской мысли, таких, как этическая концепция – «этика природы» О. Леопольда, «космическая этика» К.Э. Циолковского, «универсальная этика» Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцера и др.

В конце XX века все более отчетливо определяются контуры нового взгляда на мир, становление которого, по словам Э. Ласло, вносит существенный вклад в гармонические отношения между людьми, человеком и природой, составляющими единое целостное образование. В рамках такого подхода складывается новое видение человека как органической части природы, а не как властителя, развиваются идеи приоритетности сотрудничества перед конкуренцией. С этих позиций предлагаются варианты новой этики, которая должна наряду с нормами общественного поведения, регулируемыми отношениями между людьми, включать в себя «этику в экологическом

смысле» (биосферную этику), ограничивающую свободу действий человека в его борьбе за существование.

В настоящее время идеи экологической этики находят все больше сторонников в европейской экопедагогике, в науке и образовании, содействуя развитию гуманитарной ветви экологического образования в контексте стратегии образования для устойчивого развития. В подтверждение этому достаточно назвать несколько немецких изданий последнего десятилетия. В 2001 году в Штутгарте (Германия) под редакцией профессора Герхарда Претцмана была издана коллективная междисциплинарная монография «Экологическая этика: Манифест ответственного отношения к природе» (*Umweltethik: Manifest eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur*) [6], в которой рассмотрены философские, политические, религиозные, социально-экологические, педагогические аспекты экологической этики. В 2007 году издана книга «Экологическая этика: снова экологический кризис...» Автор, А. Клиер, проводит критический анализ различных философских позиций в области экотики (*Umweltethik: Wieder die Ökologische Krise*) [7]. В 2008 году издано учебное пособие А. Бреннера «Экологическая этика» (*Umweltethik, Ein Lehr- und Lesebuch*) [8]. В 2010 г. вышла в свет книга «Введение в экологическую этику» Конрада Отта – профессора биологического факультета Университета им. Эрнста Морица Арндта в Грейфсвальде (*Umweltethik zur Einführung (Broschiert)*) [9]. Этот список можно существенно увеличить, но даже он свидетельствует о высокой популярности идей экологической этики в современной Германии, актуальности междисциплинарного подхода в процессе их реализации в различных областях науки и практики.

В результате проведенного историко-педагогического анализа аксиологических и культурологических оснований систем эколого-эстетического воспитания на различных исторических этапах развития европейского общества в работе Шульженко А.К. [10] раскрыта трансформация европейского эколого-эстетического идеала. Воспитательные цели и ценности, по мнению автора обусловлены переходом от фетишизации явлений и объектов природы в древнейший период, поклонения ее красоте в античности к идеализации рукотворных ландшафтов в средние века; доминированием на последующих исторических этапах рационального утилитарно-экономического отношения к природе, идеалов ее рационально-эстетического преобразования, которые в настоящее время трансформируются в идеал гармоничного взаимодействия с природой за счет усиления духовно-эстетической составляющей.

Сам факт появления экологической этики, ее «востребованности» во многом обусловлен давно назревшим и ставшим актуальным в конце XX века противостоянием двух позиций: антропоцентристской и неантропоцентристской, как их именует, в частности, Т.В. Мишаткина [11, с. 289]. Водораздел между антропоцентризмом и неантропоцентризмом чаще всего проводят с аксиологических позиций. Антропоцентризм считает: каждый человек – неповторимая ценность, в то время как каждый биологический вид должен оцениваться только с позиций его целесообразности или полезности для человека. Неантропоцентристская точка зрения исходит из многомерности мира, который состоит из множества объектов, находящихся между собой в чрезвычайно сложной связи; при этом каждый вид, как и каждый человек, – неповторим и представляет собой определенную ценность безотносительно от его пользы для человека. «Человек не вправе решать с позиции пользы и целесообразности, – считает Т.В. Мишаткина, – вопрос о ценности или праве на жизнь того или иного биологического вида. Он должен не допускать потерь в биоразнообразии, заботясь о сохранении всех видов и объектов природы» [11, с. 291]. В своих выводах Т.В. Мишаткина опирается на анализ материалов дискуссии в журнале «*Environmental Ethics*», которая ведется с момента его основания в 1979 году. С одной стороны, на страницах журнала вообще подвергается сомнению существование ценностей, внутренне присущих природным системам и обеспечивающих нравственную гармонию в обществе. С другой стороны, всякий подход, отри-

цающий внутреннюю ценность природных систем, объявляется прагматическим, антропоцентристским, не отвечающим задачам бережного отношения к окружающей природной среде.

Так, А. Вестон критикует абсолютизацию роли «истинных ценностей» в структуре экологической этики и поощряет «прагматический сдвиг» к плюрализму системы ценностей, основанной на опыте и человеческих интересах. Такой же точки зрения придерживается и Б.Нортон, считающий, что принимая экологические решения, следует учитывать все проблемы выбора и множество конфликтующих ценностей. Другие авторы (Д. Калликот, Э. Кэтз) считают, что подобная «сбалансированная» прагматическая теория ценностей носит слишком субъективный характер, чтобы на ее основе можно было развивать достоверную этико-экологическую теорию. Обязанность защищать природную среду не должна быть основана на правильном опыте людей, взаимодействующих с природой, поскольку этот опыт неизбежно включает в себя и существенные ошибки. Экологическая этика, по мнению Э. Кэтз, имеет дело с окружающей средой, поэтому должна акцентировать свое внимание на моральных проблемах независимого функционирования экологической системы в целом: нужно признать существование внутренних (природных) ценностей, ибо они служат ограничением антропоцентристского инструментализма, но нет необходимости формулировать или обосновывать эти ценности самостоятельно.

На основании анализа теоретико-методологических основ экопсихологии в мировой науке С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, В.И. Панов [12, с. 83] отмечают значительную несомненную роль так называемой универсальной этики (Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцер) в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек. Ее важнейший постулат заключается в утверждении необходимости распространения сферы действия человеческой этики на все природное. Проведенный названными специалистами анализ показал, что в последнее время идеи универсальной этики находят все больше сторонников в разных странах среди ученых в различных областях науки: О. Леопольд, Р. Атфилд, Л. Уайт, Э. Ласло, Б. Калликот, В. Хесле и др. Они считают, что на природу нельзя смотреть только как на материал, сырье для труда и «окружающую среду», то есть утилитарно-эгоистически, как подходят к ней в сфере производства, техники, в точных науках. Природу надо воспринимать как самоценность и понимать как субъект.

Согласно анализу, проведенному философом В. Хесле (1994), основные тенденции развития человечества в последние столетия определялись экономической парадигмой, ориентирующей сознание человека на потребительское (эксплуаторское) отношение к миру окружающей природы, к другим людям и, добавляет Панов В.И. к самому себе. В. Хесле пишет: «Если потребности жителей национального социального государства начинают стихийно возрастать, тогда государство должно попытаться удовлетворить данные потребности; сделать же это оно может только там, где столкнется с наименьшим сопротивлением. А таковы, в сущности, два типа объектов: с одной стороны, природа, с другой стороны, нации, еще не выработавшие принцип социального правового государства, живущие, например, при полуфеодализме, одним словом народы "третьего мира". В итоге эксплуатацию пытались прикрыть каким-то мнимым правом. Природа же в философии права нового времени всегда оставалась бесправной...» [8, с. 8].

Новая этика по замыслу ее сторонников должна регулировать взаимоотношения человека с Землей, с животными и растениями, формируя убеждение в индивидуальной ответственности за здоровье Земли. Эти этические концепции во многом перекликаются с известными идеями А. Швейцера о благоговении перед жизнью. «Я есть жизнь, желающая жить среди жизни», – этот постулат А. Швейцера позволяет при-

дать смысл человеческому существованию через стремление возвысить естественную связь с миром и сделать ее духовной [13, с. 20]. Интересно, что, анализируя работы современных европейских педагогов, А.К. Шульженко также отмечает усиливающееся влияние идей А. Швейцера на развитие современной теории. Оптимистически окрашенная этическая концепция этого философа является попыткой найти истинное и полноценное мировоззрение, способное помочь «загадочному человеческому Я», положить конец «прозябанию всего человечества». Природа в философском истолковании А. Швейцера представляет собой удивительно творческую и одновременно бессмысленную разрушительную силу. Согласно концепции благоговения, сама природа не знает ни благоговения, ни сочувствия, более того – в ней заявляет о себе лишь слепая воля к жизни, вследствие чего жизнь выступает против жизни и сама жизнь тысячекратно нарушается и разрушается. Поэтому чтение "книги жизни" величественно и жутко одновременно. Все существа живут за счет других, и как раз самая значительная жизнь многократно приносится самым бессмысленным образом в жертву низким формам. Воля к жизни попадает здесь в загадочное самораздвоение, она оставляет в страдающем существе боль, мучение, смерть. Мир, по А. Швейцеру, – это ужасное в прекрасном, абсурд в понимаемом, страдание в радости.

Этическая максима А. Швейцера звучит следующим образом: добро – это сохранять жизнь, зло – уничтожать жизнь и препятствовать жизни. Логически стройная этика философа исходит из наличия и в человеке воли к жизни, которая рассматривается в нем как высшая ценность. Учение А. Швейцера требует от человека проявления живого и деятельного интереса ко всему совершающемуся вокруг. «Всегда и везде проявлять беспокойный интерес к миру», – вот базовая платформа этики А. Швейцера. Таинственная и универсальная воля к жизни вырабатывает в человеке навык самосохранения и становится силой, придающей смысл его существованию.

По мнению А. Швейцера, жизнь человека приобретает ценность лишь тогда, когда он творит добро, постоянно жертвуя частичкой своей жизни. «Кто теряет свою жизнь, тот ее находит», – такова жизненная позиция философа-гуманиста. Там, где кончается гуманность, начинается псевдоэтика, не совместимая с культурой. Культура же понимается А. Швейцером как наиболее полное развитие воли к жизни, которая стремится к совершенствованию в духовности. Всякое истинное познание, по А. Швейцеру, переходит в переживание, поэтому различие между ученым и неученым относительно. Ученый, исследующий с помощью микроскопа природный мир, но не испытывающий при этом никакого волнения перед «тайной вездесущей воли к жизни», полон тщеславия от того, что описал кусочек жизни. И наоборот, неученый, не имеющий отношения к научным изысканиям, но преисполненный при виде цветущего дерева тайны воли к жизни, обладает, пожалуй, большим знанием, чем его учёный собрат.

Культура, лишенная духовности, теряет право на жизнь, хотя с прогрессом познания, признает философ, достигнуть духовной культуры становится все тяжелее. Целью любого государства, живущего доверием к нему других государств, и его культурной политики становится этическая и духовная личность. В этом заключается мудрость завтрашнего дня, способная привести будущее культурное человечество через мораль благоговения перед жизнью к вечному миру и процветанию.

Этика благоговения, трактуемая как безграничная ответственность за все, что живет, включает в себя стремление к самосовершенствованию, желание целиком проявить себя в жизни. Неудивительно, что оптимистическое учение А. Швейцера в условиях экологического кризиса и технического

пессимизма получило общественное, законодательное и государственное признание и было взято на вооружение гуманистической педагогикой многих стран мира. Этика благоговения перед жизнью позволяет педагогам конца XX века определять свои собственные ценностные ориентиры и принципы деятельности, воспитывать у молодого поколения уважение ко всем формам жизни, рассматривать ценность жизни как культурно-исторический феномен.

Участники международного педагогического проекта «перспективы воспитания в духе экологии и сотрудничества», реализуемого с 1988 г. и возглавляемого профессором университета Осло (Норвегия) Евой Нордланд, разрабатывая основы новой педагогики, вычленили в качестве ориентиров современного образования и воспитания такие ценности как мир, экологически чистая окружающая среда и тесное сотрудничество живущих на Земле людей как наиболее соответствующие реалиям сегодняшнего дня и перспективам развития цивилизации. Бетти Риордан (США) утверждает, что экологический подход в педагогике предполагает... системный взгляд на взаимосвязи и взаимозависимости, существующие в мире. Подобный взгляд основывается на холизме (holism, т.е. система взглядов и действий, базирующихся на благовоительном отношении к миру и природе; термин ассоциируется со словами «Holy» – священный и «whole» – целый. Холизм требует рассматривать любую проблему, явление, задачу в максимально широком контексте, как составную часть обширной системы. В большинстве случаев подразумевается планетарный контекст, то есть изучение проблемы с учетом её возможного воздействия на все сущее в этом мире.

Развивая идею экологического подхода в педагогике, Б. Риордан предполагает использование особой системы понятий и в ряду самых важных из них называет понятие «равновесия», или «гармонии в целостности». «Именно это фундаментальное экологическое понятие отражает наши представления о том идеале, к осуществлению которого стремятся педагоги, об оптимальном варианте отношений между людьми, между человеком и природой. Мы считаем желанной целью всестороннюю гармонизацию взаимоотношений в рамках целостной системы», – пишет Б. Риордан [14, 40]. Экологическое воспитание по мнению автора сможет способствовать установлению на нашей планете социального порядка, основанного на справедливости в мире.

Изложенным позициям зарубежных авторов созвучны идеи Б.Т.Лихачева, изложенные в его последней книге «Воспитание и этика» [4], где он формулирует «экологический категорический императив: не поступай в окружающей среде – космосе, природе, обществе и с человеком вопреки естественному и нравственно-эстетическому эволюционному закону. Нарушение и неисполнение его ведет к распаду жизненно необходимой гармонии, равновесия, связей, к неизбежной гибели взаимозависимых и взаимообусловленных экологических систем различных жизненно важных ниш и обиталищ живых существ». Развивая гуманитарно-экологическое образование, мы придерживаемся установки Б.Т. Лихачева о том, что наряду с ответственностью, через все возможные формы, с помощью всего многообразия методов в образовательной и практической деятельности, важно осуществлять познание детьми красоты окружающего мира, «вчувствование в него», развитие умения любоваться красотой, дорожить ею как самой высокой духовной ценностью. На этой основе будет крепнуть любовь ко всему живому – растениям, животным, людям, – любовь как сочувствие, сострадание, жалость, помощь, самоотверженность и самопожертвование; любовь как глубокое духовно-внутреннее переживание, стимулирующая внешнее добродетельное.

Библиографический список

1. Образование для устойчивого развития. Декада ООН по образованию для устойчивого развития [Э/р]. - Р/д: http://www.unesco.kz/education/2004/esd_brochure.pdf.
2. Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации [Э/р]. - Р/д: www.unece.org/.../NAP/RussianFederationNS.r.pdf

3. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development – Moving into the Second Half of the UN Decade 31 March – 2 April 2009, Bonn, Germany [Э/п]. Р/д: www.esd-world-conference-2009.org
4. Лихачев, Б.Т. Воспитание и этика. - Ярославль: Аверс-Плюс, 2009.
5. Вагнер (Цветкова), И.В. В гармонии с космосом: философско-культурологические подходы // Экологическое воспитание младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Umweltethik: Manifest eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur von Gerhard Pretzmann von Stocker, 2001, Stuttgart
7. Umweltethik: Wieder die Ökologische Krise: Ein kritischer Vergleich der Positionen von Vittorio Hösle und Hans Jonas von Alexander Klier von Tectum-Verlag, 2007
8. Umweltethik, Ein Lehr- und Lesebuch von Andreas Brenner von Paulusverlag, Fribourg, 2008
9. Umweltethik zur Einführung (Broschiert) von Konrad Ott, Ernst Moritz Arndt Universität, 2010
10. Шульженко, А.К. Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской и отечественной педагогике: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2006.
11. Этика: учеб. пособие / Т.В. Мишаткина, З.В. Бражникова, Н.И. Мушинский и др. / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. – 2-е изд. – Мн.: Новое знание, 2002.
12. Панов, В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
13. Вагнер (Цветкова), И.В. В гармонии с космосом: философско-культурологические подходы // Экологическое воспитание младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
14. Приоритеты современной педагогики: мир – экология – сотрудничество: материалы международного педагогического проекта PEACE / под ред. Э.С. Соколовой. – М., 1993.

Bibliography

1. Obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya. Dekada OON po obrazovaniyu dlya ustoychivogo razvitiya [Eh/r]. - R/d: http://www.unesco.kz/education/2004/esd_brochure.pdf
2. Nacionalnaya strategiya obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya v Rossiyskoy Federacii [Eh/r]. - R/d: www.unece.org/.../NAP/RussianFederationNS.r.pdf
3. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development – Moving into the Second Half of the UN Decade 31 March – 2 April 2009, Bonn, Germany [Eh/r]. R/d: www.esd-world-conference-2009.org
4. Likhachev, B.T. Vospitanie i etika. - Yaroslavl: Avers-Plyus, 2009.
5. Vagner (Cvetkova), I.V. V garmonii s kosmosom: filosofsko-kulturologicheskie podkhodih // Ehkologicheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
6. Umweltethik: Manifest eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur von Gerhard Pretzmann von Stocker, 2001, Stuttgart
7. Umweltethik: Wieder die Ökologische Krise: Ein kritischer Vergleich der Positionen von Vittorio Hosle und Hans Jonas von Alexander Klier von Tectum-Verlag, 2007
8. Umweltethik, Ein Lehr- und Lesebuch von Andreas Brenner von Paulusverlag, Fribourg, 2008
9. Umweltethik zur Einführung (Broschiert) von Konrad Ott, Ernst Moritz Arndt Universität, 2010
10. Shuljzhenko, A.K. Ehkologo-ehsteticheskoe vospitanie molodezhi v evropeyskoy i otechestvennoy pedagogike: dis. ... dokt. ped. nauk. – M., 2006.
11. Ehtika: ucheb. posobie / T.V. Mishatkina, Z.V. Brazhnikova, N.I. Mushinskiy i dr. / pod red. T.V. Mishatkinoy, Ya.S. Yas-kevich. – 2-e izd. – Mn.: Novoe znanie, 2002.
12. Panov, V.I. Ehkologicheskaya psikhologiya: Opiht postroeniya metodologii. – M.: Nauka, 2004.
13. Vagner (Cvetkova), I.V. V garmonii s kosmosom: filosofsko-kulturologicheskie podkhodih // Ehkologicheskoe vospita-nie mladshikh shkol'nikov. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
14. Prioritetih sovremennoy pedagogiki: mir – ehkologiya – sotrudnichestvo: materialih mezhdunarodnogo pedagogicheskogo proekta PEACE / pod red. Eh.S. Sokolovoy. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 04.04.11

УДК 374: 398

Vishnyakova I.N. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HUMANISTIC RELATIONS FORMATION IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERE OF THE PRIMARY SCHOOL (BY MEANS OF FOLKLORE). The article formulates the pedagogical conditions of humanistic relations formation in social and cultural sphere of the primary school. In the researched problem the folklore is the means of such relations formation.

Key words: humanistic relations, social and cultural sphere, folklore, professional competence, micro area, age necessities, genre, function.

И.Н. Вишнякова, соискатель ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: vishnyaki74@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА)

В статье сформулированы педагогические условия формирования гуманистических отношений учащихся в социокультурной сфере начальной школы. В исследуемой проблеме фольклор является средством формирования таких отношений.

Ключевые слова: гуманистические отношения, социокультурная сфера, фольклор, профессиональная компетентность, микросреда, возрастные потребности, жанр, функция.

В условиях модернизации российского образования особое место занимают проблемы духовно-нравственной, гуманистической направленности. Государственные документы Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки РФ в полной мере отражают задачи современного общества и провозглашают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей

(Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», «Концепция патриотического воспитания граждан РФ» и др.). Однако вопрос о гуманистическом осуществлении педагогического процесса не может быть решен без актуализации и решения проблемы гуманистических отношений учащихся.

В научной педагогической литературе существует значительное количество работ, посвященных вопросам гуманистического воспитания школьников (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, М.А. Вейт, В.М. Коротов, Л.П. Соколова, В.Ф. Шаталов, Н.Е. Щуркова и др.). С различных позиций изучалась проблема отношений личности в психологической и социально-психологической научной литературе (В.В. Абраменкова, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Обозов и др.). Значительный интерес для нас представляют работы по проблемам народной педагогики и этнокультурной политики в системе общего и дополнительного образования А.Б. Афанасьевой, Г.Н. Волкова, В.С. Кукушина, А.И. Лазарева, Г.М. Науменко и др. Проблемы изучения фольклора в начальной школе отражены в диссертационных исследованиях Н.В. Асафьевой, М.Н. Зыковой, Е.А. Коряжиной, Е.Б. Никулиной, О.В. Фроловой и др.

Многочисленные исследования, посвященные проблемам гуманистического воспитания и отношений учащихся, свидетельствуют о поисках путей преодоления духовно-нравственного кризиса, способствуют накоплению и систематизации знаний о сущности данной проблемы, о ценностях как цели воспитания, механизмах приобщения к ним подрастающего поколения. На первый план выдвигаются вопросы развития нравственного, культурного, социального, творческого потенциала личности ребенка.

Анализ научной литературы показал, что до настоящего времени недостаточно изучена проблема формирования гуманистических отношений в младшем школьном возрасте. Между тем, ученые В.В. Абраменкова, Г.С. Абрамова, Б.С. Волков, А.В. Мудрик, Д.Б. Эльконин едины во мнении, что именно в этом возрастном периоде у детей формируются важнейшие нормы отношений, которые должны получить свое развитие в течение дальнейшей жизни человека.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью ее разрешения путем поиска и научного обоснования модели, педагогических условий и методического сопровождения формирования гуманистических отношений учащихся в социокультурной сфере начальной школы.

Обобщение сущностных основ понятий «гуманизм», «гуманность», «отношения», изложенных Г.М. Андреевой, С.В. Кондратьевой, В.Н. Мясищевым, Ю.В. Рождественским и др. позволило уточнить понятие «гуманистические отношения учащихся». Мы считаем, что в сущность данного понятия следует включать *социально-психологические связи учащихся (с миром, другими людьми, обществом, самим собой), характеризующиеся добротой и уважением к человеку, бережливым отношением к родной культуре, чувством любви и долга к Родине, семье, осуществляемые в процессе взаимодействия личности с совокупностью внешних влияний*. Но следует дополнить, что в отношениях существуют принципиальные различия. С.В. Кондратьева рассматривает два вида отношений в учебном процессе: «первый вид – отношения к тому, что составляет ее предметное содержание, к объекту своей деятельности. Это субъект-объектные отношения. С данным видом отношений связано формирование ученика как субъекта деятельности. Второй вид – это субъект-субъектные отношения, формирующиеся в деятельности ученика к тем людям, с которыми он осуществляет эту деятельность. В учебном процессе – это отношения ученика и учителя и отношения учеников между собой» [1, с. 10-11]. Следовательно, в гуманистических отношениях мы различаем два вида: субъект-объектный, имеющий односторонний характер, и субъект-субъектный, то есть межличностный характер отношений.

В целях эффективности исследуемого процесса мы разработали педагогические условия, которые будут обеспечивать реализацию сконструированной модели.

Педагогическая суть понятия «условие», по мнению В.И. Андреева, предполагает «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания,

методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [2, с. 70]. То есть выявленное педагогическое условие является важнейшим и бесспорным обстоятельством процесса, позволяющим повысить уровень предполагаемого педагогического результата.

К педагогическим условиям, необходимым для успешной реализации модели процесса формирования гуманистических отношений учащихся в социокультурной деятельности начальной школы средствами фольклора, мы отнесли: 1) профессиональную компетентность педагога социокультурной сферы; 2) создание этнопедагогической микросреды в общеобразовательном учреждении; 3) отбор содержания процесса формирования гуманистических отношений с учетом возрастных особенностей младших школьников. Остановимся на их рассмотрении.

Первое педагогическое условие – профессиональная компетентность педагога социокультурной сферы. Для исследования педагогических проблем профессиональная компетентность специалиста является определяющей, именно ему принадлежит центральная роль в воспитательном процессе. Педагог – это личность, транслирующая ценности культуры, отношений, чья деятельность ориентирована на ценностное преобразование педагогической действительности.

Вопросы общей профессионально-педагогической компетентности рассматривали С.А. Дружиков, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Петров, М.Г. Харитонов и др. Наиболее цельную трактовку термина «компетентность» предлагает А.В. Петров, определяя ее как «владение комплексом специфических способностей, качеств, позволяющих оперативно осваивать новое, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно выбирать методы и средства в сфере своей деятельности, принимать эффективные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения в соответствующей области деятельности» [3, с. 109]. Данное определение отражает все стороны компетентности и отвечает необходимым требованиям профессии педагога. Здесь подчеркивается не только требование к соответствующим знаниям и умениям, но и внутренняя готовность к действиям, моральная и рефлексивная способность специалиста.

Важнейшее качество профессионализма педагога заключается в его способности к педагогическому общению. В рамках общей характеристики профессиональной компетентности рассмотрим эту способность.

Подход к педагогическому общению нашел отражение в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.В. Кондратьевой, Ш.А. Амонашвили, А.М. Баскакова, О.В. Соловьевой и др. М.И. Лисина, исследуя проблемы онтогенеза общения, дает определение: «Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [4, с. 9]. Исходя из данного определения, автор выделяет следующие функции общения: «организация совместной деятельности (согласование и объединение усилий для достижения общего результата)»; «формирование и развитие межличностных отношений (взаимодействие с целью налаживания отношений)»; «познание людьми друг друга» [4, с. 14-15].

В межличностных отношениях существенным моментом становится наличие обратной связи. В контексте педагогического общения феномен обратной связи изучен О.В. Соловьевой. Автор указывает на наличие двойной роли межличностной обратной связи в общении педагога с учащимися: «во-первых, педагог должен уметь давать обратную связь ученикам, как в учебном, так и в воспитательном процессе, а во-вторых, сам он должен уметь использовать поступающую ему от окружающих обратную связь, чутко реагировать на нее и быть настроенным на внутреннюю работу с ней» [5, с. 29]. Это подтверждает, что способность к педагогическому общению является важнейшим компонентом профессионализма педагога, и особенно значимым качеством – соблюдение норм общения, соответствующих ценностям нашего общества.

Частный уровень профессионализма педагога социокультурной сферы мы будем характеризовать как совокупность этнопедагогических знаний и умений, позволяющих педагогу выстроить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы последовательно и целенаправленно способствовать формированию гуманистических основ, выражающихся в качестве отношений учащихся.

Теоретический аспект профессиональной компетентности педагога предполагает знание им народной педагогики, основ традиционной народной культуры, фольклора России и своего региона, понимание народной и традиционной педагогической культуры, многообразных форм их функционирования в реальной действительности. Познавательная способность педагога заключается в готовности к усвоению этнопедагогических знаний и опыта, к разумному и конструктивному их использованию.

Педагог, исполняющий роль проводника в мир традиционной народной культуры, должен не только передавать соответствующие знания, но и владеть практическими навыками. Практический аспект профессиональной компетентности педагога социокультурной сферы складывается из приобретенных специфических знаний, умений, навыков и развитой способности педагога их использовать во время проведения занятий. Особую роль в народной культуре играет традиционный способ передачи опыта «из уст в уста». Восприятие ребенка чувствительно по отношению к яркой наглядной и слуховой демонстрации произведения. Поэтому для полноценного осуществления передачи опыта народа педагог должен обладать правильными представлениями о фольклорных традициях России и своего региона, уметь убедительно, объективно преподнести изучаемый материал.

Таким образом, педагог-профессионал должен обладать высоким уровнем теоретической, методологической и практической подготовки. Необходимо учитывать, что все характеристики профессиональной компетентности педагога носят интегративный, целостный характер и предполагают индивидуальную картину плотнения в педагогической реальности.

Все вышесказанное подчеркивает многоаспектность содержания профессиональной педагогической деятельности и позволяет целенаправленно следовать по пути формирования гуманистических отношений учащихся.

Второе педагогическое условие – создание этнопедагогической микросреды в общеобразовательном учреждении.

На основе анализа научной литературы по проблеме гуманистического воспитания было выявлено, что процесс формирования гуманистических отношений носит комплексный характер и реализуется в психологической, педагогической, социальной и культурологической действительности. Все названные реалии воплощены в таком явлении как среда. Поэтому вполне очевидным для нас является рассмотрение средовых воздействий, и мы будем утверждать о необходимости исследования педагогического процесса во взаимосвязи с окружающей средой.

С общенаучной точки зрения, среда – «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов, т. е. те из окружающих условий, которые они способны переживать и от которых зависит их существование и продолжение рода» [6, с. 435].

В социальной педагогике выражены важнейшие реальности, образующие среду и оказывающие социально-педагогическое влияние на человека. В числе таких реальностей особую ценность представляют народные обычаи, традиции, фольклор. Очевидно, что эти явления имеют социокультурное происхождение и аккумулированы, прежде всего, в структуре этнопедагогической среды. Ее сущность заключается в совокупности всех условий жизни, где проявляются этнические особенности народа. Наша позиция строится на вероятности формирования гуманистических отношений учащихся на основе специально созданной этнопедагогической микросреды, в пределах которой происходит приближение к естественной этнопедагогической действительности. Поэтому мы

полагаем, что такую среду можно рассматривать как ресурс социокультурной деятельности.

Среду различают на различных уровнях: на макроуровне, мезоуровне и микроуровне. Для нас это разделение является принципиальным, так как окружение человека, где происходит его личностное становление и непосредственно формируются и развиваются его отношения, составляет конкретный микроуровень, называемый микросредой.

В педагогической практике обращение к вопросу о необходимости специального создания микросреды не является редкостью. А.М. Столяренко подчеркивает, что «наиболее действительно педагогическое влияние непосредственного окружения человека, и, кроме того, оно больше поддается целенаправленным педагогическим усовершенствованиям силами самой личности и педагога, а поэтому требует особого внимания» [7, с. 191]. Микросредой автор называет непосредственное ближайшее окружение человека, ближайший коллектив. Таким окружением для человека является семья, коллектив сверстников, а может быть и творческий коллектив. Следовательно, специфической чертой микросреды является ее непосредственное взаимодействие с личностью.

В этнопедагогическом направлении попытка сформулировать и рассмотреть роль микросреды принадлежит А.И. Лазареву. В разряд образовательно-воспитательных задач он включает «создание микросреды естественного бытования фольклора, где дети научатся жить по законам устного и коллективного творчества, чувствовать, понимать его нормы и особенности» [8, с. 271]. Данное утверждение позволяет рассматривать вопрос о создании этнопедагогической микросреды в качестве педагогического условия нашего исследования.

Понимание того, что среда должна быть структурирована, приводит нас к рассмотрению взаимосвязанных компонентов микросреды. Учет специфики этнопедагогической микросреды позволил выделить ее основные компоненты: 1) материально-ценностный компонент, то есть то, что воспринимается визуально и является утилитарно и эстетически значимым; природное и искусственное окружение человека; 2) социальный компонент, определяемый как некое социальное окружение, в данном случае, в общеобразовательном учреждении; 3) духовно-ценностный компонент или то, что составляет содержание педагогического опыта народа.

Первый, материально-ценностный компонент, предполагает многоплановую организацию предметно-эстетического окружения. Он заключается в создании и функционировании школьного музея культуры региона (этнографического музея). Этот компонент должен включать различные виды деятельности: совместную деятельность с детьми и родителями по сбору этнографических экспонатов (образцов материальной культуры региона); деятельность по обучению учащихся традиционным народным ремеслам; организацию выставок, конкурсов, творческих встреч с мастерами.

Второй, социальный компонент этнопедагогической микросреды, составляет коллектив, в котором пребывают учащиеся. Небезызвестно, что для разрешения ряда педагогических и психологических задач высока роль социальной среды, состоящей из взрослых и сверстников. А понимание педагогом особой роли сверстников позволит приблизиться к традиционным условиям самобытной детской среды. В таком коллективе ребенок может сопоставлять знания и взгляды, полученные в прежнем опыте со знаниями и взглядами других индивидов. Но важно учитывать, что организация работы с детьми не должна ограничиваться узким социальным кругом. Для полноценной работы необходимо содействие родителей, а также представителей других детских возрастных групп. Таким образом, творческий коллектив приспосабливается к внешним условиям жизни, привлекая общественное внимание на различных уровнях.

Третий, духовно-ценностный компонент этнопедагогической микросреды, обеспечивает формирование ценностного мировоззрения у подрастающего поколения на основе педагогического опыта народа. Важность этого компонента объясняется наличием духовного кризиса личности, семьи, общества,

подменой традиционных основ воспитания западными системами и др. Здесь следует обратить внимание на сферу отношений и, в частности, межличностных отношений детей. Именно традиционная народная культура наполнена духовно-ценностным содержанием, отражает культурные, общечеловеческие ценности народа. Результатом реализации духовно-ценностного компонента этнопедагогической микросреды становится совокупность духовных идеалов и ценностей, отражающих субъективное отношение к ним; гуманных чувств, стремление личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями.

Стоит подчеркнуть, что все компоненты носят взаимосвязанный, взаимообусловленный характер, но степень этой взаимосвязи может быть индивидуализирована.

Третье педагогическое условие – отбор содержания процесса формирования гуманистических отношений с учетом возрастных особенностей младших школьников. К числу закономерностей в воспитании относят закономерность «соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников» [9, с. 174]. Используя фольклор как средство формирования гуманистических отношений, педагог должен учитывать его содержание в соответствии со знанием и пониманием педагогом возрастных особенностей учащихся. Для обоснования данного педагогического условия важно разбираться в вопросе о возрастных социальных и психологических потребностях младших школьников.

Младший школьный возраст связан с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного образования. Он представлен как особый период в жизни ребенка в исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.З. Зак, А.В. Мудрик, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др.; данный вопрос широко рассматривается в учебной литературе по психологии и возрастной психологии Г.С. Абрамовой, Б.С. Волковым, П.Я. Гальпериным, Г.Н. Лавровой, М.В. Матюхиной, Р.С. Немовым и др.

Младший школьный возраст приходится на начало обучения ребенка в школе (I-IV классы) и совпадает с возрастным периодом 7-11 лет. Он характеризуется как период возникновения и закрепления очень важной личностной характеристики ребенка, которая определяет его успехи в различных видах деятельности. В психологии этот возраст представлен как период интенсивного интеллектуального развития. Согласно мнению Л.Ф. Обухова, «интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность» [10, с. 273]. Это связано, прежде всего, со сменой ведущей деятельности ребенка, поступившего в школу. В связи с этим у детей младшего школьного возраста происходит ряд психологических новообразований.

Важно отметить и то, что в ходе учения изменяется потребностно-мотивационная сфера, которая становится центральным социально-культурным образованием личности младшего школьника, так как мотивы определяют деятельность, ее направленность и активность ребенка. Система мотивов формируется под влиянием учебной деятельности, но в процессе развития ребенка она перестраивается. Ученые Е.Л. Солдатов и Г.Н. Лаврова [11] установили, что у первоклассников на первом месте обнаруживаются социальные и узко-личностные мотивы, на втором месте – познавательные мотивы, на третьем – мотив общения, четвертое место занимают морально-нравственные мотивы и пятое место – мотив самовоспитания, что крайне важно для формирования гуманистических отношений детей. В середине возрастного периода появляется мотивация достижений, стремление к оценке. К третьему году обучения в начальной школе появляются новые мотивы – принадлежность к группе сверстников, а морально-нравственные мотивы выходят на первый план. Таким образом, к концу возрастного периода наблюдается выравнивание всей мотивационной сферы, а ее элементы становятся трудно распределять по степени значимости, поскольку для младшего

школьника становятся одинаково важными все вышеперечисленные мотивы.

В период младшего школьного возраста Б.С. Волков наблюдает «увеличение сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний» [12, с. 79]. Эмоциональную стабильность ученика создают такие важные составляющие, как положительное отношение к учебе (успехи в учебной деятельности), одобрение поступков окружающими (оценка взрослого, отношение сверстников), положительные отношения в коллективе, адекватная самооценка. Социокультурная деятельность начальной школы, без сомнения, должна способствовать эмоциональному наполнению личности ребенка, что впоследствии положительно влияет и на уровень сформированности гуманистических отношений учащихся.

Анализ психологической литературы показал, что коллектив может влиять на индивидуальное развитие личности только тогда, когда положение ребенка в системе межличностных отношений благоприятно, в противоположном же случае развитие его личности в коллективе затруднено. Следовательно, статус личности в школьном коллективе зависит от ее активности в общении, при этом личность ученика должна быть наделена нравственными качествами. Причина низкого уровня сформированности гуманистических отношений кроется в ограниченности нравственного опыта младших школьников. Его развитию может способствовать гуманистически направленное взаимодействие педагога, учащихся и их родителей, при этом обращение к фольклору может существенно обогатить и закрепить нравственную сферу личности.

По нашему мнению, педагогические возможности фольклора можно оценить, исходя из перечня возрастных потребностей детей. Изучение этого вопроса позволило выявить два вида потребностей: 1) имеющиеся потребности с дошкольного возраста; 2) развивающиеся потребности в младшем школьном возрасте. В первый вид включены потребности в игровой, активной физической деятельности, потребности во внешних впечатлениях. Их реализация возможна путем обращения к жанрам фольклора: играм, считалкам, сказкам, легендам и др., так функции этих жанров вполне соотносимы с социально-психологическими потребностями детей. Второй вид потребностей сферы младшего школьника содержит потребности в познавательной, трудовой, мыслительной деятельности, в общении и устойчивом положении в коллективе сверстников. Реализация развивающихся потребностей возможна через изучение сказок, мифов, легенд, пословиц, поговорок и, что особенно эффективно, через практическое освоение словесных и подвижных игр, народных песен, народных ремесел, образов фольклорного театра и др.

Подчеркнем, что данное заключение носит обобщенный характер. Педагогу необходимо ориентироваться в функциональной принадлежности фольклорного материала, учитывать функциональную подвижность фольклорного жанра в соответствии с содержанием конкретного текста.

Младший школьный возраст как важный этап в нравственном становлении личности связан со сложными и постепенными процессами освоения ребенком гуманистических основ. Неустойчивость нравственного облика, отношений личности вполне характерны для детей данного возраста. Мы часто наблюдаем несоответствие между приобретенными ребенком нравственными знаниями и совершающимися им действиями и поступками. Объяснить такое явление можно с точки зрения сложности социально-психологической структуры личности. Несмотря на сложность решения проблемы, мы считаем, что обращение к фольклору позволяет педагогу создавать различные воспитывающие ситуации, во многом сходные с естественными жизненными обстоятельствами, способствующими усвоению и закреплению гуманистического знания и опыта отношений.

Рассмотрение возрастных особенностей младшего школьника убеждает нас в том, что их действительная реализация возможна в социокультурной сфере начальной школы, а

фольклор как средство формирования гуманистических отношений всецело аккумулирует эту возможность.

Таким образом, теоретическое осмысление проблемы позволило вывести комплекс педагогических условий формиро-

вания гуманистических отношений учащихся в социокультурной сфере начальной школы (средствами фольклора). Мы считаем, что при наличии и взаимосвязи таких условий возможна успешная реализация сконструированной модели.

Библиографический список

1. Кондратьева, С.В. Учитель-ученик. – М.: Педагогика, 1984.
2. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988.
3. Петров, А.В. Необходимые условия модернизации образования в России // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1 (26).
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
5. Соловьева, О.В. Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во МГУ, 1992.
6. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко – М.: ИНФРА, 2003.
7. Столяренко, А.М. Психология и педагогика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
8. Лазарев, А.И. Фольклор. Фольклористика. Нарождение / А.И. Лазарев, А.С. Гришин, Г.А. Губанова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2008.
9. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М.: Школа-Пресс, 2000.
10. Обухова, Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
11. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
12. Волков, Б.С. Психология младшего школьника. – М.: Центр педагогического образования, 2007.

Bibliography

1. Kondratjeva, S.V. Uchitelj-uchenik. – M.: Pedagogika, 1984.
 2. Andreev, V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti: osnovih pedagogiki tvorchestva. – Kazanj: Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1988.
 3. Petrov, A.V. Neobkhodimiye usloviya modernizacii obrazovaniya v Rossii // Mir nauki, kul'turh, obrazovaniya. – 2011. – № 1 (26).
 4. Lisina, M.I. Problemih ontogeneza obtheniya. – M.: Pedagogika, 1986.
 5. Solovjeva, O.V. Obratnaya svyazj v mezhlchnostnom obthenii. – M.: Izd-vo MGU, 1992.
 6. Filosofskij ehnciklopedicheskij slovarj / E.F. Gubskij, G.V. Korablyova, V.A. Lutchenko – M.: INFRA, 2003.
 7. Stolyarenko, A.M. Psikhologiya i pedagogika. – M.: YUNITI-DANA, 2002.
 8. Lazarev, A.I. Foljklor. Foljkloristika. Narodovedenie / A.I. Lazarev, A.S. Grishin, G.A. Gubanova. – Chelyabinsk: ChGAKI, 2008.
 9. Slastenin, V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mithenko i dr. – M.: Shkola-Press, 2000.
 10. Obukhova, L.F. Detskaya psikhologiya: Teorii, faktih, problemih. – M.: Trivola, 1995.
 11. Soldatova, E.L. Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya / E.L. Soldatova, G.N. Lavrova. – Rostov n/D: Feniks, 2004.
 12. Volkov, B.S. Psikhologiya mladshego shkol'nika. – M.: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2007.
- Статья поступила в редакцию 13.04.11*

УДК 378.017?62:005.321

Dborjankina E.K. GOALS AND TECHNOLOGIES DEVELOPMENT OF THE STUDENTS SUBJECTIVE POSITION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM. The article is considered the research results on the development of students subjective position as future professionals. The subject is considered as goals and technologies bearer for their implementation. The theoretical aspects of setting goals and mechanisms for their achievement by students in the education system were described.

Key words: system approach, the subject, purposes, technology, algorithm.

Е.К. Дворянкина, канд. пед. наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ДВГГУ, г. Хабаровск,
E-mail: sispodx@inbox.ru

ЦЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования по проблеме развития субъектной позиции студентов как будущих профессионалов. Субъект рассмотрен как носитель целей и технологий их реализации. Описаны теоретические аспекты постановки целей и механизмы их достижения студентами в системе обучения.

Ключевые слова: системный подход, субъект, цели, технология, алгоритм принятия решений.

Изучая проблему субъектного развития обучающихся в вузе, мы обратились к материалам исследований, которые помогают понять и, по возможности, адекватно смоделировать систему, обеспечивающую обучение и воспитание учащейся молодежи как субъектов управления саморазвитием своего интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала.

В материалах современных публикаций стабильно констатируется актуальность обучения и воспитания молодых людей как субъектов становления своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала. Так, В.А. Болотов и Н.Ф. Ефремов отмечают однозначно: «вся педагогическая система, с ее начальных звеньев, сегодня требует переориентации на решение основной задачи современного образования – подготовку людей, умеющих

быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, даже самых неординарных ситуациях» [1, с. 22].

Положительным, в указанном аспекте проблем, мы считаем совпадение концептуальных позиций и преемственность развития педагогических идей в системе образования. Для нас это особенно важно, так как в практической деятельности со студентами приходится фиксировать отрицание их субъектного саморазвития в вузе и утверждается, что в обучении надо «передавать знания». Мы считаем не только возможным, но и необходимым способствовать развитию субъектного опыта у студентов. Это поможет будущим специалистам, во-первых, осмыслить идею субъектной позиции: субъект – это носитель целей и технологий их реализации. Во-вторых, освоить логику прогнозирования целей саморазвития.

Развитие субъектной позиции студентов состоит в том, чтобы у них произошло саморазвитие опыта осмысления стратегического уровня целей систем обучения и воспитания, освоения логики их декомпозиции и возможности реализации целей на тактическом уровне их преобразования. В таком случае субъекты обретают опыт применения как известных технологий реализации целей, так и понимание того, что сознательно принятая цель активизирует адекватный целеполагающий вектор бессознательной психической энергии человека.

В науке установлено, а практикой подтверждено, что технология используется при непосредственном исполнении процедур и операций трудовой деятельности. Это означает, что технология применяется для реализации тактических целей при управлении развитием систем. Под технологией мы понимаем алгоритм, соединенный с методами, формами и средствами реализации цели.

Становление субъекта происходит через осознание индивидом целей и технологий их достижения. В психологии субъект раскрывается как творец собственной жизни, как высшая системная целостность всех его качеств, как обладатель телеологического (целевого) мышления, которое обеспечивает ему свободу выбора цели бытия и гармоничность встраивания своего поведения в гармонию естественного порядка природы.

Как свидетельствует опыт развития цивилизации, новым поколениям предстоит усвоить достижения культуры, трансформировать и обогатить их в соответствии с состоянием науки нового времени и передать молодому поколению, которое «примет эстафету». Человек учится не для того, чтобы изучать предметы, а для того, чтобы стать творцом, созидателем. Такую позицию и принято называть субъектной.

Конечным результатом деятельности педагогов вуза является развитие студентов как субъектов системы образования. Каждый человек появляется на Земле, чтобы выполнить свою миссию творца, вложить свой кирпичик созидательного труда в общее дело всего человечества, для чего в обучении учащиеся должны быть не накопителями информации по предметам, а стать субъектами саморазвития. Поэтому педагогу необходимо обеспечить становление субъектной позиции обучающихся во взаимодействии систем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, управления и самоуправления, предметной области знаний).

Рассмотрим технологию становления студентов как субъектов своего интеллектуального и духовно-нравственного саморазвития, что обеспечит их дальнейшее поведение в строительстве гармоничной, счастливой жизни своей и окружающих. Каждый человек, чтобы стать субъектом, учиться ставить перед собой цели в любой ситуации, учиться разрабатывать технологии их достижения, моделировать свое поведение в соответствии с целями и осуществлять рефлексию степени их достижения.

Так, стратегическими целями системы обучения является интеллектуальное, духовно-нравственное и профессиональное развитие студентов. Рассмотрим механизмы декомпозиции целей и технологии их реализации на тактическом уровне их состояния. Из психологии и дидактики известно, что информация может храниться в сознании человека в «сохраняемых моделях», получивших название уровней усвоения.

Интеллектуальное развитие студентов является одной из стратегических целей системы обучения в вузе. На оперативный уровень эта цель преобразуется в содержательно-образовательную, «дерево ее цели» – полный набор уровней усвоения. Тактические цели составляют часть оперативной, выбор которых осуществляет субъект учения. 1-й уровень усвоения (1-й уу) – простое воспроизведение знаний. Конечный результат – развитие памяти и реализуется оно посредством технологии, алгоритм реализации состоит из операций: восприятие → понимание → заучивание → воспроизведение. Методы обучения: объяснительно-иллюстративный (для восприятия знаний) и репродуктивный (воспроизведения знаний). Для развития студента как субъекта становления своего интеллектуального потенциала на 1-м уу педагогу необходимо

провести работу, чтобы студент воспринял, понял, заучил и воспроизвел информацию о цели и технологии своего саморазвития в системе обучения. Это позволит ему приобрести опыт целевой деятельности в обучении и овладение технологией саморазвития памяти. По словам Н.П. Бехтерева: «Память – это ни что иное, как матрица, на которую возложены две основные функции: хранение и воспроизведение» [2, с. 15]. 2-й уровень усвоения (2-й уу) – воспроизведение знаний по образцу в сходной ситуации. Конечный результат – развитие репродуктивного мышления. В его основе заложена умственная деятельность, предполагающая преобразование усвоенных на 1-м уу знаний в технологическую форму для их применения в сходных ситуациях. Для достижения результата саморазвития мышления необходимо владеть алгоритмом, гарантирующим результат. Поэтому для этой цели разрабатываются: алгоритмы, сконструированные с учетом предметной области знаний; применяется, нами разработанный, операционный алгоритм управленческого решения. Операционный алгоритм используется безотносительно к предметной области дисциплины, играет роль технологии саморазвития интеллекта на 2-м уу. Его операции: Анализ → Диагноз → Решение → Результат. Анализ. При возникновении необходимости решения любой ситуации субъект осуществляет мыслительную операцию по определению той теории, которая ему требуется для достижения цели, то есть в границах какой науки (или темы урока) ему предстоит моделировать свою познавательную деятельность и осуществлять решение по поиску требуемого результата, каковым является цель. Диагноз. Определение противоречия в ситуации. В этой операции субъект устанавливает свой целевой выбор. Решение. Эта операция устранение противоречия, выбор и применение алгоритма для ответа на поставленный вопрос. Когда цели поставлены, смоделирована и организована деятельность по их достижению, необходимо научиться определять, достигнут ли ранее планируемый результат, каковым является цель. Такую операцию в технологии выполняет четвертая операция. Метод для реализации 2-го уу – репродуктивный, но обязательен образец (алгоритм) применения усвоенных на 1-м уу знаний.

Так как репродуктивного мышления недостаточно для творчества человека, то необходимо освоить творческой уровень развития, который соответствует цели, обозначенной как 3-й уу знаний, что предполагает творческое воссоздание знаний в нестандартной ситуации. Академик В.Г. Разумовский по этому поводу утверждает, что учебный процесс должен включать не только запоминание теоретических моделей («готовых знаний») и логических выводов из них, но и творческие упражнения по созданию новых моделей для объяснения незнакомых явлений [3, с. 7–14]. Поэтому творческая деятельность требует специальной подготовки и может быть осуществлена посредством использования следующих операций: Формулирование проблемы (определение противоречия в ситуации). Разработку рабочей гипотезы. Создание программы ее проверки и пошаговое исполнение программы, наблюдение и протоколирование этапов исследования, констатация научных выводов. Принятие гипотезы как научного утверждения или ее отрицание. Творческая деятельность свидетельствует не о том, что ею занимаются ученые, а о том, что это способ жизни любого и каждого человека, вне зависимости от того, в какой области профессионально-трудовой деятельности проходит его жизнь. Обеспечивая развитие обучающихся как субъектов становления своего интеллектуального потенциала, педагоги способствуют тому, что каждый студент становится профессионалом учения, что впоследствии позволит личности экstrapолировать опыт учения в любые сферы деятельности. Интеллектуальный потенциал взрослого профессионала развивается по тем же целям, с использованием тех же технологий, которые позволяют думать и развивать творческий потенциал в границах профессиональной деятельности.

Развитие интеллекта человека целиком и полностью зависит от желания и усилий самой личности. Если он специально не будет развивать свой интеллект и духовный потенциал, то

этих сфер человеческого бытия у него никогда не будет. Что человек приобретет, работая над развитием своего духовно-нравственного и интеллектуального потенциала, то и будет иметь. В системе обучения студент обеспечивает свое развитие в соответствии с существующей теорией познания, на основе которой уже как субъект моделирует окружающий мир и самого себя.

Чтобы подойти к вопросу духовно-нравственного развития студентов в системе обучения, обратимся к понятию «духовность», которое определяется как свойство души, состоящее в преобладании нравственных интересов над материальными. Таким образом, в основе духовного развития и саморазвития лежит нравственное отношение к миру.

Концептуальную основу указанной проблемы, мы считаем целостным, согласовать с системным подходом к управлению образованием, так как человек, являясь целостностью (системой), устанавливает отношения развития или разрушения с окружающими системами природы и общества. За стратегическую цель духовного развития молодежи, имеющую личностный аспект, мы принимаем общечеловеческие ценности (нравственные категории из этики). Они представлены нами в форме «дерева цели», содержащего информационное поле добра и зла. Декомпозиция цели в оперативную предполагает выполнение операции, по которой каждая цель декомпозируется на три аспекта: информационный, мотивационный и операционный. Технология реализации этой цели следующая: 1. Информационный аспект – усвоение философско-целевого состава «дерева цели» по конкретной нравственной категории. 2. Мотивационный аспект предполагает наличие у учащихся адекватного эмоционального отклика на выбранную цель: на цель добра – положительный, на цель зла – отрицательный. 3. Операционный аспект – моделирование созидательного поведения на основе свободы выбора цели в образовательном и социокультурном пространствах [4].

Итак, для решения педагогических проблем развития субъектной позиции обучающихся в образовательном пространстве учебного заведения необходимо постоянно фиксировать еще одну составляющую гуманитарной целостности, каковой является строго обозначенная субъектная позиция учителя (педагог, преподаватель, руководитель). В этом случае, являясь носителем целей образовательных систем, педагог становится «автогенератором», то есть «задавателем ритма» моделируемой им системы, где устанавливаются субъектно-субъектные отношения. Как отмечает Ю.М. Плюсин в своих исследованиях: «В однородной среде синхронизация может происходить спонтанно с помощью самоорганизации индивидуальных ритмов». Субъектно-субъектные отношения самоорганизуются на основе «единого ритма» деятельности субъектов, реализующих единые цели гуманитарной системы [5, с. 117].

Таким образом, наличие единых целей способствуют синхронизации деятельности субъектов и самоорганизации

систем, где уравниваются доли активности субъектов, сокращается время регуляции и вступают в силу законы развития синергетических систем, взаимодействие которых опосредовано целями добра, что гарантирует созидательность самоорганизации и гармоничность встраивания системы поведения субъектов в гармонию окружающей среды, обеспечивая конструирование жизнеутверждающего пространства бытия.

Осознание субъектом своей целевой связи с миром помогает человеку осмыслить системное единство мира и неразрывную связь своего созидательного развития или разрушения с развитием или разрушением мира. Однозначным в такой мировоззренческой позиции становится развитие ответственности человека за свое поведение и за гармонию окружающего мира природы и общества. Ответственность – соответствие моральной деятельности личности ее долгу, рассматриваемое с точки зрения ее возможностей: 1. В соответствии ли человек вообще выполнить данные требования. 2. В какой мере он их правильно понял. 3. В какой мере он их правильно истолковал. 4. Как далеко простираются границы его деятельностных способностей. 5. Может ли человек отвечать за достижение требуемого результата и предвидеть эти последствия.

Нравственные законы – это мощные конденсаторы общечеловеческого тысячелетнего опыта отношений, обеспечивающие поступательное развитие земной цивилизации. По наследству нравственные цели не передаются, поэтому духовный потенциал субъектов жизни осваивается при обучении и воспитании личности в социально-культурном пространстве бытия, образовательных институтах, государственно-политических устройствах общества и логики семейного воспитания подрастающего поколения. Как помочь подрастающему поколению понять тайну и величие духовного мира и личностного духовного развития, спасти от разрушения?

Исходя из изложенной концепции развитие субъектной позиции человека в образовательном пространстве позволяет ему понять и осуществить свободу выбора цели своего поведения, отобрав адекватные технологии их реализации. Свобода выбора цели из их информационных полей добра и зла утверждает право и ответственность субъекта за созидательное или разрушительное поведение в данном времени и пространстве.

Итак, моделирование образовательных систем (обучение, воспитание, профессионально-кадровая целостность, предметная область знаний) в соответствии с принятой концепцией системного подхода к управлению образованием гарантирует развитие обучающихся, в том числе и студентов, как субъектов самоуправления развитием памяти, репродуктивного и творческого мышления, то есть интеллектуального потенциала с одновременным воспитанием положительной мотивации учения.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефимов // Педагогика. – 2006. – № 1.
2. Бектерева, Н.П. Резервы мозга безграничны // Пробуждение. – 2000. – № 3.
3. Разумовский, В.Г. Обучение и научное познание // Педагогика. – 1997. – № 1.
4. Дворянкина, Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006.
5. Плюсин, Ю.М. Проблема биосоциальной эволюции. – Новосибирск, 1990.

Bibliography

1. Bolotov, V.A. Sistema ocenki kachestva rossijskogo obrazovaniya / V.A. Bolotov, N.F. Efimov // Pedagogika. – 2006. – № 1.
 2. Bekhtereva, N.P. Rezervih mozga bezgranichnih // Probuzhdenie. – 2000. – № 3.
 3. Razumovskiy, V.G. Obuchenie i nauchnoe poznanie // Pedagogika. – 1997. – № 1.
 4. Dvoryankina, E.K. Sistemniy podkhod k upravleniyu obrazovaniem pri podgotovke budutikh uchiteley: monografiya. – Kha-barovsk: Izd-vo DVGGU, 2006.
 5. Plyusnin, Yu.M. Problema biosocial'noy ehvolyucii. – Novosibirsk, 1990.
- Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 85.15+30.18

Kalina N.D. THE CONSTRUCTIVE RELATION TO THE REALITY AND ACTIVITY AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-IMPORTANT QUALITIES OF THE FUTURE DESIGNER. Is revealing the dependence of development of system of the professional-important qualities of the future designer from the informative and constructive relation to the reality, formed at the heart of a constructive approach and its different in level ways of training to drawing.

Key words: the professional-important qualities, the relations, knowledge, creativity, concepts, values, a research technique.

Н.Д. Калина, соискатель ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: atk5049@mail.ru

КОНСТРУКТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Раскрывается зависимость развития системы профессионально-важных качеств будущего дизайнера от познавательного и конструктивного отношений к действительности, формируемых в основе конструктивного подхода и его разных по уровню способов обучения рисунку.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, отношения, познание, творчество, понятия, ценности, методика исследования.

Для эффективного выполнения конструктивно-графической деятельности необходимо знать, каких качеств она требует от будущего специалиста, – это и есть те требования, которые предъявляет профессия дизайнера к личности студента.

Цель исследования состояла в выявлении условий и уровней развития профессионально-важных качеств (ПВК) как внутренних факторов в формировании профессиональной конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера.

Проблема дизайн-образования как типа творческого образования заключается в необходимости теоретико-методологической рефлексивной разработки психолого-педагогических оснований моделирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров, нахождения верных путей профессионального становления с целью разрешения противоречий:

- между высоким уровнем потребности в самореализации, уникальности способностей будущих дизайнеров и стандартизированными способами обучения в вузе;

- между актуальностью профессии и дефицитом разработанных методологических подходов к инструментальным аспектам изобразительной деятельности в дизайне [1].

Конструктивный подход в обучении рисунку, основанный на теории элементов и комбинаторных действиях с ними, в полной мере соответствует достижению целевых ориентиров – формированию конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера и соответственно ПВК как ее структурных элементов.

Прежде чем перейти к описанию экспериментального обучения и его результатов, проясним несколько моментов. Казалось бы, качества личности не связаны напрямую с практическими действиями студентов. Тем не менее, именно они активизируют студента в выполнении рисунка определенным образом и, кроме того, образуют те или иные качественные характеристики компетенций-умений будущего специалиста.

В психолого-педагогической науке установлено, что любая деятельность реализуется на базе системы профессионально-важных качеств. А.В. Батаршев определяет *профессионально-важные качества как индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для реализации этой деятельности на нормативно заданном уровне*. Объективный фактор ПВК – это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к деятельности человека, и наличие у него определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений и навыков). К субъективным факторам относятся имеющиеся у человека

здатки, способности, мотивация, уровень притязаний, самооценка. Специфические подсистемы ПВК обеспечивают выполнение каждого из этапов профессиональной деятельности: формирование вектора «мотив – цель», планирование деятельности, переработку текущей информации, концептуальную модель, принятие решения, действия, проверку и коррекцию результатов [2]. А.К. Маркова выделяет в профессиональной деятельности человека мотивационную и операциональную стороны. Если мотивационная сфера создает у человека готовность к деятельности, поддерживает интерес к ней в ходе ее выполнения, то операциональная сфера профессиональной деятельности осуществляет ее исполнительную часть, обеспечивает получение необходимого результата [3]. Как «структура ПВК» будущего специалиста, так и «отношение к деятельности» – соотносимые понятия, т.к. включают мотивационную и операциональную стороны деятельности.

Составляющие любого ПВК личности – это, во-первых, положительный мотив, соответствующий форме деятельности, во-вторых – устойчиво усвоенный и в то же время социально и культурно обусловленный способ поведения и деятельности [4].

Отношение трактуется как выражение определенных связей между различными сторонами деятельности, между субъектом и объектом, учащими и педагогом, а также как отношение к действительности, к деятельности и к себе самому. Структуру отношения образуют: мотивация личности действовать подобным образом, знание способов действия, внутреннее стремление (чувство) или убеждение в необходимости соблюдения правил и норм, владение умениями и навыками, способность к проявлению устремлений [5].

Мы предположили, что ПВК личности дизайнера проявляются в специфическом отношении к действительности и деятельности и что иерархически разные уровни организации учебной деятельности познания и творчества основываются на разных методах обучения, поэтому формируют различное отношение к процессу выполняемого рисунка и соответственно различную организацию системы ПВК.

Познавательно-оценочный процесс рисунка характеризуется с помощью двух аспектов. П.А. Алексеев, А.В. Панин выявили, что познавательный аспект в рисунке с натуры развивается в связи с когнитивными компонентами деятельности, а оценочный формируется в связи с ценностными компонентами. Если при когнитивном рассмотрении в своих идеальных формах объект соотносится с теоретическими абстракциями – понятиями, которые могут существовать отдельно и независимо от познающего субъекта, то при оценочном рассмотрении выявляется эмоционально окрашенное отношение сту-

дента к изучаемому предмету, содержащее ценности, интересы и установки [6].

Л.А. Михешина обращает внимание на то, что в самих ценностных ориентациях раскрывается теоретико-познавательный контекст при условии объединения познавательного и оценочного аспектов в одном процессе. Когда ценности включены в познание и само знание, то в этом случае они становятся ценностно-нормативными [7]. В художественном творчестве объективное познание и субъективная оценка взаимопроникают, выступая как оценочное познание и познавательная оценка. Оценка – это ценностное отношение субъекта к объективной реальности и субъективное отражение явлений [8]. Познание действительности осуществляется студентами при одновременном постижении понятий и ценностных отношений к одним и тем же явлениям. В выполнении конструктивно-графических действий ценностные ориентации служат точками опоры, а понятия – условиями их реализации. С точки зрения значимости применения понятий на практике осуществляется оценивание признаков в исследуемой модели, в результате чего понятия приобретают статус инструментальных ценностей, а конструктивно-графический процесс становится когнитивно-оценочным. Это то специфическое качество процесса, которое пронизывает как познавательное, так и конструктивное отношение студента к действительности и деятельности. На его основе студент развивает ПВК и осваивает конструктивно-графические компетенции.

Структуру познавательного отношения к действительности образует произвольная и избирательная активность студента, система обобщенных мотивов (понятий), когнитивный стиль (аналитический/синтетический) в выполнении рисунка с натуры.

Конструктивное отношение выражает динамику внутренних процессов субъекта: ценностных, смысловых и мотивационных. Конструктивное отношение личности будущего дизайнера к процессу выполняемого рисунка ценностное, формируется на смыслообразующей основе обобщенных способов познания и творческой деятельности.

На первых этапах обучения, когда у студентов еще не развита самостоятельность в выполнении рисунка с натуры, обобщенные свойства конструктивности формируются в мотивации и познавательном отношении.

Предметное содержание «конкретных мотивов» единично. «Обобщенные мотивы» динамичны, их содержание устойчивое и повторяющееся. В содержании мотива можно выделить нечто специфическое, индивидуально-неповторимое и обобщенное, для которого конкретный предмет или явление – одна из возможных форм воплощения. Обобщенное предметное содержание мотива характеризуется не столько со стороны предмета потребности, сколько со стороны личности и ее устойчивых детерминант, на основе которых она испытывает эту потребность. При взаимодействии обобщенного мотива с конкретной ситуацией мотивационный процесс разворачивается и направляется на реализацию определенного отношения к окружающей действительности. Последнее выражает осознанную, избирательную, основанную на опыте связь субъекта с различными сторонами действительности, которые выражаются в его действиях и переживаниях [9].

Конструктивное отношение – ценностно-смысловое. С одной стороны, его порождают ценности, определяющие направленность личности на цели и средства деятельности, а с другой – смыслы, проявляющиеся во взаимосвязи значений, определяющих целостность рисунка [10]. Каждый из смыслов соотносится с реальной моделью и конструируется актом понимания. Относительно построения целостного рисунка смыслы характеризуют решение задачи, которое предполагает самостоятельное исследование модели. Видение смысла в своих действиях по отношению к целостному рисунку основывается на том, что студент владеет системой понятий, поэтому конструктивное отношение к действительности и деятельности – более высокого уровня, чем познавательное. В рамках ценностного отношения возникает возможность в удовлетворении потребности, при этом понятия деятельности

в построении целостного рисунка являются критериями оценок существенных отношений познавательного предмета. В этом смысле понятия приобретают инструментальную значимость. В связи с этим ценностное отношение можно рассматривать как конструктивный способ построения рисунка с натуры. Если результат познавательного отношения – постижение объективных свойств предметов, то ценностное отношение не претендует на объективные значения, оно субъективно, может быть как ближе, так и дальше от идеала.

В Институте сервиса, моды и дизайна (ИСМД) Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) исследовались ПВК у студентов-дизайнеров. В исследовании было сформировано две экспериментальные (ЭГ) и две контрольные (КГ) группы, по 15 чел. в каждой. Пять лет с 2005 по 2010 годы с первого по пятый курс осуществлялось экспериментальное обучение. Мы вели лонгитюдное исследование и диагностику ПВК у одних и тех же лиц – студентов-дизайнеров. Контрольные срезы исследования проводились после второго и на пятом курсе вуза. Методом сравнения результатов обучения ЭГ и КГ выявлялись индивидуальные особенности студентов и уровень сформированности у них ПВК. Традиционное обучение рисунку в КГ основывалось на чувственно-воспроизводимом способе и стихийном развитии ПВК, экспериментальное в ЭГ – на конструктивном подходе в обучении рисунку и целенаправленном развитии ПВК.

Процесс развития ПВК у студентов ЭГ проходил следующим образом:

- осуществлялось активное и сознательное включение студентов в познавательно-практический процесс;
- формировались потребности у учащихся в выработке того или иного качества;
- производилось ориентирование в сущности формируемых качеств;
- организовывалось проявление качеств в практической реализации способов деятельности: геометрического обобщения в структурно-семиотическом аспекте, творческого уровня в геометрическом обобщении, художественной интерпретации;
- формировались соответствующие чувства, понятия и ценности;
- вырабатывались конструктивно-графические компетенции, знания, умения, связанные с формируемыми качествами;
- организовывались упражнения для тренировки и освоения новых действий в решении задач, связанных с необходимыми качествами;
- выполнялись произвольные действия, связанные с целенаправленным соблюдением норм деятельности, развивались волевые усилия.

Для развития ПВК будущего дизайнера было необходимо:

1. Развивать систему мотивов предметной деятельности «рисунков». Сознательно закрепленное познавательное и конструктивное отношение студента к выполнению рисунка с натуры соотносится с конструктивно-графической направленностью в выполнении деятельности, внутренним регулятором которой является система побуждений. Мотивы обобщенной направленности в действиях студентов были обусловлены понятиями о структуре объекта и процессе ее моделирования, а также теоретическими ценностями обучающей системы. То или иное отношение студентов к рисунку развивалось тогда, когда мотивы соответствовали способам деятельности.

2. Для формирования устойчивого конструктивного отношения к выполнению рисунка, которое не утрачивалось бы со временем, а усиливалось, необходимо было спроектировать систему конструктивно-графических задач с постепенным усложнением деятельности и увеличением в ней неопределенностей, т.е. творческих действий. Также необходимо было спроектировать соответствующий инструментальный в качестве системы логических конструкций, способных не только ориентировать закономерную основу действий учащихся, но и определенным образом стимулировать их предметно направ-

ленную мотивацию и саморазвитие. Конструкты дают фундаментальную основу в деятельности, которая может самостоятельно дополняться и этим углублять понимание. Для познавательных целей обучения конструкты наглядно показывали существенные отношения типичных ситуаций практики, а для целей творческого развития – примеры использования эвристических принципов художественно-эстетической выразительности. На их основе осуществлялось частичное преобразование геометрического обобщения модели, что и придавало рисунку художественность.

3. Параллельно с усложнением деятельности осуществляется развитие качеств учащегося. Теория, наглядно показанная в конструктах, способствовала усложнению действий, а практика – формированию ПВК будущего дизайнера. Однако в процессе экспериментального обучения и воспитания развитие качеств личности достигалось не сразу. Связь между особенностями конструктивно-графической деятельности и ПВК проявлялась неоднозначно. На результаты деятельности студентов влияли различные причины, определяющие выбор направленности и отношения к деятельности. Многие из этих причин были связаны с произвольностью в действиях и типологическими особенностями студентов (пространственно-образными и вербально-логическими), влияющими на выполнение рисунка с натуры. Все это «показывало» педагогу сложную картину формирующихся качеств учащегося.

В деятельности студентов проявляется не одно качество, а их система, в которой есть ведущие и подчиненные качества, усиливающие ведущие. В процессе выполнения рисунка и в его результате всегда проявляется уровень и комбинация ПВК студента. Усвоение деятельности на познавательном уровне происходит под внешним воздействием педагога, студенты лишь следуют его требованиям. Состояние этого процесса в рисунке оценивается как исполнительское, следовательно, на его основе формируются познавательно-исполнительские качества учащихся. Ведущими среди этих качеств являются внимательность и наблюдательность.

Успешное осуществление конструктивно-графической деятельности зависит от определенного сочетания качеств будущего специалиста. Художественная деятельность предполагает наличие комплекса ПВК личности, систематизированных Е.А. Климовым в профессиограмме «Человек – худо-

жественный образ» [11]. Проектируя систему качеств будущего дизайнера, мы дополнили профессиограмму, разработанную Е.А. Климовым, теми качествами, которые соответствуют конструктивно-графической компетентности, и разбили целостный комплекс качеств на три группы: 1) когнитивные, 2) волевые, 3) личностные качества.

Когнитивные качества студентов развиваются в выполнении рисунка с опорой на единство рационального и чувственного. Необходимо отметить, что познавательные процессы тогда становятся когнитивными качествами студентов, когда соотносятся с произвольным содержанием деятельности. На произвольном уровне деятельности в результате выполнения студентами практических действий в рисунке осуществляется синтез познавательных процессов со знаниями, умениями и навыками, что и является условием эволюции ПВК будущего дизайнера. Когнитивные качества учащихся совершенствуются на протяжении пяти лет целенаправленного обучения и воспитания.

Волевые качества в нашем случае характеризовали способность студентов к волевым усилиям, к преодолению внутренних и внешних трудностей и противоречий.

Личностно-значимые качества одинаково соотносятся со всеми видами деятельности будущего специалиста и формируются как устремленность к успеху. Однако для достижения успеха должны быть сформированы интерес к конструктивно-графическому моделированию и соответствующие ценностные идеалы.

Три группы качеств развивались в одной деятельности, поэтому образовывали систему ПВК. Формирование системы качеств, соответствующей конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера, обусловило развитие способностей целостного пространственного восприятия модели и представления когнитивного и оперативных образов действия по отношению к ней. Представление образов действия относится к саморазвитию при внешнем взаимодействии с образовательной средой, поэтому формирование системы ПВК имело для нас первостепенное значение.

В начале экспериментального обучения студентам было дано письменное описание системы ПВК будущего дизайнера (табл. 1), которое подкреплялось показом идеально выполненных работ.

Таблица 1

Профессионально-важные качества будущего дизайнера

<i>ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА</i>		
1	Целеустремленность и настойчивость	Инициативность в постановке целей и настойчивость в их реализации. Настойчивость проявляется при трудной и длительной работе в преодолении препятствий и трудностей
2	Произвольность в действиях	Волевая активность в аналитико-синтетических действиях, направленных на реализацию цели
3	Организованность и работоспособность	Организованность – самоуправление и упорядоченность всех элементов деятельности во времени и пространстве; с одной стороны, требует организации знаний и умений, с другой – материалов и технологических ресурсов. Работоспособность – мобилизация своих возможностей
4	Эмоциональная сдержанность	Сдерживание эмоциональных реакций, мешающих достижению цели
5	Дисциплинированность	Сознательное подчинение своего поведения общественным правилам
<i>КОГНИТИВНЫЕ КАЧЕСТВА</i>		
6	Устойчивость внимания	Период длительностью в 3–4 часа, в течение которого сохраняется концентрация внимания, что дает студенту возможность сосредоточиться на раскрытии в рисунке необходимых связей и отношений
7	Переключение внимания	Быстрое ориентирование в ситуации, избирательное сосредоточение и переключение с одной детали на другую
8	Распределение внимания	Одновременное выполнение нескольких видов действий: детальное и целостное видение модели
9	Целостное восприятие	Чувствительность к конкретной ситуации в отношении восприятия и изображения
10	Структурное восприятие	Сопоставительное и измерительное реагирование в восприятии на направление и протяженность линий, на их связь с соседними линиями
11	Образное мышление	Результат синтеза большого количества следов отражения конкретно воспринимаемого содержания

12	Пространственное мышление	Теоретическое образование, в котором проявляются как логические, понятийные, так и специфически-пространственные закономерности деятельности, необходимые для комбинаторных действий в уме
13	Логическое осмысление	Основанность на понятиях логического следования процесса от причины к следствию
14	Практическое мышление	Преобразование информации при помощи предметных действий и последовательности выполнения операций
15	Контрольная рефлексия	Произвольный контроль, определяющий постановку промежуточных целей и течение мыслей в определенно заданном направлении. Это контроль за произвольностью в познавательных процессах, за наблюдением, исследованием
16	Зрительная память	Качественный уровень запоминания наглядных признаков формы образа в том виде, в каком они существуют в объекте или в наглядном конструкте
17	Наблюдательность	Выявление малозаметных и в то же время системных признаков модели, чему способствует направленность на конструктивные связи
18	Представление и воображение	Представление, способствующее преобразованиям конкретных образов и воображаемых ситуаций в различных соотношениях объективного и субъективного
19	Интуиция	Целостное и быстрое «схватывание» наглядной ситуации без ее осознания и развернутых рассуждений
20	Глазомер	Проявление измерительной функции сознания в системе «глаз – рука» как результата совместной работы комплекса познавательных процессов
21	Точность сенсомоторики	Двигательный акт в координации зрительного и моторного анализаторов, смысловой и технической сторон деятельности
ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА		
22	Способность к сотрудничеству	Открытость личности к взаимодействию, принятию нормативов и ценностных смыслов обучения
23	Интерес	Мотивированность, способствующая более полной ориентировке в области конструктивного рисунка
24	Самостоятельность	Опора на собственные взгляды и убежденность в правильности выполняемых действий, самоконтроль в процессе их выполнения
25	Адекватная самооценка	Непротиворечивая оценка своих возможностей и оптимальных путей выполнения деятельности, ее соответствие оценке педагога как необходимому условию повышения индивидуальной визуально-графической культуры изображения
26	Эстетический вкус	Отношение эстетического вкуса к умным эмоциям и чувству, к интегративному уровню понимания, который по требованиям деятельности всегда может дифференцироваться на отдельные составляющие – понятия и чувства
27	Креативность	Отклонение от традиционных схем деятельности и порождение необычных идей, оригинальных решений
28	Конструктивная рефлексия	Концептуальное моделирование, связанное с художественными интерпретациями действительности
29	Визуально-графическая культура	Целостное изображение объекта, выполненное на основе компетенций (знаний, умений и навыков), эстетических ценностей и приемов графики
30	Саморазвитие	Устремленность в достижении идеала как в своих качествах, так и в результатах деятельности

Методика исследования ПВК включает три этапа:

1) самооценка студентом своих качеств по профессиональной и педагогической наблюдению за процессом деятельности студента и оценка;

2) отношение к действительности и деятельности;

3) визуально-графическая культура изображения как результат отношения к деятельности и ПВК студентов.

Каждый вид исследования оценивался по десятибалльной шкале по пяти уровням: первый (1–2 балла); второй (3–4 балла); третий (5–6 баллов); четвертый (7–8 баллов); пятый (9–10 баллов).

1. *Исследование ПВК на основе профессиональной программы.* Набор действий формируется внешней стороной деятельности, процессом обучения и способом действия. Познавательные процессы человека обусловлены знаниями, умениями и навыками, однако, чтобы они стали когнитивными ПВК, требуется, чтобы студент был способен на самостоятельные действия. В связи с этим необходимо отметить, что когнитивные качества, которые выделены в профессиональной программе, в начале обучения у студентов еще не сформированы: это объясняется тем, что еще не развито познавательное отношение к деятельности. Поэтому на начальном этапе обучения мы считаем эти качества студентов познавательными процессами. В начале обучения познавательные процессы студентов в группах ЭГ и КГ были примерно на одном уровне, и они не считались ПВК. В

связи с этим исследование ПВК у студентов-дизайнеров осуществляется нами после второго курса, когда студенты сознательно усваивают профессиональные действия, предъявляют к себе требования, оценивают и контролируют себя. После двух лет обучения уже произошло определенное накопление новообразований, в том числе потребность действовать соответственно усвоенному, что и развивает познавательные процессы учащихся, преобразуя их в когнитивные ПВК. Волевые и личностные качества студентов начинали формироваться еще в общеобразовательной школе, поэтому на начальном этапе обучения в вузе они стали основой развития ПВК.

В профессиональной программе 5 уровней. 1 и 2-й – низкая сформированность качеств, 3-й – среднее значение, 4 и 5-й – высокое значение в развитии ПВК. В обучении ПВК личности входили в синтез с новыми действиями, что обеспечивало новый уровень их развития. На познавательном этапе обучения развивалась в основном когнитивная система качеств, а на этапе творчества – личностная и конструктивно-графическая. Понятно, что для выпускника сформированность качеств определена на уровнях высокого значения. Студенты на третьем и пятом курсах осмысленно соотносили свои ПВК с идеальными качествами и ставили в предложенной им профессиональной программе точку напротив каждого из качеств и соответствующего уровня его развития, т.е. самостоятельно определяли уровни (1, 2, 3, 4, 5) сформированности своих качеств.

Таблица 2

Профессиограмма качеств будущего дизайнера в процессе выполнения конструктивного рисунка с натуры:
 КГ (————), ЭГ (————), ИДЕАЛЬНОЕ (————)

№	ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ	После второго курса обучения		После пятого курса обучения		Идеал
		Уровни сформированности				
		1 КГ ₁	2 ЭГ ₁	3 КГ ₂	4 ЭГ ₂	5 Идеал
1	Целеустремленность и настойчивость	●	●	●	●	■
2	Произвольность в действиях	●	●	●	●	■
3	Организованность и работоспособность		●	●	●	■
4	Эмоциональная сдержанность	●	●		●	■
5	Дисциплинированность	●	●	●		■

№	КОГНИТИВНЫЕ КАЧЕСТВА	1 КГ ₁	2 ЭГ ₁	3 КГ ₂	4 ЭГ ₂	5 Идеал
6	Устойчивость внимания	•	•	•	•	•
7	Переключение внимания	•	•	•	•	•
8	Распределение внимания	•	•	•	•	•
9	Целостное восприятие	•	•	•	•	•
10	Структурное восприятие	•	•	•	•	•
11	Наглядно-образное мышление	•	•	•	•	•
12	Пространственное мышление	•	•	•	•	•
13	Логическое мышление	•	•	•	•	•
14	Практическое мышление	•	•	•	•	•
15	Контрольная рефлексия	•	•	•	•	•
16	Зрительная память	•	•	•	•	•
17	Наблюдательность	•	•	•	•	•
18	Представление и воображение	•	•	•	•	•
19	Интуиция	•	•	•	•	•
20	Глазомер	•	•	•	•	•
21	Точность сенсомоторики	•	•	•	•	•

№	ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА	1 КГ ₁	2 ЭГ ₁	3 КГ ₂	4 ЭГ ₂	5 Идеал
22	Способность к сотрудничеству	●	●	●	●	●
23	Интерес	●	●	●	●	●
24	Самостоятельность	●	●	●	●	●
25	Адекватная самооценка	●	●	●	●	●
26	Эстетический вкус	●	●	●	●	●
27	Креативность	●	●	●	●	●
28	Конструктивная рефлексия	●	●	●	●	●
29	Визуально-графическая культура	●	●	●	●	●
30	Саморазвитие	●	●	●	●	●

Исследование сформированности качеств по самооценке и педагогической оценке после двух лет обучения показало, что развитие ПВК в КГ и ЭГ различается: в КГ – 1 и 2 уровни, а в ЭГ – 2 и 3 уровни. После пяти лет обучения ПВК в КГ студентов соответствовали в основном 2 и 3-му уровню, а в ЭГ – 4 и 5-му. В профессиограмме показаны обобщенные данные (см. табл. 3).

Исследование ПВК (после двух лет обучения) выявило, что их проявление взаимосвязано с типологическими особенностями учащихся, их пространственно-образными и вербально-логическими возможностями в познании и практике рисунка.

Часть студентов более высоко отметили у себя такие качества, которые соответствовали пространственно-образному познанию, а именно: *устойчивость внимания, чувственное восприятие, наглядно-образное мышление, зрительная память, наблюдательность, воображение, интуиция, точность сенсомоторики*.

Другие студенты на более высоком уровне выделили другую систему качеств, которая в большей мере соответствовала вербально-логическому познанию: *переключение и распределение внимания, структурность восприятия, пространственное мышление, логическое осмысление процесса, наблюдательность*.

В исследовании ПВК (после обучения) отмечено, что большинство студентов ЭГ выделили почти всю систему качеств будущего дизайнера на высоких уровнях, что в полной мере соответствовало конструктивно-графической компетентности в выполнении рисунка. Когда в процессе выполняемого рисунка действует целостная система ПВК, это говорит о том, что качества студентов познанием изменились. Так, качества чувственно-ориентированной деятельности из произвольных стали не только произвольными и когнитивными, но и конструктивными.

2. Отношение студента к рисунку как профессиональная направленность его качеств исследовалось разработанной нами методикой наблюдения за ПВК по отношению: а) к объекту, б) к себе, в) к другим людям. Анализировалось различное отношение к деятельности и, соответственно, различная активность студента. За каждый вид исследования ставились отдельные баллы, которые затем суммировались.

А. *Отношение субъекта к объекту изображения и деятельности* определялось совокупностью взаимосвязей со стороны ценностной направленности и познавательного или конструктивного уровней активности, от которых зависело его отношение к рисунку и выбор способа деятельности. ПВК

студентов анализировались в зависимости от отношения к действительности (к модели) и к деятельности (способу действия).

Отношение к объекту изображения определяет самостоятельный выбор модели для рисунка. Для свободного выбора педагог предложил студентам три модели – это три различных типа заданий. Первая модель более четко выявляла геометрическую основу формы. Вторая модель имела не явно читаемую геометрическую форму, предполагая, таким образом, ее индивидуальное выявление и возможные интерпретации. Пространственная основа третьей модели была пластически сложной и предполагала индивидуальный стиль деятельности.

Глядя на постановки, предложенные для выбора, каждый из студентов выбирал модели соответственно своему отношению к действительности (познавательному, познавательно-конструктивному и конструктивному). Их отношение соответствовало определенной ценностной ориентации, основанной на способе деятельности:

– Первая группа студентов выявляла при выборе модели познавательное отношение. Эти студенты выбирали более простую модель и соответственно задачу изображения только на познание. После двух лет обучения эту подгруппу составляло: в ЭГ – 30,4%, в КГ – 49,6%, а после пяти лет обучения: в ЭГ – 3,4%, в КГ – 39,6%.

– Вторая группа студентов выбирала более сложное задание с элементами творчества и при этом проявляла познавательно-конструктивное отношение к рисунку. После двух лет эту подгруппу составляло: в ЭГ – 63%, в КГ – 47%, а после пяти лет обучения: в ЭГ – 33,6%, в КГ – 46%.

– Третья группа студентов выбирала сложное в пластическом отношении и нестандартное задание и стремилась к интерпретации познавательной модели, проявляя при этом конструктивное отношение к рисунку. Эти студенты характеризовались большей индивидуальностью в творчестве, чем другие. После двух лет эту подгруппу составляло: в ЭГ – 6,6%, в КГ – 3,4%, а после пяти лет обучения: в ЭГ – 63%, в КГ – 14,4%.

Разделение на подгруппы демонстрирует связь отношения к модели с опытом способа деятельности и ПВК. Педагог задавал каждому из студентов вопрос, почему был сделан такой выбор. Одни из студентов отвечали, что представляют, как могут изобразить эту модель, вторые – что эта модель им больше понравилась, а третьи – что в рисунке этой модели можно выразить художественный образ. В первых ответах отношение к модели было связано со способом действия, во

вторых – с ценностями и идеалами, а в третьих – с самовыражением.

Б. Отношение студентов к себе: педагог отмечал, как студенты оценивали свои качества, переоценивали или недооценивали свои возможности. Повышенная самооценка объяснялась неадекватной оценкой требований обучения, и, как следствие – отсутствием реакции студента на свои ошибки. А заниженная самооценка препятствовала реализации возможностей учащегося, лишала его уверенности в своих действиях и снижала инициативу. Так разная самооценка отражалась на качествах студента.

В. Отношение к другим людям (педагогу): исследовалось стремление к сотрудничеству и взаимодействию в процессе формирования компетенций.

3. Законченный продукт конструктивно-графического процесса являлся носителем определенного уровня *визуально-графической культуры изображения*, которая представлялась нами как набор эстетических и познавательно-теоретических ценностей и на основе которых студенты осуществляли оценку конкретной ситуации. Визуально-графическая культура изображения выявляла в рисунке уровень упорядоченности и целостности, осмысленности и осознания того, что изображается.

Визуально-графическая культура изображения рассматривалась:

во-первых, в качестве теоретического содержания закономерностей, принципов и правил в целостной организации рисунка;

во-вторых, как продукт конструктивно-графической деятельности в ее целостной и эстетически выразительной форме;

в-третьих, как совокупный способ, включающий комплекс всех процессов, соответствующих системе ПВК и ведущим компетенциям-умениям студента.

Визуально-графическая культура изображения аналогична структуре личности со стороны ПВК и компетенций, поэтому в нашем случае являлась критерием исследования не только грамотного и выразительного рисунка с натуры, но качеств и компетенций-умений у студентов.

Освоение студентами системных отношений в рисунке переводило визуально-графическую культуру изображения на более высокий *качественный уровень деятельности*: системный анализ конструктивных связей как бы «очищал» изображение от ненужных данных, при этом содержание рисунка гармонично сочеталось с его формой, в изображении выделялось главное и ему подчинялось второстепенное.

Высокий уровень визуально-графической культуры изображения достигался в комплексе конструктивно-графических связей и системы средств художественно-эстетической выразительности, принципов гармонии. Конструктивные связи обладали как дифференцированными, так и интегративными свойствами, поэтому считались познавательно-теоретическими ценностями изобразительного искусства. Общекультурные ценности, в том числе и культуры изображения, являлись одним из основных блоков индивидуально-профессиональной культуры личности. Визуально-графическая культура изображения обогащалась личностными смыслами, поэтому в обучении рисунку формировалась как элемент общей культуры личности и целостной системы ее ПВК. На творческом уровне деятельности визуально-графическая культура изображения являлась результатом конструктивного отношения к рисунку и включала три составляющих: познавательное, личностное и коммуникативное отношения.

С точки зрения объективной составляющей выявлялось познавательное отношение к форме изображаемого объекта (как направленность на существенные признаки и геометризированные связи).

С субъективной – исследовалась направленность на самовыражение, на конструктивное и свое личностное отношение к объекту изображения.

С коммуникативной – воплощались общепонятные для всех эстетические ценности культуры в знаково-

символических средствах выражения и, как следствие, коммуникации посредством рисунка с будущими зрителями.

Различное взаимодействие этих составляющих в рисунке выявляло различный характер визуально-графической культуры изображения, которая рассматривалась нами как интегративное качество будущего специалиста, как рефлексивное умение и конструктивно-графическая компетентность.

Визуально-графическая культура изображения исследовалась с опорой на познавательное и конструктивное отношение к действительности и деятельности.

Познавательное отношение формировалось у студентов на первом и втором курсе с опорой на метод геометрического обобщения в структурно-семиотическом аспекте. Метод ориентировал отношение студентов к процессу выполняемого рисунка, однозначным когнитивно-оценочным структурам деятельности – знакам понятий и логическим конструктам, наглядно показывающим конструктивные связи.

Применение метода изменяло отношение студентов к выполнению рисунка с натуры – с произвольного на произвольное и познавательное, что способствовало переменам и в системе их качеств. Эти изменения были связаны с появлением и усложнением когнитивно-оценочных структур, а именно: перестройкой возможностей в достижении конструктивно-целостного результата в рисунке. В связи с этим в системе ПВК у студентов развивались в основном волевые и когнитивные качества.

Конструктивное отношение к рисунку формировалось у студентов на третьем, четвертом и пятом курсах на основе методов творческого уровня геометрического обобщения действительности и художественной интерпретации. Такого рода действия имеют многозначный характер личностного самовыражения. Поэтому в соответствии с деятельностью в системе ПВК студентов формируются в основном личностные качества.

Визуально-графическая культура изображения исследовалась в процессе выполнения практических работ по рисунку. Контрольные срезы эксперимента проводились после второго курса обучения и в конце пятого курса.

Исследование визуально-графической культуры изображения и ПВК студента в соответствии с познавательным отношением проводилось посредством реализации практических заданий по трем формам выполнения рисунка: а) в длительном рисунке с натуры, б) в краткосрочном наброске с натуры, в) в рисунке по памяти и представлению.

За каждое задание баллы выставлялись отдельно как среднее значение между самооценкой своей работы и педагогической оценкой. Затем в совокупности трех заданий выводилось среднеарифметическое значение. При оценке использовались следующие критерии:

а) критерием длительного рисунка с натуры считалась конструктивная убедительность изображения, точность пропорций объекта в связи с перспективой;

б) критерием наброска – быстрота и легкость пропорционально-правильного изображения, основанного на глазомере;

в) критерием рисунка по памяти и представлению – зрительное запоминание объекта и его логическое воспроизведение.

В ходе выполнения длительной работы педагог объяснял, как ее необходимо выполнить, давал основные правила и методы конструктивно-графического процесса, объяснял критерии успешных действий и показывал образцы идеального выполнения.

Студенты с пространственно-образным познанием и синтетическим стилем мышления больше внимания обращали на внешне заметные признаки модели. Они быстрее других нарисовали длительный рисунок «на глаз», при этом допустили множество мелких ошибок. Педагог пытался обратить их внимание на ошибки, но они игнорировали замечания и были довольны собственной работой. Некоторые даже сказали, что педагог их «только сбивает», так как они и так рисуют лучше других. Эти студенты не планировали деятельность, каждый последующий шаг у них зависел от предыдущего, поэтому

Таблица 3

Результаты исследования профессионально-важных качеств
будущих специалистов-дизайнеров: уровни (чел./баллы);
№ исследования (1–3); ЭГ и КГ (по 30 чел.); «–» – нет данных

После второго курса обучения										
№	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Уровни развития					Уровни развития				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	5/10	21/80	4/22	–	–	21/40	9/31	–	–	–
2	10/60	18/192	2/33	–	–	15/150	13/98	2/32	–	–
3	14/72	13/147	3/39	–	–	14/66	14/136	2/30	–	–
Σ	142	419	94	–	–	256	265	62	–	–
После пятого курса обучения										
1	–	–	1/6	24/192	5/50	–	12/28	17/96	1/8	–
2	–	–	10/175	19/324	1/27	–	17/183	12/180	1/8	–
3	–	–	14/222	16/380	2/60	–	16/174	14/212	–	–
Σ	–	–	403	896	137	–	385	488	16	–

Общая сумма баллов за три исследования после обучения составила: в ЭГ – 1436 балл, а в КГ – 889 баллов. Из результатов проведенного исследования видно, что общая сумма баллов в ЭГ значительно выше, чем в КГ, поэтому можно заключить, что в отношении развития ПВК экспериментальная модель обучения оказалась более эффективной, чем традиционная.

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

На основе конструктивного подхода в обучении рисунку (теории универсальных элементов и комбинаторности процессов) развивается система ПВК будущего дизайнера. Исследование выявило зависимость по-разному организованной системы ПВК от способа однозначно и многозначно ориентированной деятельности.

В том случае, когда в обучении делается упор на объективное познание пространственных характеристик объекта в

основе способа геометрического обобщения в структурно-семиотическом аспекте, у студентов формируется познавательное отношение к модели, а на его основе во главу иерархического построения системы ПВК становятся когнитивные качества.

Если же студенты осуществляют поиск субъективного самовыражения в рисунке, основываясь на таких способах деятельности, как геометрическое обобщение в аспекте художественных интерпретаций действительности, то формируется конструктивное отношение к деятельности. В этом случае выявлено другое построение системы качеств. В иерархию системы ПВК становятся личностные качества.

В исследовании ПВК студентов-дизайнеров подтверждается другая зависимость: система качеств студента зависит от индивидуальных типологических особенностей, в нашем случае от пространственно-образного и понятийно-логического познания.

Библиографический список

1. Чернявская, В.С. Рефлексия исследовательской деятельности преподавателя вуза: методологические подходы к дизайн-образованию / В.С. Чернявская, Е.В. Алексеева, Н.Д. Калина // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 12.
2. Батаршев, А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб.: Питер, 2007.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
4. Крутецкий, В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1986.
5. Харламов, И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 2000.
6. Алексеев, П.В. Философия / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006.
7. Микешина, Л.А. Философия науки. – М.: Прогресс – Традиция; Флинта, 2005.
8. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности. – М.: Политиздат, 1985.
9. Мясичев, В.Н. Психология отношений. – М.: Воронеж: ИПП, 1995.
10. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Соврем. слово, 2005.
11. Основы профессиональной культуры / под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во Брянск. гос. пед. ун-та, 1997.

Bibliography

1. Chernyavskaya, V.S. Refleksiya issledovatel'skoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza: metodologicheskie podkhodih k dizayn-obrazovaniyu / V.S. Chernyavskaya, E.V. Alekseeva, N.D. Kalina // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. - 2009. - № 12.
2. Batarshhev, A.V. Diagnostika professional'no vazhnikh kachestv / A.V. Batarshhev, I.Yu. Alekseeva, E.V. Mayjorova. – SPb.: Piter, 2007.
3. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M.: Znanie, 1996.
4. Kruteckiy, V.A. Psikhologiya. – M.: Prosvethenie, 1986.
5. Kharlamov, I.F. Pedagogika. – M.: Gardariki, 2000.
6. Alekseev, P.V. Filosofiya / P.V. Alekseev, A.V. Panin. – M.: TK Velbi, Izd-vo «Prospekt», 2006.
7. Mikesheva, L.A. Filosofiya nauki. – M.: Progress – Tradiciya; Flinta, 2005.
8. Stolovich, L.N. Zhizn' – tvorchestvo – chelovek: funktsii khudozhestvennoy deyatel'nosti. – M.: Politizdat, 1985.
9. Myasithev, V.N. Psikhologiya otnosheniy. – M.: Voronezh: IPP, 1995.
10. Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya ehnciklopediya / sost. E.S. Rapacevich. – Mn.: Sovrem. slovo, 2005.
11. Osnovih professional'noy kul'tur / pod red. V.D. Simonenko. – Bryansk: Izd-vo Bryansk. gos. ped. un-ta, 1997.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 811.161.1-054.6

Larionova D.G. CULTURAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF CONCEPTUALIZED AREA "PATRIA" IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO AMERICAN STUDENTS. The article develops a comparative study of the key Russian cultural concepts "homeland", "fatherland" and "motherland" ("rodina", "otchestvo", "otchizna") which constitute a large conceptualized area «patria», and correlating concepts of American culture. The typological features of Russian and American cultures that caused the specificity of the conceptualized area and its verbalized linguistic means are explored. Reliance on the specificity of this linguistic world-image fragment is the basis of methods for teaching the national language-marked means.

Key words: *lingvoculturological approach, integration of culture into language education, conceptualized area, formation of linguoculturological competence, concept, the name of a concept, a cultural archetype, the typology of cultures, collectivist and individualistic types of cultures, a comparison of linguistic culture, translation equivalent.*

Д.Г. Ларионова, асп. каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: dashunn@gmail.com

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗИРОВАННОЙ ОБЛАСТИ «PATRIA» В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ

В настоящей статье проводится сопоставительное исследование ключевых концептов русской культуры «родина», «отчество» и «отчизна», составляющих значительную концептуализированную область «patria», и коррелирующих с ними концептов американской культуры, а также анализируются типологические особенности русской и американской культур, обусловившие специфику данной концептуализированной области и вербализующих ее языковых средств. Опора на специфику этого фрагмента языковой картины мира является основой методики обучения национально маркированным языковым средствам.

Ключевые слова: *лингвокультурологический подход, интеграция культуры в языковое образование, концептуализированная область, формирование лингвокультурологической компетенции, концепт, имя концепта, культурный архетип, типологии культур, коллективистский и индивидуалистский типы культур, сопоставление лингвокультур, переводный эквивалент.*

Современная методика преподавания иностранных языков уделяет особое внимание интеграции культуры в языковое образование. Учет лингвокультурологического аспекта в обучении русскому языку как иностранному означает, что обучение нацелено на формирование умений межкультурного общения путём изучения иностранного языка как феномена культуры. Овладение иностранным языком достигается путем усвоения языка иной культуры, представленной в национальных концептах, которые становятся лингводидактическими единицами. Важность использования концепта или концептуализированной области как единицы обучения русскому языку как иностранному на сегодняшний день не подвергается сомнению (В.В. Воробьев, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, О.А. Леонтович и др.). Поскольку изучение иностранного языка есть проникновение в иную культуру, а концепт – это «сгусток культуры в сознании человека» [1, с. 40], то обучение языку через обучение базовым концептам культуры изучаемого языка представляется наиболее эффективным способом формирования у учащихся лингвокультурологической компетенции.

Многие ученые, предметом изучения которых является взаимосвязь языка и культуры, выделяют концепт «родина», включенный в концептуализированную область «patria», как базовый для русского культурно-языкового сознания, уходящий корнями к архетипу «род» [1; 2]. В.Н. Телия выделяет культурно и исторически связанные между собой концепты «родина1» («малая родина») и «родина2» («большая родина»), которые вместе с понятиями «отчество» и «отчизна» объединяются в концептуализированную область «patria» [2, с. 414].

Концептуализированная область или сфера – термин, введенный Ю.С. Степановым [1]. По определению Ю.С. Степанова, культура представляет собой «совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных «рядах» (прежде всего в «эволюционных семиотических рядах», а также в «парадигмах», «стилях», «изоглоссах», «фангах», «константах» и т. д.)» [1, с. 43]. Такие «ряды» и являются концептуализированными областями, в которых соединяются, синонимизируются «слова» и «вещи».

Латинское наименование – «patria», предложенное В.Н. Телией, представляется удачным, так как, во-первых, объединяет таким образом все имена «патриотической триады» («родина» – «отчество» – «отчизна») и, во-вторых, эксплицирует значительную универсальную составляющую содержания данной концептуализированной области, ее включенность в контекст мировой культуры. При этом национально-культурная специфика исследуемых концептов, выявленная при их межязыковом и межкультурном сопоставлении, требует обращения к задачам формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык.

Концепт «родина» культурно и этимологически связан с архетипом «род», а также «с еще более глубинным архетипом «матери-земли» как праматери всех возвращенных, живущих на этой земле или ушедших в нее поколений «своих», а также всего того, что порождено на «материнском лоне» земли, существует или существовало на ней, а потому – «своего, родного» [2, с. 410]. В.Н. Телия подчеркивает, что концепт «родина1» отражен в сознании русских как свое, кровно-родственное пространство, воспринимаемое как сугубо личное и единственное и потому противопоставленное «чужому» пространству. Как отмечает ученый, «ценность этого личностного пространства для X-а (X-ов) связана с тем, что здесь X осознал мир среди родных и близких людей, осознал внешний (физический), внутренний (психический) и языковой микромир, принадлежащий именно ему и его родным и близким» [2, с. 414].

Выделенная Ю.С. Степановым константа культуры «родная земля» предстает как порождение двух культурных архетипов: архетипа «родной человек» (то есть род как прародитель) и архетипа «земля» (то есть «мать-земля») [1, с. 173].

Известно, что особенности типа культуры также оказывают большое влияние на формирование и функционирование ключевых концептов в национальном культурно-языковом сознании, поэтому сопоставление двух лингвокультур предполагает установление их типологических сходств или различий.

В зависимости от специфики культурных различий в межкультурной коммуникации принято различать коллективистский и индивидуалистский типы культуры (см. работы Г. Триандиса, Г. Хофстеда, Э. Холла). Коллективизм и индивидуализм, лежащие в основе русской и американской культур, определяют существенные различия между ними. В частности, данное противопоставление по культурному типу обуславливает различие в значимости концепта «родина» для национального сознания представителей двух культур. Особое отношение русских к родине, отмеченное многими исследователями (см. работы А. Вежицкой, С.Г. Тер-Минасовой, В.Н. Телии), как представляется, связано с тем, что русские тяготеют к коллективистской культуре, характеризующейся «растворением» человека в коллективе, семье, роде. С самого рождения человек является частью большой семьи или клана, который защищает и поддерживает его в обмен на верность и преданность. Как пишет Н.А. Бердяев, «русский народ всегда любил жить в тепле коллектива, в какой-то растворенности в стихии земли, в лоне матери. <...> С Ивана Калиты ... личность была придавлена огромными размерами государства, предъявлявшего непосильные требования» [3, с. 14].

В американской индивидуалистской культуре, в которой семейные связи ослаблены и с раннего возраста воспитывается независимость и самостоятельность личности, человек не имеет такой тесной связи с родом и землей. Для американцев считается нормой частая смена места жительства на протяжении всей жизни, отсутствие крепкой связи с землей. Это становится понятным, если вспомнить, что американский народ – это молодая нация, сформированная европейскими переселенцами, оставившими родную страну, дом и друзей ради новой свободной жизни. Истоками американского индивидуализма являются «свобода от монархов и аристократов, географическая мобильность, ослабление семейных связей» [4, с. 174]. Для русских же осознание своей связи с прошлыми поколениями, со своей землей является основой национальной и культурной самоидентификации.

По мнению многих исследователей, одна из неотъемлемых черт русского национального характера – это любовь к родине, «отечестволюбие», которое всегда проявляется у русских открыто и эмоционально [5, 6]. Такая открытость выделяется даже на фоне открытости американцев, у которых она имеет иную природу: «американцы более открыты в выражении собственных мнений, русские – эмоций» [4, с. 191]. Подтверждение этому можно найти в богатейшем материале текстов русской литературы: «Я люблю родину, / Я очень люблю родину» [7, с. 109]; «Люблю Отчизну я» [8, с. 95]; «Я люблю Россию до боли сердечной» [9, с. 334]; «Милая, светлая Родина! Вся наша безграничная сыновья любовь – тебе, все наши помыслы – с тобой» [10, с. 190]. Архетип матери-земли, являясь глубинным архетипом русской культуры, находит свое отражение в языке. Родина-мать – это образ, который пронизывает всю русскую поэзию: «Родина-мать! По равнинам твоим я не ездил еще с чувством таким» [11, с. 109]; «Мать-отчизна! Дойду до могилы, Не дождавшись свободы твоей!» [11, с. 143]. Образ родины-матери также широко использовался во время Великой Отечественной Войны (знаменитый плакат «Родина-мать зовет!», известные статуи «Родина-мать зовёт!» и «Родина-мать» в Волгограде, Киеве и Санкт-Петербурге).

Библиографический список

1. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – М., 2001.
2. Телия, В.Н. Концептообразующая флуктуация константы «родная земля» в наименовании родина // Язык и культуры: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова. – М., 2001.
3. Бердяев, Н.А. Судьба России. М.: Советский писатель, 1990.
4. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. – Москва, 2005.
5. Воркачев, С.Г. Слово «Родина»: значимостная составляющая лингвоконцепта // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: ВГУ, 2007.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
7. Есенин, С.А. Полное собрание сочинений. – М.: ОЛМА-ПРЕСС. – 2002. – Т. 5.
8. Лермонтов, М.Ю. Полное собрание сочинений в шести томах. – М.: Печатник, 1914. – Т. 3.
9. Салтыков-Щедрин, М.Е. // Собр. соч.: в 10 т. – М.: Правда, 1988. – Т. 13.
10. Шолохов, М.А. Слово о родине. – М.: Советская Россия, 1980.

Осознание родственной, кровной связи с родиной как национальная черта ярко проявляется в языке, особенно при сопоставлении русского языка с британским и американским вариантами английского языка: словам «родина», «отчизна», «отчество» соответствует, по мнению исследователей, одно нейтральное слово «country» в английском языке [6, с. 176]. Сопоставление устойчивых сочетаний со словом «родина» в русском языке с их переводными эквивалентами в британском и американском вариантах английского языка по данным англо-русских и русско-английских словарей подтверждает мнение исследователей о том, что американцы и англичане для обозначения своей родины практически всегда употребляют слово «country»: *сражаться за родину – fight for country, отдать жизнь за родину – give blood for country, любить родину – love country, тоска по родине – country-sickness, старая родина – the old country, новая родина – the country of adoption* и др. [12].

В английском языке, так же, как и в его американском варианте, существуют слова «homeland», «motherland» и «fatherland», но они никогда не употребляются американцами применительно к своей собственной родине, несмотря на открытый патриотизм, проявляемый американцами. По мнению исследователей, эти слова применимы для определения родины иммигрантов: «A lot of immigrants feel affection for their motherland». Также слово «motherland» (или «mother country») иногда употребляется американцами для обозначения Великобритании как родины первых переселенцев [6, с. 176]. Слово «fatherland» ассоциируется у американцев с нацистской Германией, в отличие от самой Германии: в немецком языке слово «Vaterland» является нейтральным. [13]. Слово «homeland» также практически не употребляется американцами для обозначения Соединенных Штатов Америки, поэтому название организации «The Department of Homeland Security», созданной после террористических актов в сентябре 2001 года, кажется самым американцам странным: «Сегодня «homeland» («родина») – это российская политическая партия, а также это слово используется для описания всей России. В 2002 году составитель речей от Республиканской партии Пэгги Нунэн написала: «Название «Homeland Security» («Безопасность родины») раздражает многих людей, и по понятным причинам. «Homeland» – это не настоящее американское слово, мы никогда его не употребляли и не употребляем» [14]. Следовательно, концепт «родина» задает разные коннотации у носителей русской и американской лингвокультур, и имя русского концепта «родина» адекватно не переводимо на английский язык, несмотря на существование нескольких формальных английских эквивалентов.

Таким образом, типологические различия, обнаруживаемые при сопоставлении русской и американской культур, а также существенные различия в употребительности эквивалентов имен концептов в сопоставляемых языках обуславливают расхождения в восприятии концепта «родина» представителями русской и американской культур. Представляется, что учет этих особенностей при обучении русскому языку американских студентов продвинутого этапа в русле культуроведческого подхода к преподаванию иностранного языка будет способствовать развитию культурной восприимчивости и способности правильно интерпретировать явления культуры изучаемого языка.

11. Некрасов, Н.А. Стихотворения. – М.: Художественная литература, 1988.
12. Апресян, Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь. – М.: Русский язык, 1993.
13. Bailey, R. What Does "Homeland" Mean to You? [Э/р]. Р/д: <http://www.reason.com/blog/show/121489.html>.
14. Raapan, N. Communitarianism. US Law In The Balance [Э/р]. Р/д: <http://www.rense.com/general76/lawis.htm>.

Bibliography

1. Stepanov, Yu.S. Konstantih: slovarj russkoyj kuljturih. – М., 2001.
2. Teliya, V.N. Konceptoobrazuyutaya fluktuaciya konstantih «rodnaya zemlya» v naimenovanii rodina // Yazihk i kuljturih: Faktih i cennosti: K 70-letiyu Yuriya Sergeevicha Stepanova. – М., 2001.
3. Berdyayev, N.A. Sudjba Rossii. М.: Sovetskij pisatelj, 1990.
4. Leontovich, O.A. Russkie i amerikanci: paradoksih mezhkuljturnogo obtheniya: Monografiya. – Moskva, 2005.
5. Vorkachev, S.G. Slovo «Rodina»: znachimostnaya sostavlyayutaya lingvokoncepta // Yazihk, kommunikaciya i socialjnaya sreda. – Voronezh: VGU, 2007.
6. Ter-Minasova S. G. Yazihk i mezhkuljturnaya kommunikaciya. – М., 2000.
7. Esenin, S.A. Polnoe sobranie sochinenij. – М.: OLMA-PRESS. – 2002. – Т. 5.
8. Lermontov, M.Yu. Polnoe sobranie sochinenij v shesti tomakh. – М.: Pechatnik, 1914. – Т. 3.
9. Saltikov-Thedrin, M.E. // Sobr. soch.: v 10 t. – М.: Pravda, 1988. – Т. 13.
10. Sholokhov, M.A. Slovo o rodine. – М.: Sovetskaya Rossiya, 1980.
11. Nekrasov, N.A. Stikhotvoreniya. – М.: Khudozhestvennaya literatura, 1988.
12. Апресян, Ю.Д. Novihy boljshoyj anglo-russkiy slovarj. – М.: Russkiy yazihk, 1993.
13. Bailey, R. What Does "Homeland" Mean to You? [Eh/r]. R/d: <http://www.reason.com/blog/show/121489.html>.
14. Raapan, N. Communitarianism. US Law In The Balance [Eh/r]. R/d: <http://www.rense.com/general76/lawis.htm>.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 376.24

Narzulaev S. B., Petukhov N. A., Miller N.D., Bikbova E.R. SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH DISEASES OF RESPIRATORY ORGANS. In the country in quantitative and percentage expression the group of often ill children with special inquiries of korrektsionno-developing training considerably increases. It has the specificity and should pass in the special educational environment of sanatorium classes at school or in sanatorno-educational institutions. Result of pedagogical work and zdorovesberezheniya such children above in the conditions of regular monitoring of level (index) of health.

Key words: children pedagogical risk, disease of respiratory system, zdorovesberezheniya the educational environment, korrektsionno-educational training

С.Б. Нарзулаев, д-р медиц. наук, проф., зав. каф. АФК ТГПУ, г. Томск;

Н.А. Петухов, канд. пед. наук, доц. каф. АФК, ТГПУ;

Н.Д. Миллер, зам.директора по учебно-воспитательной работе ДЮСШ НВ «Русь», г. Северск;

Е.Р. Бикбова, асп. 2 года обучения, E-mail – batyr-54@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОРГАНОВ ДЫХАНИЯ

В стране заметно увеличивается в количественном и процентном выражении группа часто болеющих детей с особыми запросами коррекционно-развивающего обучения. Оно имеет свою специфику и должно проходить в специальной образовательной среде санаторных классов в школе или в санаторно-образовательных учреждениях. Результат педагогической работы и здорovesberezheniya таких детей выше в условиях регулярного мониторинга уровня (индекса) здоровья.

Ключевые слова: дети педагогического риска, заболевания дыхательной системы, здорovesberezhaющая образовательная среда, коррекционно-образовательное обучение.

Педагогика здоровья стала новым социальным заказом, порожденным социально-экономическими проблемами России. На подрастающее население страны оказывает неблагоприятное воздействие одновременно множество негативных факторов разного характера: экологические, антропогенные, техногенные и др. По данным экологов и медиков, большая часть территории нашей страны – зоны экологического неблагополучия. В них оказывается вредное влияние на здоровья людей через загрязнение земли, воды, а также выращиваемых на этих землях и поливаемых этой водой овощей, фруктов, ягод, и патогенность воздушной среды. Продукты питания, получаемые из животных и птиц, живущих на этих территориях, также оказывают отрицательное воздействие на здоровье при употреблении их в пищу. И чем слабее, незащищенное организм ребенка, тем тяжелее последствия для его здоровья от воздействия вредных факторов окружающей среды.

Кроме этого организм человека страдает от электромагнитных полей, в «паутине» которых мы проводим большую часть жизни, частых поездок на транспорте («транспортное утомление») и социально – психологических стрессов, неизбежных при интенсивных межличностных взаимодействиях, и

травмирующего психику воздействия средств массовой информации, заполнивших эфир рекламой, тенденциозными политическими передачами, сценами насилия и убийств. Именно эти атрибуты современной жизни чаще всего, определяют происхождение значительной части неврозов, депрессивных состояний, психосоматических заболеваний, проявлений агрессии, роста потребления алкоголя и наркотиков.

Результатом этих процессов можно считать тревожную тенденцию, которая обнаруживается в состоянии здоровья учащихся. Распространенность хронических заболеваний у молодежи варьирует в пределах от 43% до 55,7% [1].

В конце 90-х гг. произошло усиление негативных тенденций в состоянии здоровья школьников: уменьшение численности абсолютно здоровых детей и подростков до 8-10%, при увеличении 2-й группы здоровья до 35-38% и 3-4-й группы здоровья – до 59-62%. В течение последнего десятилетия отмечался рост общей патологической пораженности учащихся. Указанный показатель достиг в 2008 г. 35%, в том числе, распространенность функциональных отклонений составила 25%, а хронических заболеваний – 10%. Только за период с 1995 г. по 2008 г. абсолютный прирост показателя общей

патологической пораженности составил 67%, что соответствует темпу прироста + 23,5% [1].

НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН отмечает, что особенностями негативных изменений здоровья детей за последние годы являются следующие:

- значительное снижение числа абсолютно здоровых детей. Так, среди учащихся их число не превышает 10 – 12%.
- стремительный рост числа функциональных нарушений и хронических заболеваний. За последние 10 лет во всех возрастных группах частота функциональных нарушений увеличилась в 1,5 раза, хронических болезней – в 2 раза. Половина школьников 7 – 9 лет и более 60% старшеклассников имеют хронические болезни [2].

По данным официальной статистики, за последние 5 лет отмечается стойкая тенденция к ухудшению показателей здоровья детей как дошкольного, так и школьного возраста, заметно возросли показатели заболеваемости новообразованиями, болезнями эндокринной системы и расстройствами обмена веществ, болезнями органов пищеварения.

Состояние здоровья – интегральная характеристика роста и развития ребенка, которая во многом определяется условиями его жизни. Под условиями жизни следует понимать все – от генетической предрасположенности к тем или иным заболеваниям до техногенных катастроф, которые наносят серьезный ущерб физическому и психическому здоровью детей, неблагоприятные социальные условия жизни ребенка, нерациональное питание, а то и просто переедание или истощение.

Специалисты считают, что 20 – 40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей, связано со школой, с некомфортными условиями процесса обучения. Важнейшим требованием к образовательному процессу является здоровьесбережение, без чего собственно невозможно говорить о социальной ценности образования. Долгое время основное внимание органов управления образованием уделялось формальным результатам обучения, а воспитательная, социализирующая, здоровьесберегающая направленность образовательного процесса отодвинулась на второй план.

На современном этапе развития образовательных процессов в средней школе приоритетными являются задачи создания условий для здоровьесберегающего обучения, преодоления деструктивных явлений охраны и укрепления здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе.

В рамках анализа историко-педагогического аспекта данной проблемы мы использовали работы Ф.Ф. Королева, Т.Д. Корнейчика, З.И. Равкина, А.И. Пискунова, К.И. Салимовой, Э.Д. Днепров, Ф.А. Фрадкина, Б.М. Бимбада, А.Н. Джуринского и др. Современные вопросы формирования образовательной среды рассматривали П.И. Третьяков, В.П. Симонов, В. Куркин, В. Артюхов, В.А. Сластенин и др. Характеристику региональной, муниципальной, индивидуальной образовательных сред и систем, сущность принципа регионализации, механизмы формирования единого образовательного пространства изучали в своих работах многие исследователи: Н.Д. Малахов, В.Т. Подзолков, В.И. Проданов, В. Артюхов, В.С. Ильин, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.Н. Садовский, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др. Анализ образовательной среды ребенка, аспекты формирования единого образовательного пространства исследовали К.С. Бондарева, В.А. Конев, М.И. Рожков, В.Д. Семенов, М.Р. Стадник, И.Г. Шендрик, В.А. Ясвин, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, В.И. Загвязинский, М.А. Канцеловская, Н.А. Лухманов, М.В. Груздев. При этом некоторые историко-педагогические аспекты были рассмотрены только в диссертации М.В. Груздева.

На основании изученных работ можно сделать вывод о том, что создать образовательную среду, способствующую сохранению здоровья, возможно на основе современных научных достижений в области возрастной физиологии и психологии, охраны здоровья, психофизиологии учебного процесса и психопедагогики образовательных трудностей на основе

мониторинга состояния здоровья учащихся, индивидуальных и возрастных особенностей.

Рассмотрим различные группы детей «педагогического риска», требующих специальных условий обучения. Так, группы детей «педагогического риска» в типологии Г.Ф. Кумариной доктора педагогических наук [3] определены по следующим показателям:

- дети с дефицитом в развитии школьно-значимых психофизиологических функций, в частности, с недостаточным уровнем развития пространственной ориентации и общим недостаточным уровнем развития; учащиеся с нарушениями координации в системе глаз-рука (недоразвитие мелкой моторики руки; недостаточная подвижность глазного анализатора, слабый уровень развития точности и дифференцированности зрительного восприятия);
- дети с пониженной обучаемостью, вызванной слабой памятью, низкой работоспособностью, низким уровнем развития комбинаторных способностей;
- дети, педагогически запущенные, характеризующиеся ограниченным кругозором, пробелами в академических знаниях, умениях и навыках;
- дети, не желающие учиться, психологически не настроенные на учение или по каким-то причинам утратившие интерес к учению;
- дети, не умеющие учиться, что означает интеллектуальную пассивность, дефицит произвольного внимания, организованности, развития общедеятельностных умений (планирования – контроля), интеллектуально-перцептивных умений (умения воспринимать и логически перерабатывать информацию в соответствии с поставленной целью);
- дети со специфическими проблемами в развитии, например, леворукие, нуждающиеся в индивидуальном подходе в процессе обучения и воспитания;
- дети с замедленным темпом психической деятельности – медленно думающие, «тугодумы», дети с доминирующим типом восприятия (визуальным, аудиальным, кинестетическим), заикающиеся, аутичные и др.

Группа социального риска определяет проблемы развития вызванные, прежде всего, недостаточным (неправильным) воспитанием, сформировавшим недостатки характера ребенка:

- социально депривированные дети ограниченные в социальных контактах, способствующих процессу социализации личности. Это абсолютные дети-сироты, дети-сироты при живых родителях «лишние» в семье, дети лиц, не имеющих определенного места жительства, из асоциальных семей, дети, подвергающиеся различным видам насилия в семье (физическому, психическому, сексуальному).
- дети с недостатками в характере (по В.П. Кащенко). Недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные (неустойчивость, противоречивость; повышенная возбудимость аффектов, сильная острота симпатий и антипатий к людям, импульсивность поступков, иступленный гнев, пугливость и болезненные страхи (фобии)[4].

Недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами (болезненно выраженная активность, отсутствие определенной цели, безудержность, рассеянность, бесцельная ложь, бессмысленное воровство, издевательство над окружающими людьми, негативизм, замкнутость, бродяжничество).

Группа риска по здоровью. К ним автор предложенной типологии относит контингент учащихся с хроническими заболеваниями, длительно или часто болеющих, физически и психически ослабленных, нервных детей с комплексными проблемами, сочетающие несколько видов отклонений в развитии личности.

Классификация Н.П. Вайзмана[2] составлена преимущественно на основе медицинских показателей и поэтому определяет несколько иные категории детей группы риска.

Первая группа определяет риск с преимущественными психосоциальными факторами: социально-педагогическая

запущенность с акцентуацией характера (СПЗ) и патохарактерологическими реакциями.

Ведущими факторами, нарушающими адаптацию, являются: депривация (дети детских домов и интернатов), бродажничество, органически не отягощенное (дети приютов), госпитализм, дети насилия, нарушения органов чувств (слабовидящие и слабослышащие дети, обучающиеся в массовой школе), парциальное недоразвитие школьно-необходимых функций.

Вторая группа – это риск с преимущественными клико-патологическими факторами. К ним относятся дети школьно-незрелые, соматически ослабленные, дети с минимальной мозговой дисфункцией, с психоневрологическими нарушениями, с хроническими формами соматических заболеваний, приводящих к астеническим реакциям (пневмония, ревматизм, туберкулез, диабет, аллергия и др.), с парциальными корковыми нарушениями гнозиса и праксиса, устанавливаемые нейро-психологическим обследованием, с недоразвитием ВКФ и познавательных процессов вследствие генетических факторов (наследственное семейное недоразвитие), с диагнозами: «гармонический психический неосложненный инфантилизм», «пограничная интеллектуальная недостаточность (субнорма)». В эту же группу включены дети с такими проблемами развития, как астено-неврологические реакции (интересы дошкольного возраста), нарушение работоспособности, синдром дефицита внимания и двигательного возбуждения (гиперактивности), церебрастеническая форма астении, нарушения развития речи разного уровня (фонетико-фонематического, лексико-грамматического, семантического) и нарушения поведения (психоподобные реакции).

Различные отрасли коррекционно-развивающего обучения (социальная педагогика, лечебная педагогика, адаптивное образование и др.) призваны организовать педагогический процесс таким образом, чтобы создать для ребенка максимально комфортные условия для обучения и развития, убрать (ослабить) влияние факторов, неблагоприятных для здоровья, скорректировать педагогические и медицинские аспекты трудностей в обучении.

Однако, по нашим исследованиям можно констатировать, что в настоящее время выделилась такая группа учащихся, обучение которой необходимо организовывать отлучно от всех перечисленных направлений коррекционно-развивающего обучения. Это дети с бронхиальной астмой (БА).

Увеличение количества детей с болезнями органов дыхания, в том числе, с бронхиальной астмой вызывают у медиков и родителей серьезную озабоченность. Бронхиальная астма (греч. *asthma* – удушье) – хроническое воспалительное заболевание дыхательных путей, при котором постоянно повышенная чувствительность бронхов приводит к приступам бронхиальной обструкции. Она представляет собой одно из самых частых хронических заболеваний легких. Чаще всего возникает у детей, хотя может начаться в любом возрасте. Среди детей, больных бронхиальной астмой, мальчиков на 30% больше, чем девочек, причем у мальчиков заболевание протекает в более тяжело. В подростковом возрасте и у взрослых заболевание чаще встречается у женщин. Бронхиальная астма больше распространена среди городского населения с низким уровнем жизни, а также среди лиц, живущих в странах с холодным климатом и в индустриальных районах. Бронхиальная астма, начавшаяся в раннем детском возрасте, имеет прогноз, как правило, благоприятный: к периоду полового созревания у 80% больных все проявления заболевания исчезают или становятся менее выраженными. Примерно, у 20% таких людей после 45 лет возникает рецидив заболевания. У детей бронхиальная астма протекает тяжелее, если она сочетается с аллергическими заболеваниями дыхательных путей или диффузным нейродермитом.

Для того, чтобы убрать (ослабить) влияние факторов, неблагоприятных для здоровья, скорректировать педагогические и медицинские аспекты трудностей в обучении для этой группы детей необходимо организовывать загородные, санаторно-

курортные школы с особым режимом дня, щадящей учебной нагрузкой, постоянным медицинским сопровождением, обеспечивающим комплексное лечение больных бронхиальной астмой. Оно направлено на достижение ремиссий болезни и вторичную профилактику ее обострений и приступов удушья. Все методы лечения БА условно можно разделить на специфические, применяемые при аллергической БА (ограничение или прекращение контакта с выявленными аллергенами и гипосенсибилизация путем специфической иммунотерапии), и неспецифические, применяемые при всех формах БА и включающие медикаментозную терапию, физиотерапию, курортное лечение, лечебную физкультуру, дыхательную гимнастику, психотерапию, иглорефлексотерапию[5].

Медикаментозная неспецифическая терапия больных БА, ограничивается минимальным числом лекарств, так как чревата серьезными осложнениями. Диета, больных БА, должна быть достаточно калорийной, но не способствующей избыточному весу. Употребление жидкости не ограничивается. Из рациона питания должны быть исключены продукты, которые, по данным анамнеза, вызывали у больного аллергические реакции, и продукты, содержащие экзогенные гистаминолибераторы (рыба, сырая капуста, редис, цитрусовые). При аспириновой астме противопоказаны кулинарные и кондитерские изделия – драже, кремы и др., окрашенные желтой краской (возможно присутствие тартразина) [6].

Физиотерапия применяется для лечения хронических воспалительных процессов в легких и придаточных пазухах носа, а также для стимуляции функции надпочечников (индуктотермия). Особое место занимает иглорефлексотерапия, которая в отдельных случаях приводит к длительной устойчивой ремиссии БА, а при обострениях болезни помогает у многих больных добиться улучшения состояния при меньшем объеме фармакотерапии.

Климатотерапия нередко способствует ремиссии БА, особенно у молодых больных. Известны случаи полного прекращения умеренно тяжелых проявлений БА в день прибытия больного в благоприятную для него климатическую зону. Иногда этот эффект смены климата сохраняется многие месяцы и даже годы, что побуждает больного к перемене постоянного места жительства. Однако у большинства больных эффект климатотерапии носит временный характер, причем у разных больных реакция на особенности климата не одинакова. Чаще для больных БА благоприятны климатические зоны среднегорья с теплым сухим климатом. Поездки в эти зоны рекомендуют в фазе ремиссии или легких клинических проявлений болезни.

Спелеотерапия (греч. *speleon* – пещера) – метод лечения длительным пребыванием в условиях своеобразного микроклимата естественных карстовых пещер, гротов, соляных копей, искусственно пройденных горных выработок металлических, соляных и калийных рудников. История спелеотерапии насчитывает около 2500 лет. Спелеотерапия применяется для лечения больных с бронхиальной астмой, гипертонической болезнью, заболеваниями органов дыхания, суставов и др. Применение спелеотерапии, а также сочетание ее с другими возможными вариантами терапии должно создать больному оптимальные условия для выздоровления, помочь максимально использовать внутренние адаптационные возможности организма, точно и своевременно воздействовать на механизмы патологического процесса. Основным действующим фактором спелеокамеры является мелкодисперсный аэрозоль солей натрия, кальция, калия и магния, а также отрицательные аэроионы. Вдыхание таких аэрозолей и аэроионов приводит к разжижению мокроты и ускорению ее выведения из воздухоносных путей, вплоть до бронхиол. Наряду с улучшением бронхиальной проводимости восстанавливаются мукоцилиарный клиренс мерцательного эпителия бронхов и кровотока слизистой оболочки дыхательных путей. В результате усиливается вентиляционно-перфузионная функция легких, диффузия кислорода через альвеолокапиллярный барьер и его утилизация различными тканями организма. Усиление функции внешнего дыхания (повышение минутного объема и жиз-

ненной емкости легких) приводит к снижению кровяного давления в системе легочной артерии и способствует повышению сократительной функции сердца. У больных гипертонической болезнью снижается артериальное давление. Аэрозоли солей тормозят размножение микрофлоры дыхательных путей, предотвращая развитие воспалительного процесса. Тишина и необычная обстановка пещеры восстанавливают процессы торможения в коре головного мозга. Создаваемый присутствием аэроионов запах свежего и насыщенного воздуха положительно действует на больных, создает им психоэмоциональный комфорт. Невысокая (6–12 °C), но постоянная температура воздуха способствует сужению расширенных кровеносных сосудов. Высокое содержание CO₂ (0,3–3,0 против 0,03 % на поверхности) увеличивает объем дыхания на 1,0–1,5 л/мин. и способствует более глубокой вентиляции легких. Высокая ионизация воздуха и наличие аэрозолей разного состава способствуют уменьшению отечности слизистых оболочек; высокая влажность (95–100 %) – глубокому проникновению заряженных частиц и аэрозолей в дыхательные пути. К этому следует добавить высокую чистоту воздуха (менее 150 микробов в 1 м³), отсутствие в нем аллергенов и тишину пещер, «сняющую» стрессы и позволяющую лучше воспринимать остальные лечебные факторы.

Лечебная физкультура имеет значение и как средство вторичной профилактики, и как вспомогательный элемент терапии приступов БА. Систематические физические упражнения и специальная дыхательная гимнастика «дисциплинируют» дыхание, помогают больному уменьшить утомляемость дыхательных мышц при бронхиальной обструкции за счет более совершенного распределения на них нагрузки, более эффективного использования движений диафрагмы при рациональном соотношении частоты и глубины дыхания, а также длительности вдоха и выдоха [7]. В периоды ремиссий и при нетяжелом течении БА без признаков постнагрузочного бронхоспазма интенсивная мышечная работа вызывает расширение просвета бронхов, приводит в процессе тренировок к перестройке регуляции дыхания, делает его экономным и способствует урежению и облегчению приступов удушья.

Подобное комплексное медико-педагогическое воздействие на ребенка и реализуется в практике работы санаторно-курортных школ. Эти «благоприятные», на первый взгляд, условия обучения содержат огромное количество негативных ограничений. Обозначим лишь самые распространенные.

Частая (постоянная) изоляция от семьи и других членов ближайшего окружения. Санаторно-курортная школа находится за чертой города, а то и в другом городе. Вышеобозначенный режим может поддерживаться специалистами только при постоянном пребывании ребенка в данном учебном заведении [8].

Сниженный уровень знаний по сравнению со своими сверстниками, обучающимися в массовой общеобразовательной школе, лицеях и гимназиях. Образовательные программы санаторно-курортных школ имеют адаптивный характер. Это значит, что ребенок обучается, как правило, индивидуально, при максимальной ориентации на сохранение здоровья, а не на образовательный результат.

Формирование психологической установки «Я – больной!». Возникновение ипохондрии, влияющей на темп и широту формирования разносторонних интересов.

Библиографический список

1. Нарзулаев, С.Б. Безопасность жизнедеятельности. Особенности обеспечения безопасности детей: учебное пособие / С.Б. Нарзулаев, Н.М. Карагеоргий – Томск: ТГПУ. – 2009.
2. Государственный доклад о состоянии здоровья населения Российской Федерации в 2005 г. // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2005. – № 3.
3. Вайзман, Н.П. Реабилитационная педагогика: в 2 вып. – М.: АГРАФ, 1996. – Вып. 1.
4. Кумарина, Г.Ф. Дети «группы риска» // Советская педагогика. – 1992. – № 2.
5. Кулик, Т.А. Лечение по методу Бутейко для всех. – М.: ТехКомпани, 2010.
6. Тайны тибетской медицины в практике доктора С.Г.Чойжинимаевой /сост. С.Г. Чойжинимаева. – М.: ООО Редакции вестника ЗОЖ, 2008.
7. Астащенко, О.И. Упражнения для внутренних органов при различных заболеваниях. – СПб.: Вектор, 2008.
8. Меньшикова, Г.В. Лучшие дыхательные гимнастики для вашего здоровья. – М.: АСТЖ, 2008.
9. Нарзулаев, С.Б. Специальная педагогика: учебное пособие. – Томск, изд-во ТГПУ, 2010.

В такой образовательной среде будет, конечно, положительный результат сохранения здоровья. Однако у детей слабо возникает ориентация на окончание школы, выбор профессии, необходимость самостоятельной социальной адаптации. Эти прогностические перспективы и конкретные результаты зачастую отвращают родителей от выбора санаторно-курортной школы для детей с бронхиальной астмой. Следствием этого является постоянный рост количества детей с заболеваниями органов дыхания в числе проблемных, неуспевающих, школьно-неадаптированных учащихся массовых общеобразовательных школ. Задачей образовательных учреждений, в этих случаях, является обеспечение таких условий обучения, воспитания и развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов образовательного процесса. Эта задача аналогична концепции охраны труда школьника.

Обучение – это самый важный и надежный способ получения систематического образования. Ещё Я.А. Коменский стремился найти такой общий порядок обучения, при котором оно осуществлялось бы по единым законам человека и природы. Тогда обучение не потребовало бы иного, кроме искусного распределения времени, предметов и методов. Из-за актуальности такого подхода к образованию – технологического, современные методисты, педагоги обращаются к новым для них понятиям – педагогические технологии, технологии обучения, образовательные технологии [9].

Для детей со специальными образовательными потребностями особое значение приобретают здоровьесберегающие образовательные технологии. Их можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения. Эти образовательные технологии можно и нужно использовать в массовой общеобразовательной школе, совмещая по возможности с мероприятиями медицинской профилактики и оздоровления.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Наблюдения показывают, что, если научить детей беречь и укреплять свое здоровье, используя здоровьесберегающие технологии в учебном процессе, то это позволит им более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, достичь высоких образовательных результатов.

Однако, использование только здоровьесберегающих технологий в процессе обычного школьного обучения, по нашему мнению, недостаточно. Необходимо создать образовательную среду, способствующую сохранению здоровья на основе регулярного мониторинга уровня (индекса) здоровья детей. В рамках решения этой задачи наиболее значимым шагом является разработка, концептуальное обоснование и практическое внедрение в практику общеобразовательной школы модели здоровьесберегающего обучения в условиях санаторных классов и других образовательных учреждениях санаторного типа.

Bibliography

1. Narzulaev, S.B. Bezopasnostj zhiznedejateljnosti. Osobennosti obespecheniya bezopasnosti detej: uchebnoe posobie / S.B. Narzulaev, N.M. Karageorgijj – Tomsk: TGPU. – 2009.
2. Gosudarstvennij doklad o sostojanii zdorovja naseleniya Rossijskoj Federacii v 2005 g. // Zdravookhranenie Rossijskoj Federacii. – 2005. – № 3.
3. Vayzman, N.P. Reabilitacionnaya pedagogika: v 2 vihp. – M.: AGRAF, 1996. – Vihp. 1.
4. Kumarina, G.F. Deti «grupp riska» // Sovetskaya pedagogika. – 1992. – № 2.
5. Kulik, T.A. Lechenie po metodu Butejko dlya vsekh. – M.: TekhKompani, 2010.
6. Tajnih tibetskoyj medicinih v praktike doktora S.G.Choyzhinimaevoyj / sost. S.G. Choyzhinimaeva. – M.: OOO Redakcii vestnika ZOZh, 2008.
7. Astashenko, O.I. Uprazhneniya dlya vnutrennikh organov pri razlichnykh zabolevaniyakh. – Spb.: Vektor, 2008.
8. Menzhikova, G.V. Luchshie dihhateljnihe gimnastiki dlya vashego zdorovja. – M.: ASTZh, 2008.
9. Narzulaev, S.B. Specialnaya pedagogika: uchebnoe posobie. – Tomsk, izd-vo TGPU, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 378.147+802

Proshyants N.A. **DIDACTIC INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND A LEARNER WITHIN THE INSTRUCTION SYSTEM OF PROFESSION ORIENTED FOREIGN LANGUAGE ACTIVITY.** In the paper didactic interaction is considered as the model and simulation of professional activity with the use of system approach. The system of professional interrelations is assumed as a basis for organizing the instruction in the form of didactic interaction. The three stepped model of teaching the profession oriented foreign language activity is presented.

Key words: didactic interaction, profession oriented foreign language activity, model, simulation of professional activity, system approach, professional interrelations.

Н.А. Прошьянц, ТОВМИ г. Владивосток, E-mail: nata_proshjants@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЕМОГО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дидактическое взаимодействие педагога и обучаемого рассматривается как моделирование и имитирование профессиональной деятельности с использованием системного подхода. Система профессиональных взаимоотношений положена в основу организации обучения. Представлена трех этапная модель обучения профессионально ориентированной иноязычной деятельности.

Ключевые слова: дидактическое взаимодействие, профессионально ориентированная иноязычная деятельность, модель, имитирование профессиональной деятельности, системный подход, профессиональные взаимоотношения.

Современное развитие общества предъявляет новые вызовы к подготовке специалистов в высшей школе. Особое внимание уделяется профессиональной иноязычной подготовке будущих специалистов, которым предстоит занять свое место в глобальном профессиональном пространстве. Вопрос формирования компетенций иноязычного общения будущих специалистов обретает новый смысл и значение в современных условиях изменения парадигмы высшего образования, целью которого является интеграция в европейское и мировое образование.

Понятие иноязычной деятельности и общения в нашем исследовании рассматривается практически синонимично, поскольку как показали результаты проведенных исследований профессиональной деятельности специалистов морских, военно-морских специальностей, а так же специалистов по грузоперевозкам, документоведов, профессиональная деятельность, осуществляемая средствами иностранного языка для достижения служебных целей, представляет собой процесс общения с иностранными партнерами.

Система обучения профессионально ориентированному (ПРОФОР) иноязычному общению рассматривается нами как взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, которая определяется целями обучения профессиональной иноязычной деятельности [1]. Структурные компоненты – это основные характеристики системы. Исследователи выделяют разное количество структурных компонентов в системе: педагог, обучаемый и условия обучения [2], а также цель обучения, информационный компонент, средства педагогической коммуникации [3]. Для любой педагогической системы, включая систему обучения ПРОФОР иноязычному общению,

основной характеристикой является наличие педагога и других субъектов обучения, обучаемых.

В нашем исследовании система обучения ПРОФОР иноязычному общению помимо двух компонентов субъектов обучения – педагога и обучаемого, включает, безусловно, доминирующий целевой структурный компонент, который определяет целесообразность и целенаправленность существования этой системы. Четвертый структурный компонент в системе обучения ПРОФОР иноязычной деятельности определяется нами как ПРОФОР иноязычное общение. Этот компонент имеет двустороннюю характеристику. С одной стороны, он отражает основные черты общих педагогических систем – наличие информации, средств и условий ее передачи в процессе обучения. С другой стороны, он обладает специфической характеристикой, которая отличает систему обучения ПРОФОР иноязычному общению от других педагогических систем. [1] При анализе структуры системы обучения, очевидно, что достижение поставленных целей возможно, если деятельность педагога и обучаемого определенным образом организована и мотивирована. Принимая во внимание общепринятое методическое положение [4, 5, 6, 7, 8], что обучение иноязычной деятельности возможно только методом общения, целесообразно определить, что задачей первостепенной важности для педагога является организация общения и развитие мотивации у студентов, способствующей повышению интереса к изучению иностранного языка. Организация обучения ПРОФОР общению определяется характером взаимоотношений между коммуникантами, которые являются, как было обосновано в исследованиях [9, 10, 7], ядром взаимодействия в ситуациях общения.

Наше исследование ориентируется на обучение иноязычной деятельности специалистов, в общем, и, в частности, будущих специалистов ВМФ. Результат анализа опыта иноязычной деятельности офицеров ВМФ и анализ руководства [11], определяющего характер взаимоотношений российских кораблей с иностранными военными кораблями и властями,

позволил систематизировать эти взаимоотношения на основе выделения основных свойств. Структурные отношения в системе взаимоотношений офицеров ВМФ и иноязычных коммуникантов в условиях профессиональных контактов представлены на рисунке 1.

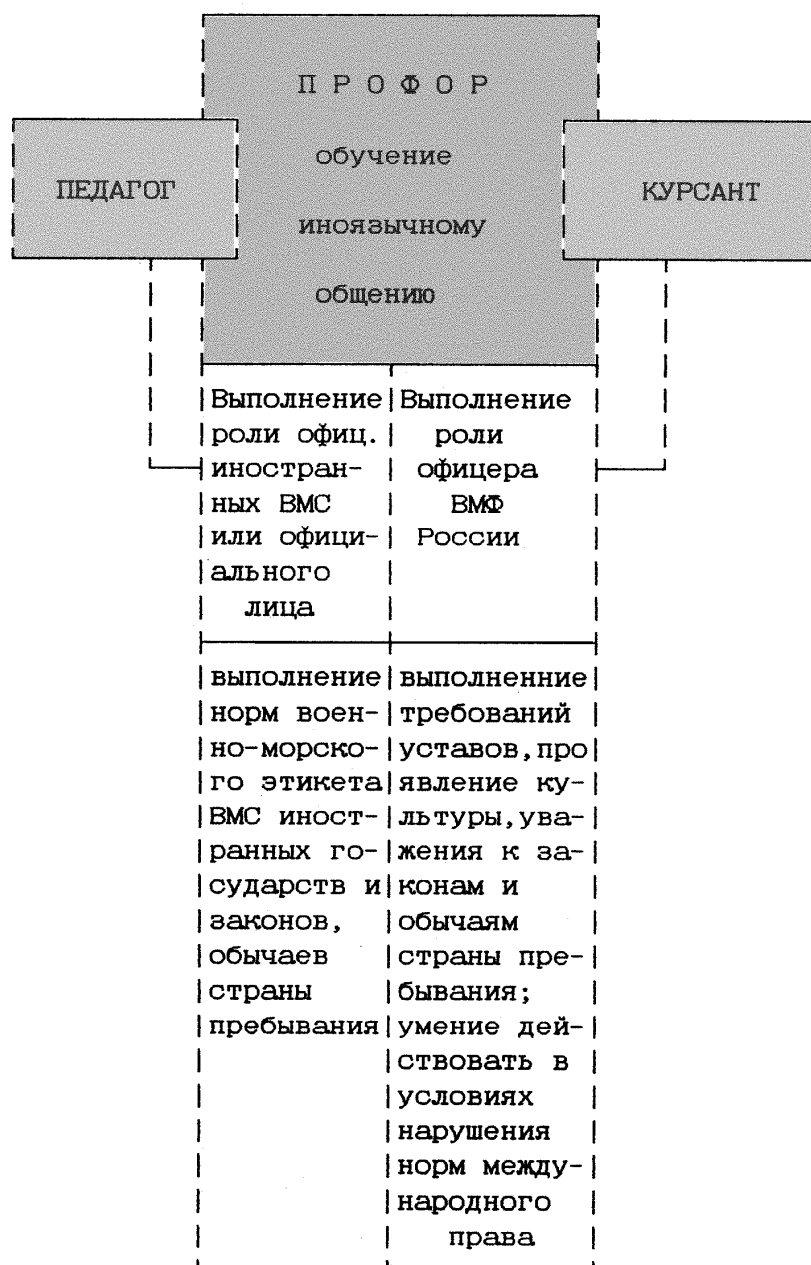


Рис. 1 Взаимосвязь обучения ПРОФОР иноязычному общению и формирования норм поведения офицера ВМФ

Взаимоотношения кораблей ВМФ с иностранными кораблями и властями основываются на общепринятых принципах и нормах международного права, положениях международных договоров [11]. Основными свойствами системы взаимоотношений является соблюдение или нарушение норм. Соблюдение норм характеризует взаимоотношения офицеров ВМФ в любом районе Мирового океана с иностранными кораблями.

Наиболее содержательно проявляются взаимоотношения кораблей ВМФ и иностранных властей при посещении портов. Виды посещения в зависимости от цели определяются как официальные, неофициальные заходы. На основании руководства [11], взаимоотношения офицеров ВМФ во время пребы-

вания в иностранном порту определяются поведенческими нормами: нести большую ответственность перед Родиной; проявлять бдительность, демонстрировать отличную воинскую дисциплину, высокую организованность, порядок и культуру; выполнять законы государства пребывания, указания и распоряжения местных властей; с уважением относиться к обычаям страны посещения. Нарушение принципов и норм международного права кораблями определяет отношения корабля ВМФ и иностранного корабля на основании общепринятых международных документов, которые выражаются в действиях по недопущению нарушения: предупреждению об опасных действиях, требованию о прекращении действий. При морском происшествии соблюдение норм между-

народного права проявляется в документальном оформлении: составлении двустороннего акта, заявлении морского протеста (устно и письменно). Результаты анализа профессиональной иноязычной деятельности специалиста логично соотносятся с тем, что образовательный процесс реализует четыре основных функции: образовательную, воспитательную, развивающую и психологическую подготовки. Обучение, моделируя ПРОФОР иноязычное общение, отражает нормы поведения в ходе взаимодействия российских и специалистов иностранных государств. Выполнение норм служебного этикета, законов, традиций иностранных государств и своей страны представляет интерес для обучаемых, побуждает их к общению.

В процессе обучения ПРОФОР иноязычному общению педагог, используя компоненты ситуации, дает информацию о нормах служебного поведения и культурах других стран, вооружая обучаемых системой знаний о нормах и требованиях, определяемых системой взаимоотношений специалиста с иностранными официальными представителями.

Как показывает анализ регламентирующих профессиональную деятельность документов, взаимоотношения, характеризующиеся нарушением норм, требуют проявления твердых убеждений и воли в совершении иноязычного общения при решении служебных задач. Формируемое профессиональное качество, как показывают исследования [12], считается развитым, если оно проявляется в повседневных условиях и в трудных ситуациях, поэтому формирование убеждений связано с воспитанием воли. ПРОФОР обучение направлено на формирование профессиональных качеств в ситуациях, связанных с соблюдением норм и принципов международного права, а также с их нарушением.

Использование системы взаимоотношений офицера ВМФ с иностранными официальными лицами при обучении ПРОФОР иноязычному общению позволяет расширять и углублять знания о нормах поведения, закладывая основы для формирования военно-профессиональной иноязычной компетенции, неразрывно связанной с формированием убеждения и воли. Взаимосвязь обучения ПРОФОР иноязычной деятельности и формирования военно-профессиональных качеств и норм поведения является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего специалиста.

Выявленная система взаимоотношений между кораблем ВМФ и иностранным кораблем или властями, как обобщенных субъектов общения, с учетом закономерности соблюдения норм является основой для определения организационных форм, методов, приемов обучения, поскольку нами в данном исследовании принято, что обучение моделирует профессиональное общение.

Взаимоотношения являются основой взаимодействия или общения, основываясь на определении общения [13]. Общение обладает основными функциями:

- 1) социальные – планирование и координация коллективной трудовой деятельности, управление и социальный контроль, обеспечение межгруппового взаимодействия;
- 2) социально-психологические функции контакта [13] или
- 3) познавательные, воспитательные, эмоциональные функции [9]

Общепринято считать, что в реальном общении все функции переплетаются одна с другой. Основываясь на результатах вышеуказанных исследований, можно заключить, что профессиональное общение специалистов, прежде всего, обладает социальной функцией. Если общение обусловлено как по содержанию, так и по форме, должностное положение обязывает совершать профессиональную деятельность и иноязычную деятельность как средство общения. Разные люди в сходных условиях действуют одинаково. Это положение подтверждается на практике деятельностью офицера ВМФ, как показал анализ взаимоотношений кораблей ВМФ с иностранными кораблями и властями. Систему взаимоотношений, определяемую ведомственными документами, определяющих требования флота к специалисту, можно рассматривать как типовую систему.

При обучении профессиональные взаимоотношения реализуются во взаимодействии обучающихся, которое возникает при решении каких-либо задач на занятиях. Решение коммуникативной задачи является целью достижения профессиональной иноязычной деятельности офицера. Если социальная функция профессионального общения обуславливает содержание общения, которое проявляется во взаимодействии обучающихся, то коммуникативные задачи определяются на основании системы взаимоотношений. Выявленная типовая система взаимоотношений профессионального общения специалистов с иностранными коммуникантами позволяет определить типовые задачи профессионального общения.

Таким образом, определение системы типовых взаимоотношений специалистов с иноязычными коммуникантами, типовых коммуникативных задач является необходимым условием функционирования системы ПРОФОР обучения, поскольку она представляет модель профессионального общения в условиях учебного процесса, и принцип системности взаимоотношений является закономерностью профессионального общения.

В дидактическом взаимодействии, как в одном из основных компонентов педагогического процесса, проявляется педагогический закон соответствия воздействий обучающего возможностям и характеру деятельности обучаемых [14]. В системе обучения ПРОФОР иноязычной деятельности этот общий педагогический закон проявляется в принципе профессионально-коммуникативной мотивированности содержания обучения, поскольку мотив, по определению А.Н. Леонтьева, является мотором деятельности [15]. Стимулирующие влияния педагога направлены на развитие внутренней мотивации учения у обучаемого.

Студент приходит в институт с уже сформированной системой потребностей: биогенных, психогенных, социогенных [4]. В системе потребностей, свойственных студенту, в первую очередь, нужно выделять такие потребности, которые способны в данной учебной ситуации порождать содержания, требующие речевого выражения.

Анализ анкетирования 237 студентов первого курса трех неязыковых вузов г. Владивостока, с целью определения их отношения к изучению иностранного языка, показал, что студенты приходят в университет с желанием изучать иностранный язык (около 90 %). По мнению респондентов их нынешнее желание можно сравнить с интересом, который у них был в четвертом классе (90 %). Желание продолжать изучать иностранный язык объясняется тем, что 68 % студентов имеет оценку "удовлетворительно" и половина из них считает оценку "завышенной", несоответствующей их реальному уровню знаний. Новый этап обучения они связывают с новыми надеждами на успех на новом образовательном уровне. При этом необходимо отметить, что у студентов имеется чувство тревожности, которое проявляется в низкой оценке уровня своих знаний (около 60 %) и предполагаемых высоких требований высшей школы. Ежегодное диагностическое тестирование входного уровня, проводимое на кафедре иностранных языков Тихоокеанского военно-морского института, подтверждает низкий уровень абитуриентов во владении лексико-грамматическим материалом, умениями чтения и понимания англоязычных текстов в объеме программы общеобразовательной школы. Проводимое тестирование преследует две цели:

- 1) индивидуальный учет неполных знаний и организация индивидуальной и самостоятельной работы с курсантами по устранению этих недостатков;
- 2) снятие чувства тревожности и формирование чувства самоуверенности, что курсант может справиться с предлагаемой программой. Такой подход к формированию у курсантов уверенности в своих способностях основывается на психологических исследованиях [16, 17, 18], что языковые способности формируются в процессе жизни человека.

С целью определения мотивов, побуждающих к изучению иностранного языка, было проведено анкетирование среди выше упомянутых респондентов – 237 студентов первого

курса трех неязыковых вузов г. Владивостока. На основании результатов проведенных исследований было предложено определить семь позиций, выражающих мотивы, в порядке значимости для себя. Результаты анкетирования выявили следующие первоочередные мотивы:

- 1) иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно (музыка, виды спорта, быт, кино);
- 2) иностранный язык необходим мне для будущей профессии;
- 3) каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык.

Следует отметить, что необходимость иностранного языка для будущей профессии был указан респондентами (94%) как один из мотивов изучения языка. Однако при устном опросе студентов о сферах использования иностранного языка в профессиональной деятельности оказалось, что только 10 % студентов конкретно представляют, как специалисты могут использовать иностранный язык, остальные затрудняются дать ответ. Для выявления положительной динамики представления значимости иностранного языка в профессиональной деятельности был проведен опрос среди студентов третьего курса. Студенты третьего курса отдают предпочтение результату изучения иностранного языка, связанного с умением решать служебные задачи. Результаты данного опроса свидетельствуют о том, что у студентов в процессе обучения формируются общие и специальные профессиональные компетенции, неотъемлемой частью которых являются коммуникативные иноязычные компетенции.

Проведенные исследования подтверждают, что студенты первого курса приходят в высшую школу с желанием и интересом изучать иностранный язык, использовать его в профессиональной деятельности. Правоммерно отметить, что наличие мотивации к изучению иностранного языка на входном уровне необходимо использовать, сохранять и развивать педагогу.

Ситуация общения является основой формирования мотивов, стимулов, порождения потребностей к речевой деятельности. Основываясь на определении ситуации как системы взаимоотношений общающихся, обучение ПРОФОР общению рекомендуется организовывать, как взаимодействие педагога и курсанта в ситуации профессиональной деятельности. Поскольку ведущим методами обучения ПРОФОР общению в нашем исследовании определены методы моделирования и имитирования профессионального общения, то организация процесса обучения осуществляется с учетом принципа соблюдения профессионально-коммуникативных норм в три этапа. На *рисунке 2* представлена поэтапная организация обучения ПРОФОР иноязычному общению. Каждый этап, включая ступень, может быть определен как шаг обучения, который является этапом эволюции процесса во времени от начала до завершения одного цикла, управляемого взаимодействия педагога и обучаемого. Принимая во внимания определенные требования к шагу обучения [19], координационно-коммуникативные действия педагога проявляются в определении цели обучения, содержания коммуникативных задач, средств, методов и приемов общения, вариантов дидактического взаимодействия педагога и обучаемого для каждого этапа.

Первый этап характеризуется двумя ступенями обучения соблюдением норм речевого этикета в условиях родного города и иноязычной среды. Второй этап обучения отражает взаимоотношения специалистов при выполнении служебных задач. Третий этап обучения характеризуется разрешением противоречия между нормами и их нарушением, так как соблюдение норм взаимоотношений специалистов с иностранными властями приходится выполнять в конфликтной ситуации.

Средства, методы и принципы общения реализуются в ходе дидактического взаимодействия педагога и обучаемого в системе ПРОФОР обучения общению поэтапно. Успешное дидактическое взаимодействие возможно при наличии у обучаемого мотивов, интереса к содержанию общения, которое координируется педагогом. На основании педагогических и психологических исследований [20, 21, 22], результатов анкетирования курсантов, выявлены факторы, формирующие и развивающие

потребности курсантов к ПРОФОР обучению общению; которые необходимо использовать в организации обучения на каждом этапе. Организация обучения ПРОФОР общению в форме игры на протяжении всего курса обучения в условиях одной общей ситуации профессиональной деятельности является основой порождения мотивов у обучаемого к общению.

Компоненты ситуаций общения, которые максимально приближены к условиям реальной деятельности, являются фактором, побуждающим обучаемого к обучению общению. Возможность изменить те или иные факторы ситуации, как отмечал А.А. Леонтьев [17], ведет к управлению высказываниями обучаемых и направлению их. Для обучаемого варианты типовой ситуации, которые основываются на введении новых компонентов ситуации с изменением организационной форм занятия, представляют интерес как возможность узнать что-то новое об иностранном собеседнике или о профессиональной деятельности.

Поведенческие нормы являются обязательным компонентом ситуации общения, поскольку в поведении проявляются качества личности [23]. На основании анализа результатов ПРОФОР обучения методом наблюдения, установлено, что обучаемые проявляют большой интерес к регламентированным нормам поведения, которые определяют этикет ВМС иностранных государств [24]; а также к законам, обычаям страны потенциального посещения. Фиксированная установка, которую курсанты получают о своей роли и поведенческих нормах, легко реализуется при общении с иноязычным собеседником, соблюдающим свои поведенческие нормы, представляющие для обеих сторон интерес. Положительное отношение обучаемых к ролевой игре объясняется вторичной социализацией личности.

Еще одним фактором, способствующим формированию побуждений к общению, является обучение в общении паралингвистическим средствам: жестам, мимике. В педагогических исследованиях по обучению общению [20, 25, 26] отмечается, что неразрывность лингвистического и паралингвистического выражения содержания высказывания является проявлением естественности речи, что вызывает интерес у обучаемых.

Учет принципа индивидуализации в процессе обучения общению необходимое условие поддержания интереса к изучению иностранному языку. Учет индивидуальных компонентов, присущих личности, позволяет педагогу координировать обучение общению на каждом этапе усвоения материала. Индивидуализация обучения должна пронизывать весь процесс обучения общению как фактор формирования положительного отношения к обучению у обучаемого.

Учет обоснованных факторов, формирующих потребности к обучению у студентов позволяет на каждом этапе управлять обучением. При варьировании компонентов ситуации с учетом системы взаимоотношений, выявленные факторы могут определить специфические особенности каждого этапа формирования потребностей к обучению ПРОФОР общению.

На втором этапе обучения принцип максимальной приближенности условий обучения к условиям общения проявляются наиболее значимо. На примере проведенного экспериментального обучения, можно подтвердить, что использование на занятиях возможности приема метеорологических сообщений и навигационных предупреждений, передаваемых реальной метеостанцией Токио на английском языке, вызывает значительный интерес у курсантов к выполнению иноязычной деятельности.

Ситуация как система взаимоотношений общающихся – многокомпонентна. Как было обосновано выше, общение в рамках конкретной ПРОФОР ситуации является организационной формой обучения иноязычной речи. Психологические исследования по выявлению механизмов мышления [14] позволяют заключить, что формирование механизма ориентации и оценки ситуации как системы взаимоотношений обучающихся, можно произвести, включая компоненты ситуации поэтапно, реализуя тем самым обще дидактический принцип систематичности, последовательности и комплексности.

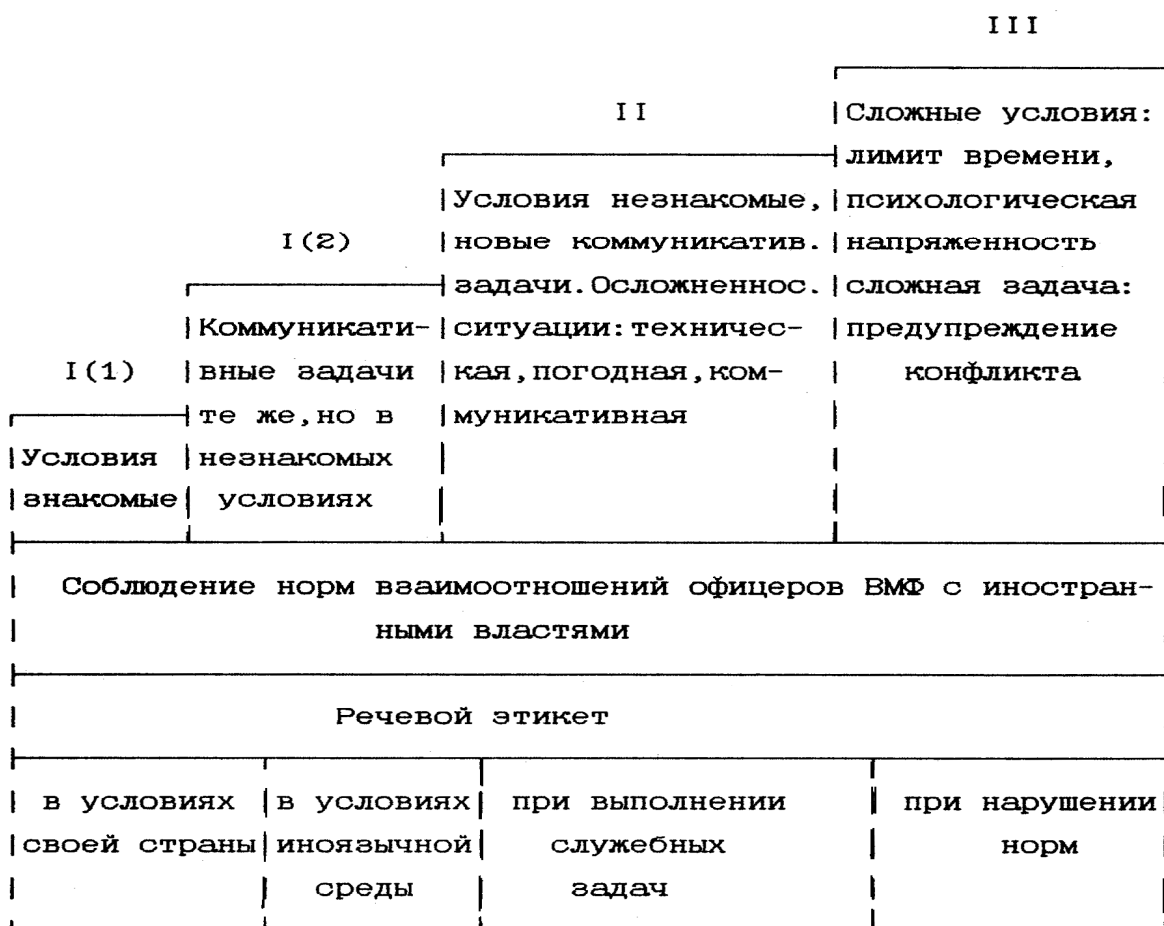


Рис. 2. Поэтапная организация обучения ПРОФОР иноязычному общению

Первая ступень первого этапа характеризуется наличием двух неизвестных компонентов обучаемому: иноязычный коммуникант и коммуникативная задача. На второй ступени первого этапа к первым двум компонентам добавляется новый компонент условий иноязычной среды. Коммуникативные задачи – выполнение норм военно-морского этикета те же, но в новых условиях общения. Подобный подход к определению первого этапа обусловлен особенностями обучения взаимоотношениям на начальном этапе, когда педагог должен скорректировать знания и умения обучаемого, полученные в школе, и научить нормам профессионального общения. Повторяемость речевого материала обеспечивает прочность знаний, как было выявлено в ходе экспериментального обучения.

Второй этап обучения отражает профессиональную деятельность, связанную с решением служебных задач и использованием иноязычной речи, как средства общения. Ситуация представлена в полном своем компонентном составе.

Возможность варьирования ситуации позволяет педагогу управлять формированием иноязычной коммуникативной компетенцией. Принцип повторяемости речевого материала реализуется также и на этом этапе, поскольку коммуникативные задачи по выполнению норм профессионального /делового этикета являются составной частью профессиональной деятельности специалиста.

Анализ опыта иноязычной деятельности специалистов показал, что формы профессионального общения характеризуются всеми видами речевой деятельности, поэтому на втором этапе необходимо взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, письму, говорению, аудированию.

Третий этап характеризуется особыми условиями общения. Обучение носит направленный характер на умение решить коммуникативную задачу в условиях нарушения норм взаимоотношений. Как показывает анализ документов, подоб-

ные ситуации требуют в общении проявления волевых качеств, решительности, бдительности, оперативности. Успешность профессиональных действий в таких ситуациях во многом будет определяться психологической подготовкой будущих специалистов к активным действиям в критических ситуациях. Под психологической подготовкой понимается формирование у будущих специалистов таких качеств, которые усиливают их способность выполнять обязанности и поставленные задачи, действовать в напряженных и опасных условиях в полном соответствии с их убеждениями и нравственными принципами поведения. Обучение ПРОФОР иноязычной речи включает психологическую подготовку обучаемых к решению коммуникативных задач в ситуациях, связанных с нарушением норм международного права. Условия обучения иноязычному общению организуются таким образом, чтобы способствовать формированию этих качеств. Нарушение норм взаимоотношений требует от специалистов умений устной и письменной формы общения. Письмо выступает как самостоятельный вид речевой деятельности для решения служебной задачи.

Принимая во внимание, что общение – это деятельность; следовательно, обучение проходит на уровнях деятельности, действия и операции. Как утверждают некоторые исследователи [18, 27], умение представляет собой способность осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия, а навык – это способность осуществлять операцию по оптимальным параметрам.

Основываясь на понятиях умения и навыка, обучение общению должно происходить сначала на уровне операций (с целью формирования навыка и его автоматизации), а затем на уровне действий, чтобы сформировать умение выполнять коммуникативную задачу. Развитие и совершенствование умений происходит на уровне деятельности.

В системе обучения ПРОФОР иноязычному общению каждая типовая коммуникативная задача проходит следующие этапы: операция, действия, деятельность. Возможность осуществлять обучение на уровне операций обучаемый получает на первом занятии. На втором занятии, основываясь на системе взаимоотношений, при варьировании компонентов ситуации обучаемый развивает полученный навык и совершенствует его. Третье занятие формирует умение на уровне действий, а на четвертом занятии происходит совершенствование умений на уровне деятельности. Распределение времени на формирование, развитие и совершенствование речевых навыков и умений обосновано теоретически и практически было подтверждено в ходе педагогического эксперимента.

Таким образом, организация обучения в три этапа, определенная из системы взаимоотношений специалистов с иностранными коллегами, реализует принципы последовательности, повторяемости, что обеспечивает прочность умений обу-

чаемых в выполнение профессиональной коммуникативной задачи.

Дидактическое взаимодействие возможно, если ПРОФОР деятельность обучаемого мотивирована. Мотивы у обучаемого к взаимодействию возникают при организации обучения методом моделирования и имитирования профессионального общения. Содержание профессионального общения определено системой принятых профессиональных взаимоотношений, регламентированных служебными документами. Правильность решения профессиональной коммуникативной задачи определяется принципом соблюдения норм взаимоотношений. Дидактический прием варьирования компонентов ситуации как формы взаимоотношений формирует на уровне операций, действий и деятельности навыки и умения обучаемого решить профессиональную коммуникативную задачу в условиях иноязычных контактов.

Библиографический список

1. Прошьянц, Н.А. Теория и методы профессионально ориентированного обучения иноязычной речи специалистов ВМФ в условиях международного военного сотрудничества. Научная монография. – Владивосток: Министерство обороны РФ, 1999.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
3. Системно-структурный подход к определению содержания предмета математики. – Минск: Педагогика, 1975.
4. Алхазшвили, А. А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984.
5. Гегепкори, Л.Ш. Обучение устной иноязычной речи на интенсивной основе. Поиски и проблемы. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988.
6. Зверев, И.Д. Теория и практика методов обучения в современных условиях общеобразовательной школы. – М.: Педагогика, 1975.
7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1991.
8. Скалкин, В.Л. Основы теории обучения устно-речевой коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по иностранному языку): автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1986.
9. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980.
10. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989.
11. Руководство по взаимоотношениям с иностранными военными кораблями и властями. – М.: Военное изд-во, 1987.
12. Барabanщиков, А. В. Основы военной психологии и педагогики / А.В. Барabanщиков [и др.]. – М.: Просвещение, 1988.
13. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива. – М.: Наука, 1978.
14. Военная педагогика и психология / под ред. А.В. Барabanщикова. – М.: Военное изд-во, 1986.
15. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2.
16. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи. – М.: Педагогика, 1981.
17. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965.
18. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2.
19. Основные вопросы методики преподавания иностранных языков / под ред. И.В. Рахманова. – М.: АПН РСФСР, 1948.
20. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
21. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
22. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – Киев: Вища школа, 1985.
23. Проблемы отбора учебного материала / под ред. М.Н. Вятютева. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
24. Военно-морской разговорник (на русском, английском, французском, испанском языках). – М.: Военное изд-во, 1974.
25. Гальперин, П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
26. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.
27. Давыдова, М. А. Деятельностная методика обучения иностранному языку. – М.: Высшая школа, 1990.

Bibliography

1. Proshjanc, N.A. Teoriya i metodiki professionalno orientirovannogo obucheniya inoyazichnoy rechi specialistov VMF v usloviyakh mezhduarodnogo voennogo sotrudnichestva. Nauchnaya monografiya. – Vladivostok: Ministerstvo oboronih RF, 1999.
2. Babanskiy, Yu. K. Izbranniye pedagogicheskie trudi. – M.: Pedagogika, 1989.
3. Sistemno-strukturniy podkhod k opredeleniyu soderzhaniya predmeta matematiki. – Minsk: Pedagogika, 1975.
4. Alkhazhshvili, A. A. Teoriya i praktika obucheniya ustnoy rechi na inostrannom yazhke. – Tbilisi: Ganatleba, 1984.
5. Gegepkori, L. Sh. Obuchenie ustnoy inoyazichnoy rechi na intensivnoy osnove. Poiski i problemih. – Tbilisi: Ganatleba, 1988.
6. Zverev, I. D. Teoriya i praktika metodov obucheniya v sovremennikh usloviyakh obtheobrazovatel'noy shkolih. – M.: Pedagogika, 1975.
7. Passov, E. I. Kommunikativniy metod obucheniya inoyazichnomu govorenuyu. – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Prosvethenie, 1991.
8. Skalkin, V. L. Osnovih teorii obucheniya ustno-rechevoy kommunikativnoy deyatelnosti (vuzih rasshirennikh programm po inostrannomu yazhku): avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – M., 1986.
9. Dridze, T. M. Yazhik i social'naya psikhologiya. – M.: Vihsshaya shkola, 1980.
10. Zimnyaya, I. A. Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazhku. – M.: Russkiy yazhik, 1989.
11. Rukovodstvo po vzaimootnosheniyam s inostrannimi voennimi korablyami i vlastyami. – M.: Voennoe izd-vo, 1987.
12. Barabanthikov, A. V. Osnovih voennoy psikhologii i pedagogiki / A. V. Barabanthikov [i dr.]. – M.: Prosvethenie, 1988.
13. Petrovskiy, A. V. Social'naya psikhologiya kolektiva. – M.: Nauka, 1978.
14. Voennaya pedagogika i psikhologiya / pod red. A. V. Barabanthikova. – M.: Voennoe izd-vo, 1986.
15. Leontjev, A. N. Izbranniye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. / pod red. V. P. Zinchenko, A. A. Leontjeva, A. V. Petrovskogo. – M.: Pedagogika, 1983. – T. 2.
16. Izarenkov, D. I. Obuchenie dialogicheskoy rechi. – M.: Pedagogika, 1981.
17. Leontjev, A. A. Slovo v rechevoy deyatelnosti. – M.: Nauka, 1965.
18. Leontjev, A. N. Izbranniye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. / pod red. V. P. Zinchenko, A. A. Leontjeva, A. V. Petrovskogo. – M.: Pedagogika, 1983. – T. 2.
19. Osnovniye voprosih metodiki prepodavaniya inostrannikh yazhkov / pod red. I. V. Rakhmanova. – M.: APN RSFSR, 1948.
20. Verbiцкий, A. A. Aktivnoe obuchenie v vihsshей shkole: kontekstniy podkhod. – M.: Vihsshaya shkola, 1991.
21. Talizhina, N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M.: Izd-vo MGU, 1984.

22. Vergasov, V.M. Aktivizaciya poznavatel'noy deyatelnosti studentov v vihshey shkole. – Kiev: Visha shkola, 1985.
23. Problemih otbora uchebnogo materiala / pod red. M.N. Vyatyutneva. – M.: Izd-vo MGU, 1971.
24. Voenno-morskoy razgovornik (na russkom, angliyskom, francuzskom, ispanskoy yazykhakh). – M.: Voennoe izd-vo, 1974.
25. Galiperin, P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1976.
26. Didaktika sredney shkoly / pod red. M.A. Danilova, M.N. Skatkina. – M.: Prosveteniye, 1975.
27. Davihdova, M. A. Deyatel'nostnaya metodika obucheniya inostrannomu yazhku. – M.: Vihshaya shkola, 1990.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 373.1

Pushkina O.V. MODELING OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PEDAGOGICAL FACILITATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS. The article describes the structurally functional model of the school's educational environment, principles of creating an educational environment, which promoting facilitation of professional self-determination of students. It reveals principles of creation and estimation's criteria of model effectiveness, appropriates the componental structure of the school's educational environment.

Key words: professional self-determination of students, pedagogical facilitation, educational environment, model of the school's educational environment, principles of creating an educational environment, componental structure of environment, estimation's criteria of model effectiveness.

О.В. Пушкина, асп. ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»,
E-mail: ovpushkina@rambler.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье представлено описание структурно-функциональной модели образовательной среды школы, способствующей фасилитации профессионального самоопределения учащихся. Раскрываются принципы её создания и критерии оценки эффективности модели, выделяется компонентный состав образовательной среды школы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение учащихся, педагогическая фасилитация, образовательная среда, модель образовательной среды школы, принципы создания образовательной среды, компонентный состав среды, критерии оценки эффективности модели.

Процесс реформирования образования ориентирован на обновление содержания обучения, изменение учебно-методического обеспечения и трансформацию организационной структуры моделей образовательных учреждений. Приоритетной задачей современной школы является создание таких условий, в которых личность реализуется как самодостаточная и самореализующаяся, а процессу обучения придаётся характер сохранения личностного начала учащихся. Особое внимание в образовательном процессе должно уделяться подготовке молодого человека к принятию самостоятельных решений, эффективной реализации себя в поиске, планирование, выборе и устройстве профессиональной карьеры, учитывая перспективы не только материального благополучия, но и индивидуально-личностного развития.

Решение проблемы профессионального самоопределения, на наш взгляд, неразрывно связано с реализацией идей средового подхода, который базируется на комплексе научно-философских представлений о том, чем является личность, среда и как они связаны друг с другом, каким может и должно быть опосредованное управление процессом развития и формирования личности ребенка [1, с. 44].

В рамках средового подхода эффективным средством активизирующим процесс профессионального самоопределения учащихся является фасилитация, которая представляет собой психолого-педагогический феномен, органически встраиваемый в образовательный процесс и нацеливающий его на создание благоприятных психоэмоциональных условий.

Следует отметить, что идеи фасилитации рассматривались в исследованиях ведущих учёных Л.С. Выготского, Э.Ф. Зеера, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма и др. Чаще всего это понятие определяется как качественная характеристика педагога, как усиление продуктивности образования и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога.

Педагогическая фасилитация профессионального самоопределения рассматривается нами как целенаправленная деятельность педагога и учащегося по активизации процесса

профессионального самоопределения, включающая педагогическое взаимодействие, фасилитационный стиль общения и особенности личности учителя. Эффективность педагогической фасилитации определяется наличием следующих компонентов: фасилитация субъекта (мотивационная готовность); фасилитация объекта (каналы получения образования); фасилитация средств самоопределения (качество информационных моделей); фасилитация процесса (планирование деятельности); фасилитация условий (качество компонентов, активно включающихся в самоопределение учащихся); фасилитация среды (наличие в среде, стимулирующих факторов самоопределения); фасилитация результата самоопределения (соотнесение его с ранее намеченными целями).

Таким образом, образовательная среда, способствующая фасилитации профессионального самоопределения, является интегративным комплексом специально созданных педагогических условий для изменения субъектной позиции её участников и характеризующаяся обширностью, интенсивностью, осознанностью, эмоциональностью, динамичностью и открытостью.

Важнейшим качеством образовательной среды является её **обширность** (перенасыщенность), которая необходима для личностного выбора учащимся содержания и способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями. Обширность образовательной среды предполагает, что она не исчерпывается системой факторов или условий, непосредственно связанных с процессом профессионального самоопределения, создает возможности для осуществления вариативного образовательного процесса, как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям.

Существенным свойством образовательной среды является её **интенсивность**. В данном случае подразумевается насыщенность среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления в данной среде.

Также важной характеристикой среды является её **эмоциональность**. Позволяет регламентировать взаимоотношения между субъектами образовательной среды.

Важнейшей характеристикой образовательной среды, которая, в первую очередь, отражает степень активной включенности субъектов в образовательную среду школы, является **осознаваемость**.

Образовательная среда функционирует, развивается и под влиянием специально созданных условий, способна преобразовываться, то есть в среде происходят качественные изменения, способствующие фасилитации профессионального самоопределения учащихся. Она обладает свойством **динамичности**.

Значимым показателем будет и **открытость** образовательной среды, которая предполагает возможность ее расширения в зависимости от личностных образовательных потребностей школьников. Образовательная среда школы является опосредованным звеном между обществом и учащимися. Ее открытость достигается при взаимодействии с различными социальными институтами (социальное партнерство).

В ходе работы нами была организована среда, которая бы способствовала фасилитации профессионального самоопределения учащихся на каждой ступени школьного образования и обладала необходимыми характеристическими признаками.

Она основана с учетом традиционных **педагогических принципов**: целостности, интегративности, универсальности, открытости, многоаспектности, субъектности и фасилитации. Все они тесно взаимосвязаны между собой и представляют целый комплекс, придающий образовательной среде школы определенную устойчивость и одновременно открывающий ее динамические возможности [2, с. 44]. И, как дополнение, принцип фасилитации, характеризующийся гуманистической направленностью образовательной среды [3, с. 94]. Данный принцип предусматривает активное включение учащихся в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации, саморазвития и самоопределения его личности [3, с. 91].

Следует отметить, что построение структурно-функциональной модели образовательной среды школы предполагает выделение ее компонентов с учетом их полноты и достаточности, а также установление структурообразующих взаимосвязей между ними. Среда должна иметь четкую структуру взаимосвязанных и упорядоченных компонентов. При этом каждый компонент представляется, как некая заданность эталонных предписаний для формирования определенных качеств личности [4, с. 143; 5, с. 19].

Нами выделены три взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга компонента – организационно-дидактический, социальный и информационный.

Организационно-дидактический компонент образовательной среды, который включает в себя содержание образовательного процесса, осваиваемые учащимися способы действий, организацию обучения. Этот компонент характеризует интенсивность и обширность образовательной среды школы. По нашему мнению, чем больше разноплановых составляющих будет содержать данный компонент, тем больше возможностей будет у учащихся профессионально самоопределяться. Важную роль в этом компоненте мы отводим содержанию образования – педагогически адаптированной системе знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. Обогащая содержание образования, создавая новые программы, модифицируя уже существующие программы по учебным предметам, мы тем самым расширяем спектр средств, помогающих учащимся в выборе будущей профессии.

Следующий выделенный нами компонент образовательной среды – **социальный**. Выделение этого компонента основано на понимании среды как социального пространства, как пространства отношений между индивидами, как источника приобретения учащимися опыта социальных отношений.

Существенный потенциал несет в себе создание значимых для становления профессионального самоопределения учащихся механизмов социального партнерства – особой сферы социальной жизни, которую инициирует система образования, позволяющая улучшить кадровые и материальные возможности школы и выполнить профессиональные запросы старшеклассников [6, с. 8].

Важный компонент образовательной среды – **информационный**. Он включает не только пространственно-предметное оформление учебных заведений, но информационные ресурсы, обеспечивающие удовлетворение образовательных потребностей учащихся, приобретение знаний и умений для осуществления осознанного выбора профессии. Данный компонент включает разнообразные предметы Интернет, библиотеку, информационно-рекламные объекты, профориентирование, профильную и профессиональную ориентацию и т.д., каждый из которых несет определенную, профессионально значимую информацию и служит для формирования у учащихся системы профессионально значимых знаний.

Для оценки эффективности реализации модели образовательной среды нами были выделены четыре группы критериев: структурно-содержательный, структурно-динамический, структурно-деятельностный и структурно-мотивационный, каждый из которых позволяет разносторонне исследовать образовательную среду.

Структурно-содержательный критерий определяет набор природных и вещественных компонентов среды, их разнообразность, сложность, информативность и связанность функциональных зон.

Структурно-динамический критерий характеризует символическую насыщенность каждого компонента среды условиями, влияниями и возможностями, а также сфокусированность их проявления.

Структурно-мотивационный критерий определяет доминирующие в среде ценности, идеалы, потребности, степень сознательной включенности субъектов в образовательную среду.

Структурно-деятельностный критерий характеризуется согласованием выделенных потребностей учащихся, возможностей среды и форм деятельности; взаимодействие личности со средой, уровень взаимодействия и типы связей между субъектами и компонентным составом образовательной среды.

Выделенные критерии и показатели позволяют, на наш взгляд, оценить эффективность разработанной модели образовательной среды школы. Структурно-мотивационный, структурно-динамический и структурно-содержательный критерии устанавливают, обладает ли созданная нами образовательная среда, выделенными ранее характеристическими признаками. Является ли она обширной, интенсивной, осознаваемой, эмоциональной, динамичной и открытой. Структурно-деятельностный критерий оценивает изменения, произошедшие в субъектах образовательной среды, связанные с их активно-преобразующими свойствами и способностями.

Таким образом, нами разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель образовательной среды школы, имеющая четкую структуру взаимосвязанных и упорядоченных компонентов, с учетом их полноты и достаточности. Разработанная модель включает субъектов образовательной среды и три компонента: социальный, информационный, организационно-дидактический. Каждый из выделенных компонентов, на наш взгляд, направлен на формирование определенных качеств личности и активизирует процесс профессионального самоопределения учащегося. Представленная модель образовательной среды школы, как показал педагогический эксперимент, способна обеспечить высокий уровень эффективности образовательного учреждения по фасилитации профессионального самоопределения учащихся.

Библиографический список

1. Мануйлов, Ю.С. Воспитание средой: сборник статей разных лет. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003.
2. Мазур, М.И. Образовательная среда школы как средство реализации интеллектуального потенциала учащихся: дис.... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006.

3. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
4. Панов В.И. Психолого-педагогические модели образовательной среды // Третья Российская конференция по экологической психологии: тез. докл. – М., 2003.
5. Ясвин, В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. – 1998. – № 6.
6. Авво, Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения / под ред. А.Л. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005.

Bibliography

1. Manuyjlov, Yu.S. Vospitanie sredoy: sbornik statey raznykh let. – Nizhniy Novgorod: Nizhegorodskiy humanitarniy centr, 2003.
 2. Mazur, M.I. Obrazovatel'naya sreda shkolih kak sredstvo realizatsii intellektual'nogo potentsiala uchastikh: dis.... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2006.
 3. Dimukhametov, R.S. Fasilitaciya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Magnitogorsk, 2006.
 4. Panov V.I. Psikhologo-pedagogicheskie modeli obrazovatel'noy sredy // Tretiy Rossiyskaya konferenciya po ehkologicheskoy psikhologii: tez. dokl. – M., 2003.
 5. Yasvin, V.A. Vektornaya model' shkol'noy sredy // Direktor shkolih. – 1998. – № 6.
 6. Avvo, B.V. Social'noe partnerstvo v usloviyakh profil'nogo obucheniya / pod red. A.L. Tryapitsinoy. – SPb.: KARO, 2005.
- Статья поступила в редакцию 12.04.11*

УДК 34.9

Khantseva G.G., Zorina N.S. RUBTSOVSK INDUSTRIAL INSTITUTE (BRANCH) OF ALTAI STATE TECHNICAL UNIVERSITY NAMED AFTER I.I. POLZUNOV. Program-oriented APPROACH TO THE FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS of female convicts and prison staff to achieve the goals of re-socialization

Formation of motivational readiness of female convicts and correctional officers to achieve the goal of re-socialization based on motivational program-oriented management – a condition of the effectiveness of re-socialization of female convicts.

Key words: re-socialization of female convicts, a motivational program-oriented management, motivational readiness, penal institution.

Г.Г. Ханцева, доц. канд. пед. наук, Н.С. Зорина, асп., Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, E-mail: zorinanati@yandex.ru

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ И СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ДОСТИЖЕНИЮ ЦЕЛЕЙ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

Формирование мотивационной готовности женщин-преступниц и сотрудников исправительных учреждений к достижению цели ресоциализации на основе мотивационного программно-целевого управления – условие эффективности ресоциализации женщин-преступниц.

Ключевые слова: ресоциализация женщин-преступниц, мотивационное программно-целевое управление, мотивационная готовность, пенитенциарное учреждение.

Ресоциализацию в местах лишения свободы необходимо рассматривать как целостный процесс исправления, коррекции, воспитания, перевоспитания, социально-педагогического содействия женщинам-преступницам с использованием карательно-воспитательных, социально-педагогических, медико-психологических, научных, образовательно-воспитательных, трудотерапевтических и иных технологий в едином пространстве исправительного учреждения и здорового социума. Оно основывается на общем смысле социально-педагогического содействия женщинам-преступницам, состоит в корректировке, смене или формировании новых внешних условий их жизнедеятельности в единстве с развитием внутренних свойств и качеств, своей интегративностью позволяющих избегать критических ситуаций, либо с минимальными для себя потерями выходить из них и вести нормальный образ жизни [1].

Основным условием эффективности ресоциализации женщин-преступниц в исследовании определено формирование мотивационной готовности сотрудников исправительных учреждений и женщин-преступниц к достижению цели ресоциализации в ракурсе оптимального мотивационного комплекса (ВМ > ВПМ > ВОМ) на основе мотивационного программно-целевого управления и технологии его внедрения в деятельность исправительных учреждений.

Оптимальный мотивационный комплекс – это совокупность побуждений к деятельности в следующем соотношении: ВМ > ВПМ > ВОМ, где ВМ – внутренняя мотивация, базирующаяся на мотивационной сфере личности, ВПМ – внешняя

положительная мотивация (через поощрение, "пряник"), ВОМ – внешняя отрицательная мотивация (через наказание, "кнул") [2].

В поведенческом управлении цель глубоко мотивируется, достигается ее интериоризация, т.е. она становится истинно целью подчиненных. В плане приоритетными оказываются мероприятия по формированию отношения сотрудников к труду, к товарищам по труду, к самим себе. Но допускается игнорирование рационалистического начала – технологии учебно-воспитательного процесса [3].

Перевод социально-значимой цели в мотив деятельности коллектива посредством методов мотивационного программно-целевого управления подчиняется причинно-следственной связи: чем выше уровень мотивации, тем выше трудовая активность коллектива, рост его профессиональных умений, уровень организации и привлекательности труда.

Под мотивационным управлением мы понимаем целенаправленное влияние руководителя на мотивационную сферу членов коллектива, преимущественно не посредством приказов и санкций, а посредством ненавязчивого предъявления нормы-образца деятельности, социально-психологических условий ее интериоризации, при которых члены коллектива обращаются к собственной аналитической деятельности и в результате их мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели, и они начинают действовать в направлении, опосредовано заданном руководителем [4].

«Норма-образец» мотивационной готовности сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-

преступниц включала в себя следующие измеряемые параметры: психологическая готовность сотрудников пенитенциарной системы (целеустремленность), планирование воспитательной работы, повышение педагогического мастерства и его практическая реализация (использование разнообразных приемов, форм, методов и средств организации воспитательной работы пенитенциарного учреждения), проявление нравственных качеств, соблюдение прав и свобод, участие в общественной жизни исправительного учреждения, взаимодействие в коллективе (педагогическое сотрудничество), организация труда и отдыха.

Технологическая готовность сотрудников пенитенциарного учреждения к ресоциализации женщин-преступниц представлена в «норме-образце» системой определенных знаний и умений, включающих в себя: знания законов уголовно-исполнительного кодекса РФ, основ социально-педагогической работы с женщинами-осужденными в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач, теории педагогической психологии, возрастной психологии, методики воспитательной работы, требований к оснащению и оборудованию воспитательного процесса, основных направлений и перспектив развития пенитенциарной педагогики и пенитенциарной психологии, основ права и научной организации труда, нормативных документов по вопросам воспитания осужденных. Таким образом, технологическая готовность сотрудников исправительного учреждения к социально-педагогическому содействию женщинам-преступницам в процессе их ресоциализации обеспечивалась определенным набором специфических и общих знаний и умений и способностью применить их в практической деятельности.

Основными мотивами подготовки к ресоциализации женщин-преступниц сотрудники исправительного учреждения называли:

- необходимость получения более высокого звания;
- возможность расширить свой кругозор в области ресоциализации женщин-преступниц;
- желание получить навыки социально-педагогической работы и повысить свою конкурентоспособность;
- стремление применить новые знания в процессе воспитательной работы и повысить ее качество;
- возможность получить доплату из стимулирующей части фонда оплаты труда.

В результате изучения мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц сотрудники должны знать: общенаучные основы деятельности исправительных учреждений; нормативные правовые акты, регламентирующие эту деятельность; основные закономерности развития личности в целом и личности женщин-преступниц в частности; специфику потребностей женщин-преступниц, их интересов и установок; специфику работы в социальной среде; права государственных учреждений; социально-педагогические, демографические, экономические особенности среды; принципы организации досуга, общения, организации свободного времени; основы трудового законодательства, правила охраны труда, техники безопасности, пожарной безопасности; методику диагностических исследований и развития личности, навыки обучения социально значимым видам общественной, трудовой, досуговой деятельности; анализа и программирования своей работы в социуме; методы работы с женщинами-преступницами. После изучения учебного курса сотрудники должны уметь: анализировать свою работу, принимать решения и осуществлять контроль в пределах своей компетенции; обобщать передовой опыт работы по эффективному решению социально значимых задач, а также иметь навыки по: организации социально значимой социально-педагогической деятельности среди сотрудников и женщин-преступниц; созданию условий для содержательного проведения свободного времени; контролю здорового образа жизни; выявлению интересов и потребностей женщин-преступниц и сотрудников в различных видах жизнедеятельности; технологии социально-педагогического содействия

женщинам-преступницам в процессе решения их жизненно важных проблем; оказанию психолого-педагогической помощи женщинам-преступницам.

Отношение женщин-преступниц к ресоциализации зависит от общей мотивации женщин-преступниц к социализирующей деятельности. Оно выражено в желании самим создавать новое. Наше исследование показало, что в качестве ведущего, основного условия для ресоциализации женщин-преступниц является оптимальный мотивационный комплекс.

Условно-досрочное освобождение является для осужденного наиболее действенным стимулом правомерного поведения в местах лишения свободы. Роль ВПМ и ВОМ в пенитенциарном учреждении отводится условно-досрочному освобождению, поскольку свобода для женщины-преступницы, находящейся в местах лишения свободы, является главной целью и доминирующим стимулом.

Одним из главных направлений деятельности сотрудников пенитенциарного учреждения в процессе ресоциализации женщины-преступницы является формирование ВМ, т.е. стимулирование самоактуализации женщин-преступниц в процессе ресоциализации посредством подключения мотиваторов самопобуждения и обеспечение познавательной деятельности женщин-преступниц.

Приемы педагогической деятельности сотрудников исправительного учреждения, направленные на формирование оптимального мотивационного комплекса, предполагают:

- передачу женщинам-преступницам меры ответственности за организацию деятельности своего коллектива, направленную на приобретение ими лидерского и гуманитарного опыта в условиях совместного проживания, отвечающую их возрастным особенностям и возможностям;
- обеспечение творческого характера видов коллективной и индивидуальной деятельности в целях привлечения женщин-преступниц к самореализации и участию в жизни коллектива, приобретения опыта организации коллективной деятельности и самореализации в ней;
- создание условий для реализации существующих интересов женщин-преступниц, пробуждения новых интересов, направленных на развитие женщин-преступниц;
- создание ситуаций в жизни коллектива, требующих принятия осознанных решений и исполнения этих решений;
- формирование чувства ответственности за собственный выбор, принятое решение, поступок на основе культурных норм отношений, общения и деятельности.

Для развития личности женщин-преступниц необходимо наличие конкретной сферы его интересов, направления деятельности, на базе которых будет происходить усвоение знаний и способов деятельности в процессе воспитания и образования; развитие психологических механизмов применения усвоенных способов; развитие общих свойств личности. В ценностных приоритетах пенитенциарное учреждение отдает предпочтение личностно ориентированному подходу в ресоциализации, концепции гуманизма по отношению к личности. При этом личное осознание каждой женщиной-преступницей ценностей результатов развития и саморазвития является необходимым условием, обеспечивающим процесс ее ресоциализации [5].

Среди этапов реализации разработанной программы мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц, особо выделим те, что были направлены на мотивационную сферу личности.

1. Формирование стимульных баз, через которые можно осуществлять мотивационное программно-целевое управление. В целях организации внешней и внутренней воспитательной среды были реализованы проекты – пропаганда здорового образа жизни, развитие творчества женщин-преступниц.

Индивидуальный и дифференцированный подход, использовавшийся сотрудниками ИУ, позволял выявлять и фиксировать уровень сформированности социально значимых качеств, умений и навыков женщин-преступниц, их способность к самовоспитанию.

2. Проводились мероприятия по усилению мотивации к активному участию актива осужденных в управлении ресоциализацией, повышению осознания женщинами-преступницами значимости создания института ресоциализации.

3. Совершенствование материальной базы для ресоциализации женщин-преступниц включало в себя улучшение условий быта осужденных, оформление и благоустройство территории, учебных и служебных помещений наглядно-художественными средствами и т.д.

4. Разработка и реализация в социально значимой деятельности преступниц стимулирующих ситуаций, направленных

на развитие мотивационных комплексов, активизирующих процессы саморазвития социализирующих качеств, позволяющих интериоризировать собственные обязанности в проявлении социальных ролей.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные позволяют утверждать, что реорганизованный на основе мотивационного программно-целевого подхода к управлению процесс ресоциализации женщин-преступниц, эффективнее обеспечивает развитие социально-значимых качеств.

Библиографический список

1. Штомпка, П. Социология социальных изменений / пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996.
2. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
3. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2010.
4. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул, БГПУ: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2007.
5. Первозванский, В.Б. Социально-педагогические основы деятельности исправительного учреждения. – М.: Академия управления МВД РФ, 1994.

Bibliography

1. Shtompka, P. Sociologiya social'nykh izmeneniy / per. s angl.; pod red. V.A. Yadova. – M.: Aspekt Press, 1996.
2. Shalaev, I.K. Normy-obrazcy realizacii tekhnologicheskikh funkciy MPCU kak bazoviye kompetencii sovremennogo upravlenca: uchebno-metodicheskoe posobie. – Barnaul: AltGPA, 2009.
3. Shalaev, I.K. Povihsenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmo-celevogo upravle-niya: monografiya. – Barnaul: AltGPA, 2010.
4. Shalaev, I.K. Programmo-celevaya psikhologiya upravleniya: uchebnoe posobie. – Barnaul, BGPU: Izd-vo Barn. gos. ped. un-ta, 2007.
5. Pervozvanskiy, V.B. Social'no-pedagogicheskie osnovy deyatel'noosti ispravitel'nogo uchrezhdeniya. – M.: Akademiya upravleniya MVD RF, 1994.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 378

Yakovleva O.V. LEVEL INVESTIGATION OF ETHNOCULTURAL TOLERANCE FORMATION AMONG TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS. In the article the problem of ethnocultural tolerance formation as one of the significant in higher education technical system is considered. The level of the formation of the individual components of ethnocultural tolerance among the students of technical universities is investigated on an ascertain stage of the experiment according to the following criteria: the cognitive, emotional-motivational, behavioural.

Key words: tolerance, ethnocultural tolerance, the formation of ethnocultural tolerance, ethnic self-consciousness, ethnic identification.

O.B. Яковлева, соискатель ЧГПУ, г. Чебоксары, E-mail: yakol76@mail.ru

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной толерантности как одна из значимых в системе высшего технического образования. Исследуется уровень сформированности отдельных компонентов этнокультурной толерантности у студентов технических вузов: когнитивного, эмоционально-мотивационного, поведенческого на констатирующем этапе эксперимента.

Ключевые слова: толерантность, этнокультурная толерантность, формирование этнокультурной толерантности, этническое самосознание, этническая идентификация.

Современные процессы глобализации способствуют интеграции России в мировое сообщество, создавая почву для интенсивных межэтнических, межкультурных интеракций. Происходящие интегративные процессы, с одной стороны, активизируют этнические возрождение, способствуют экспансии связей различных стран и народов, а с другой – вызывают обострение межнациональных конфликтов. В связи с этим актуализируется роль современного профессионального образования, задачей которого является воспитание толерантной личности студента способной к жизни и деятельности в поликультурной среде.

Этнокультурная толерантность является важным качеством будущего специалиста, поскольку она является основой конструктивных межкультурных взаимодействий, ориентиро-

ванных на терпимость, уважение, принятие инаковости. Проблема формирования этнокультурной толерантности особенно актуальна для студентов технических вузов, так как содержание дисциплин в таких вузах не обеспечивает в полной мере формирование данного качества. Между тем, деловые и профессиональные контакты в условиях интенсивного развития международных отношений практически невозможны без формирования у будущих инженеров этнокультурной толерантности, которая развивает у них способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Арсенал современного научного знания содержит различные интерпретации понятия «толерантность». Оно является ключевым в работах ученых философов, социологов, этнологов, психологов, педагогов. Большой вклад в решение задач

формирования толерантности, а также воспитания у молодежи этнических и общечеловеческих ценностей внесли А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, С.К. Бондырева, А.И. Бочарев, В.В. Василькова, Л.Н. Гумилев, С.В. Галоян, Т.С. Назарова, В.И. Солодухин и др. Этнокультурные и социальные особенности формирования межэтнической толерантности как фактора этнического самосознания рассматриваются в работах Ю.В. Бромля, Л.М. Дробижевой, В.И. Козлова, П.И. Кушнера, М.Б. Насыровой, В.А. Тишкова, К.В. Чистова, В.А. Шаповалова и др.

По мнению исследователей Шлягиной Е.И. и З.Ф. Мубиновой феномен этнокультурной толерантности не должен изучаться обособленно от процессов этнической идентификации личности, поскольку все этнопсихологические феномены являются звеньями этнической вариативности личности [1, 2]. Н.М. Лебедева полагает, что основой этнической толерантности является позитивная этническая идентичность, которая понимается как отнесение себя индивидом к конкретному этносу на основе позитивной оценки его культуры, способствующей укреплению этнического самосознания группы и сохранению ее целостности как этнокультурного организма. Позитивная этническая идентичность проявляется в сфере межэтнического взаимодействия, которая предполагает наличие позитивной оценки иноэтнической группы, ее культуры и установок на межэтническое толерантное взаимоотношение [3]. Положительное отношение к представителям иноэтнических обществ, принятие индивидом своеобразия их образа жизни являются особенностью сознания личности, которая подразумевает целенаправленное формирование. Мы согласны с предыдущими исследователями и считаем, что этнокультурная толерантность должна включать в себя процессы этнической идентификации личности. Опираясь на вышеперечисленные подходы, мы трактуем этнокультурную толерантность – как интегративное образование, имеющее сложную структуру, ядром которой является этническое самосознание, которому предшествует этническое самоопределение. Как этническое самосознание, так и этническое самоопределение имеют когнитивную, эмоционально-мотивационную, поведенческую основу. Тем самым, этнокультурная толерантность представляет собой интегративное качество личности, основанное на этническом самосознании, и выражающееся в терпимости, признании и принятии различий различных культур этносов (их традиционных ценностей, норм поведения и отношений).

В данном исследовании опытно-экспериментальной проверке подвергся процесс формирования этнокультурной толерантности у студентов Чебоксарского политехнического института (филиала) МГОУ г. Чебоксары Чувашской Республики. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 186 студентов I, II, III курсов факультета информатики и радиоэлектроники, автомобильного и строительного факультетов.

Диагностическое исследование уровня сформированности этнокультурной толерантности (на констатирующем этапе эксперимента) у студентов технического вуза проводилось в нескольких направлениях: изучались уровни сформированности отдельных компонентов этнокультурной толерантности, связанных с познанием, отношением и поведением.

Каждый критерий этнокультурной толерантности имеет свой набор конкретных показателей. У студентов выявлялись: знания о сущности, содержании этнокультурной толерантности, качествах толерантной личности; знания о способах проявления толерантного общения (когнитивный критерий); отношения к представителям различных этносов, желание и интерес взаимодействовать с другим, стремление к достижению положительного результата в процессе межкультурного взаимодействия (эмоционально-мотивационный компонент); умения разрешать и предотвращать как межличностные, так и межэтнические конфликты, применять формулы речевого этикета, проявлять эмпатию к представителям других этносов, преодолевать этнические стереотипы, координировать свое поведение в ситуации напряженности (поведенческий компонент). С позиций системного подхода мы выделили три уров-

ня проявления этнокультурной толерантности: низкий, средний и высокий.

В ходе диагностики уровня этнокультурной толерантности у студентов использовался комплекс исследовательских методов, включающий анкетный опрос, беседу, тестирование, анализ творческих работ студентов и педагогическое наблюдение.

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента этнокультурной толерантности нами было проведено анкетирование. Студентам предстояло ответить на вопросы о сущности этнокультурной толерантности, качествах толерантной личности, о том считают ли они себя толерантной личностью. Так, 40,8% студентов ответили, что знают определение этнокультурной толерантности, 44,6% студентов признались, что не знакомы с данным понятием и 14,5% студентов не сталкивались с таким определением. Наиболее распространенные ответы о понятии «этнокультурная толерантность» следующие: терпение, сочувствие, тактичность к людям другой национальности. Необходимо отметить, что для многих студентов понятия «терпение» и «терпимость» являются тождественными. Несмотря на то, что 40,8% студентов считают себя знающими, что такое этнокультурная толерантность, тем не менее, они не смогли дать четкую формулировку этому понятию. Только 12,3% студентов справились с определением этнокультурной толерантности.

Отвечая на вопрос о качествах толерантной личности, большая часть студентов ответила, что основной характеристикой является сдержанность – 59,1%, далее следует тактичность – 52,1% и затем уважение – 51,07%. Процентное выражение этих ответов позволяет сделать вывод о том, что студенты имеют весьма туманное представление о качествах толерантной личности.

Данные по самооценке того, считают ли они себя толерантной личностью, позволили увидеть, что 24,1% студентов считают себя толерантной личностью, 30,1% студентов не считают себя толерантной личностью и 45,6% студентов затруднились ответить на вопрос.

Таким образом, большинство студентов 44,6% находятся на низком уровне сформированности когнитивного компонента этнокультурной толерантности. Этим студентам, как правило, свойственно незнание или слабое знание понятия этнокультурной толерантности, непонимание ее сущности, незнание или поверхностное представление о качествах толерантной личности.

У 37,0% студентов выявлен средний уровень сформированности компонента этнокультурной толерантности, связанного с познанием. Данных студентов, как правило, характеризует частичное знание понятия «этнокультурная толерантность», отсутствие целостного представления о ее сущности и качествах толерантной личности.

Незначительное количество студентов 18,2% имеют высокий уровень сформированности компонента этнокультурной толерантности, связанного с познанием. Студенты, находящиеся на данном уровне, как правило, владеют знаниями о сущности этнокультурной толерантности, о качествах толерантной личности. Их знания отличаются полнотой и системностью.

Следующим этапом в опытно-экспериментальной работе явилось выявление у студентов уровня сформированности эмоционально-мотивационного компонента. Для этого нам необходимо было определить отношение студентов к людям других этнических обществ, национальностей, чужому мнению, этническим вопросам, своим связям, чувствам.

В ходе беседы со студентами были заданы следующие вопросы:

1. Человек с иной точкой зрения обычно вызывает у вас раздражение?
2. Вам трудно представить, что вашим мужем (женой) станет человек другой веры, национальности, культуры?
3. Вызывают ли у вас представители других национальностей ненависть и почему?

4. Человек другой культуры обычно пугает или настораживает окружающих?

5. Уважение к старшим – одна из важнейших ценностей, которым надо учить детей?

6. Очень важно защищать права тех, кто в меньшинстве и имеет непохожие на других взгляды и поведение?

7. Важно ли для вас быть представителем своей родной культуры?

8. Следует ли молодому поколению знать язык своего народа?

9. Хотели бы вы быть представителем другой культуры?

Обобщив полученные данные, мы определили уровень сформированности эмоционально-мотивационного компонента этнокультурной толерантности у каждого студента. На низком уровне сформированности данного компонента этнокультурной толерантности находятся 44,6% студентов, на среднем – 46,7% и только 13,7,0% студентов находятся на высоком уровне.

У студентов с низким уровнем сформированности эмоционально-мотивационного компонента этнокультурной толерантности наблюдается позиция замкнутости и отсутствия стремления к диалогу. Студент проявляет пассивность и безразличие к окружающим, не проявляет интереса к иным культурам. У них также отсутствует чувство принадлежности к родной культуре.

Что касается студентов со средним уровнем сформированности данного компонента, то их характеризует интерес лишь к отдельным объектам и явлениям культур. Они не всегда проявляют эмпатию к окружающим людям, к представителям других культур.

Студентов с высоким уровнем сформированности эмоционально-мотивационного компонента отличает устойчивое, положительное отношение к окружающим, представителям иноэтнических обществ. Такие студенты проявляют интерес к своей культуре и, как правило, осознают принадлежность к своей культуре.

С целью выявления степени сформированности поведенческого компонента этнокультурной толерантности нами были использованы наблюдение, анкетный опрос, беседа, моделирование педагогических ситуаций.

В процессе наблюдения за общением студентов между собой было установлено, что большинство студентов 52,6% не проявляют инициативу в общении особенно с представителями других культур, а также не умеют конструктивно разрешать конфликты. Наблюдение также показало, что только 33,8% студентов адекватно используют формулы речевого этикета в общении, как со сверстниками, так и с представителями других культур. Использование моделирования педагогических ситуаций дало возможность выявить степень владения студентами практическими навыками межкультурного общения. Так, 50,0% студентов не справились с заданиями, были не уверены в себе, не всегда слушали собеседника, не могли конструктивно разрешить проблему. Несмотря на то,

что многие студенты в ходе беседы изъявили желание жить за границей, только 36,5% человек были готовы к активному взаимодействию с представителями иных культур.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования уровня сформированности поведенческого компонента этнокультурной толерантности, мы прояснили общую картину и определили уровень этнокультурной толерантности каждого студента в отдельности.

Нами было выявлено, что на начальном этапе опытно-экспериментального исследования преобладают студенты с низким уровнем сформированности компонента, связанного с поведением – 51,6%. У представителей данной группы отсутствуют навыки позитивного взаимодействия с людьми: они не умеют слушать собеседника, проявляют нетерпимость к оппоненту, не могут разрешить конфликтные ситуации, вызванные межкультурными и межэтническими различиями, не уверены в себе, признают возможность альтернативы. Поведение таких студентов характеризуется насмешками, сарказмом, запугиванием, унижением окружающих и очень часто они не могут преодолеть сформировавшиеся стереотипы поведения.

35,4% студентов находится на среднем уровне сформированности поведенческого компонента этнокультурной толерантности. Студенты данной группы умеют слушать собеседника, но склонны прерывать его. Они принимают решение с учетом собственного мнения. Такие студенты признают многообразие мира и его культурных, национальных ценностей, у них присутствует стремление к конструктивному диалогу, они умеют устранять конфликты, вызванные межкультурными противоречиями и способны преодолеть сформировавшиеся стереотипы поведения.

Высокий уровень сформированности поведенческого компонента этнокультурной толерантности отличает 13,0% студентов. Такие студенты характеризуются устойчивым толерантным поведением, уверенностью в себе при общении. Они обладают коммуникативными навыками, умеют конструктивно разрешать конфликты, вызванные межкультурными различиями, способны преодолевать у себя стереотипы поведения.

Таким образом, были обобщены показатели сформированности всех трех компонентов этнокультурной толерантности. Исходя из полученных данных, большинство студентов находится на низком уровне сформированности этнокультурной толерантности – 47,3%, на среднем уровне – 39,7% на высоком – 13,0% студентов.

Приведенные результаты исследования уровня сформированности этнокультурной толерантности у студентов технических вузов подтверждают актуальность и целесообразность дальнейшего изучения проблемы, заключающегося в выявлении и научном обосновании педагогических условий, способствующих эффективному формированию этнокультурной толерантности у студентов технических вузов.

Библиографический список

1. Шлягина, Е.И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования // Научно-публицистический вестник «Век толерантности». – 2001. – Вып. № 3–4.
2. Мунинова, З.Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы. – Уфа: Изд-во БГУ, 2000.
3. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие. – М.: Ключ, 1999.
4. Ризердон, Б.Э. Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи, 2001.

Bibliography

1. Shlyagina, E.I. Ehtnicheskaya tolerantnostj lichnosti: opiht ehmpiricheskogo issledovaniya // Nauchno-publicisticheskij vestnik «Vek tolerantnosti». – 2001. – Vihp. № 3–4.
 2. Mubanova, Z.F. Pedagogika ehtnichnosti i tolerantnosti: teoriya, praktika, problemih. – Ufa: Izd-vo BGU, 2000.
 3. Lebedeva, N.M. Vvedenie v ehtnicheskuyu i kross-kuljturnuyu psikhologiyu: ucheb. posobie. – M.: Klyuch, 1999.
 4. Riehrdon, B.Eh. Tolerantnostj – doroga k miru. – M.: Bonfi, 2001.
- Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 371:351.851

Beljakova T.S. FEATURES OF THE ORGANISATION OF PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF ACTIVITY OF THE TEACHER OF AN ADDITIONAL EDUCATION. Article opens features of the organisation of psichologo-pedagogical support of activity of the teacher of an additional education. In article the characteristic and features of the organisation of educational process in establishment of an additional education of children, the education systems of Russia connected with modernisation is given, the role of the teacher of an additional education in increase of efficiency of educational process reveals. In article features of the organisation and specificity of psichologo-pedagogical support of activity of the teacher of an additional education are proved and its basic stages are designated.

Key words: additional education of children, the teacher of an additional education, psichologo-pedagogical competence, professionalism, psichologo-pedagogical support of activity.

T.C. Белякова, соискатель МПГУ, г. Москва, E-mail: Tomsem_51@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья раскрывает особенности организации психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования. В статье дается характеристика и особенности организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей, связанные с модернизацией системы образования России, раскрывается роль педагога дополнительного образования в повышении эффективности образовательного процесса. В статье обоснованы особенности организации и специфика психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования и обозначены его основные этапы.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, педагог дополнительного образования, психолого-педагогическая компетентность, психолого-педагогическое сопровождение деятельности.

Система дополнительного образования детей Российской Федерации, в ее новом качественном состоянии, устойчиво развивается на основе комплексно-целевого межведомственного подхода, что нашло отражение в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в Федеральной программе развития образования, в Концепции модернизации образования Российской Федерации, в Концепции модернизации российского образования. Этим документами была подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Концепция модернизации российской системы образования определяет роль образования на современном этапе развития России задачами её перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития и рассматривает образование как важнейший фактор формирования нового качества экономики и общества.

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». Соответственно сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но включить в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков.

Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает:

- защиту прав личности обучающегося, обеспечение его психологической и физической безопасности, педагогическую поддержку и содействие ребенку в проблемных ситуациях;
- квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей ребенка, начиная с раннего возраста;
- реализацию программ преодоления трудностей в обучении, участие специалистов системы сопровождения в разра-

ботке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся;

- участие специалистов сопровождения в психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий и иных средств обучения;

- психологическую помощь семьям детей групп особого внимания и др.

Государственную политику в области образования определяет совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на основе анализа практической деятельности на каждом этапе развития педагогики. Этими установками руководствуются практики при решении педагогических проблем в качестве образца (модели, стандарта), определенного набора предписаний (регулятивов), и позволяют выбрать основные подходы в решении поставленных государством перед обществом задач модернизации российского образования.

Существующая система взглядов ученых и практиков в области системы образования и дополнительного образования детей в частности, на процессы и явления в природе и обществе определяет ведущий замысел, определяет стратегию действий по развитию системы дополнительного образования детей. Государственная политика в области образования выдвигает конструктивные принципы ее организации и функционирования, которые отражены в Концепции модернизации российского системы образования [1].

Дополнительное образование детей представляет собой уникальную социально-педагогическую систему, деятельность которой взаимосвязана с различными сферами жизнедеятельности человека. В настоящее время данная образовательная система существует и развивается в ситуации инновационных изменений российского общества.

По общепринятому определению «дополнительное образование детей»:

- единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности;
- неотъемлемой частью системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей;

- специфическая среда общения, поле деятельности, основополагающее средство формирования гуманистических установок, оно способствует профориентации, придает становлению человека новое качество.

Деятельность учреждения дополнительного образования детей – это «согласованное упорядочение различных видов деятельности (педагогической, методической, управленческой, обслуживающей и др.), осуществляемой субъектами, входящими в структуру конкретного учреждения» [2, с. 14].

Своеобразие дополнительного образования заключается в «добровольном, целенаправленном использовании ребенком свободного времени для полного развития своих потенциальных возможностей, в вариативности образовательных областей, видов деятельности, обучающих и развивающих программ. Основой дополнительного образования является опора не на отдельные индивидуальные особенности ребенка, а на целостное личностное развитие» [2, с. 110].

А.Г.Асмолов рассматривает дополнительное образование как зону ближайшего развития образования в России и подчеркивает, что это – «вариативное образование, в основе которого лежат идеи педагогики развития» [3, с. 6-8].

С.Б.Серякова отмечает, что «специфика деятельности системы дополнительного образования позволяет говорить о том, что воспитательное пространство данной системы является мощным фактором и ресурсом модернизации отечественного образования» [4, с. 192].

Исходя из сложившейся практики и анализа исследований в области педагогики дополнительного образования детей, можно констатировать, что изменения социально-экономических условий жизни и деятельности российских граждан изменяют интересы, потребности и ориентации детей и родителей определяют содержательные приоритеты и функциональную направленность дополнительного образования детей. Вовлечение ребенка в изучение основ знаний из разных областей деятельности общества способствует его социальной ориентации и адаптации, формированию осознанного выбора будущей профессии, удовлетворению широких познавательных потребностей. В то же время, предоставляя каждому ребенку свободу выбора области и специализации деятельности, учебного заведения и педагога, дополнительное образование создает условия для становления и развития творческой личности, имеющей сформированную систему социально-значимых ценностей, способной к постоянному самосовершенствованию.

С возрастом потребности в дополнительном образовании детей расширяется ее сфера деятельности.

Модернизация российского образования определяет перспективы развития воспитания и дополнительного образования детей и молодежи на современном этапе – достижение нового современного качества образования, его индивидуализация и дифференциация.

При дифференцированном и индивидуальном подходе в дополнительном образовании детей деятельность педагога дополнительного образования направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.

Сегодня, когда дополнительное образование названо зоной ближайшего развития образования России, наступил этап теоретической и практической разработки проблем системы дополнительного образования. Переходя в режим развития, учреждения дополнительного образования стремятся определить специфику своей работы, включаются в поиск нового содержания образования, осмысливают научно-методические основы образовательного процесса, работают над созданием учебно-методических пособий, обновляют систему работы с кадрами.

Уникальность каждого учреждения дополнительного образования детей и деятельность каждого педагога дополнительного образования складывается из специфической возможности и практической безграничности дополнительного образования детей.

С.Б.Серякова отмечает, что специфика требований к личности педагога дополнительного образования является предметом исследования ученых в наше время. В своей монографии «Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования» она отмечает, что на данный момент сложилось несколько подходов к трактовке понятия «педагог дополнительного образования» [4, с. 170].

По мнению Л.Б.Буйловой, педагог дополнительного образования – это «педагогический работник, в задачи которого входит руководство разнообразной творческой деятельностью обучающихся (воспитанников) в области дополнительного образования, комплектование состава кружков, учебных групп, секций, клубных объединений и т.п. и организация внеурочной работы с воспитанниками». Именно, педагоги дополнительного образования, по её мнению, «призваны интегрировать усилия по физическому, интеллектуальному, нравственно – духовному развитию личности» [5].

Е.Б.Евладова и Л.Г.Логинава дают определение понятию «педагог дополнительного образования». В их определении «педагог дополнительного образования – равноправный участник партнерских отношений, совместной деятельности с детьми, но это не снижает требований к нему в качестве ведущего субъекта образовательного процесса. Именно он организует и руководит совместной работой, поддерживает свободное развитие и воспитание своих подопечных, создает и реализует программную модель взаимодействия. От того, как он это делает, во многом зависят и достижения детей, их желание познавать, открывать для себя новое, доводить дело до конца, отвечать за свой выбор. Все это обязывает педагога к ответственности, компетентности, постоянному профессиональному совершенствованию, основанием для которых являются самопознание и самооценка» [6].

Деятельность педагогов дополнительного образования, по определению Буйловой Л.Н., направлена как на развитие познавательной мотивации детей, так и на решение образовательных задач, непосредственно отвечающих жизненным потребностям детей, что позволит в будущем прогнозировать возможности применения знаний и навыков, полученных в системе дополнительного образования, в различных жизненных ситуациях [5].

По мнению многих авторов, специфика образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей обеспечивает возможность развития воспитанника и педагога дополнительного образования как субъектов права, деятельности и отношений, так как дополнительное образование не только существенно расширяет знания о творческих возможностях человека и творческом потенциале обучаемых; оно обеспечивает возможность успеха в избранной форме деятельности и тем самым способствует развитию таких качеств личности, которые важны для успеха в любой сфере деятельности; оно создает возможность формирования круга общения на основе общих интересов, общих духовных ценностей [7].

В ряде случаев дополнительное образование становится фактором реабилитации за счет компенсации школьных неудач достижения в области дополнительного образования.

В связи с этим повышается социальная потребность в высокопрофессиональном специалисте – педагоге дополнительного образования.

Следует отметить, что специфика и уникальность системы дополнительного образования детей обусловлена ее историческим развитием и современными тенденциями развития и модернизации этой системы. Уникальность системы дополнительного образования детей в том, что она имеет «незакрытый список специальностей» [7, с. 168], направленности деятельности этой системы настолько широки и разнообразны, что в образовательный процесс или его обеспечение включены люди самых разных профессий, не все из которых имеют базовое педагогическое образование. В системе дополнительного образования работают специалисты, представители различных областей и видов деятельности, связанных с образованием, производством, культурой, физкультурой и спортом, системой социальной защиты и т.д. А также, люди, «развив-

шие свое увлечение до профессионального уровня»; люди, «которые сами прошли эту школу, затем получили профессиональное образование и возвратились в свои дворцы, дома, центры, клубы в новом качестве – педагога, педагога - организатора» [7, с. 163].

Особенности организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования обуславливают специфику профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, которая заключается в необходимости:

- владения организацией иного (отличного от общего образования) способа познания окружающего мира;
- осуществление интегративных функций, обусловленных сущностью дополнительного образования, в соответствии с многообразием его конкретно-практических целей; опыта адаптации к меняющимся потребностям и запросам детей, семьи, социума;
- создание условий для свободного развития личности ребенка, принятия его как индивидуальности;
- компенсации отсутствующих в основном образовании развивающих видов деятельности (ценностно-ориентированной, познавательной, коммуникативной, художественно-эстетической, спортивной и других интересующих детей областей науки и деятельности), опираясь на склонности, личностные и возрастные особенности детей, гарантируя каждому ребенку ситуацию успеха;
- содействия ребенку в выборе индивидуальной образовательной траектории;
- расширение диапазона удовлетворения творческих и познавательных потребностей ребенка;
- использование более широкого спектра форм и методов организации учебно-воспитательного процесса; необходимость создания научно-обоснованной, социально и экономически целесообразной, психологически и педагогически эффективной системы подготовки учащихся к разносторонней самостоятельной жизнедеятельности;
- способствования социализации ребенка путем введения его в постоянно расширяющийся круг социального общения и взаимодействия;
- прогнозирования промежуточных и конечных результатов воспитания в целом и воспитательного воздействия на ребенка и детский коллектив в частности;
- изучение индивидуальных особенностей детей и учет их в повседневной деятельности;
- влияние на мотивационную сферу ребенка;
- использование силы общественного мнения, традиций и настроения детского коллектива и другие [4, с. 192-193].

Специалисты, работающие в учреждениях дополнительного образования детей, являются носителями содержания предлагаемых детям видов деятельности. Это содержание, воплощаемое в разнообразных формах, в совокупности с личностными качествами составляет уникальный индивидуальный педагогический потенциал каждого из них.

Осуществление деятельности педагога дополнительного образования обуславливается уровнем профессионального сознания педагога, овладения им педагогической технологией, педагогической техникой.

Профессиональная ориентация педагогов дополнительного образования должна быть направлена на активизацию внутренних психологических ресурсов личности, развитие её профессиональных возможностей, формирование профессиональной и личностной мобильности. Это связано с тем, что при включении в профессиональную деятельность педагог дополнительного образования мог бы в полной мере реализовать себя в профессии, и, в случае необходимости, гибко реагировать на возможность её совершенствования через повышение своей профессиональной компетентности, и профессиональной реализации.

Для оптимизации проблемы профессиональной самореализации педагогов дополнительного образования большое значение имеет изучение эффективности учебного процесса, которое осуществляется посредством педагогического мониторинга образовательной деятельности педагога дополнительного

образования. Это позволяет оценить уровень освоения избранной профессии и педагогического мастерства педагога дополнительного образования, представляющего собой комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессионально-педагогической деятельности и развитию педагогических способностей которые указывают на особенности протекания психических процессов, содействующих успешности педагогической деятельности.

На наш взгляд, важна необходимость признания педагогом дополнительного образования приоритета субъективной позиции по отношению к себе, что позволяет сделать его лично ответственным за уровень (качество) своего профессионализма. При таком подходе акцент смещается на профессионально-личностный рост педагога дополнительного образования, на процесс и результат этого роста, а психолого-педагогическое сопровождение его деятельности становится одним из средств обеспечения этого роста. В этом случае сам педагог определяет свое профессиональное развитие, свой профессиональный рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Эффективность этого процесса в значительной степени определяется согласованностью психофизиологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности, способностью личности к развитию, наращиванию профессиональной компетентности, оптимальному построению своей профессиональной карьеры, направленной на повышение эффективности образовательного процесса, на рост творческого потенциала обучающихся в творческих объединениях дополнительного образования детей.

С.Б. Серякова выдвигает необходимость поиска наиболее рациональных путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса учреждений дополнительного образования детей, которая «напрямую зависит от уровня психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования» [4, с. 192].

На наш взгляд, одним из путей повышения эффективности образовательного процесса в детском объединении дополнительного образования может стать психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования.

В этом случае повышение профессионализма педагога дополнительного образования становится одновременно целью, средством и результатом работы специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования в учреждениях дополнительного образования детей.

В нашем понимании, психолого-педагогическое сопровождение – это процесс педагогического взаимодействия, в котором социальный опыт и профессиональное мастерство сопровождающих трансформируется в профессиональные качества педагога дополнительного образования.

Данный процесс представляет собой не механический алгоритм передачи накопленных знаний и трансляцию опыта одним педагогом другим, а качественно новое образование, некую модель психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования, с нашей точки зрения, происходит в процессе педагогического взаимодействия, в котором просматриваются следующие компоненты:

- сбор и систематизация информации о качестве условий, содержания и результатов образовательной деятельности педагогов дополнительного образования;
- анализ исходных ситуаций, определение и постановка цели взаимодействия и принятия её педагогами дополнительного образования;
- планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели;

- использование разнообразных дидактических средств и методических приемов в процессе взаимодействия;
- предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие педагогами;
- исполнение обучающих и учебных операций, организация совместной работы сопровождающих и сопровождаемых;
- организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;
- анализ и самоанализ, оценка результатов взаимодействия.

В связи с уникальностью профессии «педагог дополнительного образования», профессиональное самоопределение и рост профессионального мастерства педагога дополнительного образования рассматривается нами как непрерывный процесс. А в процессе психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования мы можем выделить определенные этапы (этапы в нашем понимании - это не составные части, а последовательность развития процесса).

Главными этапами можно назвать подготовительный, основной и заключительный.

На этапе подготовки процесса психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога создаются условия для его успешного протекания в режиме взаимодействия всех участников образовательного процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. Этап подготовки включает в себя диагностику, прогнозирование хода и результатов, проектирование педагогического процесса.

На этом этапе решаются следующие важные задачи:

- обоснование и постановка цели взаимодействия,
- диагностика условий,
- прогнозирование, проектирование и планирование развития процесса.

Основной этап - этап осуществления процесса педагогического сопровождения. Его можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

- постановка и разъяснение цели и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие педагогов дополнительного образования и сопровождающих;
- использование намеченных методов, средств и форм процесса педагогического взаимодействия;
- создание благоприятных условий для процесса психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования в процессе взаимодействия;
- осуществление разнообразных мер для стимулирования деятельности педагогов дополнительного образования;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами;
- своевременная корректировка процесса психолого-педагогического сопровождения по результатам педагогического мониторинга, сопровождающего процесс педагогического взаимодействия.

Эффективность процесса психолого-педагогического сопровождения зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, и не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели, и друг другу.

Важную роль на этом этапе осуществления процесса психолого-педагогического сопровождения играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь в нашем понимании - основа качественного управления процессом, её развитию и укреплению каждый из участников процесса педагогического взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования обязан придавать приоритетное значение. Только опираясь на неё, можно найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны педагогов дополнительного образования.

Заключительный этап завершает цикл педагогического процесса анализом достигнутых результатов. Важно еще раз внимательно проанализировать ход и результат процесса педагогического взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования после его завершения, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом процессе взаимодействия субъектов, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего и текущего этапов.

Особенно важно понять причины неполного соответствия результатов процесса педагогического взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования, соотношения его реальных и прогнозируемых результатов. Выявить и определить, где, как и почему возникли эти несоответствия.

Внутренней движущей силой процесса психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования является противоречие между выдвигаемыми требованиями познавательного, трудового, практического, общественно-полезного характера и реальными возможностями по их реализации. Это противоречие становится источником движения системы к общей цели, если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей и, наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию, если задачи окажутся чрезмерно трудными или легкими. Следовательно, задача управления процессом психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования состоит в том, чтобы хорошо изучить педагогический коллектив, а также, его отдельных членов, как сопровождающих, так и сопровождаемых для того, чтобы умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития образовательного процесса и профессиональное самоопределение участников педагогического взаимодействия.

Следовательно, можно сделать вывод о том, успешность развития учреждения дополнительного образования детей, эффективность образовательного процесса, развитие творческого потенциала обучающихся во многом зависит от уровня организованности психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования. Этот процесс имеет свои особенности и свой алгоритм, зависящий от условий, содержания и результата образовательной деятельности и направлен на повышение профессионального сознания педагога дополнительного образования.

Исходя из сложившейся практики, мы можем констатировать, что психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования представляет собой целостную систему сотрудничества сопровождающих и сопровождаемых, которое происходит в процессе педагогического взаимодействия, и обладает определенными особенностями, среди которых можно выделить следующие:

- ориентация этого процесса на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития как ключевой ценности в системе образования);
- зависимость организации и осуществления этого процесса от степени подготовленности и включенности педагогических работников в этот процесс (как сопровождаемых, так и сопровождающих), от мотивации педагогических работников на самосовершенствование и самореализацию, на повышение профессионального мастерства и повышение эффективности образовательного процесса;
- осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой педагогических работников, специалистов различных профилей (управленцев, методистов, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-организаторов);
- использования основных этапов организации сопровождения (подготовительного, основного и заключительного) в единстве диагностики, информационного поиска, планиро-

вания, консультирования и первичной помощи в реализации плана, которые должны иметь четкую структуру и циклический характер;

- понимание необходимости работы в тесной связи с практической деятельностью образовательного учреждения, используя личностно-ориентированные формы, содержание и методы взаимодействия сопровождаемых и сопровождающих.

Библиографический список

1. http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
2. Словарь-справочник терминологии в дополнительном образовании детей / сост. Л.Н. Буйлова, И.А. Дрогов, Л.П. Дуганова, Н.С. Дервоя [и др.]. - М.: ЦРСДОД, 2002.
3. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. - 1997. - № 9
4. Серакова С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: монография. - М.: МПГУ, 2005.
5. Буйлова Л.Н. Педагог дополнительного образования и педагог-организатор массовой работы (методические рекомендации по организации работы). - М.: Бибирево, 2001.
6. Организация дополнительного образования детей: практикум: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. - М.: ВЛАДОС, 2003.
7. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е.Лебедева. - М.: ВЛАДОС, 2003.

Bibliography

1. http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
 2. Slovarj-spravochnik terminologii v dopolnitel'nom obrazovanii detej / sost. L.N. Buylova, I.A. Drogov, L.P. Duganova, N.S. Dervoyed [i dr.]. - M.: CRSDOD, 2002.
 3. Asmolv A.G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhayshogo razvitiya v Rossii: ot tradicionnoy pedagogiki k pe-dagogike razvitiya // Vneshkol'nik. - 1997. - № 9
 4. Seryakova S.B. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga dopolnitelnogo obrazovaniya: monografiya. - M.: MPGU, 2005.
 5. Buylova L.N. Pedagog dopolnitelnogo obrazovaniya i pedagog-organizator massovoy raboty (metodicheskie rekomendacii po organizacii rabot). - M.: Bibirevo, 2001.
 6. Organizaciya dopolnitelnogo obrazovaniya detej: praktikum: ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdenij sred. prof. obra-zovaniya / E.B. Evladova, L.G. Loginova. - M.: VLADOS, 2003.
 7. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedenij / pod red. O.E.Lebedeva. - M.: VLA-DOS, 2003.
- Статья поступила в редакцию 27.04.11

УДК 371.314.6

Плугина Н.А. SUBSTANTIVE PROVISIONS OF THE CONCEPT OF INFORMATION-DESIGN TRAINING OF STUDENTS. In work substantive provisions of the concept of information-design training of students are described. The special attention is given to development of informative thinking for which we allocate criteria and parameters, the plan of designing of information models of the phenomena, applied is resulted at realization of information-design training of students

Key words: informative thinking, information-design training, complex concepts, criteria and parameters of informative thinking, information model, a complementarity principle in formation.

Н.А. Плугина, канд. пед. наук, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, Челябинская область, E-mail: natalia2209@ya.ru

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В работе описаны основные положения информационно-проектного обучения студентов. Особое внимание уделяется развитию информативного мышления, для которого нами выделены критерии и параметры, приводится план проектирования информационных моделей явлений, применяемый при реализации информационно-проектного обучения студентов

Ключевые слова: информативное мышление, информационно-проектное обучение, интегративные понятия, критерии и параметры информативного мышления, информационная модель, принцип дополнительности в образовании.

Одним из важнейших компонентов диалектического понимания природных и общественных явлений, а также технологических процессов является процесс их развития. Поскольку все процессы познания, обучения и т.д. постоянно совершенствуются, для гарантированного получения запланированных результатов необходимо осуществление постоянной диагностики и анализа целей и результатов образовательного процесса с последующей своевременной корректировкой поставленных целей и методов их достижения.

Как известно, в педагогической науке существует множество методов для достижения конкретных образовательных целей. Их интеграцию в образовательной технологии можно реализовать, используя принцип дополнительности между гуманитарными, естественнонаучными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами на основе: формирования интегративных понятий; целей осмысленного формиро-

вания профессиональных компетенций в рамках каждой из дисциплин; перехода от уровня формирования интегративных понятий к системному уровню проектирования информационных моделей, явлений открытого диалога между дисциплинами различного профиля на баз информационных технологий, как реальной основы развития информативного мышления. Именно на таком подходе к решению образовательных задач основывается предлагаемое нами интегративно-проектное обучение.

Известно, что мышление - «...активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания действительности» [1, с. 295].

Особое внимание следует обратить на тот факт, что эффективное формирование мышления, в том числе и информа-

тивного (любого типа) не может быть реализовано без формирования понятия о картине мира и месте человека в нем.

Как отмечает Ю.Е. Коростелева, проблема построения целостной общенаучной картины мира актуальна для образовательной системы XXI века. Картина мира является связующим звеном между теорий (научным знанием) и практикой (образованием). Известно, что научная картина мира – одно из средств формирования мировоззрения личности.

Как справедливо отмечает П.К. Анохин, мышление системно по своей природе [2, с. 101]. Это свойство мышления необходимо использовать в процессе обучения. Мы считаем, что в настоящее время появилась необходимость структурно-интегративного подхода к изложению материала, накопленного в результате аналитического подхода не только к изучаемому предмету, но и соответствующему материалу других учебных дисциплин, в частности, необходима систематизация и интеграция знаний, получаемых учащимися на различных учебных предметах.

Формирование интегративных понятий непосредственно связано с проблемой развития информативного мышления студентов. При формировании понятий в рамках отдельных дисциплин могут использоваться различные методологические подходы, но при этом возможна их интеграция на базе идейно-понятийного подхода, который, на наш взгляд, по самой интегративной и информативной природе понятия и идеи, будучи успешно реализованным, уже осуществляет диалог научных культур.

От способа формирования понятий в обучении зависит интеллектуальное развитие учащихся (В.В. Давыдов, В.Г. Разумовский, М.Н. Скаткин, М.Н. Шардаков, А.В. Усова). Мы полагаем, что интегративные понятия являются основой синтетического и рефлексивного, диалектического мышления, которое тоже «почти всегда... движется в пирамиде» интегративных понятий. И.Г. Пустильник отмечает, что развитие диалектического мышления является результатом и необходимым условием для овладения современными научными понятиями [3, с. 6].

На наш взгляд, для решения достижения цели обучения – развитие гармонично развитой личности и решения соответствующих задач необходима интеграция научных культур и форм мышления – гуманитарного и естественнонаучного. В. Гейзенберг подчеркивает: «Должно быть истинно универсальное утверждение, согласно которому за все время размышления человека о мире, события, имеющие последствия, часто происходили в моменты взаимодействия двух различных систем мышления» [4, с. 122]. Признавая индивидуальность вещей и, в тоже время, осознавая, что все их отличия и контракты относительны внутри всеобъемлющего единства, отметим, что их противоположности образуют единое взаимодополняющее целое.

В своей работе И.Я. Лернер истолковывает зависимость степени систематизации знаний от следующих умений: 1) объяснить связи между отдельными знаниями; 2) самостоятельно систематизировать знания; 3) излагать материал так, чтобы последующий опирался на предыдущий; 4) самостоятельно находить новые связи между старыми и новыми знаниями. Причем следует отметить, что степень систематизации тем больше, чем больший круг знаний учащиеся могут выстроить в последовательный ряд фактов и связей между ними [5, с. 44-46].

Г.М. Анохина также предлагает алгоритм систематизации знаний, который предполагает следующую последовательность действий: 1) сформулировать цель; 2) выделить материал, подлежащий систематизации; 3) найти в нем структурные элементы; 4) найти связи между ними; 5) найти общее и особенное в каждом элементе; 6) выбрать способ наглядного представления; 7) результат [6, с.60]. Подводя итог, автор дает следующее определение: системные знания – это системати-

ческие знания, преобразованные в целостную иерархизированную систему с нелинейными связями [6, с. 61], то есть структурированную систему. На наш взгляд, для отображения связей и функций системы необходимо использовать информационные модели описания явления. Информационные модели строятся только на информации.

Информационная модель – совокупность информации, характеризующая существенные свойства и состояния объекта, процесса, явления, а также взаимосвязь с внешним миром.

Информационная модель – формальная модель ограниченного набора фактов, понятий или инструкций, предназначенная для удовлетворения конкретному требованию (ИСО 10303-1:1994, статья 3.2.21).

С.А. Терехов [7] выделяет несколько типов информационных моделей, отличающихся по характеру запросов к ним: моделирование отклика системы на внешнее воздействие, классификация внутренних состояний системы, прогноз динамики изменения системы, оценка полноты описания системы и сравнительная информационная значимость параметров системы, оптимизация параметров системы по отношению к заданной функции ценности: адаптивное управление системой, уровни моделей: а) структуры, б) поведения, в) результатов. К основным характеристикам моделей относятся: цель (target), точка зрения (view), полнота, целостность и непротиворечивость, адекватность и согласованность с оригиналом (coherent), сложность, избыточность, архитектура. Информационная модель мира в целом предполагает всепроникающую информацию, доступную в любой части пространства в любой момент времени.

Под информационной моделью изучаемого явления мы понимаем оформление в виде электронной презентации отчета о сформированном понятии об объекте изучения в логической цепочке (единой четырехэтапной структуры – основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) с использованием принципов «свертывания информации» в виде схем, графов, диаграмм, таблиц.

В определении категории понятие мы согласны с мнением А.В. Усовой, которая определяет его следующим образом: «понятие – есть знание существенных свойств (сторон) предметов и явлений окружающей действительности, существенных связей и отношений между ними» [8, с. 12]. В своем исследовании при формировании интегративных понятий мы опирались на обобщенные планы А.В. Усовой [8, с. 191-194], рекомендуемые при изучении явлений, физических величин, законов, теорий, приборов и установок, скорректированные Г.Г. Гранатовым [9, с. 566-573]. В диссертационном исследовании С.П. Гавриловой скорректирован обобщенный план изучения технологических процессов и технических систем (10, с. 90), который мы применим для проектирования информационных моделей явлений – таблица 1

Одной из проблем высшего образования в настоящее время является консервативная традиционная концепция вузовской учебной дисциплины. Ее основные недостатки отмечены Н.И. Чебышевым и В.В. Каганом [11]. В частности, это автономность, разьединенность фундаментальных и профилирующих дисциплин, из-за чего в практике складывается такая ситуация, что «... студентов фактически не учат применять научный потенциал фундаментальных дисциплин в качестве методологического инструментария целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций» [11, с. 49]. Подобные недостатки затрудняют подготовку к профессиональной деятельности, заменяя методологическое ее оснащение информационным. Авторы указывают, что во избежание этого: «... нужны более глубокие, сущностные, педагогически обоснованные изменения, базирующиеся на принципиально ином подходе к построению, содержанию и роли учебных дисциплин в подготовке специалистов» [11, с. 50].

Обобщенные планы изучения технологических процессов и проектирования информационных моделей явлений

4-этапная структура понятия	Обобщенный план по А.В. Усовой	План изучения технологических процессов С.П. Гавриловой	План проектирования информационных моделей явлений
1. Основание	1. Назначение технологического процесса	1. Планируемый результат технологического процесса	1. Конечная цель проектирования информационной модели
	2. Народно-хозяйственное значение технологического процесса	2. Основные понятия, необходимые для описания функций технологического процесса	2. Основные понятия, необходимые для определения функций информационной системы 3. Определение системных элементов проектируемой информационной системы
2. Ядро	3. Явления и законы, положенные в основу технологического процесса	3. Структурно-функциональные связи применяемых для описания технологического процесса понятий	4. Структурно-функциональные связи, положенные в основу проектирования информационной системы
		4. Выявление положительных и соответствующих им дополнительных свойств технологического процесса согласно принципа дополненности	5. Выявление положительных и соответствующих им дополнительных свойств информационной системы согласно принципа дополненности
	4. Схема технологического процесса	5. Разработка алгоритма выполнения технологического процесса	6. Разработка инфологической модели изучаемого явления 6. Разработка алгоритма реализации связей проектируемой модели
3. Выводные знания, следствия	5. Требования к качеству получаемой продукции и факторы, определяющие качество технологического процесса	6. Определение технико-экономических показателей технологического процесса	8. Определение факторов, влияющих на стабильность изучаемого явления
		7. Оценка КПД технологического процесса	9. Назначение информационной модели изучаемого явления 10. Оценка физической эффективности использования явлением пространства, времени, информации
4. Обще критическое истолкование	6. Правила техники безопасности при осуществлении технологического процесса	8. Направления усовершенствования технологического процесса	11. Оценка назначения и эффективности явления.
	7. Требования к знаниям специалиста, осуществляющего технологический процесс	9. Ресурсное обеспечение технологического процесса 10. Способы утилизации отходов технологического процесса, его экологичность и безопасность	12. Определение факторов, повышающих полезные свойства явления. 13. Разработка программы действий (определение направлений) по увеличению возможностей изучаемого явления с применением информационных технологий

Развитие у студентов интегративных научных понятий составляет важный новый элемент «научной культуры» и мышления. Формирование новой научной культуры требует радикальных изменений в понимании науки и образования. Здесь можно отметить следующие моменты: 1. Современное образование должно быть не просто научным, но культурно-образным. 2. Научные знания не должны преподноситься как абсолютные. 3. Образование становится процессом, дающим не только готовые и математизированные знания, сколько способы мышления, свойственные тем или иным формам социальной деятельности. 4. Освоение того или иного способа мышления в процессе образования определяется личностными особенностями учащихся. Способ мышления становится основой для построения учащимися собственного мировоззрения, основанного в личной вере в его истинность. 5. Личностно-ориентированное образование предполагает не только учет и формирование психофизиологических особенностей учащихся, сколько выявление различий и развитие специфики мировосприятия, своеобразия жизненных планов.

Таким образом, проектирование информационной модели изучения явления является, на наш взгляд, одним из звеньев в общей цепочки формирования представлений о научной картине мира: наблюдение явлений – формирование представлений – формирование понятий – формирование мировоззрения

– проектирования информационной системы – формирование информативного мышления – формирование представлений о современной научной картине мира.

Как известно, мышление – «это опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существующих связях и отношениях» [12, с. 899]. Являясь высшей формой отражения объективной действительности и зарождаясь в чувственном познании, мышление позволяет выйти за рамки того, что делается непосредственно органами чувств. В итоге мышления образуются обобщенные представления, суждения и понятия – «высший продукт мозга» [13, с. 220]. Формирование идей, представлений, образование суждений и развитие мышления неразрывно связано с формированием понятий и осуществляется в процессе их формирования. В развитии понятий участвуют или используются буквально все формы мышления. Наиболее успешная реализация развития мышления достигается тогда, когда у учащихся в итоге обучения сформированы «содержательные абстракции», обобщения и элементы теоретического мышления, – считает В.В. Давыдов [14].

Как ясно из вышесказанного мышление человека есть продукт и способность его мозга с помощью мыслительных операций отражать и осмысливать реальную действительность, проникать в сущность законов развития природы, об-

щества, самой интеллектуальной деятельности. На этом основывается отношение человека к окружающему миру, познание, присвоение, преобразование действительности. В зависимости от того, какую область объективного мира познает человек, его мышление, отражая специфику диалектики развития вещей и явлений в ней, приобретает характерные черты, преобразуется и формируется в определенный тип.

Анализ философских работ позволяет сделать вывод, что развитие (а значит, и «развитие мышления») имеет три общепризнанных атрибута: закономерность, направленность и необратимость, которые в определенной мере присущи и деятельности (мышлению, например, как непредметной деятельности) и, в частности, процессу формирования понятий. Развитие имеет источниковую («борьба» противоположностей), процессуальную (скачкообразное, прерывное изменение свойств) и результативную стороны (отрицание отрицания). В деятельности человека и в (мышлении) источником служат, однако, не только противоречия, но и потребности, инстинкты, мотивы и их борьба, а далее «создается установка на ее выполнение» и «борьба», взаимодействие противоположностей и настрой (активность) становится ее двигателем. Известно, в частности, что психологи в структуре деятельности выделяют пять компонентов: мотивационную, программную, настроенную, исполнительную и оценочную [13, с. 35]. Тот или иной компонент проявляется в зависимости от характера выполняемого задания, индивидуальных особенностей мыслительной деятельности, он же, на наш взгляд, определяет специфику мышления человека.

«Специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей, прежде всего специфичностью задач, которые им приходится решать, они связаны также с индивидуальными особенностями, которые складываются в связи с характером деятельности», - указывал С.Л. Рубинштейн [15, с. 271].

Мы считаем, что для изучения механизмов мышления необходим дифференцированный подход, поскольку они носят индивидуальный характер, преломляясь и фокусируясь через предметную область познания, что отмечает также Г.А. Берулава [16]. Исследование мышления необходимо вести в зависимости от его предметной специфики, то есть рассматривать, например, мышление математическое, алгоритмическое, проектное, информативное, техническое, естественнонаучное, гуманитарное и др.

Мы ориентируемся на условия самостоятельности мышления человека, которые выделены Г.Г. Гранатовым: 1. Примат свободы над дисциплиной (в их гармонии и взаимной дополнителности). 2. Примат субъективно-чувственного, личного (казалось бы иррационального) над объективно-сознательным (рациональным), природосообразного над культуросообразным в истоках своей деятельности. 3. Наличие своей веры, основанной не на сознании и принуждении, а на своем интересе и чувствовании (на своей любви) [13, с. 8].

С развитием техники, компьютерных технологий и средств телекоммуникации возникают новые виды мышления и новые виды деятельности. Формирование компьютерной информационной реальности, в которой человек присутствует только мысленно, наблюдает смоделированные компьютером на экране монитора визуальные модели сложных процессов, приводит к необходимости выделения такой области человеческого мышления, как информативное мышление.

«На фоне этих коренных изменений в жизни человека становится наиболее актуальной задача формирования у студентов *информационно-проектного (информативного) мышления*, что подразумевает под собой:

- научить в процессе профессиональной деятельности не только применять различные виды алгоритмов, но и самому составлять и корректировать их в зависимости от изменяющихся условий;
- научить применять основные принципы формирования и использования понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности для быстрого поиска необходимой ин-

формации, как в технической литературе, так и в глобальной сети Интернет;

- научить систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки на основе принципов построения современных баз данных;

- научить оценивать и развивать профессионально значимые качества личности» [10, с. 52-53].

Информативное мышление, на наш взгляд, представляет собой интеграцию проектного, математического и алгоритмического, естественнонаучного и элементарно-эмпирического (или практического) мышления.

Мы полагаем, что эта комбинация позволит обеспечить решение сложных проектных задач. Коротко охарактеризуем виды указанного мышления.

Практическое (элементарно-эмпирическое) мышление предполагает такие виды деятельности, как постановка целей, составление планов, разработку проектов. Высшие формы теоретического мышления возникают из практики и содержат обобщенные представления.

Проектное мышление является высшей формой теоретического мышления. Проектное мышление - это совокупность интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение сложных профессиональных задач, связанных с выполняемой деятельностью на рабочем месте. Смысл проектного мышления состоит в разработке моделей научных, социальных и общественных явлений, а также технологических процессов, для их решения и формируются необходимые качества проектного мышления.

Математическое и алгоритмическое мышление основывается на способности человека мыслить алгоритмами, символами, формулами, оперировать абстрактными понятиями и т.д.

Естественнонаучное мышление дает возможность интегративного применения основных диалектических и физических законов при решении научных и технических задач на основе применения трехэтапного метода познания: индукция, дедукция, критика. Оно является наиболее математизированным.

Эффект познания определяется как творческими способностями, так и системами правил, которые способны генерировать новые правила. Теоретическое знание выступает как система гипотез, законов, выводов и допущений, а также может быть понято как система матриц, продуцирующих различные правила интеллектуальной и предметно-практической деятельности.

Существующее профессиональное обучение в нашей стране в значительной степени обеспечивает в лучшем случае лишь действие по строго определенному алгоритму, репродукцию знаний и уже показанных способов действий. При этом возникновение нестандартных ситуаций, изменение исходных условий, приводит к затруднениям, а то и к отказу от решения конкретной неординарной профессиональной задачи. Причем, решение проектной задачи, которое должно осуществляться в ходе поисковой творческой деятельности, на самом деле зачастую осуществляется на основании жесткого регламента, инструкции.

Мы согласны с мнением В.И. Загвязинского о том, что: «...во всем мире в период глубоких преобразований в образовании нарастают две противоположные тенденции – тяга к технологизации и стремление к творчеству» [17]. Следовательно, необходимо в целях обучения способам проектной деятельности выделить основные типы этих задач и определить обобщенные планы (определяющие стратегию проектирования), вариативные алгоритмы их решения (представляющие его тактику и оперативность) и проектирования информационных моделей явлений, допускающие свободу выбора и творчества. Проектирование может служить своеобразным методом развития информативного мышления.

Для этого необходимо спроектировать учебную деятельность таким образом, чтобы научить студентов не только действовать по определенным алгоритмам, но и создавать свои, обеспечивающие реализацию поставленной перед ними

учебной цели, то есть проектировать информационных моделей явлений.

Из вышеизложенного и опыта работы в профессиональном образовании выделим критерии и параметры информативного мышления:

1. Способность определить конечную цель проектирования информационной модели.
2. Способность определить основные понятия, необходимые для определения функций информационной системы.
3. Способность определить системные элементы проектируемой информационной системы.
4. Способность определить структурно-функциональные связи, положенные в основу проектирования информационной системы.
5. Способность определить положительные и соответствующие им дополнительные свойства информационной системы.
6. Способность разработать инфологической модели изучаемого явления.
7. Способность разработать алгоритм реализации связей проектируемой модели.
8. Способность определить факторы, влияющие на стабильность изучаемого явления.

9. Способность определить назначение информационной модели изучаемого явления.

10. Способность оценить физическую эффективность использования явлением пространства, времени, информации.

11. Способность оценить назначение и эффективность явления (определить кпд явления).

12. Способность определить факторы, повышающие полезные свойства явления.

13. Способность разработать программу действий (выработать направления развития) по увеличению возможностей изучаемого явления с применением информационных технологий.

Таким образом, развитие информативного мышления становится наиболее актуальным для успешной адаптации выпускников в современном информатизированном и технологизированном обществе. Основные положения информационно-проектного обучения, выделенные нами выше, способствуют развитию этого вида мышления. Успешность решения проектных задач может служить одним из самых общих показателей развития информативного мышления, обеспечивающего формирование у обучающихся интегративных понятий и проектировочных умений, необходимых для восприятия научной картины мира.

Библиографический список

1. Хакен, Г. Синергетика. - М., 1983.
2. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. - М.: Наука, 1978.
3. Пустильник, И.Г. Теоретические основы формирования научных понятий у учащихся: дис... в виде научн. докл. д-ра пед. наук. - Екатеринбург, 1997.
4. Кочетов, А.И. Педагогическое исследование. - Рязань: Изд-во РГПИ, 1975.
5. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980.
6. Анохина, Г.М. Совершенствование методики преподавания физики на подготовительном отделении технического вуза на основе системно-структурного подхода в обучении: дис... канд. пед. наук. - Челябинск, 1986.
7. Терехов, С. А., Нейросетевые информационные модели сложных инженерных систем // Нейроинформатика / А.Н. Горбань, В. Л. Дунин-Барковский, А. Н. Кирдин и др. - Новосибирск: Наука, 1998.
8. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. - М.: Ун-т РАО, 2007. - Труды д. чл. и чл.-кор. Российской академии образования (РАО).
9. Гранатов, Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учебно-методич. пособие. - М.: Флинта: МПСИ, 2005.
10. Гаврилова, С.П. Информационно-проектная методика развития профессиональных компетенций у студентов техникума: дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2009.
11. Чебышев, Н. Что такое учебная дисциплина / Н. Чебышев, В. Каган // Высшее образование в России. - 1997. - № 3.
12. Педагогический словарь. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - Т. 1.
13. Гранатов, Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления): монография. - Магнитогорск: МаГУ, 2008.
14. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986.
15. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т.1.
16. Борулава, Г.А. Диагностика естественнонаучного мышления // Советская педагогика. - М.: Педагогика, 1993.
17. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Академия, 2001.

Bibliography

1. Khaken, G. Sinergetika. - M., 1983.
2. Anokhin, P.K. Filosofskie aspekti teorii funktsional'noy sistemih. - M.: Nauka, 1978.
3. Pustil'nik, I.G. Teoreticheskie osnovi formirovaniya nauchnykh ponyatiy u uchastikhshy: dis... v vide nauchn. dokl. d-ra ped. nauk. - Ekaterinburg, 1997.
4. Kochetov, A.I. Pedagogicheskoe issledovanie. - Ryazan': Izd-vo RGPI, 1975.
5. Lerner, I.Ya. Process obucheniya i ego zakonornosti. - M.: Znanie, 1980.
6. Anokhina, G.M. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya fiziki na podgotovitel'nom otdelenii tekhnicheskogo vuza na osnove sistemno-strukturnogo podkhoda v obuchenii: dis... kand. ped. nauk. - Chelyabinsk, 1986.
7. Terkhov, S. A., Neyrosetevye informatsionniye modeli slozhnykh inzhenernykh sistem // Neyroinformatika / A.N. Gorbanj, V. L. Dunin-Barkovskiy, A. N. Kiridin i dr. - Novosibirsk: Nauka, 1998.
8. Usova, A.V. Formirovanie u shkol'nikov nauchnykh ponyatiy v processe obucheniya. - M.: Un-t RAO, 2007. - Trudi d. chl. i chl.-kor. Rossiyskoy akademii obrazovaniya (RAO).
9. Granatov, G.G. Konceptii sovremennogo estestvoznaniya (sistema osnovnykh ponyatiy): uchebno-metodich. posobie. - M.: Flinta: MPSI, 2005.
10. Gavrilova, S.P. Informatsionno-proektnaya metodika razvitiya professional'nykh kompetentsiy u studentov tekhnikum: dis. ... kand. ped. nauk. - Magnitogorsk, 2009.
11. Chebyshev, N. Chto takoe uchebnaya disciplina / N. Chebyshev, V. Kagan // Vyshee obrazovanie v Rossii. - 1997. - № 3.
12. Pedagogicheskii slovar'. - M.: Izd-vo APN RSFSR, 1960. - T. 1.
13. Granatov, G.G. Konceptiya dopolnitelnosti v filosofii obrazovaniya cheloveka (dialektika i psikhologiya mihsleniya): monografiya. - Magnitogorsk: MaGU, 2008.

14. Davihdov, V.V. Problemih razvivayuthego obucheniya: Opiht teoreticheskogo i ehksperimental'nogo psikhologicheskogo is-sledovaniya. – M.: Pedagogika, 1986.

15. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthejy psikhologii: v 2 t. – M.: Pedagogika, 1989. – T.1.

16. Berulava, G.A. Diagnostika estestvennonauchnogo mihshleniya // Sovetskaya pedagogika. – M.: Pedagogika, 1993.

17. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodih psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya / V.I. Zagvyazinskiy, R. Atakhanov. – M.: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.04.11

УДК 009

Nabilkina L.N. THE IMAGE OF NEW YORK: HUMANISTIC AND ALIENATED. Two approaches in the description of the world are shown in the represented work. The author gives it using the image of New York City. The literary works of Russian and foreign writers are carefully analyzed. Double vision on this problem is found out.

Key words: humanistic, alienation, cite image, transformation, confrontation, the problem of loneliness, the effect of the crowd.

Л.Н. Набилкина, канд. филол. наук, доц., ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: nabilkina@yandex.ru

ОБРАЗ НЬЮ-ЙОРКА: ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ОТЧУЖДЕННЫЙ

В работе рассматриваются два подхода к изображению мира: гуманистический и отчужденный. Автор демонстрирует данную проблему на примере описания Нью-Йорка. Анализируя произведения как русских, так и зарубежных писателей, выявляется двойственность в восприятии окружающей действительности.

Ключевые слова: гуманистический, отчужденный, образ города, трансформация, противопоставление, проблема одиночества, эффект толпы.

В литературе и культуре имеются по крайней мере два подхода к изображению окружающего мира, окружающей действительности: гуманистический и дегуманизированный, отчужденный. Первый – рисует мир в оптимистических, жизнеутверждающих тонах. Второй – в холодных, мрачных красках. Первый подход мы встречаем у писателей, восприятие которых пронизано духом оптимизма, уверенности в будущем. Второй появился в XX веке, когда, по мнению отдельных мыслителей, в том числе и писателей, человечество стало терять свои гуманистические черты, а отдельный человек стал погружаться в самоизоляцию, одиночество, мрачное уныние.

Эта тенденция стала проявляться в начале XX века, особенно в США, которые первыми стали интенсифицировать производство, применять конвейер, вводить стандартизацию во все области жизни. Первыми эту тенденцию уловили писатели. Но не американские, а русские. Рассмотрим два образа Нью-Йорка. Первый создан писателем-революционером Григорием Мачтетом, прибывшем в США в конце XIX века и выразившим веру в демократическую, свободную Америку. Вот его рассказ «Нью-Йорк». Писатель доброжелательно описывает этот огромный город, подчеркивая силу жизни, кипящую на его улицах: «Описывать подробно Нью-Йорк я не буду, ни его широких улиц и проспектов, ни роскошных магазинов, ни дворцов, церквей, скверов и прочее... Скажу только, что впечатление, какое он производит на приезжего человека, никогда не изгладится. Никогда не забудешь ни синей воды омывающего его океана; ни леса мачт на пристани и дымящихся труб пароходов; ни его стройных, красивых, подчас грандиозных построек, которым могли бы позавидовать и Париж и Лондон; ни той кипучей, сильной жизни, которая не прекращается на его улицах» [1, с. 64].

Что касается жизни в Нью-Йорке, то и она отличается своей деловитостью и разумной организованностью: «Об удобствах жизни и говорить нечего. Нью-Йорк совсем новый город, все в нем приспособлено так, чтобы удовлетворять потребности человека возможно легче и удобнее. Как бы ни был выскателен человек, он не найдет причин для жалоб» [1, с. 65]. Одним словом, русский писатель видит, что Нью-Йорк – это город для людей, для человека. Это город, где человек чувствует себя свободно и комфортно. Отрывок, посвященный Нью-Йорку, яркий пример гуманистического изображения действительности. Вот еще пример гуманистического изображения Нью-Йорка и, что не менее важно, жителей го-

рода: «не величие города, а люди привлекают меня. Я осознаю грандиозность зданий, устремляющихся в небо, воспринимая красоты Нью-Йорка, которые я вижу из окна, понимаю из ваших объяснений великолепное развитие торговли, промышленности и финансов, но сами люди будят во мне незнакомые мысли. В их поведении чувствуется дух Америки. Их осанка пряма; их лица ясны и чисты. Они лишены рабского и трусовости тех людей, многие поколения которых склонялись под плетью» [2, с. 4]. Что мы ощущаем, прочитав этот отрывок? Гордость за Нью-Йорк, гордость за его жителей. А теперь, давайте, выборочно прочтем еще один отрывок: «Это город, это – Нью-Йорк. На берегу стоят двадцатизатяжные дома, безмолвные и темные «скребницы неба». Квадратные, лишённые желаний быть красивыми. Тупые, тяжёлые здания поднимаются вверх угрюмо и скучно. В каждом доме чувствуется надменная кичливость своею высотой, своим уродством. В окнах нет цветов и нет детей.

Издали город кажется огромной челюстью, с неровным, черными зубами. Он дышит в небо тучами дыма и сопит, как обжора, страдающий ожирением.

Войдя в него, чувствуется, что ты попал в желудок из камня и железа, – в желудок, который проглотил несколько миллионов людей и растирает, переваривает их.

Улица – скользкое, алчное горло, по нему куда-то вглубь плывут темные куски пищи города – живые люди. Везде – над головой, под ногами и рядом с тобой – живет, грохочет, торжествуя свои победы, железо. Вызванное к жизни силою Золота, одушевленное им, оно окружает человека своею паутиной, глушит его, сосет кровь и мозг, пожирает мускулы и нервы и растет, растет, опираясь на безмолвный камень, все шире раскидывая звенья своей цепи» [3, с. 8-9]. Отличия этих двух отрывков разительное. Светлое, счастливое настроение первого отрывка сменилось темным и депрессивным. Дух свободы и умиротворения вытеснен атмосферой гнета и ужаса. «Великие здания, устремляющие в небо», «красоты Нью-Йорка» превратились в «тупые, тяжёлые здания, лишённые желаний быть красивыми». «Великолепное развитие торговли, промышленности и финансов» стало чудовищным пауком, затягивающим обитателей города в свою зловещую паутину. «Прямые люди с ясными светлыми лицами» переродились в безликих зомби, «темные куски пищи» для города-монстра.

Почему произошла столь разительная трансформация города? Ведь оба описания принадлежат одному и тому же автору – Максиму Горькому. Исследователи творчества писателя по этому поводу выдвигали различные точки зрения, среди которых и личная обида. Но дело, конечно, не в личной обиде, не в антиамериканизме Горького (которого у него никогда не было). Дело в том, что русский писатель стоит у истоков нового стиля – отчуждения, алиенации.

Американский исследователь С. Финкельстайн в своей работе «Экзистенциализм и проблема отчуждения в американской литературе» утверждал, что, «*стиль вызванный к жизни отчуждением, отражает особую психологию, возникновение которой сопутствует социальному кризису*» [4, с. 184]. При этом мир рисуется холодным, мрачным, враждебным. Задолго до американских писателей данный стиль стал использовать Горький. Дело в том, что писатель, будучи в Нью-Йорке, работал над произведением социалистического реализма – романом «Мать». Этот роман имеет свои особенности. Рисуя «нового человека», Максим Горький должен был показать «старый» мир, мир, лишенный радости жизни. Его описание «рабочей слободки» стилистически очень схоже с изображением Нью-Йорка в памфлете «Город Желтого Дьявола». На самом деле Горький восхищался Америкой. Об этом свидетельствуют его письма из-за океана к своему издателю Пятницкому: «*Америка! Интересно здесь изумительно. И чертовски красиво, чего я не ожидал. Дня три тому назад мы ездили на автомобиле вокруг Нью-Йорка – я Вам скажу, такая милая, сильная красота на берегах Гудзона. Просто даже трогательно*» [3, с. 419]. А вот другое письмо, к Амфитеатрову: «*Ей – богу – это чудесная страна для человека, который может и хочет работать*» [3, с. 423]. Конечно, к дегуманизированному стилю отчуждения американские писатели могли придти и без Горького. Эта связь может быть типологической, возникающей без непосредственного контакта, благодаря примату действительности. Но, не исключено, что толчком к дегуманизированному восприятию действительности послужил опубликованный в 1906 году в журнале «Эппэлтон» англоязычный «мягкий» вариант «Города Желтого Дьявола» – «Город Маммоны». Как бы то ни было, именно Горький первым изобразил Нью-Йорк в стиле отчуждения и положил начало подобному изображению для американских авторов.

Через двадцать лет мы находим подобное изображение Нью-Йорка в замечательном романе Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Здесь мы вновь сталкиваемся с противопоставлением двух изображений; дегуманизированного и гуманистического. Как известно, Нью-Йорк расположен на острове Манхэттен и именно его изображает писатель: «*и по мере того, как луна поднималась выше, я прозревал древний остров, возникший некогда перед взором голландских моряков – нетронутое зеленое лоно нового мира. Шелест его деревьев, тех, что потом исчезли, уступив место дому Гэтсби, был некогда музыкой последней и величайшей человеческой мечты; должно быть на один короткий очарованный миг человек затаил дыхание перед новым континентом, невольно поддавшись красоте этого зрелища, которого он не понимал и не искал – ведь история в последний раз поставила его лицом к лицу с чем-то соизмеримым заложенной в нем способности к восхищению*» [5, с. 218].

Через много лет под той же луной вырос зловещий город – город Нью-Йорк: «*Уэст-Эгг я до сих пор часто вижу во сне. Это скорее не сон, а фантастическое видение, напоминающее ночные пейзажи Эль Греко: сотни домов банальной и в то же время причудливой архитектуры, сгорбившихся под мурмы, низко нависшим небом, в котором плывет тусклая луна; а на переднем плане четверо мрачных мужчин во фраках несут носилки, на которых лежит женщина в белом вечернем платье. Она пьяна. Ее рука свесилась с носилок, и на пальцах холодным огнем сверкают бриллианты. В сосредоточенном безмолвии мужчины сворачивают к дому – это не тот, что им нужен. Но никто не знает имени женщины, и никто не стремится узнать*» [5, с. 219].

Финкельстайн пишет, что «*кризис XX века... знаменует собой новую эру, когда наряду с сочувственным изображением отчужденной личности другого человека возникает литература, являющаяся выражением собственного отчуждения писателя*» [4, с. 17]. Характеризуя данное литературное течение, Финкельстайн замечает, что «*стиль отчуждения, отражает страх, беспокойство самого наблюдателя, рисует внешний мир холодным, враждебным, непроницаемым*» [4, с. 182]. Здесь мы касаемся очень важной проблемы: человек в городе. Почему эта проблема возникла на рубеже XIX – XX веков в Европе и в Америке? В 1895 году в свет выходит поэтический сборник Э. Верхарна «Города – спруты». Он один из первых заметил коварную сущность городов, как щупальцами обволакивающих своих жителей. Но дело не в самих городах: люди сами стремятся в них, полагая, что жить там лучше и легче. Это заметил русский поэт В. Брюсов:

*Вы взматежились, отпали,
Вы, надменные, ушли
В города стекла и стали
От деревьев, от земли
Поэт призывает людей вернуться:
Возвращайтесь в лес и в поле
Освежит их ветром грудь
Чтоб в родной и дикой воле
Всей природы потонуть*» [6, с. 442].

Шведский ученый американского происхождения Ч. Ругль в своем исследовании «Трое русских об Америке» [7] сопоставляет творчество Брюсова и Горького, находя в них общие черты. Он прослеживает творческую переключку между строками Брюсова и пассажем из памфлета «Город Желтого Дьявола»: «*Однажды ночью они все сойдут с пьедесталов и тяжёлыми шагами оскорбленных пройдут по улицам, унося тоску своего одиночества прочь из этого города, в поле, где блестит луна, есть воздух и тихий покой*» [3, с. 10].

«Проблема одиночества человека перед лицом враждебных социальных сил и в обществе себе подобных занимает одно из центральных мест в американской литературе», – заметил видный российский ученый А. Аникст в предисловии к книге Финкельстайна [8, с. 14]. В этой связи мы вновь обращаемся к творчеству Горького. Его очерк «Моб» (Толпа), написанный в США и изображающий американскую толпу, отразил озабоченность большого художника растущим отчуждением людей, живущих в городах, опасностью наступающей массовой агрессивной бездуховности, оказался созвучным многим произведениям не только американской, но и мировой литературы. Горький дает клиническое описание толпы: «*Невольны люди жмутся один к другому, сливаются в группы... Люди не спеша слагаются один с другим, их стягивает в кучу – точно магнит опилки железа, – общее всем им ощущение тревожной пустоты в груди*» [3, с. 35].

Обратимся еще к одному роману – «День саранчи» Н. Уэста. Саранча – прожорливое, зловерное насекомое, пожирающее все, что попадает на его пути. Она не опасна сама по себе, когда саранча встречается в одиночку. Это всего лишь безобидный кузнечик, но когда саранча в стае – это страшно. Вот и в романе изображена толпа. И это тоже страшно. Она приобретает особые черты. Человек в толпе обретает особые качества. Он становится озлобленным, агрессивным, лишается страха. Человек в толпе совершает поступки, на которые он никогда бы не решился в одиночку. «*Прибывали все новые и новые группы зевая, целыми семьями. Он заметил, как они преобразуются, влившись в толпу. Пока они были сами по себе, они выглядели робкими, чуть ли не боязливymi, но став частью толпы, они становились наглыми и задиристыми. Счет их безобидными ротозеями было бы ошибкой. Они были ожесточены и свирепы...*», – вот как передает ощущения своего героя Н. Уэст» [9, с. 190]. В толпе человек чувствует себя безнаказанным. Толпа пробуждает в нем самые темные стороны его натуры. Вот пример из романа. Герой Тод видит зажатую в толпе молоденькую девушку. Она плачет и кричит, но, сжатая толпой, не может пошеве-

литься. «Он понял, в чем дело. Ее хватал старик в панаме и роговых очках. Одна его рука была у нее под платьем, и он кусал ее за шею», – пишет Уэст [9, с. 197]. И такие сцены в толпе не редкость. Писатель пытается дать ответ на вопрос «Почему в сытой, благополучной Америке появляются такие монстры?» «Всю жизнь они маялись на какой-нибудь нудной, утомительной работе – за прилавками, конторскими столами, в поле, у разных отупляющих машин... Скука – все ужаснее и ужаснее», – дает свое объяснение Уэст [9, с.190-191]. Скука, пресыщенность, отсутствие каких-либо умственных интересов порождают отупение и агрессию. Именно в городах совершаются самые дикие преступления.

Тему отчуждения человека и города продолжает Г. Миллер. «Когда я думаю об этом городе, городе, где я родился и вырос, о Манхэттене, который воспел Уитмен, пламя дикой злобы облизывает мне кишки. Нью-Йорк! Эти белые тюрьмы; эти тротуары, с копошащимися на них червями;... эти еврейчики, эти прокаженные. Эти бандиты, и над 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 ньюйоркцы. Где же тогда его подвал? Вы можете целыми днями ходить по Сорок второй с протянутой рукой, они будут кидать вам в шапку горячие угольки. Бедные и богатые, они ходят здесь, задрав голову, рискуя сломать, и смотрят на свои величественные белые тюрьмы. Они ходят, точно слепые гуси, и прожекторы себрыят их пустые лица пудрой восторга» [10, с.143]. Эта цитата взята из романа «Тропик Рака» (1931). В следующем романе «Тропик Козерога» (1939) «дикая злоба» автора еще более усиливается. Америка для него воплощение зла. «Снаружи она кажется соблазнительным медовым сотом; изнутри же это настоящая бойня; каждый норвит забить ближнего и высосать его костный мозг. Неискушенному оку Америка представляется краем дерзновенной мечты и мужества; в действительности же это суицид бордель...» [11, с. 152]. И такими пассажами наполнена вся книга. Лицемерие – главная черта Америки. Порой кажется, что ты читаешь все тот же «Город Желтого Дьявола»: «Ночами нью-йоркские улицы отображают распытие и смерть Христа. Когда на земле лежит снег и вокруг стоит немая тишина, от злобных нью-йоркских зданий исходит музыка такого гнетущего отчаяния и страха, что съезживается плоть. Ни один камень в кладке не положен с любовью или благословением; ни одна улица не проложена для танцев или веселья. Одно присо-вокуплялось к другому 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 нена-сытного и продуктами желудка пустого, каковые суть ноль и ничто» [11, с.85-86]. Миллер относится к самым непримиримым и последовательным критикам Америки. И образ Нью-Йорка был бы до предела мрачен, если бы не русские писатели. В своих произведениях они не воспринимают Нью-Йорк, да и всю Америку трагично. Они открывают для себя Америку новую, лишенную мрачной окраски. Они пытаются отойти от образа, созданного Горьким и другими писателями, под-

хватившими стиль отчуждения. Они видят Нью-Йорк, как и русские писатели прошлого, в жизнеутверждающих красках. Вот, к примеру, как описывает Нью-Йорк один из классиков советской литературы Валентин Катаев. И он ждет от Нью-Йорка чего-то мрачного, неожиданного. И в то же время ожидаемого: «Я стал думать о континенте, к которому медленно приближался, и меня охватило предчувствие беды» [12, с. 260]. Чувство тревоги усиливается, когда автор вступает на американскую землю: «О, если бы вы знали, как я был одинок и беззащитен, когда спустившись по трапу высотой с двухэтажный дом, я вошел в лилово-зеленое пекло почти тропической нью-йоркской ночи – тяжелой, влажной, бездыханной, – и как я пошел по однообразным светящимся коридорам таможни, как бы вырезанным в ледяном теле айсберга, где освещенный со всех сторон, я был лишен своей тени...» [12, с. 263]. И, казалось бы, нам снова предстоит прочитать уже поднадоевший отрывок с отчужденным, дегуманизированным описанием Нью-Йорка. Но, нет... Тревожное ожидание подчеркивается фантастическим изображением ночного Нью-Йорка: «Подойдя мной на страшной глубине плавал ночной Нью-Йорк, который, несмотря на весь свой блеск, был не в состоянии превратить ночь в день – настолько эта ночь была могущественно черна. И в этой темноте незнакомого континента, в его таинственной глубине меня напряженно и терпеливо ждал кто-то, желающий причинить мне ущерб. Мне – одинокому, внезапно заброшенному сюда выходцу из другого мира...» [12, с. 263]. Кажется, что в этом пассаже Катаев, как и подобает правоверному советскому писателю «отчуждает» себя от капиталистической Америки, от погрязшего в паутине желтого Дьявола Нью-Йорка. Однако дальнейшие события этого не подтверждают. Катаев вдруг с удивлением обнаруживает, что в Америке все по-другому. Не так, как он ожидал. И негры там несколько не чувствуют себя «униженными и оскорбленными», настолько образ негра с элегантно золотым кольцом на пальце разительно отличается от образа генерала «одного из высших рангов с заурядным генеральским лицом». [12, с. 280]. И единственный «ущерб», который понес писатель – это 25 центов, которые он переплатил чистильщику обуви. Так ожидание неприятностей от встречи с Нью-Йорком перерастает в фарс.

Окончательно клише о мрачности Нью-Йорка опровергает писатель-фронтовик Виктор Некрасов, автор знаменитой книги «В окопах Сталинграда»: «Разговоры о том что они (небоскребы – Л.Н.) подавляют – ерунда, (гитлеровская имперская канцелярия в Берлине, несмотря на свои относительно скромные размеры, подавляла меня значительно больше), многие из них, постройки последних лет, очень легки (именно легки), воздушны, прозрачны. В них много стекла, они друг в друге очень забавно отражаются. А утром и вечером, освещенные косыми лучами солнца, просто красивы» [13, с. 66-67].

Таким образом, мы познакомились с двумя взглядами на Нью-Йорк, на Америку: гуманистическим и отчужденным. Оба взгляда отражают мировидение и мироощущение художника, поставленную художественную задачу. И от того, каким является это ощущение и эта задача зависит и образ Нью-Йорка.

Библиографический список

1. Мачтет, Г.Г. Избранное. – М.: Гослитиздат, 1958.
2. New York American. April 12. 1906.
3. Горький, А.М. Собр. соч.: в 30 т. – М.: Гослитиздат, 1954. – Т. 8.
4. Финкельштейн, С. Экзистенциализм и проблема отчуждения в американской литературе. – М.: Прогресс, 1967.
5. Фицджеральд, Ф.С. Собр. соч.: в 3 т. – М.: Терра, 1996. – Т. 3.
6. Брюсов, В.Я. Собр. соч.: в 7 т. – М.: Художественная лит-ра, 1973. – Т. 2.
7. Rouble, Ch. Three Russians consider America. – N.Y., 1999.
8. Аникст, А. Предисловие // Экзистенциализм и проблема отчуждения. – М.: Художественная лит-ра, 1975.
9. Уэст, Н. День саранчи. – М.: Прогресс, 1977.

10. Миллер, Г. Тропик рака. – СПб.: Азбука, 2001.
11. Миллер, Г. Тропик Козерог. – СПб.: Азбука, 2003.
12. Катаев, В.П. Алмазный мой венец. – М.: Советский писатель, 1981.
13. Некрасов, В.П. По обе стороны океана. – М.: Художественная лит-ра, 1991.

Bibliography

1. Machtet, G.G. Izbrannoe. – M.: Goslitizdat, 1958.
2. New York American. April 12. 1906.
3. Gorjkiy, A.M. Sobr. soch.: v 30 t. – M.: Goslitizdat, 1954. – T. 8.
4. Finkelsteyn, S. Ekhzistencializm i problema otchuzhdeniya v amerikanskoj literature. – M.: Progress, 1967.
5. Fiedzherald, F.S. Sobr. soch.: v 3 t. – M.: Terra, 1996. – T. 3.
6. Bryusov, V.Ya. Sobr. soch.: v 7 t. – M.: Khudozhestvennaya lit-ra, 1973. – T. 2.
7. Rougle, Ch. Three Russians consider America. – N.Y., 1999.
8. Anikst, A. Predislovie // Ekhzistencializm i problema otchuzhdeniya. – M.: Khudozhestvennaya lit-ra, 1975.
9. Uehst, N. Denj saranchi. – M.: Progress, 1977.
10. Miller, G. Tropik raka. – SPb.: Azbuka, 2001.
11. Miller, G. Tropik Kozerog. – SPb.: Azbuka, 2003.
12. Kataev, V.P. Almazniy moy venec. – M.: Sovetskiy pisatel, 1981.
13. Nekrasov, V.P. Po obe storonih okeana. – M.: Khudozhestvennaya lit-ra, 1991.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 378.1:316.624:159.9

Druzhilov S.A. MOBBING ON FACULTY ON CHAIR OF UNIVERSITY IN CONDITIONS OF REFORMING OF HIGH SCHOOL. Reforming of high schools cause an aggravation of a socially-psychological situation on faculties. Adaptation of teachers can be shown in the destructive form designated as «mobbing». The organizational and personal reasons of mobbing, the forecast of its development and possible ways of the termination are considered.

Key words: reforming of high schools, destructive form of adaptation, psychological terror, mobbing, bossing.

С.А. Дружилов, канд. психол. наук, проф. Сибирского государственного индустриального университета, г. Новокузнецк, E-mail: drusp@nvkz.kuzbass.net.

МОББИГ НА КАФЕДРЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реформированием вузов вызывают обострение социально-психологической ситуации на кафедрах. Адаптация преподавателей может проявляться в деструктивной форме, обозначаемой как «моббинг». Рассматриваются организационные и личностные причины моббинга, прогноз его развития и возможные пути прекращения.

Ключевые слова: реформирование высшего профессионального образования, деструктивная форма адаптации, психологический террор на кафедре, моббинг, боссинг.

Постановка проблемы. В России происходит реформирование высшего профессионального образования (ВПО), осуществляется переход на двухуровневую систему подготовки. Необходимость реформирования диктуется изменением социально-экономической реальности, рынка труда, востребованности выпускников вуза, новыми требованиями к их профессиональным компетенциям [1]. Начавшееся реформирование ВПО совпало, с одной стороны, с экономическим кризисом в стране, с другой стороны – с демографической «ямой». Грядущие перемены, связанные с изменением статуса учебного заведения и его финансирования, предстоящие структурные преобразования, а как следствие, угроза сокращения преподавателей – все это составляет объективные предпосылки обострения социально-психологической ситуации на кафедрах.

Предметом рассмотрения в статье является проблема психического давления на выпускающей кафедре вуза. Мы исходим из того, что в российской высшей школе базовой единицей традиционно является кафедра как основная ячейка учебной и научной деятельности [2].

В условиях реформирования ВПО часть преподавателей кафедры боятся потерять работу и стремятся удержаться и даже сделать карьеру любым способом, в том числе путем вытеснения коллег. Нападки и притеснения со стороны руководства и коллег как явление известны давно, но как психологическая проблема они были выделены в конце прошлого века и получили название «моббинг».

В силу объективных обстоятельств на большинстве кафедр сложилась ситуация, когда есть старшее возрастное

поколение, как правило «остепененных» преподавателей, есть младшее поколение, в котором процент «остепененности» значительно ниже, и практически отсутствует среднее поколение квалифицированных преподавателей [3]. Согласно статистическим данным, приводимой Д. Р. Юсиповой, на кафедрах российских вузов каждый второй доцент (53.3 %) имеет возраст старше 50-ти лет; а каждый второй профессор (56.8 %) старше 60-ти лет [4]. Нам известны выпускающие кафедры в вузах Сибирского Федерального Округа (СФО), на которых средний возраст преподавателей с ученой степенью составляет 66 лет, «неостепененных», имеющих стаж более 20 лет – 64 года; а младшее поколение преподавателей без ученой степени (таковых порядка 30%) имеет средний возраст 28 лет.

Отметим, что подобная кадровая ситуация, а также социально-психологические проблемы, связанные с реформированием ВПО, характерны, в большей степени, для так называемых «провинциальных» вузов, и прежде всего, вузов Западной Сибири, Кузбасса, Алтая, Забайкалья, находящихся в отдалении от столичных регионов и от создаваемых Федеральных образовательных и исследовательских университетов, где обстановка (включая финансирование) остается более благополучной.

Изменение условий деятельности на кафедре требуют от преподавателей напряжения адаптационного потенциала для сохранения привычного качества жизни [5]. Деструктивной формой такой адаптации становится моббинг.

История изучения психологического феномена. Моббинг (*mobbing* – от англ. глагола *to mob* – грубить, нападать толпой, стаей, травить) – форма психологического насилия в виде травли сотрудника в коллективе с целью его последующего увольнения. Проявляется *моббинг* в виде психологических притеснений работника, происходящих на протяжении длительного времени и включающих в себя негативные высказывания, необоснованную критику в адрес работника, его социальную изоляцию, распространение о работнике заведомо ложной информации и т.п. [6]. Цель *моббинга* вывести сотрудника из психологического равновесия. В обыденном сознании это называется «гнобить» человека.

Понятие «моббинг» было введено в 1963 г. К. Лоренцем (Lorenz K.). Он называл *моббингом* феномен группового нападения нескольких мелких животных на более крупного противника [7]. В современном значении термин был впервые употреблен Х. Лейменном (Leymann H.), изучавший в начале 80-х годов XX века особенности поведения людей в трудовом коллективе. Х. Леймэн назвал отмеченный феномен *моббингом* и охарактеризовал его как «психологический террор», который включает «систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одного или нескольких людей, направленное против другого человека, в основном одного». Проявление *моббинга* в обществе основано на противопоставлении «своих» и «чужих» в борьбе за разного рода ресурсы [8].

Выделяют два вида *моббинга*: 1) *вертикальный* – «боссинг» (*bossing* – от англ. *boss* – хозяин, шеф), когда психологический террор в отношении работника исходит от начальника; 2) *горизонтальный* – когда психологический террор исходит от коллег. Отмечается, что боссинг, направленный на одного из работников, сопровождается созданием группировок в организации, подключением к психологическому давлению на работника и других членов организации [6].

На основе анализа публикаций, относящихся к исследованию *моббинга* за рубежом, отметим его значимые характеристики [9]: а) продолжительность *моббинга* – от одного до пяти лет; б) жертвами *моббинга* становятся 30-50% сотрудников; в) процент распространенности *моббинга* в сфере образования в два раза выше, чем в других сферах деятельности; г) в 90% случаев моральное преследование начинает начальник.

Проблема моббинга для организации и человека. Группы людей, объединенных в организационные структуры, имеют свои традиции, потребности и ценностями. Несовпадение этим элементам порождает конфликты, а также создает проблемы системного характера в коллективе, которые обостряются на фоне реформаций, проводимых в организации.

«Не вылезай» (поперед коллектива), «не будь значимым» (значимее нас), «не думай» (больше, чем мы), «не будь умнее» (например, руководителя), «не будь лучше (всех нас)» – подобные экзистенциальные послания программируют человека, группу, подразделение к выбору непродуктивного пути развития.

Например, на кафедре, для корпоративной культуры которой характерны перечисленные послания, работает преподаватель, отличающийся неординарностью в преподнесении материала студентам, научной либо методической активностью, выражающейся в большем, чем у других, – в том числе у заведующего, – количестве научных статей, учебных пособий, монографий, общественным признанием. При стабильной работе подразделения возникающая неприязнь со стороны руководства и преподавателей кафедры к высокопродуктивному коллеге имеет латентный характер, ибо *реальной* опасности не представляет. В то же время в «застоявшемся» коллективе, где господствует «психологическое болото», возникновение *моббинга* по отношению к указанному сотруднику весьма вероятно. На переломном этапе развития организации руководство кафедры, да и коллеги начинают считать этого сотрудника «опасным» и такой работник может стать объектом психологической травли.

Будем рассматривать распространенную ситуацию, когда *моббинг* на кафедре является следствием *боссинга*. Иначе говоря, психическое давление со стороны руководителя ка-

федры по отношению к одному (а затем другому ее члену и т.д.) выступает качестве запускающего механизма для горизонтального *моббинга* и делает кафедру неработоспособной.

Основные личностные причины боссинга:

1) Боссинг как жизненный стиль. Руководитель в угоду своим амбициям жертвуют не только ценными работниками, но и интересами вуза. Игра с подчиненными как с пешками – одна из самых древних, аморальных и, к сожалению, самых увлекательных. Для такого босса властвовать, вносить раздор, сталкивать интересы сотрудников – дело жизни.

2) Боссинг как компенсация собственной закомплексованности. Неуверенность в себе, патологическая подозрительность, заставляющая босса видеть во всех «врагов», привычка самоутверждаться за счет подчиненных. В этом случае давление с его стороны становится поводом для горизонтального *моббинга*.

3) Некомпетентность в управленческой сфере, в частности, не отлаженный механизм коммуникации с сотрудниками, отсутствие отработанного механизма разрешения конфликтов, отсутствие навыков постановки профессиональных задач и корректной оценки их выполнения.

Мы рассматриваем *боссинг* и *моббинг* как проявления *профессиональных деструкций*. Профессионально-деструктивную деятельность характеризует направленность на получение вредного, с точки зрения общества, результата. Это тот случай, когда человек ориентируется на искаженные (деструктивные) профессиональные ценности. Соответственно, он ставит деструктивные, социально неприемлемые цели и использует деструктивные средства их достижения [10]. Им движет деструктивная направленность, примерами которой может быть эгоцентризм, стяжательство, неконформизм, центрирование на сиюминутных выгодах и т.п. А. Маслоу обозначает подобные деформации личностно-смысловой сферы как *метапатологии*, которые в свою очередь являются причиной нарушений регуляции деятельности и ведут к «снижению человечности».

Организатор боссинга руководствуется принципом: «Тот, кто нам не нравится, должен исчезнуть». Помимо устранения потенциальных конкурентов в качестве мотива боссинга применяются особенно изощренные методы устрашения подчиненных для повышения своего авторитета. Для сотрудника искусственно изменяются условия профессиональной деятельности, за ним осуществляется тотальная слежка с целью «поймать», его вынуждают совершать в адаптивные действия защитного типа.

А.В. Соловьев приводит обширный перечень известных форм вертикального *моббинга*, назовем основные из них [11]:

– вербальная агрессия (провокационные вопросы; лживые утверждения; высказываемые сомнения в уровне профессионализма и компетентности сотрудника; эмоциональные нападки и угрозы; недоверие к приводимым им аргументам; безосновательные обвинения чем-либо и др.);

– постоянная дискуссия с работником с целью демонстрации своего превосходства (грубое и надменное прерывание подчиненного; выражение несогласия прежде, чем работник успеет высказать собственную мысль, изложить точку зрения, привести аргумент; восприятие только того, что можно каким-либо образом использовать против работника; игнорирование объективных и обоснованных доводов и т. д.);

– вспышки гнева, сопровождающиеся грубыми высказываниями, унижающие личность работника, провоцирующие его на совершение ошибок либо на ответное некорректное поведение;

– демонстративный отказ от продолжения обсуждения проблемы совместно с работником или в его присутствии;

– сокращение сроков выполнения поручений либо нарочитая медлительность в принятии решений, относящихся к выполненным им заданиям;

– умышленное непредставление работнику полной и достоверной информации, необходимой для выполнения порученного задания;

- безосновательное изменение размера заработной платы работника;
- перемещение рабочего места с целью морального угнетения сотрудника;
- намеренное распространение ложной информации и слухов о работнике;
- нелегитимное коллегиальное рассмотрение поведения работника;
- рассмотрение сфабрикованных жалоб и докладных, которые по объективным причинам не могут привести к наложению на работника дисциплинарного взыскания и т.п.

В ходе боссинга «нападающая» сторона осуществляет поиск социальной поддержки, поэтому происходит расслоение коллектива на группировки по основаниям «подобное притягивается подобным». В процессе объединения в группировки сотрудники подвергаются психологическому давлению, шантажу, им дается искаженная, либо ложная информация о возникших проблемах и противоречиях. В одну группировку объединяются сотрудники, на данный момент поддерживающие давление на жертву. Как правило, эти сотрудники «подкармливаются» шефом из внебюджетных фондов, находящихся в его распоряжении и получают иные преференции в виде «выгодной» учебной нагрузки, внутренних совместительств и т.д. Они, начинают заниматься горизонтальным моббингом, – психологической «травлей» своего коллеги. Эти люди имеют свои субъективные причины считать подвергаемого давлению сотрудника «чужаком» (даже если он проработал с ними не один десяток лет). Вторую группировку составляют сотрудники, являющиеся *объектами* (жертвами) боссинга и расширяющегося моббинга. К третьей группировке относятся сотрудники, занимающие нейтральные позиции.

Для шефа смысл сталкивания сотрудников в интригах – разъединить их, не дать им стать коллективом единомышленников, ибо это грозит уже самому заведующему кафедрой. Борясь друг с другом, сотрудники не замечают многих проблем кафедры. Рано или поздно в травлю, начатую «боссом», втягиваются даже лояльно настроенные по отношению к жертве сотрудники.

Именно в постоянном прессинге, обвинениях подчиненных босс видит средство для поддержания так называемого «порядка» на кафедре. Руководитель осознанно выбирает себе «жертву», другие же сотрудники, как правило, боясь потерять свои рабочие места, становятся просто орудиями в руках начальника. В такой ситуации всякий, вставший на сторону жертвы (или просто старающийся ей помочь преодолеть ситуацию), ставит себя под удар [12]. Неудивительно, что защищать жертв боссинга никто не спешит.

Существует важная особенность боссинга на учебной кафедре вуза, делающая его гораздо более опасным, чем боссинг в других организациях или офисах. Это особенность состоит в том, что в ситуацию так или иначе оказываются включены студенты, обучаемые на кафедре. И здесь к описываемым выше формам вертикального моббинга (по А.В. Соловьеву) присоединяется дискредитация подвергаемого гонениям преподавателя среди, – студентов, распространение в их академических группах ложной информации и слухов.

С подачи босса происходит искусственное разделение преподавателей на «злых» (требовательных), к которым относятся *жертвы* моббинга, и «добрых» (менее требовательных) из числа преследователей, участвующих в моббинге. Подсказывается, что последним с меньшими усилиями можно сдать зачеты, курсовые работы, экзамены по учебной дисциплине преподавателя, подвергаемого боссингу – у другого доцента или профессора, рекомендуемого заведующим кафедрой. Более того, студенты подталкиваются, а то и принуждаются (с привлечением административного ресурса) к написанию жалоб, докладных записок и т.д. на данного преподавателя. В результате студентов толкают к безнравственным поступкам во имя сиюминутных выгод шефа. Трудно обвинить студентов – они люди «подневольные», полностью зависимые от заведующего кафедрой и деканата, и прекрасно понимают, что их отказ от навязываемых деструктивных «игр» чреват

тем, что они могут остаться без диплома. Но необходимо понимать, что безнравственность такого вовлечения студентов будет иметь длительные и тяжелые последствия как для молодых людей, так и для авторитета кафедры и вуза.

Руководители высшего и среднего звена зачастую закрывают глаза на происходящее на кафедре. А некоторые из руководителей среднего звена, «подкармливаемые» заведующим кафедрой из внебюджетных фондов, даже находят в этой ситуации и свой «интерес», никак не связанный с задачами вуза, и используют свой административный ресурс для поддержки мобберов.

Основные причины возникновения моббинга.

Личностные причины. Основных «внутренних стимулов» к моббингу не так много: страх, зависть, закомплексованность.

Страх – это одна из наиболее сильных эмоций. В коллективе появляется настороженное отношение, переходящие в неосознаваемое чувство опасности, исходящей от того, кто «не такой, как все». Это относится и к руководителю кафедры, и к сотрудникам.

Частой причиной и вертикального, и горизонтального моббинга становится банальная *зависть* к более молодому и удачливому коллеге. Во многих случаях зачинщиками травли становятся пожилые сотрудники, которые боятся потерять место, и из-за этого поддерживая заведующего кафедрой в иницируемом им прессинге. Зависть можно рассматривать как форму проявления агрессии. В зависти всегда таится сравнение: «Завидующий интерпретирует чужой успех как свое поражение, а не как выигрыш целого, частью которого он является» [13, с. 88]. В христианстве зависть считается одним из семи смертных грехов.

Организационные причины. Одной из причин, запускающей механизм моббинга, является скрываемое до поры внутреннее напряжение коллектива. Оно возникает по разным причинам, связанным с организацией труда. Это и неясность стратегий и целей, и неодинаковые требования начальника к разным сотрудникам, и постоянная «перетасовка» учебной нагрузки между преподавателями, и отсутствие перспектив сохранения за преподавателем разработанной им учебной дисциплины, и уравниловка при оплате, независимо от научно-педагогической результативности и т.п. И как только кто-то из сотрудников чем-то спровоцирует некую агрессию в свой адрес – эта разовая агрессия, подогреваемая накопившимся всеобщим напряжением, перерастает в эмоциональную травлю.

Последствия моббинга для коллектива, для жертв и для вуза.

Для **коллектива**. Моббингующий коллектив потихоньку «подгнивает». У сотрудников отказывают совесть, на фоне ухудшения трудовых показателей критически поднимается самооценка. Моббинг сплачивает не трудовой коллектив, а толпу, помогает людям создавать себе *иллюзию* чувства безопасности. Коллектив, в котором не поощряются успехи подчиненных, создаются не выносимые условия для их работы, не развивается. Он застывает на месте, обуславливает уход талантливых и перспективных сотрудников и закрыт для возможных инноваций.

Для **объектов** моббинга (*жертв*) и его **инициаторов** (*преследователей*): нервный срыв, психическая травма, физические болезни на почве длительного стресса, снижение самооценки, комплекс неполноценности. Мгновения, проведенные штатным «козлом отпущения» в офисе, «свистят, как пули у виска». Жертва боссинга каждую минуту ждет подвоха, подставы, нападения: со стороны непосредственного начальника или со стороны коллег, активно включающихся в «горизонтальный» моббинг.

Из-за возникновения моббинговой ситуации (в том числе инициированной боссом) проблемы кафедры не решаются, а усугубляются. Как следствие, не только у жертвы моббинга, но и у его преследователей появляется стрессовое, депрессивное состояние, ухудшение здоровья (и для нападения нужно расходовать много психической и физической энергии).

Для вуза: однажды случившийся моббинг, которому дали успешно развиваться, даст метастазы. Моббинг – признак больного организма, деструктивного отношения к работе и к квалифицированным кадрам. Такой подход обречён на провал. Ценность любой организации – это человеческие ресурсы, а реализовывать свой потенциал преподаватель вуза может только на благоприятной почве, когда он в «с удовольствием идёт утром на работу», а вернувшись домой, с удовольствием разрабатывает методические и программные материалы, пишет научные статьи. Игнорирование проблем боссинга и возникающего на его почве моббинга опасно для кафедры (и для вуза в целом) тем, что у нее формируется дурная репутация: это как дом с тараканами, когда они уже не выводятся, поэтому становится стыдно приглашать гостей – и пора устраивать пожар.

Профессорско-преподавательский состав кафедры является частью научно-педагогического коллектива университета, и все действия в моббинге подвергаются оценке со стороны людей, не включенных в него. Таким образом, опосредованно задействуются «другие» и реальная ситуация в подразделении выносятся на обсуждение в более широкую профессиональную среду всего университета.

Прогноз развития ситуации и возможные пути ее прекращения.

По мнению А.В. Скавитина, «если трудовой коллектив сталкивается с моббингом, это определенный диагноз в отношении управления персоналом» [14, с. 126]. А если моббинг спровоцирован и подогревается руководителем подразделения, решающим свои личные путем боссинга, то работодателю стоит задуматься об эффективности проводимой в организации кадровой политики.

Производственные конфликты, приобретшие форму боссинга и моббинга должны решаться при непосредственном участии руководителя организации. Специалисты по управ-

ленческому консультированию выделяет три возможных варианта развития управленческой ситуации [15]:

1) Руководство игнорирует существования боссинга и моббинга в подразделениях вуза. Такое игнорирование, скорее всего, приведет к последней стадии развития трудового коллектива, обозначаемому Л.И. Уманским как «пауки в банке» – когда каждый хочет добиться своей цели за счет всех остальных. Это уже угрожающая стадия распада коллектива; кроме «надоевшей» работы членов такого коллектива ничто не объединяет.

2) Руководство вуза, сохраняя «честь мундира» оказывает поддержку деструктивному поведению начальника подразделения, что способствует дальнейшему развитию моббинга. Неадекватные управленческие действия неизбежно приведут к ухудшению климата на кафедре, что не способствует успешной работе вуза. К тому же босс, почувствует себя «на коне», в центре внимания. Моббинг может стать его второй, если не основной, профессией. Ретроспективный анализ деятельности данного босса, – когда он возглавлял иные подразделения, обычно показывает, что он занимается боссингом уже много лет.

3) Руководство организации принимает все меры, чтобы избавить и защитить сотрудников от боссинга и возникновения моббинга. Специалисты признают, что это достаточно сложная задача, так как «зачинщик» находит множество доводов «за». Тем не менее, существует ряд рекомендации, осмысленное следование которым позволяет профилировать ситуацию оздоровить морально-психологический климат и достичь положительного результата [12].

Выводы. Переломная ситуация в ВПО, связанная с реформированием вузов, может провоцировать возникновение моббинга и боссинга. Профилактика и минимизация негативных последствий моббинга на кафедре выступает как комплексная задача, требующая как психологического обеспечения, так и управленческих решений.

Библиографический список

1. Дружилов, С.А. Двухуровневая система высшего профессионального образования: западные традиции и российская реальность // Педагогика. – 2010. – № 6.
2. Дружилов, С.А. Ведущая роль профилирующей кафедры в формировании профессиональной компетенции выпускников технического университета // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5.
3. Дружилов, С.А. Соискатели ученой степени в современной России: социально-психологическое эссе // Ценности и смыслы. – 2010. – № 2 (5).
4. Юсипова, Д.Р. Преподаватели российских вузов: обзор материалов государственной статистики и мониторинга экономики // Вопросы образования. – 2008. – № 2.
5. Медведев, В.И. Адаптация человека. СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003.
6. Колодей, К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007.
7. Lorenz, K. Das sogenannte Bose. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeler, 1963.
8. Leymann, H. The content and development of mobbing at work. European Journ. of Work and Organizational Psychology. – 1996. – № 5-2.
9. Рекош, К.Х. Моббинг и проблема его преодоления во Франции // Труд за рубежом. – 2002. – № 2.
10. Дружилов, С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журн. – 2010. – № 6.
11. Соловьев, А.В. Моббинг: психологический террор на рабочем месте [Э/п]. - П/д: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1049>.
12. Базаров, Т.Ю. Управление конфликтами. Моббинг [Э/п] // Бизнес-образование: электронный журн. 2006. 15 июня. URL: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=132&pub=1167>.
13. Муздыбаев, К. Психология зависти // Практическая психология. – 1998. – № 1.
14. Скавитин, А.В. Проблема притеснений на рабочих местах // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. – № 5.
15. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2002.

Bibliography

1. Druzhilov, S.A. Dvukhurovnevaya sistema vihshego professionaljnogo obrazovaniya: zapadnihe tradicii i rossiyskaya re-aljnostj // Pedagogika. – 2010. – № 6.
2. Druzhilov, S.A. Veduthaya rolj profiliruyuthey kafedrih v formirovani professionaljnuyj kompetencii vihpusnikov tekhnicheskogo universiteta // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2010. – № 5.
3. Druzhilov, S.A. Soiskateli uchenoyj stepeni v sovremennoy Rossii: socialjno-psikhologicheskoe ehsse // Cennosti i smihslh. – 2010. – № 2 (5).
4. Yusipova, D.R. Prepodavateli rossiyskikh vuzov: obzor materialov gosudarstvennoy statistiki i monitoringa ehkonomiki // Voprosih obrazovaniya. – 2008. – № 2.
5. Medvedev, V.I. Adaptaciya cheloveka. SPb.: Institut mozga cheloveka RAN, 2003.
6. Kolodey, K. Mobbing. Psikhoterror na rabochem meste i metodih ego preodoleniya / per. s nem. – Kharjkov: Gumanitarnihy Centr, 2007.
7. Lorenz, K. Das sogenannte Bose. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeler, 1963.
8. Leymann, H. The content and development of mobbing at work. European Journ. of Work and Organizational Psychology. – 1996. – № 5-2.
9. Rekosh, K.Kh. Mobbing i problema ego preodoleniya vo Francii // Trud za rubezhom. – 2002. – № 2.

10. Druzhilov, S.A. Professionalniye deformatsii kak indikator dezadaptatsii i dushevnoy neblagopoluchiya cheloveka // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurn. – 2010. – № 6.
11. Solovjev, A.V. Mobbing: psikhologicheskiy terror na rabochem meste [Eh/r]. – R/d: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1049>.
12. Bazarov, T.Yu. Upravlenie konfliktami. Mobbing [Elektronniy resurs] // Biznes-obrazovanie: ehlektronniy zhurn. 2006. 15 iyunya. URL: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=132&pub=1167>.
13. Muzdihbaev, K. Psikhologiya zavisti // Prakticheskaya psikhologiya. – 1998. – № 1.
14. Skavitin, A.V. Problema priteneniy na rabochikh mestakh // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. – 2004. – № 5.
15. Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov / pod red. T.Yu. Bazarova, B.L. Eremina. 2-e izd., pererab. i dop. – M.: YuNITI, 2002.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11*

УДК 371.69(09)

Egorov V.V., Skibitsky E.G., Ogoltsova E.G. CHANGES IN MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY. In article the developed analysis is given to changes in motivational sphere of students of technical colleges as the basic indicator of their readiness for professional work.

Key words: motivation, professional activity, the higher technical school, motivational installations.

В.В. Егоров, д-р. пед. наук, проф., проректор по учебной работе Карагандинского государственного технического университета; **Э.Г. Скибицкий**, д-р. пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела; **Е.Г. Огольцова**, ст. преподаватель кафедры истории Казахстана Карагандинского государственного технического университета, E-mail: cmaffia72@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЯ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье дается развернутый анализ изменениям в мотивационной сфере студентов технических вузов как основной показатель их готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная деятельности, высшая техническая школа, мотивационные установки.

Сейчас во многих странах идет процесс преобразования и реформ, которые затронули все стороны общечеловеческой жизни, данные изменения воздействуют на образование и требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа. Система технического образования должна быть приведена в соответствие с потребностями развития государства.

В соответствии с современными тенденциями развития современного общества целью системы образования определено следующее: создание эффективно функционирующей национальной модели образования, обеспечивающей качество образования, которое удовлетворяет потребности общества в высококвалифицированных кадрах. В частности, высшее техническое образование должно обеспечивать высококвалифицированными специалистами все отрасли экономики и промышленности. Поступательное развитие системы образования, в том числе и технического, влечет за собой социально-экономическое продуцирование страны и возможность дальнейшего устойчивого экономического роста. Следовательно, приоритетной задачей совершенствования высшего технического образования является – повышение заинтересованности обучающихся в получении качественных профессиональных знаний, навыков, и, как следствие, воспитание высокопрофессиональных специалистов, так как в недалеком будущем от сегодняшних студентов технических вузов будет зависеть экономическое развитие страны.

Значение профессионального самосознания студентов очень велико в условиях сегодняшней действительности, когда каждый сам хозяин своей судьбы и его собственные личностные качества определяют уровень жизни. В этих обстоятельствах нужно воспитывать личность, обладающую не только конкурентоспособным трудовым ресурсом, но и перспективным трудовым потенциалом. Отношение к выбранной профессии, умение увидеть ее со стороны и себя в ней играет большую роль в становлении студента как профессионала в своей области. Лишь когда у человека возникает ощущение свободы в профессии, речь может идти о становлении студента как профессионала.

Неправильный выбор сферы профессиональной деятельности ведет к разочарованию, атрофирует возможности развития творческих способностей личности. Причиной этого можно назвать, прежде всего, недостаточную определенность и обоснованность профессиональных предпочтений.

«Проблема выбора профессионального и жизненного пути со всей остротой встает перед человеком в том возрасте, когда он еще, быть может, до конца не осознает всех отдаленных последствий принятых в юности решений» [1]. Профессиональное развитие студентов в вузе в значительной степени определяется предшествующими и более ранними формами проявления избирательного отношения к профессии. Такой первичной активной формой избирательного отношения к профессии следует признать процесс формирования в школьные годы профессиональных планов, выбор школьниками профессии и стоящие за этим выбором мотивы. Более 80% выпускников ежегодно связывают свои профессиональные планы с поступлением в вуз, а это вдвое превосходит потребности страны. Следовательно, только половина, окончивших среднюю школу, могут объективно реализовать свои профессиональные намерения, остальные вынуждены актуализировать запасные, резервные варианты профессионального самоопределения. Нас интересуют именно те, у кого профессиональные планы состоялись, кому удалось поступить в вуз. Поступлением в вуз процесс профессионального самоопределения не завершается. Из ряда исследований известно, что от 30 до 50% первокурсников разных вузов хотели бы поменять избранную ими специальность [2].

Исследования С.Е. Рескиной, Л.В. Ивановой дают основания считать, что одной из причин ошибочного профессионального выбора является слабое представление учащихся о содержании и уровнях будущей профессиональной деятельности. Мнение студентов о целях обучения в вузе, об уровнях, требованиях и содержании будущей профессиональной деятельности на этапе выбора профессии оказывают влияние на процесс дальнейшего профессионального становления студентов в период обучения их в высшей школе, когда повышение информированности о профессии становится фактором формирования к ней положительного или отрицательного отношения. В этой ситуации решающую роль в становлении

студента как специалиста должна сыграть профессиональная направленность выбранного им вуза, воспитательная концепция которого должна отражать одну из основных задач высшего учебного заведения – воспитание у студентов, наряду с гражданскими и патриотическими воззрениями, чувства преданности и гордости своей профессии.

Возникает вопрос о том, каким же образом перестраивается структура мотивации студентов, включая отношение к профессии, к учению и различным учебным дисциплинам по мере роста знаний о будущей профессии и формирования более адекватных представлений о ней в процессе обучения в вузе.

Ответ на поставленный вопрос частично дает исследование Л.Б. Юшковой [3]. Изучая проблему наиболее общих ценностей, выступающих у студентов в качестве жизненно важных целей, Л.Б. Юшкова выявила, что для студентов такими целями-ценностями являются (в порядке понижения их субъективной значимости): любовь и семья, хорошие и верные друзья, интересная работа, мирная обстановка в стране, здоровье, социальная активность, познание и возможность творчества. Отсутствие статистически достоверных различий в оценках студентами разных курсов субъективно значимых для них основных целей-ценностей указывает на относительную стабильность и независимость в процессе профессионального и социального становления личности студентов в период обучения их в вузе. Судя по данным Е.Э. Смирновой

[4], та же структура ценностей сохраняется в течение длительного времени и у работающих выпускников разных специальностей. Эти данные служат свидетельством того, что сформированная система доминирующих ценностей является устойчивой и типичной для студентов. Однако, при ответе на вопрос о начале проявления интереса к профессии большинство первокурсников (84%) ответили, что он появился только после окончания школы. Это значит, что поступающие в вуз школьники часто принимают за интерес увлечение учебным предметом в школе. Представления об избранной профессии продолжают оставаться у студентов практически теми же, что и до поступления в вуз, вплоть до III курса, с которого обычно начинается специализация. Именно с этого времени отмечается существенная перестройка в системе представлений студентов о профессии.

О том, как происходит перестройка представлений о будущей профессии у студентов, свидетельствуют данные о динамике студенческих оценок профессиональной важности различных качеств личности, проведенные на базе Карагандинского государственного технического университета, Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова, Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина (анкетирование студентов проведено с использованием вопросов исследований Л.Б. Юшковой; всего в анкетировании участвовало 964 студента 1, 2, 3, 4 курсов). Были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Ранговое распределение привлекательности сторон будущей профессиональной деятельности (%), по данным анкетирования студентов технических вузов

	Ценности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	2	3	4	5	6
1	Дает возможность принести пользу людям	0,9	1,1	1,0	0,6
2	Дает возможность достичь профессиональных успехов	9,1	6,9	13,0	7,2
3	Требует большого интеллектуального напряжения	12,1	10,9	10,4	10,5
4	Предоставляет возможность быстро продвигаться по службе	19,5	17,5	19,0	16,5
5	Имеет высокую общественную значимость	3,1	3,3	3,2	2,5
6	Дает возможность иметь интересную работу	2,1	3,6	2,2	5,8
7	Считается престижной среди знакомых	19,6	19,3	29,0	22,3
8	Дает возможность работать в коллективе	7,7	5,2	10,7	6,1
9	Предоставляет творческую инициативу	5,8	2,2	6,3	1,8
10	Обеспечивает высокий уровень заработной платы	16,0	19,5	16,0	28,5
11	Позволяет использовать организаторские способности	14,7	17,2	15,3	12,0
12	Обеспечивает профессиональный рост	14,2	14,4	12,3	12,5
13	Дает возможность проявить свою индивидуальность в научной деятельности	10,3	9,4	7,0	3,5
14	Позволяет достичь социального одобрения	12,6	13,3	14,5	14,0
15	Дает возможность быстро защитить диссертацию	17,7	16,3	17,1	16,3
16	Удовлетворяет интерес к научным проблемам	10,2	12,4	4,3	9,4
17	Дает возможность развивать профессионально значимые качества	4,5	5,5	8,0	8,0
18	Дает возможность использовать рабочее время в личных целях	17,7	15,4	17,4	18,6
19	Дает возможность заниматься наукой	4,4	8,0	5,0	5,0
20	Позволяет постоянно повышать квалификацию	7,7	9,0	8,0	9,0

Из приведенных выше фактов следует, что образ будущей профессии, т.е. образ-цель, у студентов от курса к курсу постоянно преобразуется и к концу обучения становится все более адекватным, приближаясь к нормативному эталону. Разумеется, с изменением представлений студентов о своей будущей профессиональной деятельности меняется и структура мотивации учения. Заметим, однако, что подавляющее большинство студентов связывают свои перспективы в основном только с работой в практических областях, меньше - с научной деятельностью, и совсем мало - с педагогической, социально менее престижной.

Поэтому можно сделать вывод о том, что отношение студентов к профессии или специализации зависит не только от

степени адекватности представлений о ней, но и от оценки ее социального престижа.

Что касается учебной мотивации студентов разных курсов, то в динамике ее структуры также обнаруживается все большая согласованность с конечными целями обучения, т. е. к старшим курсам отмечается усиление роли профессиональных мотивов учебной деятельности студентов.

Если в исследованиях Л.Б. Юшковой и в приведенных выше результатах анкетирования студентов технических вузов изучалась динамика профессиональной направленности и учебной мотивации студентов в зависимости от адекватности их представлений о целях обучения, т. е. о будущей профессии и ее требованиях, то в работе Н.В. Комусовой, показано влияние самой профессиональной направленности на струк-

туру учебной мотивации в динамике ее развития от первого курса к последнему.

Развитие профессиональной направленности студентов в вузе определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного отношения к профессии. Такой первичной формой активного проявления положительного отношения к будущей профессиональной деятельности является выбор профессии и стоящие за этим выбором мотивы. Н.В. Комусовой было обнаружено, что ведущим мотивом поступления в вуз является интерес к профессии. Можно было бы ожидать, что преобладание мотивов при выборе профессии должно проявить себя в высоких абсолютных показателях профессиональной направленности студентов при их поступлении в вуз. Однако первоначальные ожидания не оправдались. Среднее значение индекса удовлетворенности, по которому определялся уровень профессиональной направленности, составлял у всех первокурсников только 0,5 при его максимальном значении, равном единице. На всех последующих курсах наблюдается его дальнейшее снижение, и на V курсе индекс удовлетворенности составляет всего 0,33.

Сама учебная мотивация формируется на основе разных потребностей личности студентов, и это достаточно хорошо показано в исследовании В.И. Шкуркина. Автор исходит из положения о том, что в основе учебной мотивации лежат разного рода потребности, по отношению к которым мотивы учения выполняют эксплицитную, репрезентирующую функцию. Он пишет, в частности: «Потребности осознаются человеком на «языке мотивов», и только мотивы отвечают на вопрос: ради чего осуществляется та или иная деятельность» [5]. Имеется несколько видов основных потребностей человека, определяющих протекание и результат той или другой активности. К ним относятся познавательные потребности, потребности достижения, доминирования, общения. Мотивы, посредством которых репрезентируются основные потребности, образуют следующий перечень: профессиональные, познавательные, мотивы творческих достижений, широкие социальные мотивы, мотивы социально-психологического плана и личного престижа.

Сходные результаты получены и в исследовании Н.В. Комусовой. На основе классификации, предложенной Н.М. Пейсаховым, все мотивы учения были объединены в четыре большие группы: профессиональные, познавательные, мотивы социальной идентификации и утилитарные.

Анализ динамики и структуры учебной мотивации позволил установить, что ее общий усредненный показатель, подобно общему усредненному индексу удовлетворенности профессией, снижается от курса к курсу, следовательно, можно однозначно утверждать, что падение профессиональной мотивации влечет за собой и снижение мотивации учения. При анализе динамики в структуре учебной мотивации было обнаружено, что на всех курсах ведущее место занимают профессиональные мотивы, затем познавательные мотивы, мотивы социальной идентификации и утилитарные.

Подготовка к выбору профессии является неотъемлемой частью процесса развития личности и рассматривается как важная социальная проблема, стоящая перед любым молодым человеком, вступающим в самостоятельную жизнь. Ошибка, допущенная в выборе профессии, - это не только неудача человека, она имеет серьезные последствия и для общества. Через сферу производственной деятельности человек выражает свое отношение к труду. Этой деятельностью определяется и его место в обществе. Правильный выбор профессии во многом обеспечивает формирование необходимых и важнейших качеств личности.

Профессиональное самосознание студента необходимо рассматривать в двух аспектах: как объективное, динамическое состояние личности, меняющейся с его развитием, и как одну из важнейших целей профессионального обучения.

В условиях развивающегося научно-технического прогресса ситуация с профессиональной ориентацией и выбором профессии резко изменяется. На первый план выступает соответствие между требованиями, предъявляемыми профессией к

человеку, и развитыми профессионально значимыми личностными качествами человека, которые являются основой его профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание студента в процессе обучения развивается на следующих принципах:

1) Принцип природосообразной деятельности, выдвигающий требования учета всех психофизиологических особенностей, необходимых для определения будущей профессиональной направленности личности.

2) Педагогически противопоставлено формированию личности по заданной (например, по конъюнктурной) модели. Исходной позицией должно быть доверие к физическим, психофизиологическим и умственным особенностям человека и поставлена цель формирования личности на основе имеющегося потенциала, профессиональных задатков, закономерностей индивидуального внутреннего развития, поиска, обнаружения и создания условий для развития личностных качеств, в том числе и профессионально значимых.

3) Принцип целостности, предполагающий формирование профессионального самосознания, как неразрывного процесса развития личности в единстве биологического и психологического, социального и духовного, сознания и самосознания, рационального и иррационального. Признаются равно важными и личностно значимыми все стороны в человеке, но с учетом того, что развивается в человеке не все одинаково и, в определенном смысле, каждый человек неповторим. Профессиональная функция преподавателя заключается в том, чтобы увидеть индивидуальность студента, суметь довести это до его сознания и, таким образом, повлиять на формирование его профессионального самосознания.

4) Принцип деятельного подхода к формированию профессионального самосознания, означающий, что помощником в формировании профессионального самосознания личности является живой опыт бытия, профессиональная деятельность членов сообщества, и поэтому процесс профессионального обучения в высшей школе должен сопровождаться достаточно активной профессиональной, желательной оплачиваемой, деятельностью.

5) Принцип личностно - ориентированного подхода к профессиональному становлению, означающий внимание преподавателя к личности студента, к его внутреннему миру и ответственности перед внутренним "Я". Успешность воспитания характеризуется здоровой "Я-концепцией", гармонией внутреннего мира человека, чувством собственного достоинства.

Можно утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознает потребность в знаниях, необходимых в будущей профессиональной деятельности, важность и престиж своей профессии, на этой основе у него формируются мотивы учебной деятельности, развивается умение ставить цели и добиваться их.

Следует отметить ряд признаков мотивации:

1) Нравственно-психологическое содержание мотивации указывает на наличие идей, норм, интересов и взглядов, которые студент проявляет к данному профессиональному направлению.

2) Предметная избирательность или направленность мотивации, отражает то, что привлекает студента в учебно-трудовой деятельности, в содержании учебного материала, способах действий, видах деятельности.

3) Динамические свойства мотивации, являющиеся формой, способом ее существования и проявления, характеризуются интенсивностью, устойчивостью и действенностью побуждений.

4) Интенсивность мотивации выражается в уровне возбудимости мотивов, в степени преодоления трудностей в учении, труде, приложении волевых усилий.

5) Устойчивость мотивации выражает степень желания учиться, готовность приобретения будущей профессии.

Исходя из проблемы нашего исследования, рассмотрим возможные уровни мотивов учебной деятельности в высшей школе.

Первый уровень мотивации. Студент, понимая значение изучаемых наук, проявляет интерес к учебному предмету, особенно тогда, когда преподаватель устанавливает связи рассматриваемого материала с будущей профессией. В то же время решение задач, выполнение упражнений, написание рефератов не увлекает студента, он стремится избежать такой работы. Его привлекает формальный, простой материал, несложные задания, с помощью которых можно получить зачет или даже сдать экзамен, достигнуть условных успехов без особых усилий и напряжений. Личностные профессионально значимые качества проявляются слабо и не всегда, их профессиональную значимость выявить сложно, скорее всего, мотив учения характеризуется через осознание «надо». Он, как правило, связан с внешней стороной процесса обучения, ориентирован на формальный успех, достижение оценочного результата. Характерная особенность мотивации данного уровня заключается в том, что профессиональное обучение выступает для студента в качестве средства для достижения личного благополучия. В то же время он не способен руководить своими побуждениями, заниматься самовоспитанием, преодолевать свои недостатки, к которым относится, прежде всего, формальное усвоение ценностных ориентаций. В этом случае преподавателю все-таки можно целенаправленно строить стратегию формирования мотивов учения через формирование и развитие личностных качеств, выделения из них профессионально значимых. На этом уровне можно констатировать зарождающееся профессиональное самосознание студента и использовать его для более мощного возбуждения мотивов учения и элементов профессиональной деятельности (через профессиональные студии, ассоциации, клубы).

Второй уровень мотивации учебной деятельности отличается достаточной сформированностью всех компонентов мотивации. Студент четко выделяет учебные предметы, которые кажутся ему наиболее важными и интересными. На интересующих его занятиях он активен, самостоятелен, может с помощью преподавателя ставить цели предстоящей учебной деятельности, сознательно стремится овладеть знаниями и умениями, работать организованно, собранно и столько, сколько нужно. У него в явном виде проявляются личностные качества, в том числе и профессионально-значимые, студент осознает это и делает все для развития этих качеств. Сам процесс учебной и профессиональной деятельности доставляет ему удовольствие, он не отказывается от спецкурсов, внеаудиторных занятий. Для этого уровня характерно не только развитие личностно-значимых мотивов, но и осознание общественной потребности такого вида деятельности, здесь уже прослеживается относительная их устойчивость. Однако студент данного уровня мотивации еще нуждаются в руководстве. Задачи обучения состоят в том, чтобы развить познавательный интерес, формировать интерес к деятельности, разви-

вать познавательный интерес к профессии, потребность в труде, ответственное отношение к своим обязанностям, к учению, к труду.

Для третьего уровня мотивации характерно глубокое осознание зависимости своего профессионального становления от всей программы. Здесь ярко проявлены познавательная активность, потребность в саморазвитии; очевидна динамика развития личностных качеств, в том числе и профессионально значимых. В свою очередь, все это является мощным мотивом учебной деятельности. Налицо профессиональное самосознание, студент свое будущее уверенно связывает с избранной профессией. Этот уровень мотивации характеризуется общей целостностью студента, его упорством в овладении любым предметом. Он легко включается в поисковую познавательную деятельность. Проекты, рефераты, курсовые работы часто отличаются оригинальностью. Такие студенты глубоко изучают предмет, занимаются самообразованием. В целом, третий уровень характеризуется высоким развитием всех компонентов и признаков мотивации.

Уровни мотивации учения в достаточной степени контактируют со стадиями формирующегося профессионального самосознания. Первая стадия характеризуется процессом понятийного усвоения профессионально-значимых качеств, знаний. Позитивный процесс первой стадии сопряжен с развитием мотивов учения. Вторая стадия - это активное усвоение знаний, формирование профессионально значимых качеств, профессиональных умений. Удовлетворительная динамика их развития, в свою очередь, активно развивает мотивы учения до третьего уровня. Третья стадия - это констатация развития профессионально значимых качеств.

Выявление уровней развития мотивации профессионального учения необходимо для того, чтобы педагогически обоснованно осуществлять программу профессионального обучения и на этой основе строить процесс воспитания.

В процессе профессионального обучения одной из важных, но трудно выполнимых задач является формирование профессионального самосознания учащихся. Для практического выполнения этой задачи необходимо ее теоретическое осмысление, то есть необходимо разобраться, каков педагогический смысл этого понятия. В целом, процесс обучения в высшей школе ориентирован на высокую мотивацию студентов реализовывать свои профессиональные намерения, что создает возможность организации эффективной воспитательной работы.

Тем не менее, масса студентов не однородна. Их мотивы учения и профессиональное самосознание находятся на разных стадиях и уровнях развития. Таким образом, одна из основных задач высшего учебного заведения - профессиональное воспитание студентов через демонстрацию значимости выбранной профессии, ее востребованности и престижности.

Библиографический список

1. Егоров, В.В. Профессиональное самоопределение учащихся как условие формирования конкурентоспособной личности / В.В. Егоров, И.В. Конобай, Л.М. Ким // Наука и образование – ведущий фактор стратегии «Казахстан – 2030»: материалы межд. науч. конф. – Караганда, 2009.
2. Асеев, В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. – М., 1996.
3. Юшкова, Л.Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза в зависимости от их представлений о цели обучения. – Л., 1988.
4. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л.: Издательство ленинградского университета, 1977.
5. Материалы исследований аспирантов и научных руководителей ЮСГПИ. – Ю.Сахалинск, 1998.

Bibliography

1. Egorov, V.V. Professionalnoe samoopredelenie uchastnikhsya kak uslovie formirovaniya konkurentosposobnoy lichnosti / V.V. Egorov, I.V. Konobay, L.M. Kim // Nauka i obrazovanie – vedutshiy faktor strategii «Kazakhstan – 2030»: materialih mezhd. nauch. konf. – Karaganda, 2009.
2. Aseev, V.G. Motivaciya uchebnoy deyatel'nosti i formirovanie lichnosti. – M., 1996.
3. Yushkova, L.B. Struktura i dinamika poznavatel'nykh interesov studentov vuza v zavisimosti ot ikh predstavleniy o celi obucheniya. – L., 1988.
4. Smirnova, E.Eh. Puti formirovaniya modeli specialista s vihschim obrazovaniem. – L.: Izdatel'stvo leningradskogo universiteta, 1977.
5. Materialih issledovaniy aspirantov i nauchnikh rukovoditeley YuSGPI. – Yu.Sakhalinsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 372.878

Ismaylova S.A. TO A QUESTION OF MUSICAL CRITICAL THINKING OF THE PIANIST. The problem of musical critical thinking, which appears as the most important part of the general musical development of the pianist, is analyzed in article. Necessity of designing special targeted approach to the development of this ability is justified. The effective methods of forming musical critical thinking in student-pianist are suggested.

Key words: critical thinking, pianist, the acoustical control, self-esteem, thought-activity, creative initiative.

С.А. Исмаилова, диссертант БМА им.Уз. Гаджибейли, г. Баку, E-mail: prescilla@mail.ru

К ВОПРОСУ О МУЗЫКАЛЬНО-КРИТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ ПИАНИСТА

В статье анализируется проблема музыкально-критического мышления, являющегося важнейшей составляющей общего музыкального развития исполнителя, обосновывается необходимость разработки специального и целенаправленного подхода к развитию данной способности и предлагаются эффективные методы по формированию музыкально-критического мышления учащегося-пианиста.

Ключевые слова: критическое мышление, пианист, слуховой контроль, самооценка, мыслительная активность, творческая инициатива.

Общезнакомое развитие – многогранный, диалектически сложный процесс. С одной стороны он связан с развитием комплекса специальных музыкальных способностей (слух, чувство ритма, музыкальная память), с другой, с формированием профессионального музыкального мышления, художественного сознания будущего музыканта. В научно-исследовательской и методической литературе в области музыкальной педагогики проблеме критического мышления учащихся и его основополагающей роли в процессе музыкального обучения уделяется достаточно большое внимание. В исследовании данной проблемы основополагающую роль сыграли работы видных ученых-музыковедов: Б.В. Асафьева [1], Б.Л.Яворского [2], А.Н.Сохора [3], Ю.А. Кремлева [4], Г.М. Цыпина [5] и многих других. В своих трудах они проанализировали сущность музыкального мышления: его истоки, структуру, отличительные особенности и свойства, принципы эволюции, а также роль и значение в процессе музыкального обучения. Были рассмотрены и изучены пути интеллектуализации учебно-образовательного процесса в преподавании музыки.

Исследуя проблему музыкально-критического мышления, ученые рассматривают его как, «...необходимое качество музыкального сознания. Оно является необходимым элементом любой музыкальной деятельности, в том числе и педагогической и представляет собой способность, оценивая, анализируя и размышляя над различными явлениями музыкального искусства, выражать и вырабатывать на этой основе собственные представления, суждения и умозаключения, которые и становятся фундаментом его дальнейшего эффективного развития» [1, с. 240].

Таким образом, музыкально-критическое мышление, синтезируя в своем содержании две исходные, основополагающие функции музыкального мышления (образно-эмоциональную и конструктивно-логическую) делает процессы музыкально-мыслительной деятельности человека художественно-полноценными. Из вышесказанного можно сделать вывод, что музыкально-критическое мышление – как творческое, самостоятельное, целенаправленное, оценочное мышление – играет огромную роль в исполнительской деятельности, поскольку только она материализует, конкретизирует, наполняет реальным музыкальным смыслом, получаемые учеником сведения, делая их личным опытом. В профессиональном становлении музыканта-исполнителя формирование музыкально-критического мышления играет решающую роль, поскольку активность данной способности проявляется в умении осуществлять творческий процесс интерпретации, анализировать свои действия, видеть проблемы; в умении критически оценивать результаты собственной музыкально-исполнительской деятельности, а также процесс воссоздания различных интерпретаторских концепций. Развитость музыкально-критического мышления является важным показателем творческого развития музыканта-исполнителя.

Значимость проблемы формирования музыкально-критического мышления учащихся-пианистов обусловлена исключительно широкими и развивающими возможностями фортепианного обучения. Современные научные данные в области музыкально-исполнительского искусства и педагогики констатируют о том, что процесс фортепианного обучения предоставляет колоссальные возможности для развития музыкально-критического мышления учащихся. Однако, просто констатировать благоприятные возможности фортепианного обучения для всестороннего и интенсивного развития учащихся-музыкантов не достаточно, так как эффективность формирования их музыкально-критического мышления в решающей степени предопределяется «активностью» соучастия в воспроизведении музыки, умением оперировать, применять приобретаемые знания, умения и навыки. Следовательно, формирование профессионально-интеллектуальных способностей исполнителя, его музыкально-критического мышления должно выдвигаться как особая, специальная цель в музыкальной педагогике, а её достижение является перво-степенной задачей педагога-пианиста. Решающим фактором является в данном случае целенаправленное построение учебно-образовательного процесса, его содержание, формы, методы и способы обучения. Исключительно важна конкретная нацеленность педагога на решение учебно-воспитательных задач, связанных с развитием музыкально-критического мышления.

Современная наука не подвергает сомнению тот факт, что любое обучение даёт определённый результат в развитии, но принципиально важным является то, что развивающий эффект обучения не всегда оказывается одинаков. Показатели в этом плане могут существенно отличаться друг от друга. Всем педагогам-практикам хорошо известен тот факт, что, учитывая специфику музыкально-исполнительского искусства, невозможно обеспечить передачу всех необходимых творческих знаний, умений и навыков ученику, даже если увеличивать продолжительность занятий. В силу творческой специфики процесса музыкального обучения, колоссальную роль имеет в нём доля самостоятельной работы обучающегося, его творческая самостоятельность, активность, раскрытие и познание его индивидуальности. При этом специалисты подчёркивают важность этого методического положения, как в начальных, так и во всех последующих периодах музыкального обучения. В развитии самостоятельных навыков пианистической работы учащихся значительную роль играют все стороны формирования человеческой личности: характер, воля, интерес, внимание, память и т.д. Задача педагога – учитывать индивидуальные особенности своих учеников. Чрезвычайно важно создавать в классе такую обстановку, которая помогла бы эмоциональному раскрытию ученика и способствовала его внутренней мобилизации и интеллектуальной активности. Педагогу необходимо помнить о трёх важных условиях развития профессионально-интеллектуальных качеств ученика: системати-

зированное усвоение знаний, применение их на практике и оперирование основными мыслительными операциями. Не менее важны и чувственные показатели, такие как ощущение, восприятие, представления, которые выходят на уровень музыкального мышления, когда музыкант начинает оперировать ими – анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать. Таким образом, диалектическое единство музыкального познания и интеллектуального преобразования, трансформируя первоначальное эмоциональное отражение в творчески-познавательный процесс, обуславливает в целом формирование художественного сознания учащегося.

В процессе развития музыкального мышления важную роль играет то, каким образом и какими путями были достигнуты те или иные результаты. Любой музыкально-исполнительский процесс осуществляется на основе углубленного и дифференцированного слухового восприятия и осознания, то есть способности слушать себя и переживать совершающееся музыкальное движение. Однако, чтобы владеть способностью самостоятельного творческого переосмысления, необходимо с первых шагов обучения научиться формировать музыкальное сознание, совершать обдуманный выбор и оценивать полученные результаты. Ученик сам должен учиться добывать музыкальные знания, постоянно находиться в ситуации выбора – для чего, что и как делать, проявляя самостоятельность, осознанность, способность к оценке, контролю выполняемой деятельности. Организация учебно-воспитательного процесса, при которой ученик действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых музыкальных знаний, решая вопросы проблемного, творческого характера, стимулирует стремление к самосовершенствованию (самоконтролю, самооценке) и творческой самореализации. Педагог должен направлять природную любознательность ученика, помогая ему переходить от осмысливания простых вопросов к пониманию более сложных, и таким путём формировать навыки критического мышления, творческого поиска и исследовательского подхода к процессу интерпретации музыки. Учащийся не просто усваивает новый музыкально-учебный материал, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного в процессе предшествующего обучения; контролирует свою деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и самого познавательного процесса. При этом важной педагогической задачей является преобразование музыкально-учебного материала в основу для творческого диалога и совместной деятельности педагога и ученика, в которой, последний становится субъектом музыкального образования, потенциалы саморазвития и самооценки которого активизируются и интенсивно развиваются. Достижение данной цели было положено в основу разработки ниже перечисленных методов по формированию музыкально-критического мышления учащегося-пианиста:

Метод собственного анализа учеником-пианистом проделанной домашней работы. Педагог, прослушав исполнение заданного на дом музыкального репертуара, должен, прежде всего, выяснить мнение ученика по поводу проделанной домашней работы: достигнута ли поставленная на предыдущем уроке цель, какие эпизоды из разучиваемого произведения вызвали наибольшее затруднение, а какие дались с лёгкостью.

Ожидание подобных вопросов и необходимость ответа на них вырабатывает в ученике привычку прислушиваться к своей игре, анализировать и оценивать её.

Метод прослеживания учеником своих ошибок при прослушивании педагогического показа. Ученик довольно часто не в состоянии полноценно прослеживать те или иные исполнительские недочёты в силу загруженности внимания и физической зажатости. Педагог, путем собственного показа, повторяет ошибки ученика, предлагая последнему проследить и обнаружить их. Это в свою очередь, активизирует его внутренний слуховой контроль и способствует развитию аналитических навыков изучения нотного текста без инструмента.

Метод стимулирования творческой инициативы учащегося с помощью выбора различных исполнительских трактовок. Педагог предлагает ученику два варианта исполнения музыкального отрывка (предложения, мысли). Первый идентичен исполнительскому варианту ученика; второй – совершеннее, к которому следует стремиться. Сопоставляя два исполнительских образца и услышав разницу, ученик осознанно предпочитает более выразительный вариант. Данный метод способствует формированию творческого подхода к исполняемому произведению и стимулирует самостоятельный поиск выбора интерпретации.

Метод исполнительского сопоставления-сравнения нового музыкально-учебного материала с пройденным, поиск и определение аналогичных исполнительских задач с последующим самостоятельным их разрешением. Проводя аналогию нового музыкального материала с уже пройденным, педагог должен постоянно воскрешать в музыкальной памяти ученика уже осознанные им конкретные исполнительские знания и стимулировать его самостоятельный мыслительный поиск на применение пройденного опыта на новом материале. Такой приём способствует саморазвитию, самосовершенствованию учащегося и в целом, активизирует его собственное критическое мышление.

Метод самостоятельной оценки достигнутых результатов. В конце урока педагог совместно с учеником должен обобщить положительные и негативные моменты, а затем предложить ученику самому оценить свою работу, тем самым, направляя его внимание на критическое осознание им собственных результатов.

Данные методы, основываясь на историческом опыте и пройдя длительную экспериментальную апробацию, подтвердили свою теоретическую и практическую значимость.

Сегодня одной из наиболее актуальных задач музыкально-исполнительского искусства является проблема гармоничного достижения музыкальной содержательности и интеллектуальной глубины в процессе воссоздания музыкального произведения. Технология формирования музыкально-критического мышления, в ходе которой приобретаемые учеником знания совершенствуются и обогащаются, постепенно трансформируясь в индивидуальные приёмы и методы работы, развивает способность к активному аналитическому музыкальному восприятию, открывающему пути к новым исполнительским идеям. Таким образом, развитие музыкально-критического мышления играет определяющую роль в формировании творческого стиля исполнителя.

Библиографический список

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / ред. и вступ. стат. Е.М. Орловой. - Л.: Музыка, 1973.
2. Яворский, Б.Л. Воспоминания, статьи и письма / общ. ред. Д.Д. Шостаковича. - М.: Музыка, 1964. - Т. 1.
3. Сохор, А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: статьи и исследования / ред. Д.Л. Дараган. - М.: Сов. комп., 1983. - Т. 3.
4. Кремлёв, Ю.А. Избранные статьи. - Л.: Музыка, 1969.
5. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие. - М.: Просвещение, 1984.
6. Кенгерлинская, Т.Ф. Музыкальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных муз. заведений. - Баку: РЦСс НАНА, 2004.

Bibliography

1. Asafjev, B.V. Izbrannihe statji o muzihkal'nom prosvethenii i obrazovanii / red. i vstup. stat. E.M. Orlovoy. - L.: Mu-zihka, 1973.
2. Yavorskiy, B.L. Vospominaniya, statji i pis'ma / obsh. red. D.D. Shostakovicha. - M.: Muzihka, 1964. - T. 1.
3. Sokhor, A.N. Voprosih sociologii i ehstetiki muzihki: statji i issledovaniya / red. D.L. Daragan. - M.: Sov.komp., 1983. - T. 3.

4. Kremlyov, Yu.A. Izbranniye statyi. – L.: Muzihka, 1969.

5. Cihpin, G.M. Obuchenie igre na fortepiano: ucheb. posobie. – M.: Prosvethenie, 1984.

6. Kengerlinskaya, T.F. Muzikal'naya pedagogika: uchebnoye posobie dlya studentov vishshikh uchebnykh muz.zavedeniy. – Baku: RCSS NANA, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 378.1:130.2

Chigareva D.V. SPECIFICITY SEMIOTICS COMPETENCE AND PLACE IN VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS-CULTUROLOGISTS. In paper the role and a place of the semiotics competence of vocational training are described. The theoretical substantiation of the given competence is given, features of its realization are considered at vocational training designing in tourism sphere.

Key words: the semiotics competence, vocational training, competence approach, the student-culturologist with tourist specialization.

Д.В. Чигарёва, ассистент СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: diana-c@mail.ru

СПЕЦИФИКА СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЁ МЕСТО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ

В работе описаны роль и место семиотической компетенции в профессиональном образовании. Дано теоретическое обоснование данной компетенции, рассмотрены особенности её реализации при проектировании профессионального образования в сфере туризма.

Ключевые слова: семиотическая компетенция, профессиональное образование, компетентностный подход, студент-культуролог с туристской специализацией.

В рамках Болонского процесса европейскими университетами был принят компетентностный подход, который можно рассматривать как некий инструмент усиления социального диалога высшей школы с рынком труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.

Реализация компетентностного подхода детерминирована культурно-образовательной ситуацией и средой, в которой живет и развивается студент. От этого будет зависеть формирование у него мастерства и профессионализма, которые соотносятся с понятием «компетенция», являясь уровнями его качества.

Необходимо отметить, что в рамках компетентностного подхода недостаточно просто передать студентам необходимый объем знаний - важнее сформировать понимание того, какие именно знания необходимы для успешной профессиональной деятельности. Весь образовательный процесс необходимо направить на формирование профессиональной компетентности – целостного социально-профессионального качества, которое позволит сегодняшнему студенту грамотно решать производственные задачи и плодотворно взаимодействовать с другими людьми. В новой образовательной парадигме преподаватель – это организатор и руководитель работы студента, а студент, в свою очередь, должен больше участвовать в достижении требуемых результатов и формировании необходимых компетенций.

В образовательном стандарте третьего поколения основой является не содержание образования, а его результаты на языке компетенций. Компетентностный подход к образованию способствует не просто накоплению знаний по дисциплинам культурологического и туристского профиля, но и формированию умения самостоятельно оперировать этими знаниями. Деятельность в сфере туризма как никакая другая позволяет раскрыть будущему работнику туристской индустрии свой творческий потенциал. Именно в этой сфере деятельности может реализоваться как гуманитарий, так и человек с другим складом ума. Она отличается от других сфер профессиональной деятельности тем, что ее направления столь разнообразны и разноплановы, что представляют собой широкое поле для приложения самых различных способностей и интересов.

Идеальным результатом современного образовательного процесса должен стать компетентный специалист, а реальным

– создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении.

Особое значение для профессиональной деятельности будущего специалиста социокультурной сферы имеет семиотическая компетенция, которая отражает важность знакового аспекта в профессиональной подготовке студентов-культурологов[1]. Данная компетенция представляет собой комплекс (систему) ценностно-смысловых ориентаций, семиотических знаний, умений, навыков, связанных с кодированием и декодированием знаков и позволяющих реализовывать их в профессиональной сфере.

Педагогические разработки в аспекте семиотики представлены в работах А.С.Лобанова, В.Б.Мальшева, В.Б.Мещерякова, В.М.Розина, Н.Г.Салминой, В.Д.Ширшова и др.

По Миронову В.В., «совокупность символических и знаковых средств и форм выражения создает особое семиотическое пространство, которое выступает важнейшим условием сознательной общественной деятельности людей, их взаимодействия. Благодаря этому происходит фиксация, хранение и передача общечеловеческих ценностей и принципов, которые становятся далее условием целенаправленной деятельности людей сначала на уровне сознания, а потом на практическом уровне. Важность этого элемента общества как системы позволяет в общепрофессиональном плане обозначить его как семиосферу по аналогии с такими структурами бытия, как ноосфера, биосфера» [2, с. 175].

Анализ образовательных программ и государственных образовательных стандартов ВПО свидетельствует о том, что элементы семиотики как науки обращения со знаками хотя и присутствуют в ряде дидактических единиц содержания отдельных дисциплин культурологического и туристского циклов, полноценного представления о данной науке не дают. Поэтому можно сделать вывод, что имеющийся минимум содержания образования, зафиксированный в государственных образовательных стандартах по культурологии и туризму, не обеспечивает полноценной подготовки в области семиотики и не формирует семиотическую компетенцию как часть профессиональной.

Таким образом, семиотическая компетенция у студентов-культурологов с туристской специализацией (а в рамках бакалавриата профилем подготовки) на этапе получения высшего профессионального образования формируется не в полной мере, что делает актуальным вопрос о необходимости её формирования и развития. Семиотическая компетенция дает не-

заменяемый инструментальный постижения объектов профессиональной деятельности: проблем теории и методологии культуры, опыта истории мировой культуры, форм культуры и культуротворческого процесса, особенностей функционирования культуры. Для этого необходимо понимать, в какого рода знаках выражает себя "своя" культура и научиться интерпретировать знаки других культур, что представляется особенно важным для профессиональной деятельности в сфере международного туризма.

Л.А. Городецкая рассматривает семиотическую компетенцию в рамках сложного понятия «национальная лингвокультурная компетентность», определяя ее как знание разного рода символов, присущих данной культуре [3]. Связь лингвокультурологии с семиотикой обусловлена ролью различных знаковых систем и, в первую очередь, человеческого языка, в осуществлении, хранении, передаче и усвоении культуры.

Актуальность семиотической компетенции как содержательной базы заключается, прежде всего, в возможностях её использования при проектировании профессионального образования в сфере туризма, при осуществлении эффективного взаимодействия смысловой сферы личности студента и мировой культуры через содержание образования. Поскольку ряд знаковых структур является единым для всех дисциплинарных областей, то возможно формировать интегрированное знание по принципу работы со знаковыми (символическими) структурами.

Матосов Э.С. рассматривает семиотические компетенции в решении слабо формализуемых задач, которые, как правило, не допускают возможность использования для их решения стандартных программных и аппаратных средств. В подготовке студентов, позволяющим специалисту интегрироваться в современную информационную среду, Матосов Э.С. выделяет: компетенцию в сфере познавательной деятельности; компетенцию в сфере коммуникативной деятельности; технологическую компетенцию; компетенцию в сфере социальной деятельности; а также семиотическую компетенцию [4].

Изучение с позиции семиотики языков, используемых в профессиональной деятельности, по оценкам Зинченко В.П., дает представление о различных сферах их использования, что делает обучение профессионально-ориентированным [5]. Семиотическая компетенция обуславливает социальную функцию используемых языков, повышая тем самым прагматическую значимость их использования.

Развитие семиотики, повышенный интерес к ней со стороны гуманитарных наук позволяет изучать студентам – культурологам с туристской специализацией не только теоретические её основы, но также использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Как отмечает Г.Г. Почепцов, «семиотика как междисциплинарная наука сориентирована на применение идей и методов, которые одновременно подходят для описания других объектов гуманитарной сферы, перенос методов из одной гуманитарной науки в другую является поэтому весьма чутким указателем именно на семиотический подход» [6, с. 9].

Учитывая то, что хранение и обмен информацией осуществляется с помощью особой системы знаков и символов, отражающих как различные предметы и явления, так и языковое выражение, формирование профессионально-значимой семиотической компетенции представляется актуальным. Причем «семиотическую компетенцию» следует отнести, на наш взгляд, к группе ключевых, необходимых любым специалистам, в то же время для ряда сфер профессиональной деятельности семиотическая компетенция может быть отнесена и к категории профессиональных, особенно для работников туристской индустрии.

В отечественной психологии наибольшую известность получила классификация профессий, разработанная Е.А. Климовым, которая обнаруживает семиотический потенциал различных профессий [7].

«Человек-природа»

Среди профессий типа "человек -природа" можно выделить профессии, предмет труда которых: растительные орга-

низмы, животные организмы, микроорганизмы. Это профессии, связанные с сельским хозяйством, пищевой промышленностью, медициной и научными исследованиями (биология, география). Определённый интерес к природе, хотя, не основной должны формировать специалисты в области туризма. Например, экологический туризм, объектом которого выступает элемент природной среды (ландшафт, озеро, пещера, дерево, виды животных, растений, птиц и т.п.), предполагает наличие знаний по биосемиотике.

Особое место в биосемиотике принадлежит немецкому биологу Якобу фон Икскюлю. В настоящее время биосемиотика – это и огромная область, на которой базируются парфюмерная и пищевая промышленность: запах и вкус как типичные семиотические объекты. Для данного раздела семиотики наибольшее значение имеют следующие выводы исследователей этой школы.

Животные обладают врожденной способностью узнавать важные для существования их вида и их особи объекты: врага, пищу, особь другого пола. Узнавание всегда происходит по небольшому количеству элементарных различительных (дифференциальных) знаков, которыми животное отличает один объект или один ряд объектов из своего «внешнего мира». У некоторых видов животных есть самостоятельные системы связи и сигнализации, основанные на несколько более абстрактных явлениях знака. Таковы система «танцев» у пчел, некоторые виды связи у муравьев. Наконец, у обезьян обнаружена и описана звуковая система связи, в некоторых отношениях уже близкая к человеческому языку. У приматов наблюдается еще более изощренная система коммуникации, до определенной, очень ограниченной степени они способны усваивать и человеческий язык.

«Человек-техника»

Здесь главный, ведущий предмет труда - технические объекты (машины, механизмы), материалы, виды энергии. Семиотика техники – это семиотика технической документации, семиотика патентов и чертежей. Конечно, труд работников здесь направлен не только на технику, но все же ведущий предмет профессионального внимания - область технических объектов и их свойств. При обработке, преобразовании, переключении или оценки технических объектов от работника требуются точность, определенность действий. Поскольку технические объекты практически всегда создаются самим человеком, в мире техники имеются особенно широкие возможности для новаторства, выдумки, технического творчества. Наряду с творческим подходом к делу в области техники от человека требуется высокая исполнительская дисциплина. Первоначально специализированный язык возникает как набор символов графического представления данных.

Компьютерная система представляет собой сеть взаимодействующих языков, основанных на использовании знаков различной природы. И если семиотика лежит в основе конструкций знаковой машины, то и процесс освоения такой машины должен базироваться на формировании семиотической компетенции. Пользователи и программисты, взаимодействуя с компьютером, интерпретируют знаки, лежащие в основе функционирования машины. Поэтому совершенно ясно, что семиотическая компетенция должна присутствовать в образовательном стандарте по информатике. Этого в настоящее время не наблюдается.

Компьютер представляет собой устройство, в котором в концентрированном виде сосредоточены самые разнообразные системы знаков (звуковые, лингвистические, графические), работают искусственные языки, в том числе языки программирования (Бейсик, Фортран, Паскаль).

Семиотические методы в информатике были анонсированы и использованы при рассмотрении систем «человек-компьютер» многими авторами. По мнению П.Андерсена, компьютер представляет собой знаковую систему, машину по обработке разнообразной символической информации [8]. Деклес рассматривал архитектуру машин с семиотических позиций, определяя компьютерные знаки как знания [9].

Семиотический подход к образованию, к познанию указывает на то, что в его рамках необходимо акцентировать внимание на актах коммуникации. Посредством компьютера и компьютерных коммуникаций, в том числе сети Интернет, можно оказывать эффективное воздействие на социально-психологическую ориентацию населения, влиять на взгляды, настроения, ориентировать в поведении. При рассмотрении системы «человек-компьютер» акцент делается на влиянии особенностей представления информации на компьютерных носителях и в сети, на усвоение, запечатление и переработку информации. Таким образом, графическое описание становится символьным языком, составляющим основу научно-технического обмена (диалога) между профессионалами.

«Человек - знаковая система»

Среди профессий типа «человек - знаковая система» можно отметить профессии, предметом труда в которых являются числа, количественные соотношения. Различные школьные и вузовские предметы демонстрируют predisposition к формированию семиотической компетенции. В математике ситуация для приложений семиотики самая благоприятная, поскольку в рамках предмета приходится манипулировать самыми различными знаковыми системами, но при этом работы по приложению семиотики в математическом образовании только начинают разворачиваться. Следует отметить, что в большей степени указываемая актуальность формирования семиотической компетенции относится и к информатике. В рамках информатики как науки, семиотический подход развивался давно и успешно, отражением чего являются многочисленные сборники серии «Информатика и семиотика».

«Человек - художественный образ»

К такому типу относятся профессии, связанные руководством людьми, коллективами, в том числе менеджеры в туристской сфере; профессии, связанные с информационно-художественным обслуживанием людей и руководством художественными коллективами.

Язык, как и пластика человеческого тела, способен выражать ценностно-эмоциональное отношение к миру, программируя переживание другими людьми тех или иных жизненных обстоятельств и реакцию на них. В этот ряд средств генерации и передачи социального опыта В.С.Степин помещает языки искусства, живописи, музыки, архитектуры. Все они могут быть рассмотрены как особые семиотические системы, обеспечивающие воспроизводство и развитие общества [10].

Формирование семиотической компетенции в области искусства охватывает художественные коммуникационные каналы, разумеется, с учетом их специфики. В.Э. Мейерхольд и Н.Н. Евреинов уделяли большое внимание сочетанию языков театрального действия: речи и движения актеров, декораций и освещению, музыкальному сопровождению.

Искусства выразительных движений человека являются исполнительскими и зрелищными семиотическими системами. К ним относятся следующие: танец, театр, пантомима, цирк. Для пантомимы характерно усиленное внимание к пластике тела, языку мимики, жестов. Язык танца представляет собой многоуровневую иерархию с несколькими синтаксическими подуровнями. Основной содержательной единицей танца считается танцевальное па - сочетание танцевальных шагов, в котором проявляется эмоциональное состояние человека.

Музыка рассматривается как семиотическая система, поскольку к ней применимы следующие характеристики: присутствуют свои семантические единицы; существуют свои законы (комбинации семантических единиц); музыкальное

произведение является конкретной реализацией возможностей языка музыки. Для каждой культуры характерна определенная склонность к звуковым высотам, оборотам, передающим типичные эмоциональные состояния.

«Человек-человек»

Для успешного труда по профессиям этого типа нужно научиться устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать людей, разбираться в их особенностях, а также овладеть знаниями в соответствующей области производства, науки, искусства.

Родители для ребенка; учителя, демонстрирующие ученикам приемы деятельности; лидеры, выступающие объектами подражания для других людей - транслирующие программы поведения, общения, деятельности выполняют функцию знаковых систем. Знаковой системой, программирующей действия и поступки людей, может выступать и символика человеческого тела: позы, жесты, мимика. Именно на этом способе кодирования во многом строится образование.

Реализация различных видов деятельности предполагает, с позиции семиотики, соотношение их с основными видами знаково-символической деятельности. Подача знаков является самым древним способом коммуникации, а также самым универсальным и простым. На базе оптических и звуковых сигналов существуют международные коды - азбука Морзе, морские сигналы и другие.

Таким образом, различные сферы человеческой деятельности содержат семиотический потенциал. Знаки имеют огромное значение, на них базируется вся человеческая деятельность и многие формы поведения. Но каждая из отдельных наук изучает знак в каком-либо его одном, отвечающем задачам данной науки аспекте.

Совместная деятельность людей связана с обменом информацией, что обеспечивает её преемственность. Семиотическая компетенция значительно расширяет возможности личностного и профессионального развития студентов-культурологов с туристской специализацией и позволяет успешно осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном контексте.

На наш взгляд, недостатком в определении уровней компетенций специалистов является игнорирование общей для целой группы профессий семиотической компетенции, которая может для многих из них трактоваться как профессионально-значимая (например, для общепедагогических, инженерных, медицинских специальностей и других). Выявляя семиотическую составляющую профессиональной деятельности студентов-культурологов с туристской специализацией, необходимо отметить, что выступая «транслятором» культуры, будущий специалист не может не выходить на уровень семиотического понимания действительности, поэтому роль семиотической компетенции может и должна быть весьма значительной.

Ведущей характеристикой человека, по мнению М. Шелера, является его способность к знаково-символической и предметно-практической жизнедеятельности [11]. При этом образование и культура являются основными путями обретения и развития этих способностей. Рассматривая профессионально-значимую семиотическую компетенцию, можно отметить, что она носит сложный многоуровневый характер и включает в себя разные компоненты, обусловленные профессией. Формирование семиотической компетенции студентов-культурологов с туристской специализацией выступает как фактор, способствующий достижению обучаемыми определенного уровня профессионализма.

Библиографический список

1. Мещеряков, В.Б. Педагогические условия формирования семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы: дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2005.
2. Миронов, В.В. Философия: учебник. - М., 2001.
3. Городецкая, Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография. - М., 2009.

4. Матосов, Э.С. Развитие методики формирования информационных и коммуникационных компетенций студентов непрофильных вузов с использованием ресурсов интернет: автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2009.
5. Зинченко, В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания // Мир психологии. – 1999. – № 1.
6. Почепцов, Г.Г. История русской семиотики до и после 1917 года. / ред. И.В. Пешков. – М.: Лабиринт, 1998.
7. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.
8. Андерсен, П.Б. Теория Компьютерной Семиотики. Семиотические Подходы исследованию и оценке компьютерных систем. – Кембридж, 1990.
9. Деклес, Дж.-П. Промежуточные представления в когнитивистике. – М., 1989.
10. Запесоцкий, А.С. Теория культуры академика В.С. Степина. – СПб., 2010.
11. Шелер, М. Формы знания и образования. – М., 1992.

Bibliography

1. Metheryakov, V.B. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya semioticheskoy kompetentnosti budutikh specialistov socio-kulturnoy sferi: dis.... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2005.
 2. Mironov, V.V. Filosofiya: uchebnik. – М., 2001.
 3. Gorodeckaya, L.A. Lingvokul'tura i lingvokul'turnaya kompetentnost: monografiya. – М., 2009.
 4. Matosov, E.S. Razvitie metodiki formirovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh kompetentsiy studentov ne-profil'nykh vuzov s ispol'zovaniem resursov internet: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – М., 2009.
 5. Zinchenko, V.P. Problema vneshnego i vnutrennego i stanovlenie obraza sebya i mira kak realizatsiya soznaniya // Mir psikhologii. – 1999. – № 1.
 6. Pocheptov, G.G. Istoriya russkoy semiotiki do i posle 1917 goda. / red. I.V. Peshkov. – М.: Labirint, 1998.
 7. Klimov, E.A. Obraz mira v raznotipnykh professiyakh. – М., 1995.
 8. Andersen, P.B. Teoriya Komp'yuternoy Semiotiki. Semioticheskie Podkhodih issledovaniyu i ocnke komp'yuternykh sis-tem. – Kembridzh, 1990.
 9. Dekles, Dzh.-P. Promezhutochniye predstavleniya v kognitivistike. – М., 1989.
 10. Zapесоцкий, А.С. Теория культур академик В.С. Степина. – СПб., 2010.
 11. Sheler, M. Formy znaniya i obrazovaniya. – М., 1992.
- Статья поступила в редакцию 04.05.11*

УДК 37:1

Chevalier, J.F. PRESERVATION OF DISAPPEARING LANGUAGES: CURRENT PRACTICES AND POSSIBLE APPLICATIONS. This article describes a method for the preservation of disappearing languages that has been used successfully in the state of California where all of the local indigenous languages are on the verge of dying out. This method is based on a contemporary theory of learning that is widely used in colleges and universities in the United States. The article discusses the application of this method to the sociolinguistic conditions in south Siberia.

Дж. Ф. Шевалье, проф., Военно-Морской Академии США, факультет иностранных языков и культур, г. Аннаполис, шт. Мэриленд, США, E-mail: jchevalier@yandex.ru

СОХРАНЕНИЕ ИСЧЕЗАЮЩИХ ЯЗЫКОВ: ОПЫТ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ

В статье описана современная методика сохранения исчезающих языков успешно использованная в штате Калифорния, где все местные языки аборигенов находятся на грани исчезновения. Методика опирается на современную теорию обучения, которая широко применяется в высших учебных заведениях США. В статье обсуждается приемлимость такой методики в социолингвистических условиях Южной Сибири.

Ключевые слова: языковой сдвиг, социолингвистика, исчезающие языки

Сегодня, когда больше чем 50% языков мира стоит под угрозой исчезновения, вопросы, касающиеся так называемых «малых языков», становятся более актуальными по всему миру. При таких условиях, необходимо, пока не поздно, поделиться опытом на международном уровне о наиболее эффективных способах сохранения языков. Несомненно, школьные программы по местным языкам могут играть важную роль в среде, где языковой сдвиг происходит. Впрочем, в районах, где нет языковой среды, там, где большинство молодежи ассимилированы, школьные программы по местным языкам менее эффективны, так как для таких детей, местный язык остался языком «школьного двора».

Язык и культура тесно взаимосвязаны. Антропологи считают, что «язык – это зеркало культуры» [1, с. 38]. И не только. Через заложенный и навязанный в языке менталитет и через культуру народа, человек, пользующийся языком, как средством общения, формируется как личность. Как Тер-Минасов правильно заметил, что «язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах: общественной, духовной, производственной» [1, с. 14]. Поэтому быт и культура народа отражается в лексике народного языка.

Язык является носителем культуры. Языком передается и осуществляется самосознание народа, быт, культура, традиции, и обычаи; все сущности передаются, выражаются род-

ным языком. Как народы Южной Сибири воспитывали и обучали детей до формирования письменности? Как пишет Волков, который впервые применил термин «этнопедагогика», в прошлое воспитание проводилось «через слово, дело и действие, общение, обычаи, пример» [2, с. 22]. И слово, то есть язык, на первом месте, так как письменности не было. Среди кочевых народов Южной Сибири все знание окружающего мира, которое им помогало выживать в суровых условиях жизни, передавали подрастающим поколениям языком.

Что мы наблюдаем в ситуациях языкового сдвига там, где местное население приобретает второй язык в ущерб родного языка? Без слова пропадает механизм преемственности. Связь с прошлым ослабевает и может прерваться. Традиции, обычаи, пословицы, исконные мудрости народа постепенно теряются. Среди тюркских народов Южной Сибири мы наблюдаем этот процесс прежде всего среди северных алтайских диалектов тубаларов, кумандинцев, челканцев и телеутов, которые в 1993-м году получили статус коренных малочисленных народов и с 1994-го года числятся в Красной Книге языков народов России. Языковой сдвиг также наблюдается среди южных алтайцев. По переписи 2002 года, только 77% алтайцев признали алтайский язык родным.

С 1990-х годов в республиках Южной Сибири много сил было приложено к возрождению титульных местных языков и установлению национально-регионального компонента

школьного образования. В Республике Алтай в данный период главной задачей было восстановление национальных школ, которые постепенно закрывались в 60-70 годы. В Республике Тыва, где традиции национальных школ сохранились с советского времени, впервые была разработана программа этнопедагогики на тувинском языке. Очень много было сделано и работа продолжается до сегодняшнего дня. Был разработан педагогический материал, учебные программы по этнопедагогике на местном (тувинском) языке, пишутся методические пособия, проводятся постоянно курсы, семинары для учителей. Но несмотря на все это, языковой сдвиг продолжается. Результаты социолингвистического анкетирования, проведенного мною в 2005-ом году в городе Кызыл, указывают, что в городской среде сфера функционирования письменного литературного тувинского языка сужается. Молодежь вообще меньше и меньше читает на тувинском языке, и этот факт подтвержден резким спадом востребованности на тувинскую художественную литературу. В Республике Алтай все больше алтайских детей учатся по программе алтайского языка как начинающего. Тяжелые экономические и социальные условия в дальних районах, где алтайцы и тувинцы компактно живут, отрицательно влияют на семьи и на народное воспитание детей. Ведь, в первую очередь, сохранение родного языка, обычаев и традиций зависит от семьи. Очевидно, какие-то дополнительные меры нужны, чтобы восстановить и укрепить местные языки Южной Сибири.

Цель этой статьи - ознакомить читателей с методикой этнопедагогики, разработанной и успешно использованной в Соединённых Штатах северными американцами аборигенами в течение последних десяти лет.

Цель методики по своей сущности - сохранить исчезающие языки. Мне кажется, что эта методика приемлема и в ситуациях:

а) где языковая ассимиляция актуальна (как например, на Алтае и Хакасии);

б) там, где речь идет не столько о языковом сдвиге, сколько о культурной ассимиляции, то есть там, где язык передается из поколений в поколения, но из-за урбанизации и влияния лингва франка, знание о традициях и культуре у молодежи недостаточное.

Эта методика была разработана известным специалистом по языкам индейцев штата Калифорния Лианн Хинтон, совместно с лидерами местных этнолингвистических групп Калифорнии [3]. Основная идея простая. Она опирается на воспитательные традиции малочисленных народов. Слово - это ключ к преемственности образа жизни, традиций и обычаев. Методика основана на древней концепции мастера и подмастерья. Итак, обучение построено на принципе репетиторства,

где мастер-воспитатель, представитель старшего поколения, владеющий языком и с хорошим знанием культуры и обычаев, а подмастерье - молодой человек, желающий выучить свой родной язык и больше знать о своей культуре. Уникальность этой методики состоит в том, что учащийся одновременно приобретает знания языка, и знание о культуре и быте. Во время занятий создается искусственная среда, в которой мастер показывает и объясняет традиционные обряды на родном языке. Самое главное не язык, а коммуникация (диалог), передача информации о культуре, обычаях. Обучение опирается на теорию «обучения на опыте», которая очень широко применяется и в высших учебных заведениях и в школах в США. Суть теории состоит в том, что обучение любому предмету более успешно проводится в среде, когда в центре внимания деятельность/задачи, которые составлены так, чтобы человек приобрел и опыт и знание. Уроки проводятся минимум три раза в неделю, но можно и чаще. Срок обучения не менее трёх лет. Занятия проводятся на местном языке. Обучение разделяется на этапы. Если учащийся начинает с нуля, тогда первый этап опирается на повторение и расширение лексики, и приобретение минимальных прагматических и коммуникативных средств языка. На втором этапе развиваются навыки по разговорной речи. К концу второго этапа учащийся может общаться на родном языке, говорить и понимать спонтанную речь на какую-либо тему. На третьем этапе развиваются риторические навыки. Эта методика обучения рассчитана на непрерывное образование, чтобы учащийся продолжал общаться на своем родном языке и через это общение развивал свое знание традиций и культуры родного народа. Эта гибкая модель обучения. Она может быть использована индивидуально или с группой и при этом учащиеся могут быть разного уровня.

В настоящее время обучение по этой методике проводится в девяти разных калифорнийских этнолингвистических группах, включая и Карук в южно-северной Калифорнии и Винту в центральной Калифорнии. Эта методика сохранения языков является наиболее перспективной, так как она способствует связи между поколениями. Представители старшего поколения, владеющие языком и традициями, могут делать большой вклад в воспитание молодых, развивая у них уважение и понимание ценностей местной культуры. Такой подход также теоретически оправдан, так как он опирается на тесную связь между культурой и языком. В среде языкового сдвига связь между языком и культурой слабеет и теряется. Методика «обучение на опыте», является уникальным способом восстановления и развития этнокультурных ценностей, которые в современных условиях урбанизации и глобализации постепенно слабеют и теряются.

Библиографический список

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика тувинского народа / Г.Н. Волков, Салчак К.Б., Шаалы А.С. - Кызыл, 2009.
3. Hinton, Leanne and Ken Hale, eds. The Green Book of Language Revitalization. - NY: Academic Press, 2001.

Bibliography

1. Ter-Minasova, S.G. Yazyhk i mezhkulturnaya kommunikaciya. – M.: Slovo, 2000.
2. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika tuvinskogo naroda / G.N. Volkov, Salchak K.B., Shaalih A.S. - Kizhihl, 2009.
3. Hinton, Leanne and Ken Hale, eds. The Green Book of Language Revitalization. - NY: Academic Press, 2001.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 340.114.5

Nazarov S. Yu. **LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE PERSON AS THE CULTURE PHENOMENON.** In article the legal consciousness of the individual in its interrelations with moral consciousness and outlook, and also a role of legal consciousness in determination of behavior of the person who are corresponding or not corresponding to the law is considered. The legal consciousness of the individual is characterized as an important component of its legal culture.

Key words: legal consciousness, outlook, the person, behavior, culture, legal culture.

С.Ю. Назаров, асп. ШГПУ, г. Шuya, E-mail: yurnazarov@mail.ru

ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается правовое сознание индивида в его взаимосвязи с моральным сознанием и мировоззрением, а также и его роль в детерминации поведения, соответствующего или не соответствующего закону. Правовое сознание индивида характеризуется как важная составная часть его правовой культуры.

Ключевые слова: правовое сознание, мировоззрение, личность, поведение, культура, правовая культура.

Проблема взаимосвязи правосознания и поведения личности в социокультурном движении общества издавна волновала философов, культурологов, правоведов, представителей других наук о человеке; она не утратила своей актуальности и по сей день. Сто лет назад один из видных правоведов России Б. А. Кистяковский в статье, помещенной в сборнике «Вехи» (1909 г.), отмечал: «Притупленность правосознания русской интеллигенции и отсутствие интереса к правовым идеям является результатом нашего застарелого зла – отсутствия какого бы то ни было правового порядка в повседневной жизни русского народа» [1, с. 113]. Сколь бы ни было преувеличенным и резким суждение дореволюционного профессора об отсутствии правопорядка в тогдашней России, мы не станем его оспаривать. Тем более, что современная Россия дает не меньше оснований для еще более резких высказываний о степени насилия и уровне преступности в нашем обществе, о «правовом произволе», «правовом беспределе» и т. п. [2, с. 5-6, 101-102, 139-140.].

Рост преступности в современной России, детерминированный, прежде всего, коренными изменениями в общественно-экономической сфере, связан также и с кризисом правосознания различных социальных субъектов (индивидов, групп, общества в целом). Существенную роль в расширении и углублении отрицательных явлений в жизни общества играют те социальные перемены, которые произошли в России за последние два десятилетия. Смена ценностных ориентаций в различных слоях общества, очевидное бюрократическое пренебрежение коренными интересами народных масс, ориентация политико-правовой элиты на «новые» либеральные ценности без учета духовно-идеологических традиций российского народа, грубая ломка хозяйственных и социально-политических традиций привели к существенной деформации правосознания общества, что в значительной степени способствовало росту правонарушений, резкому увеличению доли организованной преступности.

Конкретно-историческая деятельность человека в значительной степени детерминируется его мировоззрением. Наиболее общими мировоззренческими идеями для всех исторических эпох являются, как известно, две, а именно: оптимистическая и нигилистическая. Первая из них есть идея утверждения бытия Природы и Человека, вытекающая из положительной мирооценки индивидуума, не переживающего в данный период своей жизни некоего «социального факта» (экономического или политического кризиса, семейного или профессионально-личностного кризиса и т. д.). Другая – это идея отрицания бытия в целом или отдельных его сторон (морали и права, церкви и государства, семьи и брака и т. д.), которая утверждается в условиях того или иного кризиса и формирует предпосылки становления так называемой «кризисной личности».

Правовые начала человеческого поведения, так же как и нравственные, коренятся в душе человека, а именно – в чувствах долга, обязанности, справедливости. Переживание должного как свободное самоопределение личности ведет ее к социально одобряемому (нравственному) поведению, но если то, что индивид переживает как должное, вместе с тем мыслится и как нечто присущее другому человеку, то возникает правовое отношение, сторонами которого выступают управомоченный и обязанный субъекты.

Социальная философия и психология рассматривают «правовое» как одну из сторон сознания, отражающую различные элементы общественного правопорядка и регулирую-

щую индивидуальное и групповое поведение в его отношении к государству и праву. Идеальный (нематериальный) характер природы правовой стороны сознания (как и сознания в целом) признается не только идеалистической, но и материалистической философией. В повседневности индивид становится носителем правового сознания в процессе взаимодействия с социально-культурной средой.

Правосознание как целое представляет собой совокупность эмоционально-волевых и мыслительно-оценочных феноменов, носителем которых являются индивиды и многообразные социальные общности. По уровню отражения социально-правовой реальности в философии и юридической науке правосознание, как и сознание человека в целом, принято делить на обыденное и теоретическое. Обыденное правосознание представляет собой совокупность правовых чувств, воззрений и оценок, формирующихся в условиях повседневности, и в той или иной степени подкрепляемых той правоведческой информацией, которую индивиды и общности разного рода (малые и большие социальные группы) получают в процессе формального (школьного, вузовского и т. п.) непрофессионального (т. е. внеюридического) образования, а также – из средств массовой информации, из опыта общения с юристами и не юристами. Что же касается так называемого «профессионального правосознания», то оно не может быть признано, как полагают некоторые исследователи, особым «уровневым» правосознанием, поскольку законотворец и правоприменитель (следователь, прокурор, судья и т. д.) далеко не всегда, по различным причинам, обсуждение которых находится за пределами темы настоящей статьи, руководствуется буквой и духом закона, не всегда в рамках своих служебных обязанностей способен находиться на теоретическом уровне осмысления социально-правовой реальности. Присущее каждому человеку правовое сознание, функционирующее на различных уровнях своего развития и по-разному проявляющееся в зависимости от мировоззренческих установок и жизненных ситуаций, всегда остается при этом глубоко личным внутренним опытом, присущим только самой личности и имеющим только для нее одной жизненно важное значение и социально-практическую ценность.

Мировоззрение является достаточно устойчивым эмоционально-рациональным образованием и в течение жизни индивида почти не изменяется. Ломка же мировоззренческих установок, в условиях социального кризиса, приводит к возникновению стрессовых ситуаций, которые порождают условия для совершения различных правонарушений. Именно мировоззрение субъекта определяет его поведение в сфере социально-правовой реальности. Вследствие этого, формирование правосознания людей, этой наиболее важной для государственно-организованного общества составляющей мировоззрения личности, особенно «кризисной», должно стать первоочередной задачей политиков, педагогов, правоведов на современном этапе. Почему только подрастающего поколения? Именно потому, что мировоззрение личности, складывающееся в юные годы, почти не модифицируется в течение последующих периодов жизни человека. Даже при условии несоответствия поведения субъекта в сфере социально-правовой реальности его мировоззренческим установкам мы отмечаем не факт изменение мировоззрения субъекта, а его способность приспосабливаться к изменениям социально-политической и бытовой среды в плане поведенческих реакций. Но поскольку внутренняя мировоззренческая оценка собственного поведения кризисной личности в сфере правоотношений будет нега-

тивной, это может привести к внутренним рассогласованиям различного плана, вплоть до заболеваний психосоматической этиологии.

Правосознание индивида является неотъемлемой составной частью его культуры. В общенаучном и философском ее понимании культура есть все то, что создается человеком в процессе его жизни и деятельности. Индивидуальная правовая культура предполагает определенную правовую осведомленность, знание тех или иных правовых предписаний. Она включает в себя не только духовно-положительное (омнистическое), но и духовно-отрицательное (нигилистическое) к ним отношение, а также повседневную практику правопослушного и противоправного поведения. Индивидуальная правовая культура – это общее представление человека о действующем в обществе праве (совокупности юридических законов), а также все содержание правомерной и неправомерной деятельности личности. Незнание законов, пренебрежительное к ним отношение свидетельствуют не об отсутствии правовой культуры, как полагают некоторые исследователи, трактующие культуру не в онтологическом (бытийном), но преимущественно в аксиологическом (оценочном) ее аспекте, а о наличии у индивида или группы правовой культуры особого рода. Примером такого рода является субкультура правового нигилизма, включающая в себя как субъективно-идеологическое отрицание необходимости существования юридических законов, так и объективно-поведенческое пренебрежение действующими в обществе законами.

Но сам по себе факт знания правовых требований еще не может свидетельствовать о наличии потребного обществу уровня правовой культуры личности. Показателем такого уровня может быть только активное правопослушное поведение личности, что предопределяется уровнем ее правосознания. Ожидаемая обществом и государством правовая культура включает в себя, прежде всего, ту часть правосознания, которая выражает положительное отношение к праву, определенную степень понимания действующих в обществе законов, что и порождает в сознании людей положительные поведен-

ческие установки. Если же индивид мало осведомлен в правовых требованиях, неверно оценивает с точки зрения действующего права различные жизненные ситуации, совершает противоправные действия, то такие его представления о праве вовсе не находятся за пределами индивидуальной правовой культуры, но свидетельствуют всего лишь об определенном качестве индивидуальной правовой культуры, на которую законодатель (государство) и воспитатель (семья, школа, церковь) должны обратить внимание с целью изменения этого качества в интересах должного функционирования и развития общества в целом.

Из общенаучного (теоретического) понимания культуры как совокупной человеческой деятельности следует, что правовая культура индивида – это реализованное им в процессе собственной деятельности индивидуальное правосознание. Ведь нельзя говорить о полном отсутствии правосознания у человека, который имеет неверное, искаженное представление о праве или даже относится к правовым требованиям враждебно, совершает правонарушения и т. д. Такой индивид обладает низким с точки зрения науки уровнем правосознания. Но в этом случае следует вести речь не об отсутствии у такого индивида правосознания, а об отсутствии у него желательной для общества правовой культуры, поскольку искаженное (не-совершенное в аспекте рациональной социальности) индивидуальное правосознание реализуется в противоправном поведении.

Правовым элементам целостного сознания личности присущи специфические функции. Функция сознания как целого состоит в том, что оно удостоверяет личность в подлинности ее присутствия в системе природного и социального бытия. Функция правосознания состоит в том, что оно определяет отношение личности к законности и правопорядку. Вместе с тем правовое сознание позволяет личности в условиях изменяющейся правовой реальности делать осмысленный выбор на различных направлениях её индивидуальной и групповой социальной деятельности.

Библиографический список

1. Кистяковский, Б.А. В защиту права (интеллигенция и правосознание) // Вехи; Интеллигенция в России: сб. ст. 1909-1910. – М.: Молодая гвардия, 1991.
2. Кошелев, М.И. Социальный экстремум: Философско-социологический анализ. – М.: Горизонт, 2000.

Bibliography

1. Kistyakovskiy, B.A. V zashitu prava (intelligenciya i pravosoznanie) // Vekhi; Intelligenciya v Rossii: sb. st. 1909-1910. – M.: Molodaya gvardiya, 1991.
2. Koshelev, M.I. Social'niy ehkstreum: Filosofsko-sociologicheskij analiz. – M.: Gorizont, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 378

Andreeva O.V., Isaev V.B., Shestopalov E.V. TECHNOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF STUDENTS TO USE INNOVATIVE METHODS IN WORK WITH CHILDREN WITH VARIOUS MOTORIAL ABILITIES. In article features of practical aspects of preparation of students of the pedagogical sphere specializing on preschool education, to work with children in preschool educational institutions are considered. Results of an estimation of separate parameters of the psychological status of students are presented, and also the self-rating of readiness for professional work is defined.

Key words: work with children with various motorial abilities, preschool education, readiness for professional work.

О.В. Андреева, канд. пед. наук, проф. МаГУ, E-mail: olga240563@yandex.ru; **В.Б. Исеев**, доц. МаГУ; **Е.В. Шестопалов**, канд. техн. наук, доц. МаГУ, E-mail: eugene-52@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ

В статье рассматриваются особенности практических аспектов подготовки студентов педагогической сферы, специализирующихся на дошкольном образовании, к работе с детьми в дошкольных образовательных учреждениях. Приведены ре-

зультаты оценки отдельных параметров психологического статуса студентов, а также определена самооценка готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: работа с детьми с различными двигательными способностями, дошкольное образование, готовность к профессиональной деятельности.

В последние годы изменяется роль человека во всех сферах жизнедеятельности, возрастает значение сложного умственного труда, расширяются возможности творческого приложения сил. В этом контексте неизбежно обостряются проблемы, связанные с обеспечением уровня здоровья современных и будущих поколений людей, их адаптацией к быстро изменяющимся условиям социальной и природной среды. Следовательно, чтобы отвечать современным требованиям и быть готовым к изменениям условий жизни (во всех видах), мало обладать лишь высоким уровнем образования и культуры, необходимо иметь глубокие профессиональные знания и навыки.

На современном этапе развития общества реализуемая в настоящее время Концепция модернизации российского образования требует обновления целей, методов и четкого сочетания баланса основных образовательных компонентов. В связи с требованиями времени профессиональное образование нуждается в комплексном подходе к формированию профессиональной компетентности студентов и готовности к использованию инновационных методик в будущей деятельности.

Анализ действующих программ по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, преподаваемым на факультетах дошкольного образования и направленных на формирование физической культуры личности, показал, что у студентов формируется система знаний по общим основам содержания, организации и методики физического воспитания детей. При этом, как отмечает О.Б. Юречко, соблюдается логическая последовательность и связь в сообщении знаний по предметам естественно-научного цикла, психологическим и педагогическим дисциплинам [1]. В практическом разделе программ предусматривается более широкое изучение упражнений, способствующих развитию у детей основных видов двигательных умений (ходьбы, бега, прыжков, метания и др.). Особое значение приобретает подготовка студентов к ведению занятий с детьми, имеющими ограничения со стороны опорно-двигательного аппарата. Выбор заданий осуществляется так, чтобы студенты овладели не только техникой научаемого упражнения, но и пространственными, временными, ритмическими, динамическими характеристиками этого упражнения.

Педагогические умения и навыки по формированию физической культуры ребенка дошкольного возраста становятся актуальными для студентов в процессе овладения двигательными действиями на занятиях по физическому воспитанию, на практических занятиях по «Методике физического воспи-

тания», при выполнении практических заданий по «Психолого-педагогическому практикуму» и в ходе учебной практики в дошкольных образовательных учреждениях [2].

Профессиональная готовность как установка на определенную деятельность активно разрабатывалась школой Д.И. Узнадзе. В его трудах готовность рассматривается как психологическое состояние, возникающее в субъекте для удовлетворения какой-либо потребности, и определяется как такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта [3].

Определяя структуру готовности студента к осуществлению физического воспитания ребенка дошкольного возраста, мы, вслед за М.Е. Дурановым, учитывали как особенности педагогической деятельности вообще, так и особенности деятельности будущего педагога в проведении занятий с дошкольниками, в использовании общих и специальных методов, форм и способов физического воспитания ребенка [4]. Кроме того, мы исходили из сущности, структуры и содержания физического воспитания ребенка дошкольного возраста с учетом существующих ограничений со стороны опорно-двигательного аппарата [5].

Готовность педагога к формированию физического воспитания ребенка мы понимаем как интегративное личностное образование, представляющее собой профессиональную потребность и способность к созданию условий, ведущих к успешным и динамическим изменениям индивидуальных особенностей ребенка дошкольного возраста в процессе формирования его физической культуры.

Структура профессиональной готовности студента к осуществлению физического воспитания ребенка дошкольного возраста может быть представлена следующим образом (рис.). Личностная готовность, проявляющаяся через сформированность ценностно-мотивационного и эмоционально-волевого компонентов изучаемого понятия, обуславливается как образовательной деятельностью, осуществлявшейся в различных образовательных (начиная с дошкольных) учреждениях в процессе обучения студентов, так и свойствами и качествами каждого из них, корректируемыми в ходе получения высшего образования. Второй блок, обозначенный нами как процессуальная готовность, главным образом задает когнитивную и операциональную составляющие готовности. Они в наибольшей степени лабильны, подвержены педагогическим воздействиям и составляют предмет осуществления образовательного процесса при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

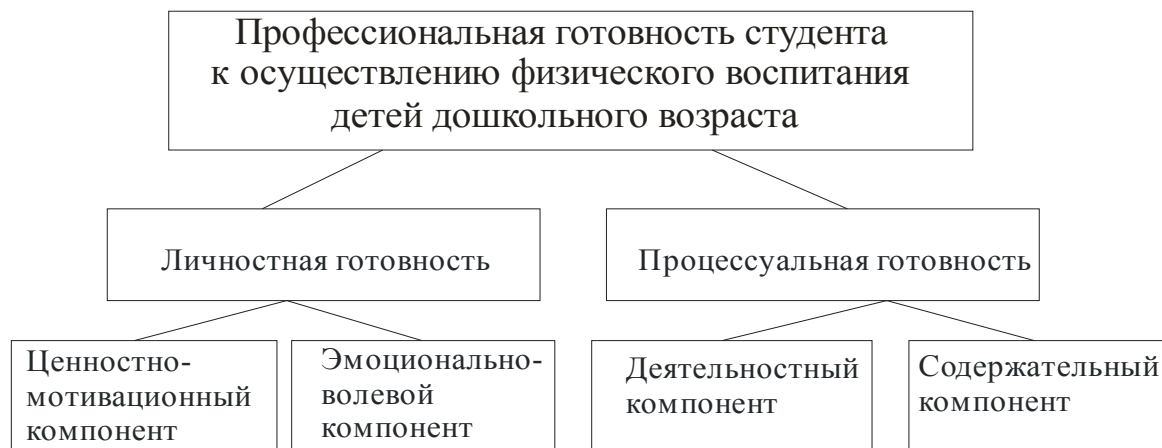


Рис. Блок-схема профессиональной готовности студента к осуществлению физического воспитания ребенка дошкольного возраста

Нами была разработана структурно-функциональная модель подготовки студентов к осуществлению физического воспитания детей дошкольного возраста и комплекс педагогических условий, включающий в себя: а) мотивационный компонент сферы личности, направленный на формирование у студентов интереса к осуществлению физического воспитания детей дошкольного возраста; б) когнитивный компонент сферы личности, направленный на усвоение студентами знаний об осуществлении физического воспитания детей дошкольного возраста; в) деятельностный компонент сферы личности, обеспечивающий у студентов формирование практических умений и навыков осуществления физического воспитания детей дошкольного возраста на основе разработанной нами системы упражнений.

Реализация выявленного комплекса педагогических условий направлена на обеспечение высокой конкурентности выпускников на рынке труда. Эти выпускники должны быть готовы к разноплановой деятельности в детских дошкольных учреждениях, затрагивающей, наряду с двигательной, и общепедагогическую подготовку ребенка. Одновременно с формированием двигательных навыков у ребенка должны развиваться структуры мозга определяющие различные аспекты его поведения. Поэтому весьма привлекательна мысль совместного развития двигательной активности ребенка и воспитания у него эстетического чувства, чувства прекрасного, умения оценивать увиденное, представлять себе идеал и стремиться к его воплощению в своих движениях. Разработанная нами инновационная система упражнений базируется на естественных движениях, присущих ребенку. В то же время неотъемлемой ее частью является использование движений и упражнений, подводящих к акробатическим, и непосредственно акробатическим. Важно обеспечить плавный переход от естественных движений ребенка к выполнению упражнений развивающего типа, которые призваны решать педагогическую задачу комплексного воздействия и одновременно развития физических навыков и эстетического чувства у детей.

Опираясь на общепедагогические принципы построения занятий, нами в процессе занятий с детьми последовательно проводится линия на варьирование количества точек опоры для элементов тела ребенка и создание при этом систематически изменяющейся нагрузки на мышцы, обеспечивающие положение тела при использовании различного количества точек опоры в их возможных и целесообразных сочетаниях. Умение управлять своим телом приводит детей к рациональности выполняемых ими движений.

Рациональность определяется ориентацией на обеспечение выработки у ребенка травмобезопасного поведения. Сочетание в одном занятии большого количества невербальных и

вербальных раздражителей стимулирует совместное прогрессирующее изменение физических качеств и определенных структур мозга ребенка, развитие которых в этом возрастном периоде проходит достаточно активно. Внимание к обеспечению безопасности в нестандартной жизненной ситуации проявляется через выработку у детей навыка использования акробатических движений в реальной обстановке.

Развитие в ходе занятий эстетического чувства основывается на создании у детей представления о красивом выполнении осуществляемых ими движений. Формирование музыкально-ритмических навыков проходит под воздействием внутреннего ритма, присущего правильно выполняемым упражнениям [6].

Развитие интеллектуальной сферы сопровождается выраженным проявлением степени овладения музыкально-ритмических двигательных навыков. На протяжении всего дошкольного возраста игровой подход систематически используется в практике проведения занятий с детьми. Вместе с тем он дополняется иными средствами и все большее место занимают принципы организации образовательного процесса, ориентированные на подготовку детей к занятиям в общеобразовательной школе. Длительное пребывание в статичной позе в период учебных занятий вызывает напряжение скелетной мускулатуры, поэтому ее укрепление является одной из задач, решаемых в ходе занятий с детьми.

В процессе проведения эксперимента установлено изменение ситуативной тревожности. При первом обследовании ее среднее значение составляло 47,4 балла ($\sigma = 4,16$), а при втором – 43,9 ($\sigma = 5,84$). Величина критерия Стьюдента – $t = 3,010$, что больше критического. Отмечен также значимый прирост морально-волевых качеств, который составил 2,46 балла по 10-балльной шкале ($t = 2,471$). Существенно изменилось представление о будущей деятельности (табл. 1).

Выбор ответов, определяющих адекватную задачам готовность студентов, значимо изменился в результате нашего эксперимента. Экспериментальное значение критерия Фишера составило $\Phi_{\text{эксп}} = 6,279$, что больше критического значения $\Phi_{\text{крит}} = 2,31$ при $p = 0,01$.

В это же время анализировалась структура мотивов выбора студентами профессии «преподаватель физического воспитания детей дошкольного возраста». Для определения эффективности предлагаемой нами программы подготовки студентов к использованию инновационных методик в работе с детьми было проведено тестирование и анкетирование студентов факультета дошкольного образования Магнитогорского государственного университета.

Таблица 1

Динамика представлений о будущей деятельности у студентов факультета дошкольного образования

№ п/п	Вариант ответа	I срез	II срез
1	Хорошо знаю сложности своей будущей деятельности, имею простые средства их преодоления	19	12
2	Представляю ожидающие в работе с детьми затруднения, имею набор приемов и упражнений для их преодоления	9	28
3	Имею представление о препятствиях в будущей работе, стараюсь создать запас знаний и умений для их преодоления	17	39
4	В общих чертах знаю, с чем столкнусь в работе с детьми, спокойно ожидаю начала трудовой деятельности	48	14
5	Меня мало волнует, какие проблемы могут быть в будущей работе	7	7

Анкетирование показало положительную динамику личностных характеристик респондентов экспериментальной группы, отметивших интенсивный личностный рост за время двухлетнего эксперимента. Их ответы свидетельствуют, что на границе II-III курсов педагогического вуза они ощущают себя не в роли студентов-учеников, а в роли партнеров своих преподавателей – полноценными и равноправными субъекта-

ми педагогического процесса. У них достаточно четко оформились контуры педагогической деятельности в новых реалиях и они не испытывают страха перед профессиональной деятельностью; заметно выросла самооценка, сформировалась рефлексия, выступающая как необходимый элемент работы с детьми.

Полученные в личностном тестировании студентов данные свидетельствуют о следующем:

1. Несмотря на возрастно-квалификационное единство экспериментальной группы, выявлены значительные индивидуальные различия по большинству факторам.

2. Часть из выявленных различий относилась к факторам, непосредственно обуславливающим эффективность воспитания волевых качеств: смелости и решительности, выдержки и самообладания.

3. Характеристики остальных факторов указывают на личностные детерминанты поведения и деятельности, и по-

этому являются эффективными критериями результативности личностного подхода к студентам при воспитании волевых качеств через механизм «присоединения» к их субъективному образу мира.

Таким образом, примененная нами методика профессиональной подготовки студентов к использованию инновационных методик в работе с детьми способствовала формированию осознанного, позитивного отношения к профессиональной деятельности, интенсивному личностному росту, активизации рефлексивных процессов, сформированности умений в области проведения занятий с детьми дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Юречко, О.Б. Технология интегрированного обучения будущих учителей начальных классов к ведению физкультурно-оздоровительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2002.
2. Организация подготовки студентов к педагогическому общению как фактор адаптации к профессионально-педагогической деятельности // Методическое пособие для преподавателей, студентов вузов и учителей школ / сост. О.В. Гринько. – Магнитогорск: МГПИ, 1998.
3. Узнадзе, Д.И. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.
4. Дуранов, М.Е. Вопросы формирования профессионально-познавательных ценностей // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи / под ред. А.Я. Найна. – Челябинск: ЧГИФК, 1993.
5. Аршавский, И.А. К физиологическому обоснованию системы физического воспитания детей в различные возрастные периоды. – М.: ГЦОЛИФК, 1961.
6. Кожухова, Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Самодурова. – М.: Академия, 2002.

Bibliography

1. Yurechko, O.B. Tekhnologiya integririrovannogo obucheniya budutshikh uchiteley nachal'nykh klassov k vedeniyu fizkul'turno-ozdorovitel'noy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Khabarovsk, 2002.
2. Organizatsiya podgotovki studentov k pedagogicheskomu obshcheniyu kak faktor adaptatsii k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Metodicheskoe posobie dlya prepodavateley, studentov vuzov i uchiteley shkol / sost. O.V. Grin'ko. – Magnitogorsk: MGPI, 1998.
3. Uznadze, D.I. Psikhologicheskie issledovaniya. – M.: Nauka, 1966.
4. Duranov, M.E. Voprosy formirovaniya professional'no-poznavatel'nykh cennostey // Problemih formirovaniya professional'noy napravlenosti molodezhi / pod red. A.Ya. Nayna. – Chelyabinsk: ChGIFK, 1993.
5. Arshavskiy, I.A. K fiziologicheskemu obosnovaniyu sistem fizicheskogo vospitaniya detey v razlichnye vozrastnye periody. – M.: GCO-LIFK, 1961.
6. Kozhukhova, N.N. Vospitatel' po fizicheskoy kul'ture v doskol'nykh uchrezhdeniyakh / N.N. Kozhukhova, L.A. Rihzhkova, M.M. Samodurova. – M.: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 159.99

Kuryshcheva I. V. IS MUSICAL-CREATIVE DEVELOPMENT OF THE PERSON: THE AESTHETIC-SEMIOTICS APPROACH. In clause the position of the author which consists that optimum efficiency of music as means of creative development of the person is provided on the basis of the new aesthetic-semiotics approach to music education and the is musical-semantic model of psychological support of this process developed on its basis is presented.

Key words: creative development of the person, classical music, the aesthetic -semiotics approach, the secondary musical person, elite music education, a masterpiece, the musical text.

И.В. Курышева, канд. психол. наук, доц. Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета, г. Волжский, E-mail: irinarusa@inbox.ru

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ЭСТЕТИКО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье представлена позиция автора, которая состоит в том, что оптимальная эффективность музыки как средства творческого развития личности обеспечивается на основе нового эстетико-семиотического подхода к музыкальному образованию и разработанной на его основе музыкально-семантической модели психологического сопровождения этого процесса.

Ключевые слова: творческое развитие личности, классическая музыка, эстетико-семиотический подход, вторичная музыкальная личность, элитарное музыкальное образование, шедевр, музыкальный текст.

Выстраивая концептуальные подходы и определяя музыкальное искусство как путь творческого развития личности мы опирались на ряд теоретических положений, позиций в исследованиях отечественных философов, музыковедов, психологов.

Современные тенденции в развитии образования обуславливают поиск новых форм, подходов к организации образовательного процесса с тем, чтобы активизировались процессы личностного роста учащихся. Развитие личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущност-

ных сил ребенка становятся главной задачей системы образования. Среди большого многообразия существующих подходов к образованию, наиболее перспективными для нас являются: личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический, антропологический, онтологический, синергетический, семиотический, которые на наш взгляд, могут способствовать адекватной постановке проблемы в нашем исследовании и разработке в нём эффективных стратегий и тактик развития творческой личности.

При всем многообразии направлений исследования творческих способностей и креативности в современной психологической литературе все большее значение приобретает личностный подход к творчеству. Поэтому одной из основополагающих позиций нашего исследования является основная идея **лично-ориентированного подхода** (К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский) о том, что в центре образовательного процесса находится личность обучаемого. В. В. Медушевский [1], Б.М. Теплов [2] подчёркивают, что, адресуясь широкому кругу воспринимающих, искусство в то же время обращается к человеческой личности во **всей её полноте**, воздействует на различные слои и «этажи» психики – на эмоции и на интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания.

Положение об обеспечении развития личности через организацию её деятельности в нашем исследовании реализуется через вовлечение обучающегося в музыкальную деятельность. Согласно выводам многих исследователей любая музыкальная деятельность является творческой деятельностью.

Согласно основным положениям лично-ориентированного подхода качества основополагающих принципов творческого развития личности средствами музыкального искусства в нашем исследовании выступают принципы: *принцип духовности*, который основан на обеспечении свободы, ответственности, осмысленности, духовно-нравственной и социальной ценности каждого человека; *принцип лично и духовно ориентированного диалогического общения*, разработанный в гуманистической педагогике и психологии (безоценочность, принятие, поддержка, обеспечение психологической безопасности и личностного роста); *принцип соответствия* содержания программы потребностям и возможностям каждого человека.

Кратко остановимся ещё на одной важной позиции нашего исследования – **деятельностном подходе** (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин и др.) Человек музицирующий – это и есть **деятельный** человек, правда, лишь в определённой сфере человеческого бытия – мире музыкального творчества. Человек музицирующий – это и создатель музыкального произведения, это и исполнитель, но это и человек – слушатель; человек, личностное становление которого немислимо без влияния художественной культуры и её восприятия. В нашем исследовании основными видами музыкальной деятельности мы будем считать (по Б.М. Теплову): исполнение музыки, сочинение музыки, слушание музыки. Основополагающими для нашего исследования послужили также выводы А.Н. Леонтьева [3] о специфике эстетической деятельности. Согласно этим положениям музыкальная деятельность, являясь *эстетической творческой деятельностью, создает идеальные продукты – произведения искусства, эстетические объекты*. Разумеется, музыкально-эстетический продукт *требует восприятия особого рода, а именно эстетического*. В этой связи вопрос о специфике продуктов музыкальной деятельности переносится в план анализа не того, что *отражается*, а того, *как, в какой форме, каким способом отражается*.

Теоретические исследования музыкального искусства подчеркивают его значимость для общества, для индивида, акцентируют его выдающуюся роль в **культуре**. Особенно это относится к образцам классической музыки, так как именно в процессе создания произведений музыкального искусства композитором и восприятия **классических музыкальных произведений** исполнителем и слушателем осуществляется живое реальное **бытие культурных ценностей**, отвечающих задачам совершенствования как отдельного человека, так и социума в целом.

Любая музыкальная деятельность, будь то сочинение музыки, исполнение музыки или музыкальное восприятие, есть деятельность сознательная, есть работа сознания. (А.Н. Леонтьев [4], А.В. Торопова [5] и др.). В музыкальной деятельности мы все-таки имеем дело с познавательной деятельностью, только с познавательной деятельностью особого рода, с познанием в чувственных образах, передаваемых посредством

образа, в образной форме. В науке это аппарат понятийного мышления, в *искусстве это аппарат образных чувственных форм, чувственно-образного представления*. Специфика эстетической деятельности вовсе не состоит просто в познании на уровне чувственных образов и еще менее в переводе его на язык образов, которые в этом случае становятся **символами**. Музыка, являясь одним из результатов культурной деятельности человека, искусственной средой, созданной людьми на протяжении тысячелетий, вырабатывает свои **специфические символы**. Т.А. Рыжкова-Дудонова [6] представляет понимание **музыки** в первую очередь как «сферы человеческого делания» и как особой системы отношений, элементами которой являются человек, мир и опосредующий их взаимодействие семиотический комплекс (**«язык музыки»**);

Специфическая функция продуктов музыкальной деятельности, а следовательно, и задача этой деятельности вовсе не сводится к увеличению наших познаний об объективных особенностях мира, хотя эта задача в ней может, а иногда даже и должна присутствовать. Активная познавательная деятельность в процессе музыкального восприятия, направлена на творческое преобразование и совершенствование действительности и самого себя. Музыкальная деятельность – источник формирования гармонически развитой личности, фактор её развития.

«Конституирующее в музыкальной деятельности как разновидности эстетической деятельности и, соответственно, конституирующее продукт этой деятельности и есть **открытие, выражение и передача другим не значения, а личностного смысла** явлений. Искусство, музыкальное искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» [7, с. 27].

Эстетизация философии, значение нашего времени, привела ко многим интересным обретениям и посылам: человек рассматривается в целостности всех его проявлений, предстает перед нами как задающий, понимающий, интерпретирующий и расшифровывающий **глубинные и поверхностные смыслы**. Создавая художественный образ в сознании человека на основе реальности, искусство при этом возвышает частную (субъективную) форму бытия до абстрактного уровня **всеобщего смысла**. Формирование личностных **духовных качеств** человека на основе его приобщения к миру музыки имеет несомненное педагогическое и воспитательное значение

Музыкальная культура как часть эстетической культуры общества способствует восприятию мира «по законам красоты». Реализация **культурологического подхода** (М. Бахтин, В.С. Библер, О.С. Газман, А. Дистервег, и др.) предусматривает учёт **принципа культуросообразности** в процессе развития творческой личности. Феномен человека и постижение его духовного мира в данном случае тесно соприкасается со свойствами менталитета, национального характера, выраженного в специфических и архетипичных **формах музыкальной культуры** (Т.П. Самсонова [8], А.В. Торопова [9] и др.).

Современное развитие социума столкнулось со сложной проблемой утраты традиционных оснований европейского мелоса, что привело, с одной стороны, к тотальному упрощению **музыкальной культуры** и музыкального языка, к тому, что музыка утратила самостоятельный культурный статус и стала лишь фоном повседневного бытия. В своём исследовании культуролог Т.А. Рыжкова-Дудонова [10] пишет о девальвации музыки, сопровождающимся её вымыванием из сферы культурного обмена, говорит о беспрецедентном понижении уровня музыкальной компетентности в современном обществе. Она определяет содержание культурфилософской категории **«музыкальная культура»** как части культуры общества, в основе которой лежит постижение мира посредством музыкальных звуков, «закодированных» в определённой **знаково-семантической системе**. Проблема понимания языка музыки – проблема понимания культуры.

В процессе **музыкального образования** развивается музыкальное сознание обучающегося, он проводится через куль-

турные значения, переживания, чувственная ткань которых и личностный смысл, ведущий свое начало от архетипов, воплощаются в музыкальном языке, распознаются в явлениях музыкальной культуры и искусства (Б.М. Теплов [11], А.В. Торопова [12]).

В нашем исследовании мы опираемся на одну из основополагающих идей культурологического подхода - идею философии постмодернизма и гуманистической психологии, в частности К. Роджерса, о том, что главное в воспитании – взаимодействие, взаимоотношения, личностное общение педагогов и воспитанников.

Позиции культурологического подхода, состоящие в том, что педагог, воспитатель в системе психолого-педагогических взаимоотношений признается как равноправный партнер по совместным занятиям, как добровольный организатор поддержки (фасилитации) ребенка в рамках его проблем реализуются в рамках музыкально-семантической модели развития творческой личности. В своей деятельности педагог-фасилитатор реализует понимание ребенка, принятие его, одобрение, доверие, свой открытый личностный интерес к нему.

Основные идеи **антропологического подхода** (Б.М. Бим-Бад, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.А. Фейербах, и др.) так же необходимы в разработке музыкально-семантической модели развития творческой личности. Это выражается в обязательном учёте **принципа природосообразности** в обеспечении эффективности воспитания и обучения.

Культурантропологический подход в музыкальной культуре позволил Т.П. Самсоновой [13] выявить качественные особенности модели «человека музицирующего» или *homo musicus* как творческой, созидательной личности. Это человек, связанный с музыкальной **культурой** тесными узами как исполнитель, композитор, слушатель; человек, обладающий определёнными **природными** задатками такими как музыкальный слух, эмоциональное восприятие музыкального произведения, способность к сопереживанию и др. Б.М. Теплов [14] меньше всего был склонен видеть в способностях и одарённости привилегию немногих, исключительных личностей и подчёркивал, что **музыкальность свойственна всем (или почти всем) людям** и вместе с тем у разных людей музыкальность различная. Т.С. Князева, А.Н. Лебедев, А.В. Торопова [15] отмечают, что **музыкальность** человека является целостным качественным образованием, пронизывающим всю природу человека, музыкальность как природное свойство, а не только как профессиональный признак в той или иной мере **присуща каждому человеку**. Чем больше у испытуемого опыт занятия музыкой, тем выше его музыкальность (Е. Назайкинский [16] и др.)

Т.С. Князева А.Н. Лебедев, А.В. Торопова [17] в ходе проведённых исследований делают вывод, что «музыкальный» мозг отличается большим разнообразием числа возможных состояний, то есть более высокой пластичностью; музыка – достаточно сложный семантический текст, требующий от воспринимающего мозга тонкой аналитической работы в распознавании и упорядочивании звукового информационного потока. Это доказывает влияние развития музыкальности на когнитивные и личностные процессы независимо от выполняемой деятельности. Кроме того, в среднем музыканта можно охарактеризовать как более эмпатийного, обладающего способностью к более адекватному опознаванию эмоций.

Б.М. Теплов [18] подчёркивает, что музыка представляет собой комплексный раздражитель, вызывающий целостную **реакцию всего организма**. Оно апеллирует и к простейшим безусловным рефлексам человека, и ко всему его социальному и жизненному опыту, включая культуру, накопленную многовековым развитием человечества. Захватывает же искусство, в частности, путем разнообразных и множественных воздействий, концентрированно внушающих воспринимающему те или иные чувства, мысли, выразительно-смысловые соотношения и связи. Восприятие музыкального произведения – сложная исторически и социально обусловленная деятель-

ность, складывающаяся из **различных процессов**: познавательных, эмоциональных, эмоционально-оценочных.

В связи с тем, что музыка – чрезвычайно сложный феномен, имеющий вековую историю развития и методологическая основа исследования формирующих потенциалов музыкального искусства обусловлена сложностью и многоаспектностью предмета исследования нам представляется целесообразным использованием в разработке авторской музыкально-семантической модели некоторых положений **синергетического подхода** (Г.Р. Иваницкий, В. А. Игнатова, Е.Н. Князева, Г. Хакен и др.) В центре внимания данного подхода многомерный сложный характер процессов, объектов, явлений, находящихся в постоянном развитии, самоорганизация и саморазвитие систем. Характерная особенность синергетического подхода к воспитанию – признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. Это проявление человеческой психики описал еще К.Д. Ушинский: «...в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление – одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю» историю человека, чтобы начать новую, под новым знаком» [19, с. 155].

В.Е. Семёнов отмечает, что музыка, воспроизводя внутреннюю структуру чувства, не только осведомляет нас о нем, но и заражает им. подчёркивает, что подлинно художественное воздействие – это синтез внушения и убеждения, эмоциональности и рациональности. Эффект усиливается в присутствии аудитории, члены которой психически **заражаются** друг от друга, взаимоиндуцируют свои эмоции» [20, с. 108]. В процессе слушания музыки очень многое зависит не только от того, какое произведение звучит и как оно исполняется, но и от того, насколько творчески аудитория способна слушать, воспринимать, отдаваться музыке.

Музыка – совершенно особый и неповторимый мир, созданный человеком. В аксиологическом плане восприятие музыкального бытия непосредственно связано с **эмоционально-взволнованным** восприятием окружающего мира.

Исследователи отмечают, что **музыкальные эмоции** в плане содержания представляют собой иерархию художественных реакций человека на разных уровнях: от преходящего настроения, локального аффекта, внушения музыкальным материалом (ритм, мелос) до элементов мироощущения, мировосприятия, воспитываемых музыкальным искусством [21, с. 112]; эмоции, вызываемые искусством, наделены спецификой, одним из проявлений которой является преобладание в них положительного начала, обусловленного получаемым эстетическим наслаждением; это эмоции высшего порядка, не имеющие непосредственной связи с удовлетворением чисто физиологических потребностей, это переживания социального характера, рождённые требованиями жизни человека в обществе.

Для нас важна позиция синергетического подхода, которая отстаивает особую значимость внутреннего потенциала активности личности обучающегося, воспитанника. Синергетическая модель образования способствует выработке механизмов и способов постижения человека прежде всего как целостного, саморазвивающегося, ориентированного на позитивную коммуникацию. В синергетическом смысле образование – это самоорганизация человека как целостной, упорядоченной системы, коэволюционирующей с идеалами культуры и соотносённой с образами современного мира. Самоорганизация применительно к человеку в синергетическом понимании – это прежде всего творческое «со-творение» себя в системе «человек – культура – общество». В связи с этим, представим вывод В.И. Петрушина [22] о том, что наиболее эффективно музыка воздействует, когда человек вовлечён в музыкально-творческую деятельность. В процессе музыкального творчества происходит более полное познание человеком самого себя, своих способностей и возможностей, формиру-

ются навыки невербального, чувственного контакта с окружающим миром, более глубокая идентификация и слияние с ним. Занимаясь музыкальным творчеством человек творит не только музыку, но, прежде всего, себя.

Языком музыки как вида искусства, ее интонационной, чувственной, эмоциональной природой обусловлена **специфика музыкального восприятия** Музыка - **духовное богатство общества**. Это позволяет наполнить категорию «**музыкальное восприятие**» следующим содержанием: музыкальное восприятие включает в себя основные закономерности восприятия вообще, а также качественные характеристики художественного и эстетического восприятия. Его особенность заключается в со-творческом освоении произведения искусства, где отношения между слушателем и автором произведения понимаются как диалогические.

Синергетический подход дает возможность реализовать идею творческой встроенности целостно понятого человека в социокультурную действительность. Центральное значение здесь имеет **принцип кооперативности**. Суть данного принципа (одного из базовых в синергетике) применительно к системе образования состоит в согласовании взаимодействия субъектов образования. В нашей музыкально-семантической модели это принцип реализуется во взаимодействии образовательных, культурных учреждений, семьи, направленном на развитие целостной творческой личности.

Исходя из положения, что музыка представляет собой единство не только (общественного и индивидуального) сознания, но и (общественного и индивидуального) **бытия** важное значение для формулировки концептуальных положений нашего исследования имеют позиции **онтологического подхода** к образованию (Л.М. Лузина). Осознание человеком окружающего его мира и осознание им самого себя невозможно без обращения к **бытию музыкальных феноменов**, так как музыка пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, способствуя созданию универсальных ценностей. **Музыкальное бытие** – это процесс непрерывной смены, связи и движения звуков, современный человек постоянно находится и существует в звуковом (музыкальном) пространстве.

Специфика онтологического подхода - в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Важнейший, решающий механизм освоения методологии онтологического подхода связан с диалогом. Диалог в контексте воспитания - это не средство установления отношений - это, как и понимание, - способ бытия, со-бытия. Диалог, будучи методом воспитания, одновременно является и его целью. Более того, он относится к числу важнейших гуманистических ценностей. Освоение диалога как способа бытия требует непрерывных, огромных духовных усилий человека, в частности воспитателя. М.С. Каган подчеркивает, что **классическая музыка** сохраняет и развивает возможность образного выражения тончайших, интимно-сокровенных **эмоциональных** процессов, недоступных ни словесному, ни сценически-экранному воплощению и сообщающих музыке тот **уровень духовности** и содержательности, который выразим только ею; слушание музыки становится специальной и самостоятельной **духовной деятельностью**, цель и смысл которой – диалог слушателя с композитором и исполнителем во имя своего **духовного обогащения** [23, с. 161].

Герменевтические методы исследования, соответствующие гуманитарной методологии, основанной на онтологическом подходе в полной мере могут быть использованы в нашем исследовании. В их числе – гуманитарная экспертиза, гуманитарное проектирование, экзистенциальные диалоги, "вчувствование", "вживание" во внутренний мир другого, рефлексия, самопонимание, самоизменение и другие, позволяющие открывать субъектность и духовность человека, живущего осмысленной жизнью, и конструировать образовательную среду, помогающую ему в этом.

Кроме того, в контексте нашего исследования мы опирались на положения **онтопсихологии**. В философском плане

онтопсихология базируется на концепциях Парменида, Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, а в психологическом - представляет собой синтез психоанализа З. Фрейда и А. Адлера, аналитической психологии К. Юнга и гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэя и К. Роджерса.

Практической целью онтопсихологии является **соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе**. Основные позиции онтопсихологии состоят в следующих положениях.

Прежде всего человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других. Дети изначально всегда здоровы. Если они болевают, то это потому, что в них соматизируются конфликтные ситуации взрослой среды. За каждым больным ребенком просматривается семантическое поле взрослого человека, который болен или просто несчастлив. Ребенок должен быть постоянно открыт своему внутреннему опыту. Если воспитание ребенка будет нацелено исключительно на внешние социальные ориентиры, его развитие зайдет в тупик.

Ребенок всегда чувствует семантические поля взрослых. Каждый раз, когда мы хотим помочь ребенку в его развитии, следует прежде всего проявить в отношениях с ним свою **безусловную любовь**. Когда любовь подтверждена, создаются необходимые и достаточные условия для позитивных самоизменений ребенка, приводящих к устранению его функциональных недостатков.

В XX веке появляется много работ, посвященных семиотическим, семантическим и общезстетическим проблемам музыковедения. Отечественные исследователи сводили природу музыки к музыкальной интонации (Б. Яворский, Б. Асафьев, Ю. Кремлев). Теория **музыкального текста** была предметом рассмотрения в трудах М.Г. Арановского, Л.О. Акопяна; теория музыкального языка представлена в исследованиях Е.В. Назайкинского, Г.Р. Тараевой.

На наш взгляд, достаточно обоснованным будет обращение к положениям **семиотического подхода** к образованию (Ю.М. Лотман, К. Леви-Стросс, Р. Барт). поскольку семиотические системы в педагогике предстают перед нами не как средство кодирования и декодирования информации (хотя и эти функции они выполняют), а как системы ориентиров, необходимые не только для деятельности человека в окружающем мире, но и как средство подготовки человека к деятельности в вещном и социальном мире, как средство социализации, воспитания, образования. Предметом семиотики образования является взаимосвязь педагогической деятельности со знаковыми системами любой природы.

В исследовании А.Р. Рафиковой [24] **музыкальный текст** рассматривается (в узком смысле) как нотная запись любого законченного музыкального произведения, а также (предельно широкая дефиниция) как **поле смыслов** т.е. и концептуальное, и эмоциональное, и волютативное, и интенциональное, и т.д., присущее музыке как одной из высших духовных сфер бытия человека, выраженное, репрезентированное, воплощенное во всех возможных и ныне существующих системах знаков, кодах, нотациях разных семиотических уровней.

Наблюдающийся процесс повышения внимания к знакам, знаковым системам и символам в различных областях научного знания диктует обращение к теме **символичности музыки**. В искусстве, как известно, особая роль принадлежит символам. Проблема символичности искусства возникла давно, интерес к ней наблюдается с древнейших времен. В контексте нашего исследования представляют несомненный интерес исследования, направленные на выявление видového смысла многогранного **феномена музыкального символа**, (являющегося разновидностью художественного) роли символов в музыке, процесса символизации в ней.

Изучение феномена музыкального символа вызвало необходимость обращения к работам по **музыкальной эстетике** Ю.Н. Парца, Х. Раппопорта, А.Н. Сохора и др., по музыкальной психологии А.Л. Готсдинера, Е.В. Назайкинского.

Анализ приведенных подходов и концепций позволяет утверждать, что: между ними существует внутреннее единство и глубокая взаимосвязь, объясняемое лежащими в их основании категориями; между этими подходами существует взаимная дополнительность и эффективная интеграция; каждый из них имеет научный аппарат исследования, а также модель и идеи для решения научной задачи; каждый из них может быть использован при решении конкретной задачи при реализации технологии развития творческой личности средствами искусства; ни один из них полностью не реализует концепцию авторской музыкально-семантической модели развития творческой личности.

Таким образом, для разработки и реализации музыкально-семантической модели развития творческой личности необходима интеграция всех вышеприведенных подходов, каждый из которых может быть использован для решения конкретной задачи образовательного процесса. Обращение к эстетическому и семиотическому подходам, а также поиск возможных путей их интеграции рассматривается в нашем исследовании как один из вариантов решения этой задачи. Проведенный сравнительный анализ указанных подходов к образовательному процессу показал, что при всем многообразии взглядов на проблему соотношения образования и человека, образования и культуры, можно выделить общие положения, объединяющие данные подходы в контексте современной образовательной парадигмы. Современный период в развитии образования характеризуется тенденцией к интеграции названных подходов и становлению эстетико-семиотического подхода как методологического основания отбора и конструирования содержания образования.

Эстетико-семиотический подход рассматривается в нашем исследовании как специфическая форма обеспечения взаимосвязи, взаимопроникновения личностно-ориентированного, деятельностного, антропологического, культурологического, синергетического, онтологического, семиотического подходов и эстетических концепций. Наша точка зрения состоит в том, что, что данный подход в значительной мере определяет содержательную и процессуальную основу гуманизации образования; целостное представление о закономерностях развития человека как существа природного, социального и духовного; целостное представление о содержании образования как усваиваемом опыте, представляемом в единстве значений и смыслов.

Основу интегративного эстетико-семиотического подхода составляет понимание образования как специфического способа преобразования природных задатков и возможностей человека, где важную роль играет система целеполагания и специфика содержания самого материала. Его реализация позволяет решать проблему образования как трансляции социокультурного опыта, с одной стороны, и «выращивания», развития личности обучающегося через усвоение содержания образования как компонента культуры, с другой.

Исследование новой педагогической реальности, в которой все большее значение приобретает личность и личностная позиция, субъектность и способность позиционировать себя в обществе, активная самостоятельная деятельность в ситуациях самоопределения, самопроектирования, самореализации, требует иных научных методов.

Методологическую основу любого подхода составляют ключевые понятия – категории. Эстетико-семиотический подход предполагает понимание *музыки* как сложного психосемантического текста, наполненного общечеловеческими и личностными смыслами (национальная культура, стиль эпохи, композитора музыкальный текст как поле смыслов и т.д.), в процессе

обретения, распознавания смыслов разного уровня происходит развитие творческих способностей личности и творческого потенциала в целом, обусловленное многозначностью и смысловой многогранностью музыкального текста; *образования* как целенаправленно организованного процесса развития и реализации творческого потенциала личности в пространстве музыкальной культуры, процесса его освоения через развитие музыкальности и музыкального сознания личности через культурные значения и переживания; *творческого развития* как процесса становления и укрепления когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных, ценностно-смысловых, нравственно-духовных и рефлексивных характеристик творческого потенциала личности в музыкально-творческой деятельности. Подчеркнём, что наиболее доступным и вместе с тем высоко эффективным средством развития творческого потенциала личности является организация творческого восприятия шедевров мирового музыкального искусства.

Понятие "личность" в эстетико-семиотическом подходе отражает всё многообразие аспектов бытия индивида – природный, социальный, духовный, исторический, космический. *Личность – это человек, который является уникальным субъектом инкультурации и социализации.*

Кроме того, в нашем исследовании вводится понятие вторичной музыкальной личности. *Вторичная музыкальная личность* как результат элитарного музыкального образования определяется в нашем исследовании как музыкально-творчески активный субъект, способный познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и собственную музыкально-творческую среду, а также участвовать в общении с музыкой, другими людьми средствами музыкального искусства в процессе музыкальной деятельности. От уровня развития свойств и способностей, составляющих психологическую структуру вторичной музыкальной личности, зависит уровень развития музыкального сознания, уровень ее музыкально-языковой и музыкально-речевой компетентности.

Кроме того, в рамках эстетико-семиотического подхода мы оперируем основными эстетическими категориями, особо остановимся на категории аксиологии искусства: «шедевр». Целесообразным видится философско-эстетический подход, призванный рассматривать *шедевр* как *произведение эстетического и художественного максимума*, как «эстетическое событие» в его онтологических и аксиологических горизонтах. Структура шедевра как художественного произведения трехслойна и включает в себя внешнюю, внутреннюю формы и художественный предмет, определяемый ценностным «сбытием бытия». Разворачивание онтологической и аксиологической стратегий осмысления феномена шедевра позволяет рассмотреть его как «эстетический объект» и «коммуникативное событие». Шедевр отличается от произведений иного уровня эстетического и художественного качества по следующим основным критериям: бытийно-ценностной достоянности, художественному совершенству и бесконечной актуализации смысловой интенции в поле зрительского восприятия.

Важнейшим среди методов изучения культуры является семиотический. Культура с позиций семиотического подхода определяется как иерархическая знаковая система, или, точнее, иерархическая пирамида знаковых систем.

Мы полагаем, что в психологическом сопровождении музыкально-творческого развития личности средствами музыкального искусства оптимален эстетико-семиотический подход, интегрирующий эстетические, филологические, лингвистические, педагогические и психологические подходы и концепции.

Библиографический список

1. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.
2. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр. – М., 1985. – Т. 1.
3. Леонтьев, А.А. В истине жизни (Из научного архива А.Н.Леонтьева) / А.А. Леонтьев, Д.А.Леонтьев // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991.

4. Леонтьев, А.А. В истине жизни (Из научного архива А.Н.Леонтьева) / А.А. Леонтьев, Д.А.Леонтьев // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991.
5. Торопова, А.В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: дис.... д-ра пед. наук. – М., 2009.
6. Рыжкова-Дудонина, Т.А. Музыка в контексте культурной картины мира: дис.канд. культурологи. – М., 2005.
7. Леонтьев, А.А. В истине жизни (Из научного архива А.Н.Леонтьева) / А.А. Леонтьев, Д.А.Леонтьев // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991.
8. Самсонова, Т.П. Феномен человека в отечественной музыкальной культуре: дис.... д-ра филос. наук. – М., 2008.
9. Торопова, А.В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.
10. Рыжкова-Дудонина, Т.А. Музыка в контексте культурной картины мира: дис.канд. культурологи. – М., 2005.
11. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр. – М., 1985. – Т. 1.
12. Торопова, А.В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.
13. Самсонова, Т.П. Феномен человека в отечественной музыкальной культуре: дис. ... д-ра филос.наук. – М., 2008.
14. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр. – М., 1985. – Т.1.
15. Князева, Т.С. Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме / Т.С. Князева, А.Н. Лебедев, А.В. Торопова // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 6.
16. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972.
17. Князева, Т.С. Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме / Т.С. Князева, А.Н. Лебедев, А.В. Торопова // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 6.
18. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр. – М., 1985. – Т.1.
19. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – М., 1990. – Т. 5.
20. Семенов, В.Е. Социальная психология искусства. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.
21. Каган, М.С. Музыка в мире искусств. – Спб., 1996.
22. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. – М.: Владос, 1999.
23. Каган, М.С. Музыка в мире искусств. – Спб., 1996.
24. Рафикова, А.Р. Семантика музыкального текста: философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Чебоксары, 2006.

Bibliography

1. Medushevskiy, V.V. O zakonornostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muziki. – М.: Muzhka, 1976.
2. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey // Izbr. tr. – М., 1985. – Т. 1.
3. Leontjev, A.A. V istine zhizni (Iz nauchnogo arkhiva A.N.Leontjeva) / A.A. Leontjev, D.A.Leontjev // Khudozhestvennoe tvorchestvo i psikhologiya. – М.: Nauka, 1991.
4. Leontjev, A.A. V istine zhizni (Iz nauchnogo arkhiva A.N.Leontjeva) / A.A. Leontjev, D.A.Leontjev // Khudozhestvennoe tvorchestvo i psikhologiya. – М.: Nauka, 1991.
5. Toropova, A.V. Fenomen muzikalnogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitie: dis.... d-ra ped. nauk. – М., 2009.
6. Rihzhkova-Dudonova, T.A. Muzhka v kontekste kulturnoy kartiny mira: dis.kand. kulturologi. – М., 2005.
7. Leontjev, A.A. V istine zhizni (Iz nauchnogo arkhiva A.N.Leontjeva) / A.A. Leontjev, D.A.Leontjev // Khudozhestvennoe tvorchestvo i psikhologiya. – М.: Nauka, 1991.
8. Samsonova, T.P. Fenomen cheloveka v otechestvennoy muzikalnoy kul'ture: dis.... d-ra filos. nauk. – М., 2008.
9. Toropova, A.V. Fenomen muzikalnogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitie: dis. ... d-ra ped. nauk. – М., 2009.
10. Rihzhkova-Dudonova, T.A. Muzhka v kontekste kulturnoy kartiny mira: dis.kand. kulturologi. – М., 2005.
11. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey // Izbr. tr. – М., 1985. – Т. 1.
12. Toropova, A.V. Fenomen muzikalnogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitie: dis. ... d-ra ped. nauk. – М., 2009.
13. Samsonova, T.P. Fenomen cheloveka v otechestvennoy muzikalnoy kul'ture: dis. ... d-ra filos.nauk. – М., 2008.
14. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey // Izbr. tr. – М., 1985. – Т.1.
15. Knyazeva, T.S. Diagnostika muzikalnosti po ehlektroehnefalogramme / T.S. Knyazeva, A.N. Lebedev, A.V. Toropova // Psikhologicheskij zhurnal. – 2001. – Т.22. – № 6.
16. Nazaykinskiy, E.V. O psikhologii muzikalnogo vospriyatiya. – М.: Muzhka, 1972.
17. Knyazeva, T.S. Diagnostika muzikalnosti po ehlektroehnefalogramme / T.S. Knyazeva, A.N. Lebedev, A.V. Toropova // Psikhologicheskij zhurnal. – 2001. – Т.22. – № 6.
18. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikalnykh sposobnostey // Izbr. tr. – М., 1985. – Т.1.
19. Ushinskiy K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. – М., 1990. – Т. 5.
20. Semenov, V.E. Socialnaya psikhologiya iskusstva. – Л.: Izd-vo LGU, 1988.
21. Kagan, M.S. Muzhka v mire iskusstv. – Спб., 1996.
22. Petrushin, V.I. Muzikalnaya psikhoterapiya: Teoriya i praktika. – М.: Vlados, 1999.
23. Kagan, M.S. Muzhka v mire iskusstv. – Спб., 1996.
24. Rafikova, A.R. Semantika muzikalnogo teksta: filosofskiy analiz: dis. ... kand. filos. nauk. – Cheboksariy, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 378

Primerov D.A. EVALUATION COMPETENCE FORMATION SYSTEM IN FUTURE TEACHERS' EDUCATION.
The article rises the problem of preparing young teachers to the evaluation activity and presents fundamentals of evaluation competence formation system in future teachers' education. The author gives definition and redetermination of competence, structure of formation system, scientific approaches to the problem of student's evaluation.

Key words: competence, evaluation competence, formation system, system-functional approach, competence approach, process approach.

Д.А. Примеров, асп. каф. педагогики ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: to_dima@mail.ru

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье поднимается проблема подготовки молодых кадров к оценочной деятельности в школе и раскрываются основные положения системы формирования оценочной компетенции будущих учителей. Дается определение понятиям компетенция и компетентность. Отражаются подходы, на которых построена система.

Ключевые слова: Компетентность, оценочная компетенция, система формирования, системно-деятельностный, компетентностный, процессный подходы.

Вопросу качества образования сегодня уделяется не меньше внимания, чем качеству товаров и услуг. И это не случайно, потому что качество жизни общества напрямую зависит от уровня подготовленности специалистов, а значит и от эффективности образования, условий осуществления образовательного процесса. Практически каждый вуз сейчас стремится соответствовать современным стандартам качества, таким как международные стандарты системы качества серии ISO, европейская система повышения качества EQUIS, все большее распространение в образовании получает оценка деятельности по критериям модели делового совершенства Европейского фонда управления качеством (EFQM) [1].

Для того чтобы качественно готовить специалиста определенного профиля, нужно не только давать качественную подготовку, но и качественно оценивать знания, умения и способности человека, получающего высшее образование. Тем более что сейчас вводятся стандарты третьего поколения, в которых четко прописаны все действия, умения, компетенции, которыми должен обладать будущий специалист. Качественно оценить знания можно только в том случае, если сама система оценивания будет способствовать этому. Она должна стать объективным, независимым и в то же время мотивирующим фактором для каждого студента в достижении поставленных государством целей образования. А для педагогов – удобным инструментарием для оценивания знаний своих студентов.

Сегодня многие вузы вводят в свою практику модульно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов. И часто у профессиональных преподавателей возникают вопросы по поводу целесообразности применения данных средств к определенным дисциплинам, в том числе и к педагогике. Ведь педагогика – наука социальная. К ней часто невозможно применить формализованные методы. К тому же использование тестовых методик весьма ограничено ввиду того, что педагог – личность творческая, а тесты, направленные на выявление творческого потенциала личности либо не применяются в вузе вообще, либо очень сложны в разработке и потому не существуют в активе преподавателя.

Именно поэтому мы придерживаемся идеи системности использования современных и традиционных средств в оценивании. Будущий учитель, обладающий огромным запасом знаний и большим потенциалом в области педагогического мастерства, просто обязан знать и уметь использовать в своей деятельности как можно большее количество проверочных процедур, систем, методов оценивания. Он должен сам понимать и решать, когда, на каком этапе обучения необходимо провести тот или иной контроль, ту или иную диагностику знаний или умений, тот или иной опрос или анкетирование, задать на дом то или иное задание и т.д. Будущему учителю также необходимо уметь самостоятельно планировать то, как ему и его ученикам удобно оценить свой предмет. Важно, чтобы в результате не просто выставлялась оценка или отметка, а была наглядность выставления того или другого балла. Лучше, если оценка (или отметка) подкрепляется пояснением, насколько ученик преуспел в своей деятельности по итогам урока, недели, четверти, полугодия. Тогда будет задействована мотивационная составляющая оценки как таковой.

Таким образом, выпускник педагогического вуза должен быть компетентен в области оценивания учащихся, другими словами, обладать оценочной компетенцией.

Придерживаясь определения компетентности, данного Э.Ф. Зеером, определим ее как качество личности, предполагающее глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупности знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела.

Рядом с понятием «компетентность» очень часто оказывается понятие «компетенция», что зачастую приводит к синонимизации понятий и неправильному их толкованию.

С точки зрения обучения, компетенция рассматривается как некий конечный результат образовательного процесса.

На основе определения, данного Э.Ф. Зеером и др. возможно понимать компетенцию как способность мобилизовать и преобразовывать знания, умения и опыт в результате в конкретной сфере деятельности [2].

Вслед за Н.Н. Тулькибаевой и З.М. Большаковой из всех существующих моделей компетентности остановимся на точке зрения Е.А. Самойлова, который наиболее строго определяет содержание и структуру компетентности как целого и взаимосвязь с компетенциями. Е.А. Самойлов в составе компетентности выделяет четыре элемента: личностные ценности, социально-политические ограничения, базовая подготовка (знания, способы действий, опыт творчества), компетенции.

Отметим также определение компетенции, данное А.В. Хуторским. Под компетенцией им понимается наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, необходимыми для качественной продуктивной деятельности [3], в то время как компетентность – это совокупность качеств личности, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Проанализировав различные издания, учебники и результаты конференций по вопросам оценивания знаний и умений обучаемых, нами была разработана система формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза (Рис.1).

Система состоит из следующих компонентов:

1. Целевой
2. Организационно-содержательный
3. Функциональный
4. Методологический
5. Диагностико-результативный

В **целевом компоненте** выделена основная цель – формирование личности специалиста, обладающего оценочной компетенцией, способного грамотно подготовить, провести контрольно-оценочные мероприятия, адекватно и объективно оценить ученика.

В **организационно-содержательном компоненте** выделены составляющие (содержание) компетенции, этапы деятельности по формированию и методы формирования оценочной компетенции.

Содержание компетенции в свою очередь состоит из знаний, умений, навыков, владений, готовностей, способностей в области оценивания, которыми должен обладать будущий учитель.

Вслед за А.Н.Субботко [4], также приняв во внимание процессный подход, в частности, цикл Деминга (PDCA), выделим 4 этапа формирования оценочной компетенции у студентов педвуза.

1. Подготовка к формированию оценочной компетенции
 - Принятие цели деятельности по формированию оценочной компетенции;
 - Планирование деятельности;
 - Выбор и разработка методик формирования оценочной компетенции;
2. Осуществление собственно формирующей деятельности
 - Сбор и анализ информации об уровне подготовки студентов;
 - Формирование на основе выбранных методик;
 - Сбор информации об итоговой подготовке студентов;
3. Контроль и анализ успешности формирования оценочной компетенции

- Установление степени соответствия образа предмета и эталона путем их сравнения (сопоставления);

- Анализ отклонений, самоанализ, установление причин отклонений в развитии личности и студента и сформированности у него оценочной компетенции;

4. Корректировка деятельности по формированию

- Принятие мер по устранению причин отклонений от намеченной цели.

В блоке методов по формированию оценочной компетенции нами выделяются все возможные формы работы со студентами, методы оценивания, типы и методы контроля, методы диагностики и самодиагностики. Наиболее полно данные методы описаны в работах Л.В. Зайцевой, Н.О. Прокофьевой, О.М. Бричева [5; 6].

В методологический компонент включены подходы, на основе которых построена система. Это в первую очередь системно-деятельностный подход, процессный и компетентностный подход.

1. Системно-деятельностный подход.

Системный подход относится к особому уровню методологии науки – это уровень общенаучных принципов и форм исследования, деятельностный подход – вариант реализации системного на конкретно-научном уровне методологии [7].

Формирование оценочной компетенции у студентов педвуза представляет собой систему. В то же время оценивание является определенным видом человеческой деятельности. В данном случае можно говорить о системно-деятельностном подходе к оцениванию.

В рамках нашего исследования деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью студента в контексте его будущей профессиональной деятельности – профессиональной направленности интересов, понимания смысла оценочной деятельности, значимости процессов информатизации и компьютеризации для оценки учебной деятельности, а также необходимости профессионального становления будущего учителя.

Любая деятельность, в том числе и деятельность по оцениванию, состоит из действий, отвечающих за реализацию той или иной цели, а каждое действие, в свою очередь, реализуется совокупностью определенных операций.

Далее попробуем выделить таковые действия и операции.

Проанализировав алгоритм решения учебных задач, предложенный Тулькибаевой Н.Н., Большаковой З.М. [2] и приняв во внимание рассмотренный выше цикл Деминга-Шухарта, предлагается выделить следующие действия в процессе оценивания:

- составление плана оценивания;
- осуществление оценивания;
- проверка результатов оценивания;
- корректировка деятельности по оцениванию.

На основе выделенных действий определим следующие операции:

- планирование;
- исполнение;
- контроль;
- реагирование.

2. Компетентностный подход

В принятом в России документе «Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования» [8] компетентностный подход выступает как одно из оснований обновления образования.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учащимися отдельных друг от друга знаний, умений и навыков, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-другому определяется система методов обучения и, как следствие, система методов оценивания результатов обучения. В основе отбора и конструирования методов лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

Оценочная компетенция педагога состоит в том, что преподаватель владеет различными методами оценивания учащихся; правильно подбирает данные методы в конкретной практической ситуации; в полной мере владеет измерительными навыками, использует методы статистической и математической обработки данных; анализирует данные, полученные в результате контроля (текущего, итогового и др.); проводит мониторинг и оценку образовательной среды (курса, группы, студента); анализирует результаты своей работы, корректирует дальнейшую свою деятельность.

Оценочная компетенция – неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности педагога, в которой раскрываются такие черты личности, как способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Оценка помимо стимулирующей, мотивационной составляющей деятельности помогает педагогу понять стремления учащихся, а так же собственные мотивы профессиональной деятельности. Оценка оказывает непосредственное влияние как на процесс обучения, так и на процесс воспитания, поэтому ее необходимо рассматривать как основной, ключевой момент становления профессиональной компетентности педагога.

3. Процессный подход. В теории менеджмента качества существует так называемый цикл Деминга-Шухарта «Plan – Do – Check – Act» (PDCA). Это «планирование – осуществление – проверка – действие». Использование этого цикла позволяет на практике реализовать непрерывное улучшение процессов, направленное на повышение эффективности работы организации.

Заметим, что данный цикл соотносится с основными этапами педагогического процесса:

- Подготовительный (создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью)
- Основной (осуществление педагогического процесса)
- Заключительный (анализа достигнутых результатов, корректировка действий педагога)

Разница лишь в том, что на заключительном этапе подпроцесса осуществляется как проверка результатов педагогической деятельности, так и «действие», то есть коррекция действий педагога, используемых им методов и средств обучения и воспитания.

Таким образом, если вместо 3 этапов подпроцесса выделить 4: подготовительный, основной, проверочный, анализа и реагирования, то процессный подход легко можно воплотить в образовательном процессе с целью повышения его качества.

Функциональный компонент. Прежде всего, попытаемся определить те функции, которые выполняет система формирования оценочной компетенции. Их можно выделить четыре.

1. *Нормативная функция* включает в себя, с одной стороны, фиксирование достижений конкретного студента относительно утвержденного государством эталона с тем, чтобы для него наступили все правовые последствия, соответствующие успешности его обучения и окончания им учебного заведения, а с другой стороны – административное отслеживание успеваемости отдельных студентов, групп, уровня их подготовки и качества работы преподавателя. Достижения, способности студента отражены в основных нормативно-правовых документах: ФГОС, УМК, образовательные программы.

2. *Интегративно-систематизирующая.* Сегодня ни одна наука не обходится без интеграции в соседние области знаний. Для формирования оценочной компетенции недостаточно усвоения студентом одного конкретного курса, будь то педагогика, современные средства оценивания или информационно-коммуникационные технологии в образовании. Будущему специалисту необходимо всецело осознавать, понимать и применять знания из различных областей науки. Так, для него недостаточно будет прочитать курс по современным

методам оценивания, если он не понимает основ педагогики и современных компьютерных технологий. Студент в данном случае не усвоит на должном уровне материал специализированного курса.

3. *Информативно-диагностическая функция*, включающая основополагающие моменты содержательной связи между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию студентов, а также педагогическую рефлексию преподавателей. Ведь именно оценивание в первую очередь дает пищу для размышлений на тему, все ли в порядке с образовательным процессом в конкретной группе, с конкретным студентом.

4. *Корректирующая функция*, связанная с оценкой деятельности преподавателя по формированию у студентов оценочной компетенции и всех ее составляющих. Правильно ли выбраны методы, формы работы с обучаемыми?

Что и как следует изменить? Все эти вопросы должны прорабатываться преподавателем. Но корректировать он может не только свою деятельность, но деятельность и иногда черты личности своих студентов.

Описанная система по типологии А.И. Панова [9, с.15] является целеполагающей, комплексной, организационной, открытой, целостной, стабильной, с качественными параметрами, устойчивым типом связей между входными и выходными параметрами, смешанным видом управления системой. В свою очередь она является одной из подсистем системы формирования компетентности будущего учителя.

В настоящее время система внедрена в Челябинском государственном педагогическом на факультетах иностранных языков и информатики. На ее основе разработан учебно-методический комплекс, курс лекций и практик по предмету «Современные средства оценивания результатов обучения».

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Системы оценки качества образования: учебное пособие / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – М.: Университетская книга; Логос, 2007.
2. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки практики: монография / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во Челябин. Гос. Пед. Ун-та, 2008.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Э/п]. Р/д: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
4. Субботко, А.Н. Формирование у будущего учителя системы оценочной деятельности: дис. ... пед. наук. – Брянск: Изд-во БГУ, 2006.
5. Бричев, О.М. Система методов контроля как средство повышения качества обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2006.
6. Зайцева, Л.В. Модели и методы адаптивного контроля знаний [Э/п]. Р/д: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v7_i4/html/1.html
7. Равич-Щербо, И.В. Системно - деятельностный подход в психологии личности / И.В. Равич-Щербо, Л.А. Радзиковский, М.В. Розин // Вопросы психологии. – 1988. – № 1.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Национальный фонд подготовки кадров, 2001.
9. Панов, А.И. Системно-деятельностный подход в образовании: методические рекомендации. – Томск, 2002.
10. Аскаров, Е.С. Управление качеством. – Алматы: Pro Service, 2007.

Bibliography

1. Bolotov, V.A. Sistemih ocenki kachestva obrazovaniya: uchebnoe posobie / V.A. Bolotov, N.F. Efremova. – M.: Universi-tetskaya kniga; Logos, 2007.
 2. Tuljibaeva, N.N. Pedagogika: vzaimosvyaz nauki praktiki: monografiya / N.N. Tuljibaeva, Z.M. Boljshakova. – Chelya-binsk: Izd-vo Chelyab. Gos. Ped. Un-ta, 2008.
 3. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nihe standartih [Eh/r]. R/d: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
 4. Subbotko, A.N. Formirovanie u buduthego uchitelya sistemih ocenochnoy deyatelnosti: dis. ... ped. nauk. – Bryansk: Izd-vo BGU, 2006.
 5. Brichev, O.M. Sistema metodov kontrolya kak sredstvo povihsheniya kachestva obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2006.
 6. Zayjceva, L.V. Modeli i metodih adaptivnogo kontrolya znaniy [Eh/r]. R/d: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v7_i4/html/1.html
 7. Ravich-Therbo, I.V. Sistemno - deyatelnostniy podkhod v psikhologii lichnosti / I.V. Ravich-Therbo, L.A. Radzikhovskiy, M.V. Rozin // Vo-prosih psikhologii. – 1988. – № 1.
 8. Strategiya modernizacii soderzhaniya obthego obrazovaniya: materialih dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obthego obrazovaniya. – M.: Nacional'niy fond podgotovki kadrov, 2001.
 9. Panov, A.I. Sistemno-deyatelnostniy podkhod v obrazovanii: metodicheskie rekomendacii. – Tomsk, 2002.
 10. Askarov, E.S. Upravlenie kachestvom. – Almatih: Pro Service, 2007.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 34.9

Khantseva G.G. Professional and personal QUALITY of FEMALE PENITENTIARY INSTITUTIONS STAFF. The article deals with the qualitative characteristics of the level of the measured parameters of professional and personal qualities of prison staff needed for a motivational program-oriented management of re-socialization of female convicts.

Key words: vocational and personal qualities, the staff of the institution, the optimal level, motivation, re-socialization of female convicts.

Г.Г. Ханцева, канд. пед наук, доц, E-mail: zorinanati@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СОТРУДНИКОВ ЖЕНСКИХ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассмотрены качественные характеристики уровня измеряемых параметров профессионально-личностных качеств сотрудников пенитенциарного учреждения, необходимых для мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества, сотрудник пенитенциарного учреждения, оптимальный уровень, мотивация, ресоциализация женщин-преступниц.

Новые тенденции в практике исполнения уголовного наказания сделали работу сотрудника пенитенциарного учреждения более сложной и ответственной, повысились и квалификационные требования, предъявляемые к сотруднику пенитенциарного учреждения [1]. Профессионализм сотрудника должен быть представлен единством профессиональных и личностных качеств, обуславливающих его коммуникативные и педагогические способности [2].

Компетентностный подход к использованию знания программно-целевой психологии управления в педагогической деятельности сотрудников пенитенциарного учреждения позволяет выразить профессионально-личностные качества субъекта управления (А, И, Э, О, Ч, С, Р) как ключевые компетенции, необходимые для овладения наукоёмкой технологией мотивационного программно-целевого управления ресоциализацией женщин-преступниц [3].

Рассмотрим ключевые компетенции по И.К. Шалаеву [4, 5] применительно к сотрудниками пенитенциарных учреждений.

А – самоактуализация:

Оптимальный уровень Сотрудник пенитенциарного учреждения развивается до состояния, адекватного его возможностям, полностью реализует все, на что способен. Четко отличает конкретное и индивидуальное от общего, абстрактного и стереотипного. Его мотивация – это рост, развитие, выражение своего характера независимо от других людей. Осознает недостаточность достигнутых результатов, подключает другие мотиваторы самопобуждения. Стремится к использованию в работе новейших достижений в своей профессиональной области. Имеет актуальные годовые цели и программу профессионального развития для себя.

Допустимый уровень Самоосуществление в основном соответствует потенциалу личности.

Критический уровень Самоосуществление сотрудника пенитенциарного учреждения во многом не соответствует его способностям.

Недопустимый уровень Самоактуализация сотрудника пенитенциарного учреждения отсутствует или почти отсутствует.

И – идейность и личностные ценности:

Оптимальный уровень Идейность основана на общечеловеческих ценностях. Восприимчив к новым идеям и изменениям. Имеет свое педагогическое кредо. Ведет себя в соответствии с декларируемыми ценностями, готов отвечать за них. Оглашает для обсуждения свои взгляды, стремится «понять взгляды других». Активен в жизни, богат идеями и инициативой, твердо стоит на своем. Знает основы общей и пенитенциарной педагогики. Стремится сотрудничать с другими людьми. Соблюдает профессиональную этику. Выполняет свои обязанности с энтузиазмом.

Допустимый уровень Идейность и личностные ценности сотрудника пенитенциарного учреждения в основном соответствуют норме-образцу.

Критический уровень Идейность и личностные ценности сотрудника пенитенциарного учреждения значительно расходятся с нормой-образцом в сторону ухудшения.

Недопустимый уровень Общечеловеческие ценности и принцип социальной справедливости игнорируются. Убеждения практически отсутствуют. Допускаются безнравственные поступки и беспринципность.

Э – эрудиция и рост профессионализма:

Оптимальный уровень Эрудиция проявляется широтой и глубиной знания своего дела. Обладает готовностью к практической деятельности на уровне навыка (неосознанная компетентность). Читает и широко дискутирует. Видит свой потенциал, реагирует на изменения в карьере. Знает сущность и основные задачи воспитательной деятельности в пенитенциарном учреждении, основные принципы построения педагогической системы, сущность основных криминологических процессов в обществе, основы российского уголовно-исполнительного законодательства.

Допустимый уровень Эрудиция и рост профессионализма близки к норме-образцу, но иногда по некоторым позициям проявляются недостатки. Обладает готовностью к практической деятельности на уровне осознанной компетентности.

Критический уровень Эрудиция ограничена минимумом профессиональных знаний и некоторой информацией из других областей науки. Готовность к практической деятельности характеризуется осознанной некомпетентностью.

Недопустимый уровень Эрудиция характеризуется слабыми знаниями по организации коллектива женщин-преступниц и педагогического процесса. Готовность к практической деятельности на уровне неосознанной некомпетентности.

О – организаторские способности и умение управлять собой:

Оптимальный уровень Организаторские способности проявляются в совершенстве умений переводить социально-значимые цели на язык практики для коллектива женщин-преступниц. Требовательность сочетается с располагающей общительностью. Развивает разумное общение с окружающими. Смотрит на неудачи как на нечто неизбежное и даже полезное. Берет на себя только те нагрузки, с которыми может справиться. Работает по приоритетам, а не по кризисным ситуациям.

Допустимый уровень Организаторские способности и умение управлять собой близки к норме-образцу. Но иногда по некоторым позициям проявляются недостатки.

Критический уровень Организаторские способности ограничены туманным переводом социально значимых целей на язык практики.

Недопустимый уровень Организаторские способности отсутствуют или почти отсутствуют. Социально значимые цели остаются вне деятельности сотрудника пенитенциарного учреждения.

Ч – человечность и личные цели:

Оптимальный уровень Человечность ярко проявляется в генерировании положительного социально-психологического климата в коллективе женщин-осужденных, в проявлении заботы о здоровье и их быте, в создании благоприятных условий труда и отдыха. Всегда доступен, когда в нем нуждаются. Последователен, изучает возможности развития своей карьеры. Умело устанавливает цели. Хорошо распределяет силы. Объективен в оценке женщин-преступниц. В случае необходимости обеспечивает каждой помощь и поддержку. Знает методы создания и поддержания благоприятного морально-психологического климата в коллективе женщин-преступниц. Саморазвитие – одна из важнейших личных целей.

Допустимый уровень Человечность и личные цели близки к норме-образцу, но иногда по некоторым позициям допускаются недостатки.

Критический уровень Недостаточно уделяет внимания созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе женщин-преступниц, игнорирует их настроение, условия их труда и отдыха.

Недопустимый уровень Общение с членами коллектива женщин-преступниц только по вопросам социально-педагогической работы. Явное пренебрежение к условиям труда и к здоровью женщин-преступниц.

С – стиль общения и знание современных педагогических подходов:

Оптимальный уровень В совершенстве владеет научной информацией о ресоциализации женщин-преступниц. Подвергает сомнению модные увлечения в области пенитенциарной педагогики. Меняет стиль общения с женщинами-преступницами в зависимости от потребностей. Умеет построить полное (системное) описание процесса ресоциализации, знает методы эффективного руководства коллективом женщин-преступниц в процессе ресоциализации, знаком с различными моделями и методами мотивации, системами стимулирования. Поясняет женщинам-преступницам значение

результатов их труда в соответствии с целями учреждения. Осуществляет мониторинг и оценку своей деятельности.

Допустимый уровень В основном владеет информацией о ресоциализации.

Критический уровень Имеет поверхностное представление о ресоциализации.

Недопустимый уровень Имеет смутное представление о ресоциализации.

Р – управленческая эмпатия и рефлексия:

Оптимальный уровень Сотрудник пенитенциарного учреждения способен глубоко проникать в духовный мир женщин-преступниц и адекватно определять свою позицию в конкретных ситуациях общения. Умеет точно оценить уровень развития женщин-преступниц, адекватно установить стиль общения. В совершенстве владеет механизмами вызова встречных усилий женщин-преступниц посредством создания стимульных ситуаций и традиционным методом прямой мотивации социально-полезной деятельности.

Допустимый уровень В основном обладает способностями управленческой эмпатии и рефлексии. Умеет правильно оценить уровень развития женщин-преступниц и соответственно установить стиль общения. В основном владеет механизмами вызова встречных усилий женщин-преступниц посредством

создания стимульных ситуаций и традиционным методом прямой мотивации социально-полезной деятельности.

Критический уровень Способности управленческой эмпатии и рефлексии проявляются слабо. Затрудняется в оценке уровня развития женщин-преступниц и не может установить соответствующий стиль общения. Слабо владеет механизмами вызова встречных усилий коллектива. Эпизодически обращается к методу прямой мотивации социально-полезной деятельности. Стимульными ситуациями не владеет.

Недопустимый уровень Способности управленческой эмпатии и рефлексии отсутствуют или почти отсутствуют. Не умеет оценивать уровень развития женщин-преступниц и устанавливать должный стиль общения. Механизмами вызова встречных усилий не владеет. Иногда некомпетентно обращается к методу прямой мотивации социально-полезной деятельности. Стимульными ситуациями не владеет.

Оптимальный уровень оценивается 9-10 баллами, допустимый уровень - 6-8 баллами, критический уровень - 4-5 баллами, недопустимый уровень - 0-3 баллами.

Таким образом, сотрудник пенитенциарного учреждения должен иметь знания и навыки ресоциализации женщин-преступниц, обладать высокой личностной культурой, ориентированной на эффективное межкуммуникационное взаимодействие.

Библиографический список

1. Шайкова, М.В. Психолого-профессиональные технологии формирования личности руководителя правоохранительных органов // Ученые записки. - 2010. - № 3 (15). - Ч. 2.
2. Тарасиков, М.С. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки специалистов исправительных учреждений в довузовский период обучения // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Четвертые Покровские образовательные чтения / отв. ред. В.А. Беляева. - Рязань. - 2006.
3. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. - Барнаул: АлтГПА, 2009.
4. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. - Барнаул: АлтГПА, 2010.
5. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. - Барнаул, БГПУ: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2007.

Bibliography

1. Shayjkova, M.V. Psikhologo-professionalnihe tekhnologii formirovaniya lichnosti rukovoditelya pravookhranitel'nykh organov // Ucheniye zapiski. - 2010. - № 3 (15). - Ch. 2.
 2. Tarasikov, M.S. Aktualnihe problemih professionalno-pedagogicheskoy podgotovki specialistov ispravitel'nykh uch-rezhdeniy v dovuzovskiy period obucheniya // Filosofsko-pedagogicheskie i religioznihe osnovaniya obrazovaniya v Rossii: istoriya i sovremennostj: Chetvertiye Pokrovskie obrazovatel'nihe chteniya / отв. red. V.A. Belyaeva. - Ryazan. - 2006.
 3. Shalaev, I.K. Normih-obrazcih realizacii tekhnologicheskikh funkciy MPCU kak bazovihe kompetencii sovremennogo upravlenca: uchebno-metodicheskoe posobie. - Barnaul: AltGPA, 2009.
 4. Shalaev, I.K. Povihsenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya. - Barnaul: AltGPA, 2010.
 5. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya: uchebnoe posobie. - Barnaul, BGPU: Izd-vo Barn. gos. ped. un-ta, 2007.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11*

УДК 378.016:811

Kobeleva E.P. ORGANISATION AND CONTENT OF ECONOMISTS' PROFESSIONAL LINGUISTIC COMPETENCE DEVELOPMENT AT TRANSPORT UNIVERSITY. The article is devoted to organisation and content of economists' professional linguistic competence development at transport university. The author considers the model of the competence development. Some pedagogical conditions of its realization are also presented.

Key words: professional linguistic competence, organizational and functional model, context-oriented project work.

Е.П. Кобелева, диссертант СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: eleko70@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ

Статья посвящена формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе. Автор представляет разработанную структурно-функциональную модель формирования обозначенной компетенции, а также обосновывает педагогические условия, обеспечивающие реализацию данной модели.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция, структурно-функциональная модель, контекстно-ориентированная проектная деятельность.

Активное участие транспортной отрасли России в международных экономических процессах, расширение деловых контактов и установление партнерских отношений с зарубежными компаниями выдвигают особые требования к профессиональной подготовке экономистов в транспортных вузах [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что созданы научные предпосылки для решения данной задачи.

Вопросы подготовки будущих экономистов исследовались О.А. Булавенко, Е.А. Гороховой, Г.М. Парниковой, Л.М. Ковтунович, И.Н. Красоткиной, О.А. Зарубиной, В.Н. Пищулиным и др. Теоретические и прикладные аспекты обучения специалистов для транспортной сферы представлены в ряде исследований (Л. Н. Базир, Е. Т. Китова, Ю. В. Копыленко, Т. Б. Марущак, В. С. Паршина и др.). Анализ научных работ по формированию иноязычных компетенций различных групп специалистов (О.А. Минеева, Е.В. Клименко, Э.В. Бибикина, Н.В. Патяева, Ж.В. Глотова, Н.М. Изория, Е.Н. Вольф, С.В. Кузнецова, Г.А. Петрова, Н.М. Тазидинова, С.В. Ульянова, Н.Д. Усвят и др.) подтверждает их актуальность и возрастающую практическую значимость.

Однако, анализ научных источников, образовательной практики вуза позволяет сделать вывод о недостаточной разработанности вопросов формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе с учетом отраслевых требований к их профессиональной подготовке и современных международных требований к уровню владения иностранным языком.

В этой связи возникает объективная необходимость решения *проблемы*, сформулированной следующим образом: каковы организация и содержание процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе с учетом внедрения компетентного подхода в системе высшего профессионального образования?

Целью исследования являлась разработка и теоретическое обоснование структурно-функциональной модели, определение и экспериментальное доказательство результативности педагогических условий, способствующих формированию обозначенной компетенции. В ходе исследования были получены следующие *результаты*.

На научно-теоретическом уровне:

- определена степень разработанности теоретических и прикладных аспектов проблемы формирования профессиональной иноязычной компетенции в теории и практике образования;

- уточнено понятие «профессиональная иноязычная компетенция студентов экономических специальностей» как совокупность теоретических знаний, иноязычных профессионально-значимых и рефлексивных умений, мотивации и опыта решения проблем, приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности экономиста. Профессиональная иноязычная компетенция включает мотивационный, когнитивно-функциональный и рефлексивный компоненты на базовом, пороговом и продвинутом уровнях развития. Уточнение содержания понятия обусловлено необходимостью 1) разграничения понятий «компетентность» и «компетенция» [2]; 2) акцентирования специфики профессиональной деятельности данной категории студентов (определен ряд иноязычных профессионально-значимых навыков, а также обоснована необходимость приобретения опыта решения проблем, как одной из основных профессиональных компетенций экономиста [3]);

- теоретически обоснована разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе в совокупности целевого, содержательного, организационного и результативного ком-

понентов на основе компетентного, личностно-деятельностного и контекстного подходов;

- определены педагогические условия обеспечивающие результативность формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе: 1) использование в образовательной практике транспортного вуза курса языковой подготовки экономистов, включающего поэтапное обучение общему (General), деловому (Business) и профессионально-ориентированному английскому языку (ESP – English for Specific Purposes) [4]. Курс общего (General) английского языка ориентирован на обеспечение преемственности школьной и вузовской языковой подготовки, создает основу для формирования профессиональной иноязычной компетенции. Курс делового (Business) английского языка формирует навыки делового общения и выполняет адаптирующую функцию – обеспечивает переход к изучению профессионально-ориентированного английского языка (ESP). Он, в свою очередь, ориентирован на формирование профессиональной иноязычной компетенции через интеграцию языковых и профильных дисциплин; 2) организация контекстно-ориентированной проектной деятельности будущих экономистов, способствующей формированию способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способности организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного проекта [5]; критически оценивать свои достоинства и недостатки; навыков делового общения на английском языке, владение терминологией в области профессиональной деятельности экономиста; способности используя источники информации на английском языке, собирать необходимые данные, анализировать их и готовить информационный обзор или аналитический отчет; способности использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии; 3) методическое обеспечение с доминирующим объемом аутентичных материалов [6] экономической направленности, как средство системного изучения английского языка и дисциплин профессионального цикла: микро- и макроэкономика, менеджмент, маркетинг, бухгалтерский учет и др. Разработанное методическое обеспечение включает: учебные пособия и учебно-методические рекомендации на английском языке, сочетающие в себе аутентичные тексты, практико-ориентированные упражнения, проблемно-поисковые задания и т. д.; методические рекомендации по организации контекстно-ориентированной проектной деятельности будущих экономистов с описанием ее этапов, методов само- и взаимооценки; а также систему комплексной оценки сформированности профессиональной иноязычной компетенции.

На научно-методическом уровне:

- разработана структурно-функциональная модель формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе, которая представляет собой совокупность компонентов, выполняющих следующие функции:

- целевой компонент:* обобщение личных, образовательных, отраслевых (корпоративных) и международных требований к профессиональной подготовке будущих экономистов, обуславливающих формирование профессиональной иноязычной компетенции данной категории студентов в транспортном вузе. Данное обобщение выражается в необходимости владения студентами аналитическими навыками, умениями работать в команде, принимать решения в условиях недостатка или неоднозначности информации, владения профессионально-значимыми иноязычными навыками;

- содержательный компонент:* обеспечение процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов в транспортном вузе содержанием, которое соответствует следующим принципам: коммуникативность – формирование заданной компетенции в процессе

активного взаимодействия студентов и преподавателей; информационная насыщенность – привлечение аутентичной информации экономической направленности (напр. материалы из журнала «The Economist», газеты «Financial Times», различных Интернет-источников и др.), способствующей пониманию современного состояния экономических процессов, а также повышению мотивации к изучению английского языка; проблематизация – включение студентов в систему познавательных и исследовательских действий, ориентированных на накопление опыта принятия решений; междисциплинарная интеграция – системное изучение языковых и профильных дисциплин, с целью формирования целостного представления о будущей профессиональной деятельности экономиста;

организационный компонент: организация процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции на основе контекстного обучения, которое решает задачи усиления предметной составляющей обозначенной компетенции: обеспечивает личностное включение студента в процесс овладения профессией; ликвидирует разрыв между требованиями, предъявляемыми к студенту в процессе обучения в вузе и требованиями, которые предъявляются к экономистам в реальной профессиональной деятельности;

результативный компонент: применение в образовательной практике самооценки, формального и неформального контроля [7] с целью мониторинга сформированности профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов. Формальный контроль представляет собой оценочные мероприятия, определенные учебно-методическим комплексом изучаемых дисциплин, имеет целью фиксировать уровень подготовленности студентов в момент измерения (напр., компьютерное тестирование). Неформальный контроль – способ сбора информации о деятельности каждого студента в условиях практического занятия, имеет целью динамическую оценку сформированности профессиональной иноязычной компетенции (напр. проектная деятельность). Самооценка – оценка собственной деятельности студентов и достигнутых в процессе этой деятельности результатов. Ее целью является фиксирование личных достижений или недочетов, внесение необходимой коррекции в процессе обучения (напр. рейтинговая структура деятельности студентов).

На прикладном уровне:

– создано педагогическое обеспечение, которое находит применение в разработке учебно-методических комплексов языковых дисциплин, отвечающих международным требованиям для бакалавров по направлению подготовки Экономика. Данное педагогическое обеспечение внедрено в учебный процесс нескольких образовательных учреждений г. Новосибирска. Оно включает: 1) тематический модуль «Государственное регулирование экономики» (State Regulation of the Economy) на английском языке, содержание которого отражено в учебном пособии для дисциплин «Иностранный язык (английский)», «Основной иностранный язык (профессиональный)», «Ролевые игры на английском языке», «Английский язык в

финансовом менеджменте», «Английский язык для финансового диллинга»; 2) методические указания по организации контекстно-ориентированной проектной деятельности будущих экономистов в форме электронного издания, подготовленного автором исследования. В них представлен алгоритм реализации проектной деятельности студентов экономических специальностей, описаны этапы ее организации и методы само- и взаимооценки, внешней экспертизы, а также даны разговорные клише для презентации результатов проектной деятельности на английском языке; 3) систему комплексной оценки сформированности профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов, используемую в языковой подготовке студентов специальностей 080102 «Мировая экономика», 080105 «Финансы и кредит», 080503 «Антикризисное управление».

Экспериментальное исследование проводилось с целью апробации в образовательной практике и доказательства результативности разработанной структурно-функциональной модели формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов в транспортном вузе, а также выявленных педагогических условий ее реализации. На всех этапах педагогического эксперимента принимало участие 262 человека. Для математической обработки результатов исследования использовался статистический пакет программ Microsoft Excel XP и SPSS.

В результате был сделан вывод о статистически значимом различии сформированности когнитивно-функционального и рефлексивного компонентов у студентов экспериментальной группы, при уровне значимости 0,01, что подтверждает результативность разработанной структурно-функциональной модели и педагогических условий ее реализации.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что: расширены знания о формировании иноязычных компетенций в системе высшего профессионального образования на основе личностно-деятельностного, контекстного и компетентностного подходов, предложена педагогическая трактовка понятия «профессиональная иноязычная компетенция студентов экономических специальностей», обоснованы педагогические условия формирования данной компетенции, выявлены и описаны критериальные характеристики ее сформированности, что в целом обогащает компетентностные основания профессиональной подготовки экономистов в высшей школе.

Таким образом, в процессе исследования проведено самостоятельное исследование, в котором выделены объект, предмет и задачи, проанализированы философская, психолого-педагогическая российская и зарубежная литература. Была разработана структурно-функциональная модель, внедрены в практику и доказана результативность педагогических условий, способствующих формированию обозначенной в исследовании компетенции. Автором лично осуществлено экспериментальное исследование, проанализированы и обобщены его результаты.

Библиографический список

1. Мачерет, Д.А. Какие знания и умения необходимы в современных условиях экономисту на транспорте? // Экономика железных дорог: Журнал для руководителей и финансово-экономических работников. – 2010. – № 8.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. Пищулин, В.Н. Формирование профессиональной компетентности специалиста экономического профиля в системе университетского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
4. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова; под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005.
5. Кузнецов, В.С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
6. Игнатъева, Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е.Ю. Игнатъева: НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008.
7. Поляков, О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 7.

Bibliography

1. Macheret, D.A. Kakie znaniya i umeniya neobkhodimih v sovremennihk usloviyakh ehkonomistu na transporte? // Ehkonomika zheleznihkh dorog: Zhurnal dlya rukovoditeley i finansovo-ehkonomicheskikh rabotnikov. – 2010. – № 8.
2. Zimnyaya, I.A. Klyuchevih kompetentcii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.

3. Pithulin, V.N. Formirovanie professional'noy kompetentnosti specialista ekonomicheskogo profilya v sisteme uni-versitetskogo obrazovaniya: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – M., 2006.
4. Obratcov, P.I. Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazhku na neyazhkovykh fakul'tetakh vuzov: uchebnoe posobie / P.I. Obratcov, O. Yu. Ivanova; pod red. P. I. Obratcova. – Orel: OGU, 2005.
5. Kuznetsov, V.S. Issledovatel'sko-proektnaya deyatel'nost' kak forma uchebnogo sotrudnichestva v vuzе: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1996.
6. Ignatyeva, E.Yu. Menedzhment znaniy v upravlenii kachestvom obrazovatel'nogo processa v vshshey shkole: monografiya / E. Yu. Ignatyeva: NovGU imeni Yaroslava Mudrogo. – Velikiy Novgorod, 2008.
7. Polyakov, O.G. Samokontrol' v obuchenii angliyskomu yazhku // Inostranniye yazyki v shkole. – 2005. – № 7.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 378

Volkova N.V. EDUCATIONAL EVENT AS THE FORM OF INNOVATIVE EXPERIENCE. The article presents the results of the research on the problem of the educational eventuality application in students' preparation to the pedagogical activity. The theoretical approach to understanding the category of the experience is analyzed; empirical signs of the eventual contents of the experience are characterized.

Key words: educational event, innovative experience, eventual contents of the experience, the Humanitarian school.

Н.В. Волкова, докторант ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, Email: VolkovaNV@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ФОРМА ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА

В статье представлены результаты исследования по проблеме использования образовательной событийности в подготовке студентов к педагогической деятельности. Анализируются теоретические подходы к пониманию категории опыта; дана характеристика эмпирических признаков "событийного" содержания опыта.

Ключевые слова: образовательное событие, инновационный опыт, событийное содержание опыта, Гуманитарная школа.

Опыт организации Гуманитарной школы, его реконструкция, анализ исследований проблем подготовки педагога обращают исследовательское внимание на подходы к пониманию категории опыта [1].

Анализ философских подходов к пониманию категории опыта позволил выделить для исследования образовательного события как формы инновационного опыта существенные характеристики опыта:

- В феноменологии опыт рассматривается как первейшая степень познания, как форма исходного смыслообразования, как "открытие". Именно опыт соединяет повседневное существование с теоретическим знанием, т. е. создает возможность перехода знания в собственный (субъектный) опыт [2].
- Наиболее существенным для исследования выступает понятие *опыта* – *предела*, определяемое в философии через понятие *трансгрессии*. Открываемый в акте трансгрессии горизонт определяется Бланшо как "возможность, предстоящая после осуществления всех возможных возможностей, которая низвергает все предыдущие или тихо их устраняет". В этой системе отчета Бланшо и называет этот феномен "опытом-пределом" [3].
- Опыт предельных состояний ("опыт-предел"), выделяемый в философии экзистенциализма, напрямую связан с экзистенциальным опытом. Этот опыт характеризуется подлинностью протекания и усиленной рефлексией. Если предположить, что образовательное событие является частью экзистенциального пространства, то в качестве изменений (проявляющихся после "вбрасывания" человека в это пространство) выделяют: изменения самого человека в его свойствах; изменения самого пространства; изменения условий и способа реагирования на окружение, в том числе и на других людей; изменения последствий опыта [4].

Анализ психолого-педагогических исследований категории опыта показывает, что в самом общем виде *опыт* означает процесс, индивидуально-личностную форму и результат присвоения (освоения) человеком чего-либо.

В контексте гуманитарного и антропологического подходов, выступающих методологическими основаниями исследования, необходимым представляется обращение к понятию *субъектного опыта*. Анализ существующих толкований в

философских, психологических и педагогических исследованиях понятия *субъектного опыта* показал, что этот термин интерпретируется как житейский, спонтанный опыт (Л.С. Выготский); индивидуальный опыт; социально-значимый опыт; личный опыт; мировоззренческая ориентация субъекта, индивидуально интерпретированное познание мира, личностное знание; субъективное значение (А.Н. Леонтьев); как чувственная, личностно-смысловая, эмоционально окрашенная пристрастность, избирательность в познании; авторская позиция как отношение к усвоению материала; субъективный мир (Е.Ю. Артемьева), личностно окрашенный смысл как слой знания (И.И. Ильяс); компетенция как эффективная модель действия (В. Слот, Х. Спаньярд).

Анализ исследований, посвященных проблеме опыта, позволяет говорить о том, что опыт отдельного человека является частью социокультурного, общественного опыта. При этом сам он представляет собой образование, отражающее всю многомерность жизнедеятельности человека: в жизненном опыте человека (субъектном опыте) присутствуют опыт образовательной деятельности, *опыт профессиональной деятельности*, опыт других освоенных видов деятельности. При этом речь идет об одном и том же опыте, в котором подчеркиваются определенные стороны, взаимосвязанные и взаимообусловленные друг другом.

Поскольку объектом исследования является подготовка студентов педагогического вуза к педагогической деятельности, мы обращаемся к исследованиям, посвященным становлению опыта профессиональной деятельности будущего учителя. Анализ исследований *опыта профессиональной деятельности* показывает, что в научно-педагогической литературе этот сложный феномен понимается по-разному: как совокупность знаний, умений и навыков; как *совокупность событий или «техник жизни» человека, актуализируемых в различных профессиональных ситуациях*; как совокупность проблемных ситуаций; как результирующая психических процессов, в которой закреплены все профессиональные знания, умения, навыки, способы и технологии деятельности [5-8].

Исследование образовательного события как формы инновационного опыта обращает наше внимание на работы Г.Н. Прозументовой, в которых она, исследуя образовательные инновации, выделяет понятие "*инновационный образовательный опыт*". По мнению ученого, инновационный образова-

тельный опыт представляется как место появления человека в образовании и способы создания человеком реальных мест своего образования. Но именно такой "неповседневный" опыт является условием образования человека и становления смысловой реальности человека в образовании [9, с. 100]. *Инновационный образовательный опыт* существует в разных формах, в т.ч. и прежде всего в образовательных ситуациях и образовательных событиях. Но для того, чтобы придать этому опыту статус образовательной реальности, человеку необходимо построение "вероятностной структуры" этого опыта, создание "контрреальности", смысловой реальности инновационного опыта (М. Бергер, Т. Лукман).

По мнению Г.Н. Прозументовой, присвоение какой-либо реальности статуса образовательного события представляет собой установление (открытие) человеком смысловой связи со своим образованием. Установление такой связи происходит в процессе выделения и различения в опыте разных форм этого опыта, а точнее, разных форм образовательной реальности, в т.ч. образовательных случаев, ситуаций, событий. Образовательная реальность конструируется путём постепенной смысловой локализации образовательного опыта. При этом оказывается, что и образовательная реальность, и смысл образования появляются "случайно", но живут в специально создаваемых ситуациях, а фиксируются "событийно". Именно образовательное событие является способом и формой смысловой локализации инновации, установления человеком смысловой связи со своим образованием [там же с. 127].

Вместе с тем речь идёт не просто об опыте, а об инновационном опыте, который создаётся в содержании педагогической деятельности. Итак, в своём исследовании мы обсуждаем не просто опыт (как другой шаг, другое действие), а инновационный образовательный опыт – опыт, в котором человек пробует свои усилия, выражает свои усилия, предпринимает новые усилия по изменению реальности и тем самым открывает самого себя в новом пространстве и в новом ракурсе. В этом смысле опыт образовательного события и есть инновационный образовательный опыт. Исследовательский интерес для нас представляет *"событийное" содержание опыта*. Не вообще "новое", а "событийное" содержание опыта, которое фиксируется в нашем исследовании как *открытие*.

В этой связи, нас интересует: является ли опыт открытием? что открывается в опыте? происходит ли в опыте открытие своей профессии, того, что уже избрано, того, что уже выбрано? На все эти вопросы мы отвечаем "да". Основанием такого утверждения служат результаты теоретического анализа категории опыта и выявленные (на основе анализа рефлексивных текстов студентов) эмпирические признаки *"событийного" содержания опыта*. "Событийное" содержание опыта в нашем исследовании фиксируется как "открытие". Ранее (при исследовании признаков и характеристик образовательного события) нами была установлена характеристика открытия. Открытие – это характеристика события как места личного присутствия и действия студента в образовании. Отсюда следует, что *"событийное" содержание (инновационного образовательного) опыта* – это открытие студентом личного присутствия в своём образовании и продуктивного действия, обуславливающего изменение образовательной среды под его влиянием

Исследовательская задача заключалась в установлении эмпирических признаков *"событийного" содержания опыта*. Исследовательским методом послужил анализ рефлексивных текстов студентов. Материалом – рефлексивные тексты студентов (кейсы, эссе) по результатам 2-х образовательных событий. Авторы текстов – студенты 3-5 курсов филологического факультета Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина (всего 43 студента). Кейсы являются результатом рефлексии участия студентов в Гуманитарной школе. Тема эссе была определена мною (препода-

вателем педагогических дисциплин) для студентов-участников Школы как "Гуманитарная школа в моём профессиональном становлении".

Выявленные эмпирические признаки являются ответами на поставленные ранее вопросы (является ли опыт открытием? что открывается в опыте? происходит ли в опыте открытие своей профессии, того, что уже избрано, того, что уже выбрано?) и выступают доказательством того, что *"событийный" опыт содержит в себе всё содержание открытия*. Итак, анализ рефлексивных текстов студентов позволил выявить признаки "событийного" содержания опыта и ответить на исследовательские вопросы.

Является ли опыт открытием? Что открывается в опыте? Суждения студентов: "ценнейший опыт"; "ценные открытия для меня лично"; "маленькое открытие, которое так ценно для меня"; "маленькие и большие открытия"; "опыт рос как на дрожжах"; "получила неоценимый педагогический опыт"; "множество важных открытий"; "нестандартный опыт"; "ценный педагогический опыт".

Суждения студентов: "Я начала открывать для себя детей"; "осознала суть проектной деятельности"; "Осознала суть своей деятельности с позиции "студент-участник", "студент-организатор"; "понимание сути и целей педагогического проектирования"; "возможность разобраться в себе"; "анализ своей деятельности"; "осознала реальную помощь детям"; "поняла всю значимость для себя и для окружающих своих действий"; "открыла саму себя"; "бесценный опыт понимания, осознания, осмысления"; "открыла проектирование"; "опыт открытия себя, детей, сокурсников"; "нестандартный подход решения педагогических проблем"; "открыла организаторские способности"; "открыла мир детей и взрослых"; "открытие себя и узнавание своих способностей"; "понимание сути педагогической деятельности в целом"; "открыла смысл педагогической деятельности"; "открыла для себя детей"; "обнаружила в себе задатки к педагогической деятельности"; "обнаружила у себя педагогические способности"; "поняла сущность педагогической деятельности"; "пересмотрела своё отношение к педагогической деятельности"; "осмыслила, что такое педагогическая деятельность".

Происходит ли в опыте открытие своей профессии, того, что уже избрано, того, что уже выбрано? Суждения студентов: "Осознала себя в роли педагога, в роли участника педагогической деятельности и его организатора"; "осмыслила свою активную профессиональную позицию"; "поняла, что могу и хочу работать с детьми"; "приобретение моего личного педагогического опыта"; "Осознала, что работа с детьми – это моё!"; "изменила представление о деятельности педагога"; "поняла – быть настоящим педагогом это призвание"; "Опыт Школы помогает реально ощутить, развить педагогическую жилку"; "поняла, что я – будущий педагог и это моя цель"; "возможность проверить себя как педагога"; "поняла, что смогу стать педагогом"; "открыла, что могу и хочу заниматься педагогической деятельностью".

Таким образом, выявленные признаки "событийного" содержания опыта "говорят" о том, что опыт образовательного события является для студентов педагогического вуза открытием. Они открывают в этом опыте "себя", детей, проектирование как деятельность. И что исключительно важно (в подготовке студентов к педагогической деятельности) *суть и смысл педагогической деятельности*. Именно в образовательном событии студент начинает понимать, что такое педагогическая деятельность. Ядром становления педагога, его деятельности является инновационный опыт или опыт "событийности", когда образуется представление о профессии, понимание себя в профессии. В этом контексте образовательное событие обсуждается в исследовании как форма инновационного опыта.

Библиографический список

1. Волкова, Н.В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта // Сибирский психологический журнал. – Томск, 2010. – № 36.
2. Шпарага, О. Феноменология опыта: опыт как “почва и горизонт” познания // Логос. – 2001. – № 2.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: Современный литератор, 2001.
4. Чередниченко, И.П. Экзистенциальный опыт реального существования // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 4.
5. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986.
6. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 1989.
7. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль, 2003.
8. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.
9. Прокументова, Г.Н. Феноменология образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций. – Томск: ТГУ, 2005. – Ч. 1.

Bibliography

1. Volkova, N.V. Obrazovatel'noe sobit'ie – fenomen i rekonstrukciya innovacionnogo obrazovatel'nogo op'ita // Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal. – Tomsk, 2010. – № 36.
2. Shparaga, O. Fenomenologiya op'ita: op'it kak “pochva i gorizont” poznaniya // Logos. – 2001. – № 2.
3. Vsemirnaya ehnciklopediya: Filosofiya / nauch. red. i sost. A.A. Gricanov. – M.: Sovremenniy literator, 2001.
4. Cherednichenko, I.P. Ehksistencial'nyj op'it real'nogo sushchestvovaniya // Gumanitarniye i social'niye nauki. – 2010. – № 4.
5. Platonov, K.K. Struktura i razvitie lichnosti / otv. red. A.D. Glotochkin. – M.: Nauka, 1986.
6. Ancihferova, L.I. Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti // Chelovek v sisteme nauk / pod red. I.T. Frolova. – M.: Nauka, 1989.
7. Ivanova, N.L. Social'naya identichnost' i professional'nyj op'it lichnosti / N.L. Ivanova, E.V. Koneva. – Yaroslavl', 2003.
8. Zeer, E.F. Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1998.
9. Prozumentova, G.N. Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovacij // Perekhod k Otkrihtomu obrazovatel'nomu prostranstvu: fenomenologiya obrazovatel'nykh innovacij. – Tomsk: TGU, 2005. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 19.05.11

УДК 378

Plotnikova E.B. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT INTELLECTUAL CULTURE HUMANITIES STUDENTS. This article describes the technologies of the development educational intellectual culture of humanities students vocational high school training. Presented pedagogical technologies of educating, organizational and motivating learning.

Key words: pedagogical technologies of the development of intellectual culture of the humanities students, educating training, organizational learning, motivational training.

Е.Б. Плотникова, проф. МаГУ, канд. пед. наук, г. Магнитогорск, E-mail: plotnikova747@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

В статье описаны педагогические технологии развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного направления профессиональной вузовской подготовки. Представлены педагогические технологии воспитывающего, организационного и побудительно-мотивирующего обучения.

Ключевые слова: педагогические технологии развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев, воспитывающее обучение, организационное обучение, побудительно-мотивирующее обучение.

Развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного направления профессиональной вузовской подготовки – это социально-педагогическая система, которая направлена на интеллектуальную социализацию обучающихся, в результате которой происходит преобразование интеллектуальной компетентности, интеллектуальной чувствительности, интеллектуальной воспитанности адресатов. Перечисленные качества необходимы будущему служащему социально-гуманитарной сферы для эффективного выполнения профессиональных задач в условиях набирающей темп интеллектуализации профессиональной деятельности, требующей от работников предприятий и организаций достаточного уровня и прочности знаний, качеств и опыта.

Развитие знаний, качеств и опыта студентов осуществляется в процессе технологизации профессионального образования, обогащения педагогических технологий, наиболее актуальными из которых на текущем этапе являются: технологии личностно-ориентированного, проблемно-профессионального, диалогового, активного, игрового, рейтингового обучения.

Рассматриваемые нами педагогические технологии развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев имеют некоторые различия в сравнении с существующими. Они: 1) усиливают социализирующий смысл процесса про-

фессионального обучения, позволяют расставить акценты в процессах интеллектуализации профессиональной деятельности студентов; 2) сублимируют в себе моделирование необходимого и возможного поведения студентов в интеллектуальной деятельности с учетом представлений об идеальном и реальном ее образе, функционирующем в различных экономических условиях; 3) отражают такие трактовки интеллектуальной культуры студентов, которые обусловлены единством процессов развития опыта познавательной, коммуникативной, творческой и пробной практической деятельности обучающихся в контексте когнитивной, гуманитарной и рыночной культур.

Состав педагогических технологий развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев имеет свою иерархию, обусловленную последовательностью процессов развития у обучающихся интеллектуальной культуры. Пропедевтическое значение (достраивание первичных признаков интеллектуальной культуры – элементарных, общих, применительно к социальному опыту студентов) имеет педагогическая технология *воспитывающего обучения*. Значение этапа формирования вторичных признаков (применительно к профессиональному опыту) – педагогическая технология *организационного обучения*. Значение этапа интеграции признаков, их

проекции на интересы и потребности личного успеха студентов в профессиональной деятельности с учетом разнообразия интересов и потребностей общества (применительно к профессиональному опыту, формируемому для реализации в различных социально-экономических условиях) – педагогическая технология *побудительно-мотивирующего обучения*.

Разработка и реализация в гуманитарном вузе *педагогической технологии воспитывающего обучения* предусматривает постановку цели развития у студентов чувствительности к педагогическому управлению, адекватности реагирования на него; чувствительности к моральным ценностям, к противоречиям и осложненным обстоятельствам. Важное место в реализации технологии имеют декларативные знания, когнитивные умения, мировоззренческие универсалии культуры, что исходит из «технологии личностно-ориентированного обучения». На них сосредоточено внимание участников образовательного взаимодействия, их формированию посвящен дидактический процесс [1].

Студенческий возраст предполагает переход во взрослую жизнь, стремление отказаться от опеки, в том числе в интеллектуальной деятельности. Вместе с тем, именно эта деятельность нуждается в непрерывном развитии и педагогической поддержке. Обеспечивает ее воспитывающее обучение, которое направлено на развитие интеллектуальной воспитанности студентов в сумме таких качеств как: чувствительность к педагогическому управлению, адекватность реакций на него, моральная просвещенность и активность когнитивной энергии.

Воспитывающее обучение актуализирует в понятии о культуре интеллектуального труда понятие об ограничениях и нормах интеллектуального поведения, о дисциплине и контроле интеллектуальных поступков, что в тоже время встречается в понятийном аппарате «технологии рейтингового обучения». Служащему социально-гуманитарной сферы это необходимо для обеспечения качественного выполнения профессиональных задач с учетом тенденций общекультурного развития человечества и опасности последствий плохо контролируемого профессионального творчества служащих-гуманитариев [2].

Воспитывающее обучение ориентировано на культурное взросление обучающихся, их моральный рост, усиление нравственной устойчивости. При наличии этих атрибутов интеллектуальной культуры студент становится полноценным и актуальным субъектом культуросообразной деятельности в выбранной им профессиональной сфере.

Реализация педагогической технологии воспитывающего обучения, предворяется обязательным комплексом предварительных процедур компаративного анализа, выполняемых организатором образовательного процесса. Это анализ: Западной и Восточной моделей обучения и воспитания студентов; традиционных и инновационных практик обучения и воспитания студентов; идеального представления и реального опыта обучения и воспитания студентов.

Ключевые понятия технологии воспитывающего обучения: культура (культуры), интеллектуальная культура, ее цели, ценности, требования; мировоззрение и его универсалии; идеология и ее культурное значение, идеология интеллектуальной культуры; культуросообразный труд, культуросообразный интеллектуальный труд; источники и профилактика бескультурья, интеллектуального бескультурья; иммунитет против разрушающих интеллектуальную культуру источников.

Принципы воспитывающего обучения: сочетание задач и методов педагогического управления с задачами и методами самоуправления познавательной деятельностью студентов; сочетание задач и методов морального просвещения и интеллектуального воспитания студентов; сочетание социально-педагогических новаций и национальных социально-педагогических традиций; создание поля образовательного взаимодействия на договорной основе; сочетание методов упражнения и воспитывающей ситуации; ориентация на результат.

Принципы воспитывающего обучения студентов обеспечивают процесс усвоения студентами целей, ценностей и требований интеллектуальной культуры, переход на следующую ступень интеллектуально-нравственного взросления – на ступень пробной реализации полученных знаний, умений и качеств в избранной профессии.

В *инструментарий воспитывающего обучения* входят группы *методов*: педагогического управления, экзистенциального нажима, «легких подталкиваний», транслирования информации и знаний, ознакомления с нормативными моделями интеллектуального действия, маркирования субкультуры интеллектуальной элиты. Методы направлены на: развитие убеждений и взглядов обучающихся (мировоззрения, ценностных ориентаций в сочетании космоизма и национальной идеи); развитие способности к компромиссу (склонности к логоцентризму, не исключающему интуитивизма, к обобщениям, не исключающим уточнений, к объективным оценкам и суждениям, не исключающим, а уточняющим долю их субъективизма); развитие межсистемных знаний (межпредметных, межкультурных, межнаучных, междотраслевых).

Формы воспитывающего обучения студентов: лекция, беседа, просеминарское и семинарское (практическое) занятие, интеллектуально-нравственный тренинг, воспитывающая ситуация, ролевая игра, «круглый стол», самостоятельная работа, коллоквиум, тестирование.

Разработка и реализация *педагогической технологии организационного обучения* направлена на обеспечение вступления студентов в фазу присвоения целей, ценностей и требований интеллектуальной культуры, перевода полученных на предыдущем этапе знаний, умений и качеств из потенциальных профессиональных в актуальные – в готовые к применению на практике с целью пробы деловых отношений и взаимодействий.

Организационное обучение как понятие применимо в менеджменте. Его сущность заключается в приведении в порядок активов и ресурсов предприятия. По оценке специалистов, приведению в порядок помимо других активов и ресурсов подлежат знания и опыт персонала. Они являются достоянием личности и коллектива, а при хорошей организации – это средство продуктивного общения и взаимодействий. Организационное обучение формирует организационное знание. В формировании такого знания очевидна сила социально-педагогической традиции (развитие и использование продуктов коллективного разума). На предприятии организационное знание – это тот опыт, который подлежит формализации и хранению в определенном формате. В гуманитарном вузе – это то, что мы называем индивидуальным и коллективным когнитивным опытом студентов, обеспечиваемым также средствами «диалоговой педагогической технологии» [3].

Развитие интеллектуальной культуры студентов, обеспечиваемое педагогической технологией организационного обучения, предполагает формирование у обучающихся организационного знания как существенного дополнения к декларативному знанию. При реализации педагогической технологии организационного обучения в процессе социально-гуманитарного образования осуществляется адаптация студентов к профессии, формируется «опыт обмена опытом».

Ключевые понятия педагогической технологии организационного обучения: организация, ее структура, статус, функции, интеллектуальная организация; организационное знание, база, карта, диаграмма знаний, каталог компетенций и опыта персонала, интеллектуальный капитал (ресурс) организации; организационные отношения, внешняя и внутренняя среда организации; организационное обучение, обмен опытом, деловое общение и взаимодействие; объект организации, субкультура организации, объект и субкультура интеллектуальной организации; организационные инновации, перспективы, тенденции, технологии и регламенты развития организации, технологии и регламенты развития интеллектуальной организации.

Принципы организационного обучения студентов: кооперации, сотрудничества, диалога, сочетания индивидуального и

коллективного действия; активных форм интеллектуальной деятельности, взаимодействия; нормирования интеллектуального взаимодействия в познании, творчестве, общении; многовариантности организационных и интеллектуальных действий; адаптации интеллектуального действия к ситуации.

В *инструментарий организационного обучения* студентов входят группы *методов*: картографирования знаний и опыта, обмена опытом, активизации мышления, имитации организационных отношений, деловой и ролевой игры, построения прогнозных сценариев, адаптивной и активной деятельности. Методы направлены на развитие у студентов: понимания объемов и качества когнитивного опыта, используемого в организационных отношениях; навыка адекватного восприятия организационных знаний и организационной культуры; лидерской позиции; опыта организационного взаимодействия.

Формы организационного обучения: лекция, пресс-конференция, семинар-дискуссия, семинар-исследование, спецсеминар, исследовательская ситуация, консультация, ролевая и деловая игра, экспресс-встреча, самостоятельная работа, тренинг самоменеджмента, тренинг принятия решений, практика, «круглый стол», коллоквиум.

Разработка и реализация *педагогической технологии побудительно-мотивирующего обучения* нацелена на обеспечение перехода студентов к более высокому уровню интеллектуальной деятельности – сознательной, активной, инициативной, ответственной.

Мотивация необходима человеку в процессе познания, общения, творчества, труда. Она есть залог успеха предприятия или организации. С помощью мотивации достигаются высокие результаты деятельности в образовании. Посредством мотивированного интеллектуального поведения минимизируются риски неэффективного восприятия обучающимися информации и знаний. В состав компонентов мотивации входит побуждение. Побуждение – это ощущение недостатка в чем-либо, потребности, имеющей определенную направленность.

В методической системе развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев побудительно-мотивирующее обучение выполняет функцию актуализации побудительно-мотивирующих факторов. Результат реализации данной функции: мотивационный отклик студентов на побудительно-мотивирующие действия преподавателя, на внешние побудительно-мотивирующие воздействия; повышенный интерес к осваиваемым профессиональным знаниям и техно-

логиям; рефлекс возникновения осознанной цели совершенствования в профессии, приложения сил в конкретной сфере.

Ключевые понятия технологии побудительно-мотивирующего обучения: мотивационный процесс, его этапы, импульсы; мотиваторы (побудители) успеха, достижений, развития, приложения сил в социально-гуманитарной сфере; факторы, сдерживающие развитие мотивов приложения сил в социально-гуманитарной сфере; мотивационный отклик (реакции) обучающихся на мотивирующее воздействие; мотивационный профиль обучающегося; карта изменения мотивов обучающихся.

Принципы побудительно-мотивирующего обучения студентов: соответствия затраченных усилий, полученного результата, справедливого вознаграждения и удовлетворенности обучающихся своей деятельностью в познании, общении, творчестве; индивидуального подхода в сочетании с коллективными методами организации образовательного процесса; применимости в образовательном процессе моделей мотивации личности, заимствованных из теории и практики кадрового менеджмента; сочетания задач и методов побудительно-мотивирующего обучения студентов и организации мотивированной профессиональной деятельности; вероятностного, ожидаемого характера мотивационных реакций студентов.

В *инструментарий побудительно-мотивирующего обучения* входят группы методов: признания и вознаграждения студентов, создания ситуаций личного успеха с поправкой на его соответствие коллективным интересам, поощрение интеллектуальной инициативы и контроль ее результатов, делегирование роли, составление и анализ мотивационного профиля. Очевидна в нем актуальность методов «игровой педагогической технологии» [4]. Методы побудительно-мотивирующего обучения направлены на развитие у студентов: стремления к достижениям в познании, общении, творчестве, к совершенствованию объекта своего профессионального внимания; умений контролировать мотивы деятельности и влиять на них; потребностей в результативных действиях, в достижении целей, приложении усилий и успехе; мотивов возвышения потребностей; умений адекватно реагировать на внешние побудительно-мотивирующие факторы; потребностей в улучшении условий деятельности.

Формы побудительно-мотивирующего обучения: лекция, семинарское занятие, экспресс-консультация, экспресс-встреча, воспитывающая ситуация, исследовательская ситуация, ситуация-преобразование, тест, самостоятельная работа, коллоквиум и др.

Библиографический список

1. Акопян, М.А. Моделирование личностно-ориентированных коммуникативных технологий / М.А. Акопян, Н.К. Карпова // Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности: материалы II-ой международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д, 2002.
2. Русских, Г.А. Технология рейтингового обучения // Дополнительное образование. – 2004. – № 12.
3. Горовая, В.И. Диалог как активный метод обучения в подготовке специалиста / В.И. Горовая, М.В. Гулакова // Педагогические нововведения в высшей школе: технологии, методики, опыт. – Краснодар, 1998.
4. Гулакова, М.В. Деловая игра в учебном процессе современного вуза // Сравнительная педагогика и проблемы образования в современном мире. – Карачаевск, 1999.

Bibliography

1. Akopyan, M.A. Modelirovanie lichnostno-orientirovannykh kommunikativnykh tekhnologiy / M.A. Akopyan, N.K. Karpova // Lichnostniy podkhod v vospitanii grazhdanina, cheloveka kul'turii i nravstvennosti: materialih II-oy mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Rostov n/D, 2002.
2. Russkikh, G.A. Tekhnologiya reytingovogo obucheniya // Dopolnitel'noe obrazovanie. – 2004. – № 12.
3. Gorovaya, V.I. Dialog kak aktivniy metod obucheniya v podgotovke specialista / V.I. Gorovaya, M.V. Gulakova // Pedagogicheskie novovvedeniya v viysshey shkole: tekhnologii, metodiki, opyt. – Krasnodar, 1998.
4. Gulakova, M.V. Delovaya igra v uchebnom processe sovremennogo vuza // Sravnitel'naya pedagogika i problemih obrazovaniya v sovremennom mire. – Karachaevesk, 1999.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 378.147

Antokhina T. V. THE MODEL DEVELOPMENT FORM-CREATIVE SKILLS THE FUTURE COSTUME DESIGNER DURING VOCATIONAL TRAINING IN HIGH SCHOOL. This paper presents the structural and content model of development form-creative skills to future costume designers during training at the university, reviewed the components of the model and their content.

Key words: forming creativity, form-creative skills, development, a development model, components.

Т.В. Антохина, ст. преп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: AnTV19@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ФОРМОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КОСТЮМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В данной статье представлена структурно-содержательная модель развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма в процессе профессиональной подготовки в вузе, рассмотрены компоненты модели и их содержание.

Ключевые слова: формотворчество, формотворческие умения, развитие, модель развития, компоненты.

Проблема развития формотворческих умений дизайнера костюма на данный момент актуальна, но недостаточно разработана. Мы рассматриваем формообразование как деятельность дизайнера по созданию формы в соответствии с общими ценностными установками культуры и теми или иными требованиями, имеющими отношение к эстетической выразительности будущего объекта, его функции, конструкции и используемых материалов [1]. Мы считаем, что суть обучения будущих дизайнеров костюма состоит не только в приобретении дизайнерских знаний, выработке профессиональных умений, но и в развитии формотворческих умений, предполагающих более творческое и самостоятельное осуществление формообразования, применение знаний, умений в ходе деятельности по образованию формы, возводя ее в ранг формотворчества.

Мы считаем, что формотворчество дизайнера костюма представляет собой деятельность по созданию костюма, выраженного в какой-либо форме. В связи с этим, в нашем исследовании, мы рассматриваем формотворчество как синоним формотворческой деятельности, синтезирующей деятельность проектировщика (по замыслу формы), художника (по визуализации формы) и конструктора (по «материализации» этой формы на техническом уровне). Следовательно, для ее осуществления необходимы соответствующие умения. Формотворческие умения определяются нами как интегративные умения осуществления формотворческой деятельности и рассматриваются как «способ выполнения определенных действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия» [2]. Формотворческие умения дизайнеров костюма являются необходимым элементом его профессиональной деятельности, позволяющие максимально самоактуализировать себя при творческом решении проектных задач. В соответствии с чем, на наш взгляд актуальным становится вопрос развития формотворческих умений дизайнера костюма в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Развитие формотворческих умений дизайнера костюма, в нашем понимании, предполагает целенаправленное планомерное количественное и качественное изменение этих умений в процессе профессиональной подготовки студента. Формотворчество дизайнера костюма на высокопрофессиональном уровне будет выступать как критерий развития формотворческих умений в процессе профессиональной подготовки в вузе. Соответственно, развитие формотворческих умений в процессе профессиональной подготовки в вузе позволит осуществлению формотворчества дизайнера костюма на уровне мастерства как стратегии формообразования.

В связи с этим перед нами стояла задача построения модели, направленной на эффективное развитие формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма применительно к профессиональной подготовки в вузе. При построении модели

мы использовали метод моделирования как метод создания и исследования моделей, являющийся одним из наиболее универсальных способов представления методики обучения в форме схемы, таблицы или чертежа. Мы посчитали логичным в нашем исследовании вести речь о структурно-содержательной модели. Структурно-содержательная модель развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма позволит нам проследить взаимосвязь, взаимодействие и взаимозависимость структурных компонентов и их содержания в процессе профессиональной подготовки в вузе. Нами была выбрана традиционная структура построения модели, соответствующая общепризнанной структуре деятельности. Основными компонентами модели выступают: нормативно-целевой, представленный социальным заказом, целью, задачами, подходами и принципами развития формотворческих умений; организационно-содержательный, включающий содержание, комплекс педагогических условий; методический, состоящий из методов, средств и форм; критериально-оценочный, включающий критерии и показатели, уровни развития формотворческих умений и результат.

Дадим обоснование введению каждого компонента модели.

Социальный заказ формируется из потребностей общества и отражается в Государственном образовательном стандарте, определяющем требования к выпускнику с целью максимального приближения качеств студента к социальной востребованности. Сегодня выпускник вуза должен быть готов к профессиональной деятельности в качестве дизайнера, занимающегося разработкой эскизов и конструкций моделей одежды, согласно полученному проектному заданию, а также коллекций различного назначения. Современному предприятию нужен специалист, знающий не только «что», но и «как», способный к самостоятельному стратегическому проектированию на уровне формотворчества. Суть творчества проявляется себя в различных продуктах, представленных в той или иной форме - креативных идеях, оригинальных образах, замысловатых конструкциях, являющих собой результат нестандартного дизайнерского мышления.

Исходя из вышесказанного, социальный заказ в модели сформулирован нами как подготовка высококвалифицированных специалистов в области дизайна костюма в системе высшего профессионального образования. При выделении целевого блока мы исходили из того, что организация процесса начинается с формулирования его цели, обозначенный блок включает в себя цель модели и ее задачи. Соотношение целей и результата определяет качество образования.

На наш взгляд, все профильные дисциплины, как в содержательном, так и в организационном плане, формируют необходимый уровень формотворческих умений дизайнера костюма. Предмет «Макетирование» мы рассматриваем как

основной в плане развития всех компонентов формотворческих умений. В учебном процессе профессиональной подготовки изучение дисциплины «Макетирование» предполагает практическую деятельность по созданию макетов с применением на практике усвоенных методов, средств, способов и приемов формообразования.

Учитывая вышесказанное, мы определили цель модели как развитие формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма в процессе профессиональной подготовки в вузе на примере дисциплины «Макетирование».

Цель конкретизируется в задачах, поэтому задачи разрабатываемой модели мы определили как: 1) формирование знаний и развитие умений формообразования; 2) освоение формотворческой деятельности; 3) формирование потребности в гармоничном развитии всех компонентов формотворческих умений.

Первая задача обусловлена структурой формотворческих умений. С точки зрения метода дополнительности, конструкторские умения правомерно рассматривать как «техническую» сторону творчества [3]. Известные методы - система кройки, накладка - являются методами решения проектной задачи в области формообразования. Знания и умения конструировать форму, а также приемы конструктивного моделирования расширяют арсенал средств моделирования, послужат устойчивой основой для решения проектных задач, обеспечат творческий потенциал будущего дизайнера костюма для создания новых форм, новых конструкций. Формотворческие приемы будут способствовать продуктивности идей на художественном уровне, расширению границ формотворчества. Вместе с тем, обеспечат рост профессионального мастерства в области формообразования. Учитывая взаимодополняющий характер художественного и конструкторского видов деятельности, уместно предположить и взаимозависимость развития умений этих деятельностей. Мы считаем, что развитие одних умений стимулирует развитие других, а они, в свою очередь, способствуют дальнейшему развитию следующих умений.

Вторая задача обусловлена структурой формотворческой деятельности. Формотворчество как особая деятельность дизайнера костюма может быть представлена следующими этапами: замысел формы в соответствии с решением проблемной ситуации, создание формы на художественном уровне, создание формы на техническом уровне. Результатом формотворчества, в соответствии с представленными этапами, являются: форма-идея, форма-образ, форма-конструкция. В зависимости от метода формообразования (графический, метод накладки) поочередность этапов может быть вариативной. При воплощении идеи выбор метода моделирования стоит за профессиональным выбором творца. Новизна и оригинальность обеспечивается индивидуальностью трактовки художественного образа модели при творческом подходе к его формообразованию.

Постановка третьей задачи диктуется тем, что профессионализм дизайнера костюма зависит, на наш взгляд, от гармоничного развития всех компонентов формотворческих умений, которые выступают важным фактором его компетентности. Будущий дизайнер костюма должен обладать проектной культурой, включающей владение многообразными средствами выражения мысли, представленные в форме графической зарисовки, в форме макета (объемно-пространственной композиции)». Известно, что продукт творчества, его содержание и форма хорошо отражают личность творца. Наш многолетний педагогический опыт работы позволил сделать следующий вывод. Студенты с доминирующим логическим типом мышления более способны выполнять конструкторскую деятельность, тяготеют к формообразованию в системе кройки, способны вообразить конструктивное решение формы, с желанием выполняют чертежи, более проявляют себя в техническом творчестве. Как следствие, умеют конструировать любую заранее заданную форму, но слабо воображают новые формы. Студенты «художественного типа мышления» более склонны к моделированию формы методом

наколки, у них сильно развито воображение, но возникают трудности с воплощением формы - образа в конструкцию, они не способны к самостоятельному конструктивному формообразованию. Таким образом, возможно несколько сценариев формотворчества дизайнера костюма:

- решение формы на художественном уровне, проблемы с техническим решением;
- решение формы на техническом уровне, проблемы с художественным формообразованием;
- идея формы не решает конкретную проблему, т.е. форма – образ, форма – конструкция решены достаточно профессионально, но не призваны быть решением проблемной ситуации. Как следствие, отсутствует связь проблема – форма. Следовательно, для полноценного профессионального осуществления формотворческой деятельности, с целью гармоничного развития личности, выявляется необходимость равнозначного развития всех компонентов формотворческих умений. В результате формотворчество будет проявлять себя как синтетическая деятельность проектировщика (по замыслу формы, ориентированной на решение проблемы), художника (по решению образности формы, созданной по законам композиционного формообразования) и конструктора (по решению формы на техническом уровне, указывающему путь «материализации» этой формы). В этой связи необходимо формирование потребности в гармоничном развитии формотворческих умений.

Целевой компонент также связан с обобщением подходов и принципов развития формотворческих умений у студентов вуза. Анализ диссертационных исследований показывает, что уже невозможно решить ту или иную проблему исследования в рамках одного какого-либо подхода. Решение возможно только при условии максимально полного учета требований нескольких взаимосвязанных подходов. Мы считаем, что решение поставленных задач и достижение цели модели возможно на основе интеграции и реализации в процессе обучения основных положений системного, рефлексивного, личностно-деятельного и интегративного подходов. Они являются взаимодополняющими и способствуют определению стратегических ориентиров для повышения уровня развития формотворческих умений у будущего дизайнера костюма.

Требования системного подхода применительно к рассматриваемому процессу развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма можно выразить следующими основными положениями:

- определение процесса развития формотворческих умений студентов как педагогической системы;
- исследование каждого компонента системы в целях определения и обеспечения полноты её состава;
- определение всей совокупности её структурных связей и в случае необходимости изменение структуры в сторону совершенства;
- определение механизмов функционирования отдельных звеньев и самой системы, управление этими механизмами на научной основе;
- определение тенденции и предвидение уровней развития педагогической системы как условие совершенствования рассматриваемого процесса в системе профессиональной подготовки в вузе.

Профессиональную подготовку дизайнера костюма невозможно осуществить вне интегративного подхода. Такой подход позволяет интегрировать различные по своему содержанию дисциплины, направленные на формирование различных компонентов формотворческих умений, соединение которых способствует развитию формотворческих умений, взаимобогащая предметы. Интегративный подход позволяет интегрировать все виды деятельности, составляющие формотворческую. В целом интегративный подход в нашем исследовании направлен на развитие интеллектуальных, художественных, конструкторских умений, необходимых для формотворческой деятельности, продуктивность которой характеризуется переходом формотворческой деятельности на уровень стратегии формообразования.

В настоящее время широкое распространение в решении проблем профессионального образования получила концепция, согласно которой профессиональное образование, в первую очередь, должно обеспечивать развитие личности путем организации его учебно-профессиональной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В соответствии с чем, нами был выбран личностно-деятельностный подход. Мы определяем личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов. Требования личностно-деятельностного подхода применительно к нашему исследованию развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма формулируются следующим образом:

- направленность всех мер в процессе обучения на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся учебно-профессиональной деятельности;

- профессиональная подготовка может быть обеспечена только путем поэтапного овладения формотворческой деятельностью, которая является условием профессиональной самоактуализации;

- эффективный характер формотворческой деятельности может быть обеспечен только при формировании признаков – предметность, целенаправленность, преобразующий характер, структурность;

- ориентация процесса развития на личность обучающегося как цель, субъект, результат и главный критерий его развития;

- основу деятельности участников образовательного процесса составляют: уважение к личности, доверие к ней, целостный взгляд на студента, концентрация внимания на развитии его личности, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса, раскрепощения студентов, снятия социальных барьеров, затрудняющих педагогическое общение;

- придание управлению процессом развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма координирующего и мотивационного характера в целом;

- изменение взгляда преподавателей высшей школы и студентов на свою роль и место в процессе профессиональной подготовки и управления им. Тип взаимодействия преподаватель-студент базируется на субъектно-субъектных связях, основанных на сотрудничестве, партнерских отношениях при организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции преподавателя. Преобладание демократического стиля управления взаимодействием между субъектами образовательного процесса [4].

Рефлексивный подход в обучении широко рассматривался в работах многих исследователей. В широком смысле под рефлексией понимается деятельность сознания, направленная на осмысление своих действий и рассматривается как философский способ анализа всех видов деятельности, выполняющей при этом следующие функции – осознание, контролирование, регулирование, моделирование, прогнозирование, принятие решения [5]. Применительно к нашему исследованию, положения рефлексивного подхода сформулированы следующим образом:

- формирование банка проблем, обуславливающих постановку цели развития формотворческих умений у будущего дизайнера костюма, ориентация методов, разработка комплексных целевых программ и оперативное управление реализацией этих программ для достижения цели;

- создание, освоение и использование информационного обеспечения о ходе и результатах процесса профессиональной подготовки с целью повышения эффективности развития формотворческих умений студентов, свидетельствующих о качестве их подготовки;

- выбор оптимального сочетания методов, средств и форм обучения в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера костюма. Способы оптимизации ориентированы на определенный компонент практической деятельности преподавателя, а именно: комплексирование – на задачи развития формотворческих умений, генерализация – на содержание и выбор оптимальных методов, демократизация – на процесс

развития, что в свою очередь будет обеспечивать самоуправляемое развитие;

- интерпретация создавшейся ситуации в процессе развития формотворческих умений будущего дизайнера костюма, определение важных факторов развития в данной ситуации и эффект в изменении компонентов умений, предвидение положительных и отрицательных последствий от применения разных концепций, методов и средств в процессе развития, увязывание конкретных методов обучения с конкретными ситуациями, тем самым обеспечивая достижение целей профессиональной подготовки самым результативным путем в условиях существующих обстоятельств;

- перевод управления процессом развития в форму самоуправляемого развития, посредством «запуска» механизмов самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида, и инициировать успешную профессиональную подготовку будущего дизайнера костюма как «самоорганизующегося субъекта»;

- реализация культуры в качестве меры и способа творческой самореализации, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и интенсивных технологий создания костюма в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера костюма [5]. Таким образом, рефлексивный подход позволит влиять на самоуправляемое развитие формотворческих умений у будущего дизайнера костюма в процессе профессиональной подготовки.

Принципы в нашем исследовании мы рассматриваем как основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. Принцип системности реализуется через единство организации и результатов воспитания и обучения, находящий воплощение, прежде всего, в последовательности. Преемственность базируется на предшествующем и продолжает его.

В процессе дизайн-деятельности интегрируются различные виды деятельности, а также логическая и творческая формы мышления. В этой связи, нельзя не отметить их сложную взаимосвязь и взаимозависимость. Истинное диалектическое мышление дизайнера костюма должно объединять, асимметрично сочетать дополнительные стороны: интуитивное мышление художника и логическое мышление конструктора, сознательное и подсознательное, эмоциональное и рассудительное, художественно-образное и инженерно-техническое начала. В рамках развития формотворческих умений принцип дополнительности позволяет объединить:

- эмоционально-чувственную (субъективную) и разумно-рассудочную (объективированную, социальную) стороны проектной деятельности дизайнера костюма, и, в частности, его формотворчества;

- художественно-образную и инженерно-техническую деятельности [3].

Рефлексия служит основным механизмом становления образа «Я» личности, осмысления своего опыта, и, следовательно, создает основу саморазвития и самосовершенствования личности. Рефлексия профессиональной деятельности предполагает соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе – с существующими о ней представлениями. Принцип рефлексивности обучения отражает сознательное и критическое осмысление студентами своих действий, операций формотворческой деятельности, а также их мотивов, качества и результатов. В нашем исследовании принцип рефлексивности направлен на:

- самооценку качества выполнения формотворческой деятельности, уровня творчества, личностных достижений;

- самоанализ процедур творческой деятельности как способность осознавать собственную формотворческую деятельность;

- самоконтроль на всех этапах формотворческой деятельности, слежение за ходом выполнения, проверка соответствия намеченному плану, правильности ее результатов.

Реализация принципа межпредметных связей в процессе развития формотворческих умений студентов вуза отразилась

в системе знаний, которая качественно преобразуется под влиянием межпредметной интеграции, в системе умений осуществления формотворческой деятельности, которые приобретают специфику в учебно-профессиональной деятельности, в системе отношений, формируемых учебным познанием, а также в процессе синтеза знаний предметов.

Эффективность развития повышается с учетом использования в образовательном процессе принципов проблемного обучения, центральным звеном которого является «имитация реального творческого процесса, включающее создание проблемной ситуации и управление поиском решения поставленной проблемы». Для дизайнера костюма одной из существенных является проблема формообразования, как на художественном, так и на техническом уровне. Перед студентами ставятся проблемные задачи, создается ситуация противоречия между имеющимися знаниями, умениями формообразования и необходимыми для решения поставленных задач. Таким образом, студенты вынуждены осваивать новые знания и умения в решении проблемных задач.

В нашем исследовании мы рассматриваем принцип связи теории и практики как необходимый для процесса развития творческих умений формообразования, связывая его с уровнями усвоения. 1-ый уровень усвоения предполагает знания в области формообразования различными методами; 2-ой уровень усвоения - умения формообразования, усвоенные по образцу; 3-ий уровень усвоения предполагает развитие умений формообразования как факт творческой деятельности, что и обусловит развитие формотворческих умений.

Организационно-содержательный компонент включает содержание, комплекс организационно-педагогических условий.

Содержательный компонент рассматриваемой модели можно представить в виде системы умений - интеллектуальных, художественных, конструкторских. Интеллектуальный компонент формотворческих умений мы связываем с умением мыслительных операций, творческими умениями, умениями вообразить (форму, конструкцию). Художественный компонент формотворческих умений - с умением компоновать элементы формы, изобразительными умениями. Конструкторский компонент формотворческих умений мы связываем с умением конструировать форму, конструктивного моделирования, технологическими умениями.

Комплекс организационно-педагогических условий является основным компонентом модели, от реализации которого зависит эффективность ее функционирования. Анализ литературы различных исследователей, опыт работы автора позволил определить следующий комплекс организационно-педагогических условий: 1) введение педагогической диагностики, позволяющей отслеживать и корректировать формотворческие умения у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе (с учетом определенного психотипа); 2) осознание студентами всех этапов формотворческой деятельности дизайнера костюма (с целью формирования потребности в гармоничном развитии всех компонентов формотворческих умений); 3) активное погружение студентов в творческую деятельность в процессе изучения курса «Макетирование».

Методика развития формотворческих умений будущего дизайнера костюма выступает самостоятельным методическим компонентом модели. Она представлена в единстве взаимосвязанных методов, средств и форм. Нами были выделены основные методы, используемые при изучении курса «Макетирование», направленные на развитие формотворческих умений будущих дизайнеров костюма – эвристический метод обучения «Мозговая атака», метод проектов, проблемный метод, методы контроля, рефлексивные методы – диалоговая дискуссия, интерактив, рефлексивная дискуссия, деловые игры, беседы.

«Мозговая атака» - метод стимуляции активности и продуктивности творческой деятельности [1]. Мы используем этот метод на всех этапах формотворческой деятельности, при изучении всех блоков дисциплины «Макетирование». Выявление проблемы и ее решение является центральным звеном формотворческой деятельности. Генерирование идей, направленных на решение конкретной проблемы составляют основу заданий с использованием этого метода. Также, особо важная роль в творчестве дизайнера отводится средствам графического моделирования, когда возникающие в сознании различные комбинации образов, форм, конструкций выражаются во множестве эскизов, набросков. При изучении каждого из методов формообразования студенты получают задание на генерацию большого количества идей за короткий промежуток времени с учетом конкретного метода, а также в их комбинации. Систематические подобные задания расширяют практическое применение каждого из методов, развивают творческое мышление.

Эффективным инструментом развития, также, является реализация в учебном процессе метода проектов, применяемого на всех его этапах (введение нового материала, закрепление полученных знаний, контроль усвоения). Использование метода проектов в обучении, на наш взгляд, позволяет выстроить такую систему обучения, при которой учащиеся будут приобретать знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий-проектов. Причём, задания, на наш взгляд, должны иметь разный характер: учебный, развивающий, творческий. Мы считаем, это позволит на начальном этапе сформировать необходимые умения макетирования различными способами, что в дальнейшем будет способствовать более творческому применению знаний, умений, навыков формообразования, что и обусловит процесс развития формотворческих умений. Данная система обучения является ведущей на протяжении всего учебного процесса, позволяющая студентам пошагово и поэтапно повышать уровень знаний, умений и навыков. Использование проблемного метода предполагает введение заданий и задач, носящих проблемный характер. Как следствие, у студентов преодолевается боязнь формотворческой деятельности, неуверенность в своих силах, появляются общие знания и умения по преодолению трудностей и успешному разрешению проблемных ситуаций.

Метод контроля, также, необходим на всех этапах обучения, так как позволяет определять уровень развития формотворческих умений (диагностики, тестирование, анкетирование, экспертная оценка, просмотры, защиты проектов).

Таблица 1

Критерии и показатели уровней развития формотворческих умений будущих дизайнеров костюма

критерии	показатели
<i>интеллектуальные умения</i>	-умение мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация) -творческие умения (видеть проблему, находить принципиально новое решение, комбинировать новое из элементов известного, переноса знаний в новую ситуацию) -умение вообразить (форму, конструкцию)
<i>художественные умения</i>	-умение компоновать элементы формы (использовать законы композиции и зрительных иллюзий) -изобразительные умения (художественного образа, технического рисунка)
<i>конструкторские умения</i>	-умение конструировать форму (система кройки, метод накладки) -умение конструктивного моделирования -технологические умения

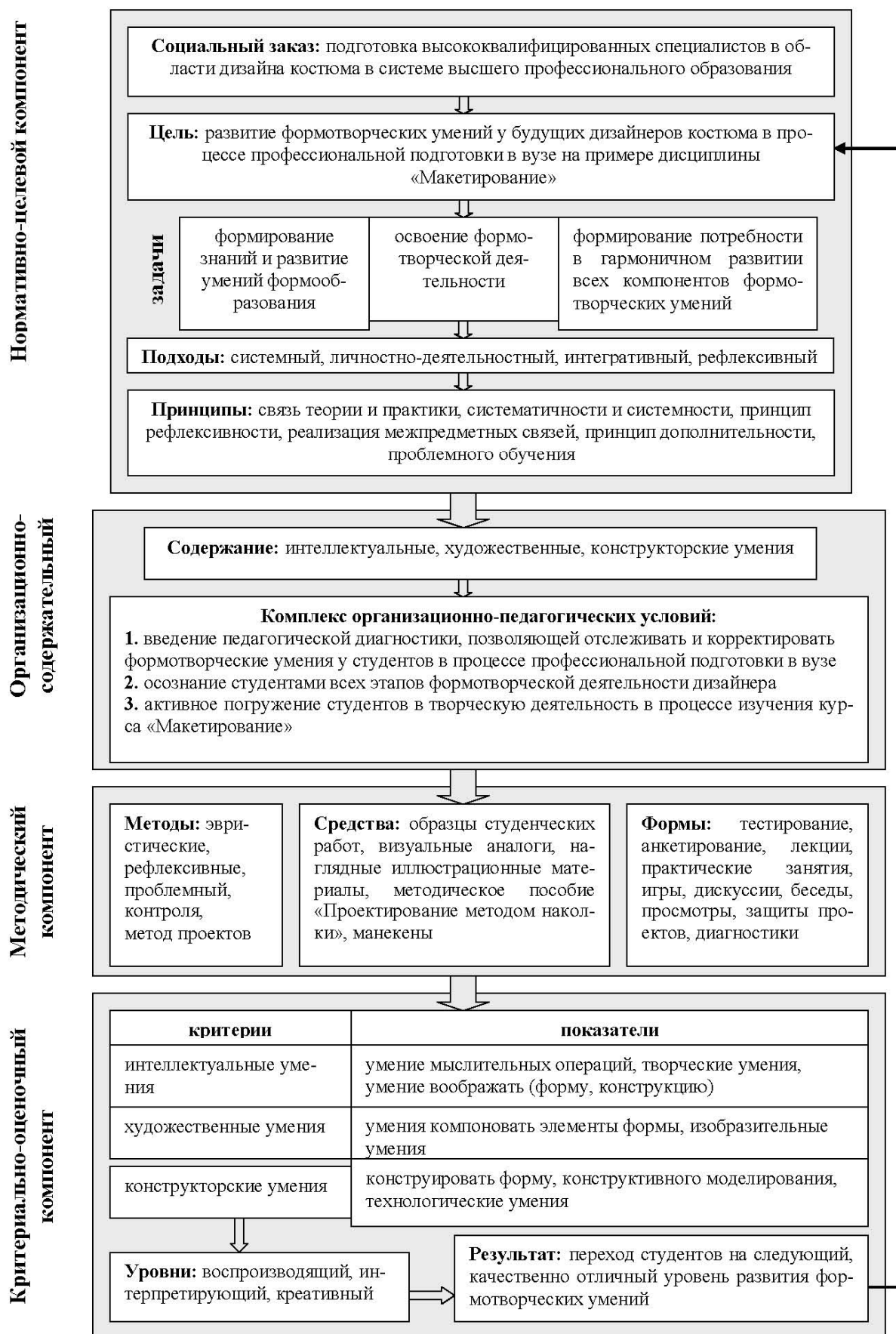


Рис. 1. Структурно-содержательная модель развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма в процессе профессиональной подготовки

Средства развития формотворческих умений включают: видеоматериалы (образцы студенческих работ, наглядные иллюстрационные материалы в электронном виде), визуальные аналоги, текстовые материалы, наглядные иллюстрационные материалы в журналах «Ателье», методическое пособие «Проектирование методом наколки» (правила, алгоритмы), упражнения, задания, задачи. Вместе с тем, необходимым средством при изучении всего курса «Макетирование» являются манекены, которые студенты используют при выполнении учебных заданий.

Организационные формы профессиональной подготовки, используемые преподавателем для развития формотворческих умений, можно представить в виде лекций, практических занятий, консультаций, защиты проектов, зачеты, позелентный и пооперационный анализ развития умений и т.д.

Рассмотрим критериально-оценочный компонент модели. Принимая во внимание наши теоретические основания по анализу структуры формотворческой деятельности, в качестве

метода оценки экспериментального исследования логично было выбрать уровневый подход. В качестве критериев уровня развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма нами были выбраны следующие три вида умений: интеллектуальные, художественные, конструкторские. Показателями выступают умения, которые наиболее полно отражают описанные критерии. В качестве таковых выступили следующие критерии и показатели, представленные нами в таблице 1.

Используя уровневый подход, мы выявили следующие уровни развития формотворческих умений у студентов-дизайнеров: воспроизводящий, интерпретирующий, креативный. Результатом рассматриваемой модели является переход студентов на следующий, качественно отличный уровень развития формотворческих умений.

На рис. 1 нами представлена структурно-содержательная модель развития формотворческих умений у будущих дизайнеров костюма в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Дизайн: иллюстрированный словарь-справочник / под общ. ред. Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. - М.: Архитектура, 2004.
2. Немов, Р.С. Психология. В 3 Кн. Общие основы психологии. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Кн.1.
3. Гранатов, Г.Г. Метод дополнителности в педагогическом мышлении (самопознание, диалектика и жизнь). - Челябинск: ЧТПИ. 1991.
4. Беликов, В.А. Профессиональное образование. Методология деятельности: моногр. / В.А. Беликов, А.С. Валеев, А.В. Гришин и др. - М.: Гуманитар. издательский центр ВЛАДОС, 2009.
5. Сайгушев, Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: моногр. - М.; Магнитогорск: МГПУ; МаГУ, 2002.

Bibliography

1. Dizayjn: illyustrirovannihyj slovarj-spravochnik / pod obth. red. G.B. Minervina i V.T. Shimko. - M.: Arkhitektura, 2004.
2. Nemov, R.S. Psikhologiya. V 3 Kn. Obthie osnovih psikhologii. - M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2000. - Kn.1.
3. Granatov, G.G. Metod dopolnitelnosti v pedagogicheskom myshlenii (samopoznanie, dialektika i zhiznj). - Chelyabinsk: ChGPI. 1991.
4. Belikov, V.A. Professionalnoe obrazovanie. Metodologiya deyatel'nosti: monogr. / V.A. Belikov, A.S. Valeev, A.V. Grishin i dr. - M.: Gumanitar. izdatel'skiy centr VLADOS, 2009.
5. Sayjgushev, N.Ya. Refleksivnoe upravlenie processom professional'nogo stanovleniya buduthego uchitelya: monogr. - M.; Magnitogorsk: MGPU; MaGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 19.05.11

УДК 377

Tarasjuk O.V., Fedulova K.A., Fedulova M.A. DEFINITION OF THE ESSENCE OF THE INFORMATIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL DESIGN. In the article the author specified the concept of the "information competences of the future teacher of the vocational training". There's considered the essence of information competences of the teacher of vocational training in the framework of the preparation for pedagogical design.

Key words: informational competences of the teacher of vocational training, vocational and pedagogical activities, pedagogical design.

О.В. Тарасюк, проф. РГППУ, г. Екатеринбург, К.А. Федулова, ассистент РГППУ, г. Екатеринбург; М.А. Федулова, доц. РГППУ, г. Екатеринбург, E-mail:mirth@olympus.ru.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье автором уточняется понятие «информационные компетенции будущего педагога профессионального обучения». Рассматривается сущность информационных компетенций педагога профессионального обучения в рамках подготовки к педагогическому проектированию.

Ключевые слова: информационные компетенции педагога профессионального обучения, профессионально-педагогическая деятельность, педагогическое проектирование.

Бурное развитие компьютерных технологий в последние годы, а также интенсивное их использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе профессионального образования. Важным фактором ускорения этих процессов должны стать меры государственной политики в области информатизации образования. Процесс информатизации профессионального образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей предметных

областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию технических и дидактических потенциалов информационных технологий для профессионального развития личности будущего специалиста, повышение уровня его профессиональной компетентности.

Информатизация профессионального образования предусматривает активное использование информационных компьютерных технологий (ИКТ), которые позволяют значительно

повысить качество подготовки студентов к профессиональной деятельности. ИКТ обеспечивают возможность создания условий для формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов, максимально учитывая их личностные потребности и особенности, успешно реализуя идеологию личностно ориентированного и компетентностного подходов (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская, В.И. Байденко, И.В. Зимняя и др.)

Учеными (А.А. Андреевым, С.А. Бешенковым, В.А. Бубновым, С.Г. Григорьевым, С.А. Ждановым, О.А. Козловым, А.А. Кузнецовым, С.В. Панюковой, И.В. Роберт и др.), занимающимися развитием ИКТ и использованием ИКТ в системе образования, отмечено довольно опосредованное влияние ИКТ на изменение целей и содержания образования. Результаты опросов показывают, что в учебном процессе компьютерные технологии применяются в основном при контроле знаний, как средство для самообразования, как иллюстративное средство, как средство для организации лабораторного практикума, но не как средство для организации проектной деятельности. Основными причинами этого является не столько отсутствие технической базы учебных заведений и экономические затраты, сколько недостаточная методологическая разработанность теоретических основ подготовки педагогов, в том числе и педагогов профессионального обучения, к использованию ИКТ в учебном процессе. Совершенно очевидно, что выявление данной объективной реальности свидетельствует о наличии противоречия между теоретической неразработанностью вопросов использования ИКТ для проектирования в образовательном процессе и объективными потребностями педагогической практики, требующей привести в движение и реализовать проективный потенциал информационных технологий.

В связи с этим возникает потребность в уточнении сущности понятия «информационные компетенции будущего педагога профессионального обучения», определении роли и места их формирования для успешного осуществления одного из важных видов профессионально-педагогической деятельности – педагогического проектирования.

Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – «тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления» [1, с. 20].

В современном прочтении проектирование – это «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть» [2, с. 37]. Здесь важна установка на целестенное представление о будущем состоянии чего-либо; устремленность к реальности будущего. То есть выход в мышлении за пределы настоящего (трансцендирование) – развивающая по отношению к деятельности функция мышления. Проектирование можно рассматривать как:

- специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры;
- управленческую процедуру.

В соответствии с этим педагогическое проектирование понимается как:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности;
- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической деятельности (А.П. Тряпицына);
- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С. Заир-Бек);

- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А. Масюкова);
- процесс создания и реализации педагогического проекта;
- специфический способ развития личности;
- технология обучения.

Педагогическое проектирование – это один из важных видов профессионально-педагогической деятельности, направленный на преобразование и создание объектов дидактической природы с целью системного и эффективного решения целей обучения [3]. Для освоения данного вида деятельности будущему педагогу профессионального обучения необходимо формировать следующие группы профессиональных умений:

- гностические (познавательные умения по приобретению инженерных, производственных и педагогических знаний, предусматривающие усвоение новой информации, выделение в ней главного, существенного);
- прогностические (общепедагогические умения по прогнозированию успешности педагогического процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, моделирование педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль процесса и результата обучения и воспитания);
- дидактические (общепедагогические умения по определению конкретных целей обучения, выбору адекватных форм, методов и средств обучения, объяснению учебного материала, демонстрации технических объектов и приемов работ);
- организационно-методические (интегративные педагогические умения по реализации учебно-воспитательного процесса, мотивации обучения, поведения и самовоспитания учащихся, организации их учебно-профессиональной деятельности, сотрудничества, формированию коллектива, управлению и организации самоуправления);
- коммуникативно-режиссерские (перцептивные, экспрессивные и суггестивные умения, умения по педагогической режиссуре, ораторские умения); организационно-воспитательные (общепедагогические умения по планированию воспитательного процесса, организации самовоспитания и самоуправления; формированию профессиональной направленности учащихся);
- информационные (умения нахождения и отбора информации, выбора программного продукта, умения использовать сеть Интернет, умение использовать информационные и коммуникационные технологии при организации дистанционного обучения, умение применять технологии искусственного интеллекта при проектировании учебных занятий).

В условиях информатизации образования большое значение играет готовность будущего педагога профессионального обучения к проектированию педагогического процесса путем создания ИКТ-насыщенной образовательной среды, что включает осуществление профессионально-педагогической деятельности с применением ИКТ, предполагающих не только информационное взаимодействие между участниками учебного процесса, но и автоматизацию его информационно-методологического обеспечения. Таким образом, возникает необходимость формирования информационных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения, что целесообразно для обеспечения наиболее оптимального осуществления, как педагогического проектирования, так и профессионально-педагогической деятельности в целом.

Внедрение в высшее профессиональное образование Российской Федерации компетентностного подхода регламентировало два класса компетенций – общекультурные и профессиональные. Необходимо отметить, что информационные компетенции могут быть как неотъемлемой частью общекультурных, так и профессиональных компетенций, что обусловлено их универсальностью и проникновением во все сферы социальной, экономической, производственной деятельности.

По нашему мнению информационные компетенции будущего педагога профессионального обучения – это его способность и готовность к использованию программных средств и компьютерной техники в образовательном процессе. Идентификация состава информационных компетенций предпола-

гает: способность ориентироваться в информационном потоке; умение находить и систематизировать различные источники информации по определенному критерию; использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации, актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности, владеть информационно-коммуникационными и мультимедийными технологиями, способность к компьютерному моделированию.

Оценивая формирование готовности педагога профессионального обучения к педагогическому проектированию, которая включает способность к творческой деятельности в области формулирования образовательных задач и планирования в диапазоне от искомых до конечных результатов: содержания информации, деятельности учащихся, своей деятельности, системы их отношений на длительный срок при подчинении их достижению основного образовательного эффекта, компьютерного проектирования, убеждаемся в потребности включения в ее состав информационных компетенций. С этих позиций их содержательное наполнение будет скорректировано с учетом направленности на усиление подготовки к осуществлению педагогического проектирования. Исходя из этого состав информационных компетенций будущих педагогов профессионального обучения включает следующее:

- владение системой теоретических знаний об основных понятиях и методах проектирования педагогического процесса с использованием ИКТ;
- умение создавать ИКТ-насыщенную среду для внедрения инновационных технологий и средств образовательный процесс;
- умения и навыки работы на персональном компьютере на основе использования операционных систем, утилит, надстроек над операционной системой и операционных оболочек;
- умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий;

- владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики;

- владение навыками организации и использования информационных и телекоммуникационных средств и технологий для организации аудиторной и самостоятельной работы учащихся, а также дистанционных технологий обучения.

По определению В.С. Безруковой [4] педагогическое проектирование включает три этапа: педагогическое моделирование, собственно педагогическое проектирование и педагогическое конструирование. Реализация каждого из них в настоящее время невозможна без применения информационных технологий. Это предполагает на этапе педагогического моделирования, где разрабатываются цели (основные идеи) объектов педагогического проектирования, поиск, систематизацию, хранение, обработку информации с помощью информационных технологий и сети Интернет; на этапе собственно проектирования, где осуществляется дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования, применение информационных технологий для проектирования средств обучения; на этапе конструирования, когда происходит детализация созданного проекта в рамках реального учебного процесса, создание средств обучения: аудио-, видеороликов, электронных учебных пособий, презентаций, мультимедиа-лекций, интеллектуальных систем обучения, систем контроля.

Организуя процесс формирования информационных компетенций при осуществлении подготовки педагога профессионального обучения к педагогическому проектированию, необходимо учитывать интегративный характер профессионально-педагогической деятельности, определенный взаимопроникновением педагогического и информационно-технического знания.

Библиографический список

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008.
2. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.
3. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
4. Безрукова, В.С. Педагогика: учеб. для инж.-пед. спец. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993.
5. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. - № 4.
6. Майорова, С.Н. Подготовка педагогов профессионального обучения в области информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2007.
7. Осипова, И.В. К вопросу о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения И.В. Осипова, О.В. Тарасюк // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – Вып. 1 (44).
8. Романцев, Г.М. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
9. Тарасюк, О.В. Формирование у студентов профессионально-педагогического вуза умений проектирования учебных занятий: дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999.
10. Уваров, А.Ю. Распространение инновационных учебно-методических материалов / А.Ю. Уваров, Г.М. Водопьян. – М.: Университетская книга, 2008.

Bibliography

1. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskoe projektirovanie: ucheb. posobie dlya vihsch. ucheb. zavedeniy / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy. – M.: Akademiya, 2008.
2. Novye cennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchiteley i shkolnykh psikhologov. – M., 1995.
3. Fedorov, V.A. Professionalno-pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, ehmpirika, praktika. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 2001.
4. Bezrukova, V.S. Pedagogika: ucheb. dlya inzh.-ped. spec. – Ekaterinburg: Izd-vo Sverdl. inzh.-ped. in-ta, 1993.
5. Zeer, Eh. Kompetentnostniy podkhod k modernizacii professionalnogo obrazovaniya / Eh. Zeer, Eh. Sihmanyuk // Vihshee obrazovanie v Rossii. – 2005. - № 4.
6. Mayjorova, S.N. Podgotovka pedagogov professionalnogo obucheniya v oblasti informacionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – N. Novgorod, 2007.
7. Osipova, I.V. K voprosu o professionalno-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga professionalnogo obucheniya I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk // Vestnik uchebno-metodicheskogo obhjedineniya po professionalno-pedagogicheskomu obrazovaniyu. – Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2010. – Vihp. 1 (44).
8. Romancev, G.M. Professionalno-pedagogicheskoe obrazovanie Rossii. Organizaciya i soderzhanie. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1999.
9. Tarasyuk, O.V. Formirovanie u studentov professionalno-pedagogicheskogo vuza umeniy projektirovaniya uchebnikh zanya-tiy: dis.... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 1999.

10. Uvarov, A.Yu. Rasprostraneniye innovatsionnykh uchebno-metodicheskikh materialov / A.Yu. Uvarov, G.M. Vodopjyan. – M.: Universitetskaya kniga, 2008.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 316.62

Yarychev N. U., Il'yasov D. F. THE DEVELOPMENT OF CONFLICT CULTURE OF A TEACHER. Conflict culture is represented in the article as description and method of professional activity of teachers in the professional conflict-environment; defined its structure, disclosed the theoretical and methodological aspects of conflict the culture teacher.

Key words: conflict culture, psychological culture, conflict competence, development of conflict culture, functions of conflict culture.

Н.У. Ярычев, канд. философ. наук, доц. ЧИПКО, г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru;

Д.Ф. Ильясов, д-р. пед. наук, проф. ЧИПКО, г. Челябинск, E-mail: dinaf_chel@mail.ru.

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Конфликтологическая культура представлена в статье как характеристика и способ профессиональной деятельности учителя в профессиональной конфликтной среде; определена ее структура, раскрыты теоретико-методологические аспекты развития конфликтологической культуры учителя.

Ключевые слова: конфликтологическая культура, психологическая культура, конфликтологическая компетентность, развитие конфликтологической культуры, функции конфликтологической культуры.

Педагогическая рефлексия культуры на современном этапе развития нашего общества является актуальной задачей системы образования на уровне региона, учебного заведения, отдельного учебного предмета как форма и метод воспитания и обучения. Российские учителя многие десятилетия относились к категории высоко моральных, авторитетных личностей, а сами школы по праву считались «очагами» культуры, носителями и хранителями культурных традиций государства. Снижение общего культурного уровня населения, разрушение культурной среды, утрата культурных смыслов, недостаточное внимание общества к созданию условий для полноценных межкультурных контактов, особенно в таких многонациональных государствах, как Россия, привело, в том числе, и к падению статуса учителя в глазах многих наших соотечественников. Однако авторитет личности учителя, ценность его профессиональных и человеческих качеств сегодня по-прежнему признается и высоко оценивается в некоторых республиках России, в частности, Чеченской. Несмотря на царящую в республике социальную напряженность, современный учитель в Чечне – глубокоуважаемый человек, продолжающий оказывать значительное влияние на развитие общей культуры детей и их родителей, а также их поликультуры и конфликтологической культуры.

Поскольку в нашем исследовании речь пойдет о развитии конфликтологической культуры учителя, то мы считаем необходимым, прежде всего, остановиться на культурологическом подходе в педагогике. Мы разделяем позицию Е. В. Бондаревской, которая считает, что культурологический подход в педагогике – это видение образования сквозь призму понятия культуры, его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [1].

Понятие «культура» характеризует меру образованности, степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь: о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической как степени полипредметности феномена.

Нами установлено, что в теории и истории культуры существует единая глобальная дефиниция понятия «культура», которую разделяют ученые: В. Вернадский, Н. Бердяев, И. Ильин, Ю. Лотман, М. Мид, А. Моль, Г. Селье, В. Розанов, Н. Эйдеман, А. Швейцар и др. Культура – совокупность

реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека.

Исходя из вышесказанного, сущностное представление о культуре считаем целесообразным сформулировать как прогрессирующее самопроизводство общественного человека. С этой точки зрения образование является важнейшей его технологией, содержанием и формой такого самопроизводства общественного человека.

Следует различать понятия «культура общества» и «культура личности». Мы понимаем культуру общества как особый социальный механизм накопления, хранения, преобразования и трансляции информации, представляющей социальную ценность. Культура личности представляется нам как система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Применительно к культуре учителя, культура личности для его профессиональной деятельности будет содержать профессиональную культуру и ее составные части (информационную культуру, методологическую культуру, коммуникативную культуру, поликультуру, конфликтологическую культуру и др.).

Педагогическая деятельность характеризуется взаимодействием большого количества людей, относящихся к разным возрастным категориям и обладающих различными представлениями, взглядами, жизненным опытом, что с неизбежностью порождает конфликтные ситуации, для разрешения которых учителю необходимо обладать конфликтологической культурой. В своем исследовании мы под конфликтологической культурой учителя понимаем усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия, анализа и разрешения конфликтов в образовательной среде. В основе конфликтологической культуры лежат ценностно-смысловая, эмоциональная и коммуникативная сферы личности [2].

Можно рассматривать конфликтологическую культуру учителя как часть более широкого, объемного и целостного явления, именуемого профессиональной культурой. В своем исследовании мы различаем понятия «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура специалиста».

В современной научной литературе с индивидуальной конфликтологической культурой связывают качества личности, проявляющиеся в способности решать проблемы и преодолевать противоречия конструктивными способами. Конст-

руктивным называется такой выход человека из конфликта, для которого характерно следующее: решение проблемы с учетом интересов обеих сторон; осознанное, адекватное ситуации зрелое поведение; сохранение или улучшение взаимоотношений между оппонентами. Конфликтологическая культура не сводится к психологической культуре, хотя тесно связана с ней. Развитие психологической культуры учителя требует конкретизации применительно к ситуациям конфликтного взаимодействия.

Конфликтологическая культура личности учителя, по нашему мнению, заключается в стремлении (потребности, желании) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. В современных условиях обостряющегося противостояния в общественных отношениях умение вести осмысленную жизнедеятельность, разрешая социальные конфликты, является важнейшим фактором социализации. В решении задач гармонизации межличностных отношений владение конфликтологической культурой для личности играет решающую роль.

С нашей точки зрения, конфликтологической культуре учителя свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Мы считаем, что профессиональная конфликтологическая культура учителя, характеризуется не только владением навыками профилактики и разрешения конфликтов в образовательной среде, но и формированием конфликтологической компетентности у учащихся.

Развитие конфликтологической культуры учителя предполагает перестройку ценностно-смысловой сферы личности и становление особой системы ценностей, смыслов, мотивов, убеждений, установок. Содержание конфликтологической культуры личности составляют: культура ценностно-смысловой сферы; культура мышления; культура чувств; коммуникативная культура; культура воображения; ощущение контекста [3].

Очевидно, что процессы развития конфликтологической культуры неразрывно связаны с механизмами психосоциального развития личности. В силу сложности и многогранности человеческого бытия конфликтологическая культура не может быть однообразным и монолитным конструктом. Ее проявление и реализация зависят от многих факторов.

Конфликтологическая культура, реализуя конструктивные функции конфликта, сигнализирует об очагах социальной напряженности, расширяет возможности получения информации о состоянии организации (диагностируется специально-профессиональная культура; обогащается информационная культура); способствует более глубокому познанию участниками конфликта друг друга и конфликтующей проблемы (конкретизируются объекты специально-профессиональной, психологической, информационной и методологической культуры); ослабляет психическую напряженность (поддержка функций психологической культуры); создает интеллектуально-эмоциональную напряженность, которая сопутствует столкновению различных стратегий поиска решения проблем (активизация методологической культуры); в инновационных процессах содействует творческой инициативе и профессиональному саморазвитию (активизация акмеологической культуры); предотвращает разрушительные противоборства участников конфликта и сплачивает членов трудового коллектива (поддержка функций коммуникативной культуры).

Функции конфликтологической культуры проявляются в совместных действиях, в общении, во взаимоотношениях. Отметим, что и на индивидуальном уровне конфликтологическая культура способствует профессиональному становлению специалиста: владение знаниями о внутриличностном конфликте, его проявлениях, а также способах продуктивной психологической защиты (сублимация), технологиях и техни-

ках преодоления кризисов профессионального роста способствует профессиональному становлению специалиста [3].

В основе конфликтологической культуры личности (как и психологической культуры) лежит конфликтологическая образованность (конфликтологическая грамотность и конфликтологическая компетентность человека).

Конфликтологическая грамотность – это базовый уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном и вербализуемом опыте, мифологическом сознании личности, позволяющий конструктивно решать проблемы и противоречия без особого осмысления механизмов, лежащих в их основе.

Конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе специальной организованной подготовки применительно к конкретным ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения [4].

Конфликтологическая компетентность педагогов общеобразовательной школы является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в школе. Она подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать ее для успешного решения задач обучения, воспитания, развития [5].

Важно подчеркнуть, что овладение знаниями в области конфликтологической культуры тесно связано с развитием личностно-профессиональных качеств, позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом. Очевидно, что это предполагает развитие психологической готовности человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром. Другими словами, в процессе накопления жизненного опыта человек постоянно повышает уровень индивидуальной психологической культуры, которая выступает базисом для развития конфликтологической культуры личности.

Содержание конфликтологической культуры личности составляют: культура ценностно-смысловой сферы; культура мышления; культура чувств; коммуникативная культура; культура воображения; ощущение контекста [6]. В отличие от конфликтологической компетентности, направленной на управление конкретными конфликтами, конфликтологическая культура личности ориентирована на широкий круг проблем и противоречий и их творческое разрешение.

В развитии конфликтологической культуры учителя важная роль отводится использованию различных моделей поведения личности в предконфликтной и конфликтной ситуациях. Наличие конфликтных ситуаций неизбежно при взаимодействии личностей друг с другом. Исключить их из профессиональной деятельности педагога не представляется возможным, однако выявить причину возникновения конфликта и управлять его развитием и разрешением возможно.

В своем исследовании мы опираемся на положения О. И. Щербаковой о том, что развитие конфликтологической культуры учителя проходит через три уровня: репродуктивный – наиболее низкий уровень, соответствующий конфликтологической грамотности, продуктивный – соответствующий конфликтологической компетентности, творческий – соответствующий конфликтологической культуре [7].

Учитывая тот факт, что развитие конфликтологической культуры личности происходит в течение всей жизни, в результате формирования опыта разрешения конфликтных ситуаций и действий по их предотвращению, тем не менее, отметим, что для развития конфликтологической компетентности у современного учителя необходимо наличие системы специально организованных мероприятий. Целенаправленное развитие конфликтологической культуры необходимо через организацию занятий, предполагающих развитие культуры ценности смысловой сферы личности, рефлексии, развитие

эмоционально-волевой сферы личности, коммуникативной культуры, навыков анализа и самоанализа, разрешения и профилактики конфликтных ситуаций в образовательном процессе с разными его субъектами (родителями, учащимися, коллегами, администрацией).

Под содержательным компонентом специально организованных мероприятий в нашем исследовании понимается содержание теоретической и прикладной конфликтологической подготовки специалистов, которое, следуя логике технологического подхода, структурировано в соответствии с выше названными этапами развития конфликтологической культуры учителя. Нам представляется значимым для развития устойчивых форм проявления конфликтологической культуры систематичное применение активных методов в процессе конфликтологической подготовки. С целью обеспечения данного условия целесообразно использовать комплекс игр, упражнений, специально моделированных ситуаций по профессиональной конфликтологии.

Мы считаем, что условия реализации возможностей интерактивных методов по формированию конфликтологической культуры должны включать в себя несколько положений: определение целей формирования конфликтологической культуры, отбор упражнений для конкретных занятий с учетом уровня развития формируемого качества у обучающихся и целей занятия; систематичность применения интерактивных методов, анализ деятельности преподавателя по формированию конфликтологической культуры специалистов с помощью интерактивных методов, организация самоанализа обучающихся с целью объективации внутриличностных конфликтов, возникающих в процессе выполнения учебных заданий.

С нашей точки зрения именно система бинарных методов обладает значительным потенциалом в реализации принципа развития конфликтологической культуры – принципа управления и самоуправления. Базируясь на понимании воспитания как управления развитием индивидуальности на основе интеграции индивидуального и социального, О.С. Гребенюк и М.И. Рожков предлагают использовать принцип бинарности, призванный обеспечить действие учителя, направленное на самовоспитание, в ответ на воздействие тренера-куратора [8]. Бинарные методы предполагают выделение пар методов «развитие-саморазвитие». Каждый метод развития и соответствующий ему метод саморазвития отличается один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Процесс конфликтологической подготовки с помощью адаптированной нами бинарной системы воспитания предполагает использование ниже описываемых методов воздействия на различные сферы личности учителя.

Исходя из понимания учебной деятельности как полиморфной – включающей в себя и учебный труд, и общение, а также понимания учебно-воспитательного процесса как процесса совместной деятельности учителя и учащихся, особого внимания требует базис педагогического общения – типы учебного взаимодействия.

Значительный интерес с точки зрения определения оптимальных типов учебного взаимодействия в процессе развития конфликтологической культуры учителя представляют исследования В.Я. Ляудис [9], направленные на изучение сущности совместной учебной деятельности. Автором устанавливается цель совместной деятельности – построение механизма само-

регуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействия и позиций личности в них; определяется предмет – способы деятельности и нормы взаимодействия и общения. Раскрывается продукт – актуализация новых смыслов учения и выдвижение обучающимися новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве. Описывается средство – система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия учителя и обучающихся, обучающихся между собой. К формам совместной деятельности В.Я. Ляудис относит сотрудничество и его компоненты: введение в деятельность, разделенное действие, имитируемое действие, поддержанное действие, саморегулируемое действие, самоорганизуемое действие, самопобуждаемое действие, партнерство. Способы совместной деятельности представлены циклами взаимодействия, разнообразными по длительности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). Каждая из форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности.

Для нашего исследования ценно, что представленная структура совместной учебной деятельности в приложении к конфликтологической подготовке находит свое отражение именно в объединенном характере учебного и преподавательского труда. Особенно значимым фактором является динамика переходов от одной формы взаимодействия к другой, которая обеспечивает не только становление самоуправляемой деятельности специалиста в конфликте на основе самоуправляемой учебно-профессиональной конфликтологической деятельности, но и ведет к регуляции конфликтных позиций (от управляемых до самоуправляемых).

Вместе с тем, нельзя согласиться с утверждением, что только в сотрудничестве возможна плодотворная совместная деятельность. Как установлено в ряде исследований (Е.Е. Акимов, Т.В. Ковшечникова, Б.И. Хасан), в педагогику уже прочно входит «конфликтная» стратегия, где центральную позицию занимает конфликтная ситуация, в основе которой, в отличие от проблемной ситуации, лежит естественное противоречие, столкновение двух или нескольких людей [10]. Мы считаем, что взаимодействие в процессе совместной учебной и учебно-профессиональной конфликтологической деятельности должно соответствовать предметной специфике профессиональной подготовки и, следовательно, реализовываться во всех типах взаимодействия: и кооперативных, и конкурентных. Важно, чтобы учителя приобретали опыт творческой конфликтологической профессиональной деятельности во всех типах конфликтного взаимодействия.

Таким образом, наше исследование показало, что конфликтологическая культура учителя занимает стержневую позицию в иерархии структуры его профессиональной культуры, она синтезирует все ее составляющие, актуализируясь и проявляясь в соответствии с потребностями в безопасности, признании, престиже, самоактуализации в профессиональных конфликтных ситуациях и конфликтах. Интегрированные компоненты конфликтологической культуры воспроизводят закономерности саморегуляции субъекта во взаимодействии с конфликтогенной средой.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д.: изд-во РПУ, 2000.
2. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография. – Калининград: изд-во КГУ, 2002.
3. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1995.
4. Социальная психология: словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.

5. Бережная, Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – Калининград, 2009.
6. Мухаметзянова, Ф.Ш. Сущность, содержание и особенности психологической культуры учителя. – Казань, 1999.
7. Щербакова, О.И. Развитие конфликтологической культуры личности // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10.
8. Рожков, М.И. Деятельность преподавателя СПУЗ по изучению причин конфликтного поведения студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999.
9. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995.
10. Профессиональная компетентность как основа конфликтологической культуры / под общ. ред. П. А. Бакланова. – М., 2009.

Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov n/D.: izd-vo RPU, 2000.
 2. Camsonova, N. V. Konfliktologicheskaya kul'tura specialista i tekhnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obra-zovaniya: monografiya. – Kaliningrad: izd-vo KGU, 2002.
 3. Slatenin, V.A. Formirovanie professional'noy kul'tur uchitelya. – M., 1995.
 4. Social'naya psikhologiya: slovar' / pod. red. M. Yu. Kondrat'eva // Psikhologicheskiiy leksikon. Ehnciklopedicheskiy slovar'. – M.: PERSEh, 2006.
 5. Berezhnaya, G.S. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti pedagogov obtheobrazovatel'noy shkoli: avtoref. dis.... d-ra ped. nauk. – Kaliningrad, 2009.
 6. Mukhametzyanova, F.Sh. Suthnostj, sodержanie i osobennosti psikhologicheskoy kul'tur uchitelya. – Kazanj, 1999.
 7. Therbakova, O.I. Razvitie konfliktologicheskoy kul'tur lichnosti // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2008. – № 10.
 8. Rozhkov, M.I. Deyatel'nostj prepodavatelya SPUZ po izucheniyu prichin konfliktno go povedeniya studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kazanj, 1999.
 9. Lyaudis, V.Ya. Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodeystviya // Khrestomatiya po pedagogicheskoy psikhologii. – M., 1995.
 10. Professional'naya kompetentnost' kak osnova konfliktologicheskoy kul'tur / pod obsh. red. P. A. Baklanova. – M., 2009.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 377.5

Stepanova N.V. **THE CONTENT AND THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPLEX OF ENSEMBLE MUSICIAN.** In the article grounded the necessity of development ensemble performer of complex professionally important communicative qualities that determine the efficiency and effectiveness of creative contacts in the profession; disclosed the contents of the communicative complex of an ensemble musician, the explanation of the structural components is given.

Key words: Piano Ensemble Performance, contact, constructive, emotional intelligence, assertiveness, situational creativity.

H.B. Степанова, преп. ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: stepanova.n2010@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОГО КОМПЛЕКСА МУЗЫКАНТА-АНСАМБЛИСТА

В статье обосновывается необходимость развития у ансамблевого исполнителя комплекса профессионально важных коммуникативных качеств, которые определяют эффективность и результативность творческих контактов в процессе профессиональной деятельности; раскрывается содержание коммуникативного комплекса музыканта-ансамблиста, дается характеристика его структурных компонентов.

Ключевые слова: фортепианно-ансамблевое исполнительство, контактность, конструктивность, эмоциональный интеллект, асертивность, ситуативная креативность.

Проблема выявления и развития коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в процессе обучения является весьма актуальной для системы профессиональной подготовки специалиста в области музыкального искусства. Высокие требования, предъявляемые к специалисту-музыканту, обусловлены спецификой его будущей профессиональной деятельности, ориентированной на реализацию творческого потенциала музыканта в различных формах ансамблевого исполнительства.

Особенности ансамблевого исполнительства предполагают многообразие коммуникативных взаимоотношений, связанных не только с передачей слушателям музыкального содержания, заложенного композитором в произведении, но и с установлением эффективных межличностных контактов с партнерами-исполнителями. Именно прочные межличностные партнерские связи в ансамблевом коллективе становятся залогом успешной совместной творческой деятельности музыкантов и гарантируют достижение художественного результата. Для установления таких связей музыкант должен владеть комплексом коммуникативных качеств, позволяющих воспринимать и адекватно оценивать музыкальную информацию, оперативно реагировать на изменение коммуникативной си-

туации в ансамбле, чувствовать эмоциональное состояние партнера и т.д.

Сложность и многоканальность коммуникативных процессов в ансамблево-исполнительской деятельности обуславливает необходимость целенаправленного развития коммуникативных качеств музыканта-ансамблиста во время обучения. Следует отметить, что в существующей практике музыкального образования традиционно основное внимание уделяется развитию исполнительских умений и навыков будущих музыкантов и недооценивается необходимость формирования личностных качеств, определяющих эффективность коммуникативного взаимодействия внутри ансамблевого коллектива. Об этом неоднократно писали выдающиеся музыканты-исполнители и методисты ансамблевого искусства, подчеркивая, что музыканта нужно воспитывать комплексно, в единстве технологических и личностных аспектов его профессионального мастерства (Т.А. Воронина, А.Д. Готлиб, Р.Р. Давидян, Д.Ф. Ойстрах и др.).

Различные аспекты проблемы формирования коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки освещены в исследованиях А.А. Давыдовой, Е.П. Лукьяновой, О.Г. Сафроновой и др. В них обосновывается вариативность базовых компонентов комму-

никативного комплекса музыканта-ансамблиста, определяемая особенностями различных форм коллективного творчества (хорового, камерно-вокального, камерно-инструментального). Эта мысль находит свое подтверждение и в научной психолого-педагогической литературе, классифицирующей коммуникативные качества как систему осмысленных совместных действий, организующих плодотворное взаимодействие и обусловленных характером деятельности [1, с. 73].

Наш собственный опыт педагогической деятельности подтверждает особую остроту и актуальность проблемы формирования у музыканта-исполнителя коммуникативных качеств, обеспечивающих его готовность к профессиональной ансамблевой деятельности и эффективность взаимодействия в творческом коллективе. Весьма плодотворной почвой для формирования коммуникативных качеств музыканта-исполнителя выступает коллективное музицирование, одной из разновидностей которого является ансамблевая фортепианная деятельность.

Фортепианно-ансамблевая исполнительская деятельность представляет собой вид совместной творческой деятельности, характеризующийся возникновением особого рода межличностных отношений, при которых исполнители осознанно ориентированы друг на друга как на равноправных партнеров, включены в субъект-субъектные связи по отношению друг к другу и объединены общей целью – передачей закодированной музыкально-смысловой информации от композитора к слушателю. Для эффективной координации совместных исполнительских действий музыкантам необходим коммуникативный комплекс, который, по нашему мнению, должен быть представлен совокупностью следующих качеств: *контактность, конструктивность, эмоциональный интеллект, асертивность, ситуативная креативность*. Охарактеризуем каждый структурный компонент коммуникативного комплекса.

Контактность заключается в способности и готовности человека к созданию позитивных отношений, открытых для сотрудничества и взаимодействия. Природные задатки человеческой общительности являются условием для формирования контактности – устойчивой характеристики деятельностных качеств личности, которые осознанно развиваются и проявляются в условиях межличностного взаимодействия, определяя его продуктивность.

В фортепианно-ансамблевой исполнительской деятельности этот компонент выступает в качестве приоритетного и характеризуется способностью музыкантов к быстрому установлению и осуществлению результативных межличностных контактов, как долгосрочных, так и краткосрочных, что обусловлено многообразием исполнительских взаимосвязей в профессиональной творческой среде. Контактность ансамблевого исполнителя, направленная на успешное и плодотворное взаимодействие, проявляется в стремлении к творческому общению, инициативности в установлении контактов и легкости их осуществления, в высоком эмоциональном тоне, признаках экстраверсивной направленности и осознании значимости своей роли в коммуникативном процессе. Наличие этого коммуникативного качества у исполнителей фортепианного ансамбля способствует установлению партнерских, равноправных взаимоотношений, характеризующихся переходом индивидуальной формулы “Я” к коллективной – “Мы”, которая ориентирует музыкантов на сотрудничество, сотворчество и согласованность их исполнительских действий, направленных на слушательскую аудиторию.

Не менее важным коммуникативным качеством, проявляющимся в организации и регуляции механизма межличностного взаимодействия, является *конструктивность*. Сущностная характеристика этого качества определяется способностью предпринимать целесообразные действия, позволяющие реализовывать плодотворное межличностное взаимодействие. Показателем эффективности конструктивных действий будет их результативность и успешность.

В фортепианно-ансамблевой исполнительской деятельности конструктивное поведение выступает регулятором динамики индивидуальных познавательных процессов, совместно-

го решения исполнительских задач, выработки единой структуры целевых и ценностных ориентиров в процессе творческого взаимодействия музыкантов. Это коммуникативное качество определяет жизнеспособность и сплоченность исполнительского коллектива, особенно на стадии выработки и принятия музыкантами совместных творческих решений. Его важность трудно переоценить в ситуации репетиционного периода, когда возможно столкновение различных исполнительских точек зрения, вызывающих межличностные противоречия. Поэтому умение принимать взвешенные решения по устранению исполнительских размолвок также является проявлением конструктивного поведения. Значимость этого компонента в интерактивном взаимодействии партнеров подкрепляется наличием ранее приобретенного опыта, знаний, которые активно преобразуются и переосмысливаются в процессе совместной деятельности. Это своего рода взаимообразная перестройка и реорганизация знания и профессионального опыта человека, способного принимать конструктивные действия в ситуации творческого взаимодействия.

Поскольку природа музыкально-исполнительского искусства связана с эмоциональным переживанием, эмоциональной реакцией, эмоциональным выражением, большое значение для ансамблевого музыканта имеет такое качество как *эмоциональный интеллект*. Впервые использовали данный термин в своих исследованиях американские психологи П. Саловей и Дж. Мейер, которые трактуют “эмоциональный интеллект” как способность управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов [2, с. 88]. Мы трактуем данное понятие как профессионально важное качество, опираясь на исследования отечественных психологов Е.П. Ильина, Б.А. Федоришина, В.Д. Шадрикова. Ученых объединяет единый подход к формулировке понятия “профессионально важное качество”, которое представляет собой наличие у человека специальных способностей, соответствующих выполнению определенной деятельности. Специальные способности, развиваясь в конкретных действиях “получают свою огранку” и преобразуются в профессионально важное качество, которое способствует успешному выполнению профессиональной деятельности [3, с. 157].

Любая музыкально-исполнительская деятельность обусловлена высоким уровнем развития специальных способностей, которые в процессе обучения изменяются и приобретают качественно иной характер. Эмоциональный интеллект как коммуникативное качество, определяющее степень согласованности ансамблево-исполнительских действий, предполагает высокий уровень развития эмоциональных и интеллектуальных способностей музыкантов. Оно обеспечивает с одной стороны, интеллектуальное осмысление эмоциональной информации, заложенной в музыкальном произведении и выражающейся в его интерпретации, с другой – осознанное управление партнерами собственными эмоциональными реакциями, оптимизирующими процессы ансамблевого взаимодействия.

В интерактивном взаимодействии ансамблевых исполнителей эмоциональный интеллект отвечает за формирование алгоритма сознательного поведения, как в ситуации репетиционного периода, так и в ситуации сценического выступления, связывает воедино уравнивающие друг друга составляющие процесса взаимодействия исполнителей – эмоции и интеллект. Наибольшую важность это качество приобретает в ситуации сценического выступления, которое сопровождается стрессовыми эмоциями. У подготовленных профессиональных ансамблевых исполнителей на сцене “доминирующую роль играют контролируемые чувства музыкального сопереживания” [4, с. 62], т.е. эмоции создаются интеллектом, и интеллектом контролируются.

Таким образом, “эмоциональный интеллект” как профессионально важное качество ансамблевого исполнителя выражается в умении интеллектуально трактовать эмоциональную информацию, разумно ее оценивать и грамотно передавать партнеру по взаимодействию.

Поскольку музыкально-исполнительская деятельность предполагает выработку единой художественной концепции произведения, в исполнении которого могут участвовать не-

сколько музыкантов, очень важным качеством для музыканта-ансамблиста становится *ассертивность* – (assert – от англ., т.е. утверждать, защищать, доказывать, отстаивать). Сущность этого качества заключается в способности выстраивать стратегию взаимодействия, основанную на умении отстаивать свои взгляды, добиваться поставленных целей, при отсутствии давления и неуважительного отношения к партнеру. Это своего рода корректор поведения, доброжелательная настойчивость, позволяющая достигнуть своего и сохранить баланс межличностных отношений в творческом коллективе.

В фортепианно-ансамблевой деятельности ассертивность определяет единую исполнительскую систему координат, формирующую определенный стиль взаимодействия – партнерские отношения. Партнерские отношения основаны на равноправии, равноактивности сторон, т.е. восприятии партнера как равного, а значит, имеющего право на собственное мнение и собственное решение. Сформированный устойчивый партнерский стиль взаимоотношений в ансамблевом коллективе свидетельствует об уровне коммуникативного мастерства музыкантов, который позволяет добиваться поставленных профессиональных целей и демонстрировать при этом готовность к позитивной, доброжелательной реакции на возможные мнения и действия партнера. Это позволяет в межличностном взаимодействии преодолевать каждому из исполнителей “собственные тенденции”, поскольку по меткому высказыванию Б.А. Печерского “ансамблист – это музыкант, усмиривший в себе гордыню” [5, с. 134]. Возможным это становится только тогда, когда исполнители способны выслушивать и понимать точку зрения другого, обеспечивая тем самым продуктивное творческое взаимодействие.

Ассертивное поведение в ансамблевом коллективе выступает также критерием личной ответственности каждого из исполнителей, которая характеризуется умением ставить себя на место другого, быть ответственным за себя и свои поступки в партнерских отношениях, что способствует становлению художественной дисциплины в коллективе. Ассертивный стиль поведения ориентирован на сближение взаимодействующих исполнителей, на организацию их плодотворного сотрудничества и претворяет в жизнь императивное изречение И. Канта: человек поступает по отношению к другим так, как он хотел бы, чтобы поступали по отношению к нему.

Резумирующим этапом совместной работы ансамблевого коллектива является сценическое выступление. Это самый сложный и ответственный этап работы, на котором исполнители должны продемонстрировать согласованные ансамблевые действия, полное взаимопонимание между партнерами, позволяющее осуществить художественно полноценный результат. Очень часто сценическое выступление осложняется непредвиденными ситуациями, проверяя исполнительский коллектив “на прочность” и требует мобилизации психологических, интеллектуальных, эмоциональных, технологических ресурсов личности. Поэтому особую актуальность для ансамблевых исполнителей приобретает владение качеством *ситуативной креативности*, сущность которого заключается

в умении быстро находить конкретный способ решения проблем в ситуации сценического выступления.

Это своеобразная “импровизация” исполнительских действий, связанная со способностью “ответной реакции на неожиданно возникающие во время исполнения музыкальные ощущения партнеров”, которые Р.Р. Давидян называет “импульсами-сигналами” [6, с. 131]. Эта способность обусловлена наличием у музыкантов опыта ансамблевого взаимодействия, когда между партнерами устанавливается “дистанция доверия”, позволяющая им предчувствовать художественные намерения друг друга, предупреждая возможные сбои и критические ситуации во время выступления. Поэтому коммуникативное качество ситуативной креативности можно характеризовать как способность совместной партнерской импровизации в действии, своего рода ответную адекватную реакцию на художественные намерения партнера во время сценического выступления.

Данное коммуникативное качество в ситуации выступления представлено исключительно невербальными коммуникативными средствами. Исполнительские действия, доведенные до автоматизма, являются результатом активной, сознательной, продуманной работы, направленной на координацию партнерских действий, и во время публичного выступления могут носить характер спонтанного проявления. Такой деятельностный ресурс обусловлен взаимопониманием партнеров с полуслова, с полу-взгляда, которое дает простор для маневренности исполнительских действий во время выступления, дабы предотвратить возможные ситуации исполнительской беспомощности, разрушающие слушательское впечатление об ансамблевом коллективе. Чтобы достичь столь высокого уровня исполнительского взаимодействия в фортепианном ансамбле требуется время, которое позволяет обнаружить каждому ансамблевому партнеру новый потенциал сценического поведения.

Таким образом, структура коммуникативного комплекса музыканта-ансамблиста представлена совокупностью профессионально важных качеств, основополагающими среди которых являются контактность, конструктивность, эмоциональный интеллект, ассертивность, ситуативная креативность. Владение данными качествами позволяет будущему профессиональному ансамблевому исполнителю организовывать плодотворное творческое взаимодействие не только с ансамблевыми партнерами, но и с художественными руководителями музыкальных коллективов, дирижерами, режиссерами, сценорами и, конечно же, со слушателями.

Опыт исполнительской деятельности показывает, что художественный результат, к которому стремятся музыканты, складывается из многих составляющих, среди которых важнейшее место принадлежит межличностным отношениям. Из этого следует, что формирование коммуникативных качеств личности является основой становления профессионального мастера универсального специалиста-музыканта, способного проявлять себя во многих сферах творчества.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Стенберг, Р. Дж. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008.
4. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Классика – XXI, 2008.
5. Печерский Б.А. Экспромт-фантазия. Афоризмы о музыке. – М.: Классика – XXI, 2008.
6. Давидян, Р.Р. Психологические аспекты квартетного музицирования // Музыкальное исполнительство и современность. – М.: Музыка, 1988.

Bibliography

1. Abuljhanova-Slavskaya, K.A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti. – M.: Nauka, 1980.
2. Stenberg, R. Dzh. Prakticheskiy intellekt. – SPb.: Piter, 2002.
3. Iljin, E.P. Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. – SPb.: Piter, 2008.
4. Bochkarev, L.L. Psikhologiya muzikal'noy deyatel'nosti. – M.: Klassika – XXI, 2008.
5. Pecherskiy B.A. Ehkspromt-fantaziya. Aforizmi o muzihke. – M.: Klassika – XXI, 2008.
6. Davidyan, R.R. Psikhologicheskie aspekti kvartetnogo muzicirovaniya // Muzikal'noe ispolnitel'stvo i sovremennost'. – M.: Muzihka, 1988.

Статья поступила в редакцию 19.05.11

УДК 377.5

Butova I.A. THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOBILITY OF MUSICIAN CONCERTMASTER. The article deals with the category of "professional mobility" as an essential component of professional skill of the musician-accompanist. The content and structure of occupational mobility are justified on the basis of the characteristics of multidisciplinary and multifunctional activity of the musician-concertmaster of an integrated approach to the education of the individual specialist.

Key words: occupational mobility, skills, accompanist activities, musical performance.

И.А. Бутова, преп. ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: irbytova@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА–КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

Статья посвящена рассмотрению категории «профессиональная мобильность» как важнейшего компонента профессионального мастерства музыканта-концертмейстера. Содержание и структура профессиональной мобильности обосновываются, исходя из особенностей многопрофильной и полифункциональной деятельности музыканта-концертмейстера на основе комплексного подхода к воспитанию личности специалиста.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессиональное мастерство, концертмейстерская деятельность, музыкальное исполнительство.

На рубеже XX-XXI веков мобильность становится ключевым понятием, отражающим те требования, которые предъявляет к человеку современное общество. Динамизм, скорость и темп пронизывают все сферы жизни и деятельности человека, требуя проявления гибкости, адаптивности, способности быстрого реагирования на происходящие изменения.

Деятельность музыканта-концертмейстера в полной мере отвечает указанным требованиям. Ее специфика состоит в многопрофильности и полифункциональности, связанной с изменчивостью профессионального контекста. Многопрофильность концертмейстерской деятельности проявляется в разнообразии видов и составов исполнительских коллективов, в которых задействованы музыканты-концертмейстеры – это вокальные и инструментальные ансамбли, хоровые, танцевальные, театральные коллективы. Работа с каждым из этих коллективов отличается своей спецификой и требует от концертмейстера специальных знаний и определенных исполнительских умений и навыков. Полифункциональность работы музыканта-концертмейстера обуславливается характером и условиями творческой деятельности, в зависимости от которых превалируют те или иные функции. В репетиционной работе концертмейстер, как правило, наряду с исполнительскими, выполняет еще и педагогические и организаторские функции, в условиях подготовки к концертным выступлениям – нередко функции художественного руководства.

Динамичные, постоянно меняющиеся условия исполнительской деятельности, ускоренные сроки освоения музыкальных сочинений, постоянные смены творческих партнеров и коллективов, многообразие профилей деятельности и исполнительских функций, необходимость решения разнообразных ансамблевых задач непосредственно в процессе исполнения позволяют нам рассматривать мобильность как решающий фактор, обеспечивающий успешность концертмейстерской деятельности.

Категория профессиональной мобильности достаточно широко изучена в научной литературе и чаще всего рассматривается в двух проекциях – как процесс и как качества и свойства личности. Если социальные науки исследуют, главным образом, характер протекания процессов профессиональной мобильности, а именно, способность человека переучиваться в течение жизни, менять профессию, род занятий (А.В. Карпова, С.А. Кугель, И.Л. Смирнова, П.А. Сорокин и др.), то психолого-педагогические науки рассматривают профессиональную мобильность как качественную характеристику личности, позволяющую быстро ориентироваться и быстро действовать в динамичных профессиональных условиях (Л.В. Горюнова, Г.В. Мединкова, Н.А. Никитина и др.). Мы придерживаемся второй позиции и трактуем профессиональную мобильность как интегральную характеристику личности,

обеспечивающую динамизм протекания познавательных процессов, оперативность выполнения внешних практических действий, быстроту установления контактов с партнерами-музыкантами и слушателями, высокую адаптивность к изменениям внешней среды и условиям профессиональной деятельности.

Изучение особенностей концертмейстерской деятельности позволило нам определить, что профессиональная мобильность музыканта-концертмейстера имеет комплексную природу и включает не только профессиональные знания, исполнительские умения и навыки, но и целый комплекс личностно-психологических и социально-коммуникативных характеристик.

Содержательный (когнитивный) фундамент профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера составляет система специальных знаний в различных областях музыкального искусства и концертмейстерской деятельности. Знания из области музыкальной теории и истории необходимы концертмейстеру для верного прочтения и адекватной интерпретации музыкального текста. Они являются той платформой, на которой базируется навык быстрой ориентации в нотном тексте, навык чтения с листа, необходимый в ежедневной работе концертмейстера. Эти знания позволяют концертмейстеру уже при визуальном анализе нотного материала осмыслить содержание и характер произведения, его жанр и стиль, форму и драматургию, тональный и гармонический план, тип фактуры, динамику, членение нотного текста на музыкально-смысловые комплексы и т.д. Без знаний в области гармонии, без навыков гармонического анализа невозможно научиться технике транспонирования музыкальных произведений, столь необходимой в профессиональной деятельности концертмейстера.

Многопрофильная сущность концертмейстерской деятельности определяет необходимость владения знаниями из различных областей исполнительского искусства. В работе с солистами-инструменталистами концертмейстер должен знать тембральные особенности, динамические возможности, принципы и приемы звукоизвлечения различных музыкальных инструментов; в работе с вокалистами необходимо знание вокальной методики, принципов и особенностей формирования звука у различных голосов. Работая в классе хорового дирижирования или с хоровым коллективом, концертмейстер должен знать основы техники дирижирования. Работа концертмейстера в музыкальном театре требует знания специфики всех этапов постановки спектакля. А деятельность концертмейстера в хореографическом или танцевальном коллективе предполагает знание концертмейстером технологии постановки классического, народно-сценического и современного танца.

В ежедневной практической деятельности концертмейстеру музыкального театра, а также концертмейстеру, работающему с солистами-вокалистами и инструменталистами, приходится иметь дело с клавирами. Достаточно часто концертмейстер сталкивается с проблемой преодоления пианистических трудностей, связанных с технической «перегруженностью» фактуры в клавирах. Знание различных способов и видов аранжировки клавиров позволяет концертмейстеру быстро и оперативно делать собственные переложения трудноисполнимых отрывков, не отвлекаться на технические проблемы, полностью концентрироваться на решении ансамблевых задач.

Для эффективной реализации концертмейстером педагогических функций, создания психологически комфортной обстановки в творческом процессе, требуются знания из области музыкальной психологии и педагогики. Это позволяет быстрее налаживать взаимоотношения с партнерами, находить разумный компромисс при возникновении творческих разногласий, лучше понимать своих коллег и, таким образом, быстрее добиваться слаженности в ансамбле.

Деятельностную основу профессиональной мобильности концертмейстера составляет комплекс исполнительских умений и навыков. Чрезвычайно важной для концертмейстера является способность к согласованным действиям, таким как, умение выстраивать в ансамбле общий исполнительский план, добиваясь единства темпа, артикуляции и фразировки, штрихов, нюансировки, звукового и динамического баланса, потому что без этого невозможно достижение музыкально-исполнительского единства, создание высокохудожественного ансамбля. Выполнение подобных действий возможно только на основе прочно сформированных навыков ансамблевого исполнительства, позволяющих быстро и оперативно корректировать свои действия в ходе исполнения, что, в конечном итоге, напрямую соотносится с уровнем мобильности исполнителя.

Концертмейстеру необходимо иметь в своем профессиональном арсенале обширный ансамблевый репертуар. Это не только расширяет общий музыкальный кругозор пианиста, но и дает возможность оптимизировать репетиционный процесс. Владение репертуарным «багажом» позволяет концертмейстеру не затрачивать время и дополнительные психологические и физические усилия на выучивание своей партии, а полностью сконцентрироваться на решении ансамблевых и художественных задач.

В ряду необходимых концертмейстеру навыков исследователи и музыканты-практики особо выделяют навык быстрой ориентации в нотном тексте [1; 2]. Он предполагает способность быстро охватывать, воспринимать и анализировать все стороны исполняемого сочинения, оперативно выстраивать свой исполнительский план в соотношении с партией солиста, качественно играть с листа незнакомое произведение, оставаясь при этом удобным партнером. Навык быстрой ориентации в нотном тексте позволяет концертмейстеру в любых (даже самых «аварийных») условиях быть готовым выйти на концертную эстраду, в короткие сроки готовить новые концертные программы, ограничиваясь небольшим количеством репетиций, добиваясь при этом положительных результатов с наименьшими психологическими затратами.

При всей значимости профессиональных знаний, исполнительских умений и навыков формирование профессиональной мобильности концертмейстера невозможно без развития особых *личностно-психологических качеств* музыканта. В научных и методических работах, посвященных проблемам ансамблевого исполнительства и концертмейстерского мастерства, подчеркивается необходимость формирования особой чуткости, гибкости, пластичности музыканта-концертмейстера, проявляющихся в желании и умении согласовывать свои действия с действиями партнера, понимать и принимать его индивидуальную манеру и интерпретацию. Известный музыкант-психолог А.Л. Готсдинер подчеркивал, что «психологическим качеством, составляющим необходимое условие ансамблевой игры, является конформность - уступчивость,

податливость индивида по отношению к мнению или сложившимся требованиям групп... Оно заключается в психологической готовности и желании приспособить свое исполнение к игре партнера» [3, с. 129].

Способность к разумному творческому компромиссу, гибкость и корректность в отношении к партнеру, умение предвидеть его намерения, пойти за ним, а когда это становится необходимым, взять инициативу в свои руки, позволяют музыканту-концертмейстеру с наименьшими психологическими затратами и при минимальном количестве репетиций вырабатывать общую исполнительскую концепцию, добиваться слаженности ансамбля.

Профессиональная мобильность концертмейстера, по нашему мнению, предполагает наличие таких волевых качеств личности, как инициативность и ответственность. В них проявляются мотивы и профессионально значимые установки специалиста. Инициативность выступает мерилем самостоятельности музыканта, готовности действовать независимо, решительно, никогда «не опускать руки», пытаться найти выход из любой ситуации. Инициативность необходима концертмейстеру для осуществления педагогических функций, функций художественного руководства, когда нужно быстро и эффективно организовать репетиционный процесс, сплотить коллектив музыкантов и взять на себя ответственность за общее дело. Следует подчеркнуть, что уровень ответственности у музыканта-концертмейстера должен быть гораздо выше, чем у солиста, так как он отвечает не только за свои действия, но и за действия партнера, за качество ансамбля в целом. Степень ответственности концертмейстера возрастает при выступлениях с начинающими музыкантами, которые еще не умеют владеть собой на сцене, часто теряются. В этой ситуации концертмейстер берет инициативу в свои руки, ведет за собой солиста, «заряжает» его эмоционально, «спасая» тем самым своего партнера и весь исполнительский процесс.

Профессиональная мобильность концертмейстера предполагает высокую степень эмоциональной отзывчивости и быструю эмоциональную реакцию. В процессе эстрадного выступления, для которого характерны импровизационность, экспрессивность проявления чувств и эмоций, многие солисты под влиянием творческого подъема способны вносить коррективы в исполнительскую концепцию. Концертмейстер, обладающий быстрой эмоциональной реакцией, способен оперативно реагировать на всевозможные отступления солиста от сложившейся в процессе репетиционной работы интерпретации, способен пойти за ним, «заразиться» его чувствами и переживаниями, помогая открыть новые грани и краски произведения, эмоции и настроения.

Профессиональная деятельность музыканта-концертмейстера – это сотрудничество с многочисленными коллегами-музыкантами, со студентами и преподавателями, работа в коллективе, в команде. Репетиционная и исполнительская деятельность концертмейстера в концертных организациях, театральных и исполнительских коллективах, в образовательных учреждениях культуры и искусства предполагает способность и готовность к взаимодействию в социуме, а потому предъявляет высокие требования к *социально-коммуникативным качествам* личности.

Эффективность деятельности концертмейстера во многом зависит от его коммуникабельности и направленности на партнера. Это качество позволяет быстро устанавливать контакт с партнерами-музыкантами, вырабатывать общую исполнительскую концепцию, находить взаимопонимание в творческом коллективе, в сжатые сроки и с наименьшими психофизическими затратами добиваться слаженности исполнительских действий, что обеспечивает динамизм и конструктивный характер репетиционного процесса.

Работа музыканта-концертмейстера во многом зависит от уровня владения им средствами вербальной и невербальной коммуникации. В отличие от пианиста-солиста, которому

вовсе не обязательно объяснять словами свою исполнительскую концепцию, концертмейстеру необходимо обговаривать с исполнителями план совместной интерпретации. Владение средствами вербальной коммуникации позволяет концертмейстеру четко формулировать и ясно выражать свои мысли, без особых усилий раскрывать свое видение художественной идеи произведения, предлагать свою исполнительскую концепцию и пути ее воплощения, создавать доверительную, творческую атмосферу, комфортные условия для общения.

Владение средствами невербальной коммуникации позволяет партнерам обмениваться информацией через изменение выражения лица, жесты, движение глаз и т.д. Умение передавать и «считывать» невербальную информацию играет особенно важную роль для музыканта-концертмейстера в процессе сценического исполнения. Это дает возможность концертмейстеру едва уловимым жестом или движением головы показать вступление солисту, по выражению лица уловить его эмоциональное состояние, взглядом успокоить его волнение и ободрить, установить эмоциональный контакт. В нестандартной сценической ситуации это позволяет быстро понять и осознать возникающую проблему, оперативно отреагировать, прийти на помощь солисту, «спасая» исполнительский процесс.

Деятельность музыканта-концертмейстера, как правило, связана с постоянными перемещениями в социально-культурной среде. Она предполагает гастрольные поездки, выступления на всевозможных конкурсах и фестивалях не только в своей стране, но и за рубежом. Такие динамичные условия, в которых осуществляется профессиональная дея-

тельность, требуют от концертмейстера приспособляемости к условиям среды, высокой адаптивности. Это касается способности быстро приспособиться к акустике нового концертного зала, к новой сцене, новому для себя инструменту, незнакомой аудитории слушателей. Во время гастрольных поездок требуется быстрая приспособляемость к новым социальным условиям, особенно если это заграничные гастроли, где исполнители сталкиваются с иными ценностями, иными условиями жизни и быта, правилами поведения в социуме и т.д. Высокий уровень адаптивности концертмейстера позволяет быстро «вписываться» в условия социальной и профессиональной среды, безболезненно приспосабливаться к психологической атмосфере нового коллектива, наиболее полно реализовывать имеющиеся профессиональные ресурсы в постоянно меняющихся условиях деятельности. Мы полагаем, что интенсивность и скорость процессов социально-профессиональной адаптации музыканта-концертмейстера является одним из показателей его мобильности.

Таким образом, профессиональная мобильность концертмейстера предстает как интегральная характеристика личности, включающая **комплекс когнитивно-деятельностных, личностно-психологических и социально-коммуникативных компонентов**, выступающих в неразрывном единстве и обеспечивающих эффективность исполнительской деятельности в различных условиях профессионального контекста. Из этого следует, что мобильность является важнейшей характеристикой профессионального мастерства музыканта-концертмейстера, залогом его конкурентоспособности и востребованности на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Кубанцева, Е.И. Концертмейстерский класс: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002.
2. Шендерович, Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. - М.: Музыка, 1996.
3. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. - М., 1993.

Bibliography

1. Kubanceva, E.I. Koncertmeyjsterskiy klass: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ped. ucheb. zavedeniy. - M.: Akademiya, 2002.
2. Shenderovich, E.M. V koncertmeyjsterskom klasse: Razmishshleniya pedagoga. - M.: Muzhka, 1996.
3. Gotsdiner, A.L. Muzhkaljnaya psikhologiya. - M., 1993.

Статья поступила в редакцию 19.05.11

УДК 025.12

Didenko L.L. EXPERIMENTAL MODELS OF METHODOLOGICAL PAPERS OF LIBRARIES. This article presents structural (experimental) models of methodological papers of libraries.

Key words: specific character of technological knowledge, specific character of library methodological knowledge, classification of methodological papers of libraries, methodological advice, guides in methods, practical developments.

Л.Л. Диденко, соискатель КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: ludad@mail.ru

ОПЫТНЫЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ БИБЛИОТЕК

В статье представлены структурные (опытные) модели методической продукции библиотек.

Ключевые слова: специфика технологического знания, специфика библиотечного методического знания, классификация методической продукции библиотек, методические рекомендации, методические руководства, практические разработки.

Основатель Кемеровской библиотечной школы С.А. Сбитнев ратовал за разработку единых требований к служебной, методической, учебной документации. Под его руководством были подготовлены комплексы локальных стандартов на различные виды учебно-методических изданий, инструктивных и организационных документов. В развитие идей С.А. Сбитнева нами поставлена задача унифицировать требования к методической продукции библиотек.

Ассортимент методических изданий включает разнообразные по характеру и целевому назначению материалы, создаваемые в целях освоения инновационных методов работы, обмена практическим опытом, повышения квалификации сотрудников. Развитие ассортимента методических изданий идет путем их дифференциации и приводит к появлению новых видов и жанров методической продукции (отчеты о выполнении инновационных проектов, исследований; результа-

ты экспертизы проектов; инновационные предложения, тезисы докладов или сообщений научных конференций и др.).

Структурно-семантический анализ отдельных видов методических документов, как давно сложившихся и ставших традиционными для библиотечной практики, так и появившихся в последнее время, свидетельствует об отсутствии между ними принципиальных различий, о некоторой «размытости», нечеткости методического знания, представленного в методических документах различной видовой или жанровой принадлежности. Так, знакомясь с образцами современной методической продукции, трудно уловить структурные и содержательные различия между методическими рекомендациями и методическими пособиями, хотя они принадлежат разным издательским жанрам.

Чтобы обнаружить эти различия и уточнить жанровую структуру методической продукции библиотек, нами проведен структурный анализ технологического и методического знания.

Специфика технологического знания - ярко выраженный нормативный, алгоритмический характер. В структуре технологического знания преобладают сведения прикладного характера, практической направленности. Технологическое знание определяет порядок, способы и средства решения конкретной задачи, достижения желаемого результата. Технологическое знание служит связующим звеном между научными идеями и их практическим воплощением. Технология как наука, ориентированная на создание системы норм и правил результативного и экономичного производства, обеспечивает воспроизводимость результатов.

С целью выявления структурных элементов технологического знания в библиотечной методической документации мы обратились к теоретическим разработкам И.С. Пилко [1] и модели инструктивно-методических документов, предложенной И.Л. Скипор [2]. На основе их анализа выявлены следующие элементы технологического описания библиотечных и информационных процессов.

Элементы технологического описания:

1. Исходное «сырье» - предмет труда.
2. Ресурсы (информационные, финансовые, кадровые).
3. Средства (технические, программные, лингвистические, иные).

4. Методы деятельности.

5. Регламентирующие документы.

6. Процессы (номенклатура, алгоритмы деятельности).

7. Результат (продукты, услуги).

7.1. Характеристика.

7.2. Свойства.

7.3. Формы.

8. Оценка результата (качество информационных продуктов и услуг).

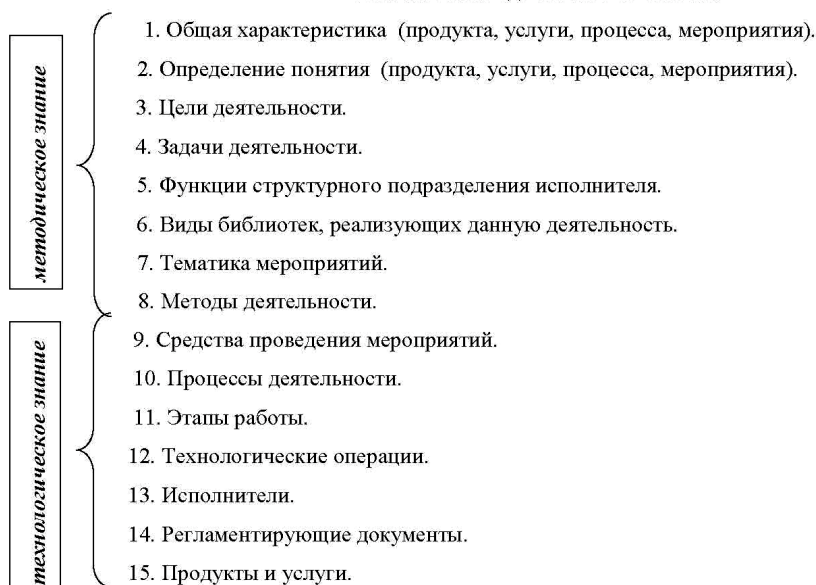
9. Условия деятельности (организационно-функциональная структура производственной службы)

Специфика библиотечного методического знания состоит в том, что оно имеет прикладную направленность, занимает смежное место между теорией и практикой, востребовано в науке, профессиональной деятельности и образовании. Методика - это способы, правила, приемы решения определенных практических задач; совокупность способов, методов, приемов систематического, последовательного, наиболее целесообразного проведения какой-либо работы.

Эмпирической базой выявления структурных элементов описания библиотечно-библиографических процессов в методической документации послужили данные анализа методической продукции библиотек (98 названий). В ходе анализа методической продукции выявлено тридцать устойчивых характеристик (параметров) описания, из числа которых 7 были отнесены к компонентам технологического знания, а 8 к компонентам методического знания. Это подтверждает тот факт, что методика и технология - понятия, трудно разделяемые на теоретическом (понятийном) и эмпирическом уровнях. Основная причина такого положения заложена в единстве **объекта** технологического и методического описания - это **процесс** деятельности (библиотечной, библиографической, информационной, иной).

Разработанная нами на основе анализа текущего документопотока опытная классификация методической продукции включает 7 видов и 25 жанров методической документации [3]. На наш взгляд, если такое разнообразие методической продукции признано профессиональным сообществом целесообразным, то очевидна необходимость унификации требований к отдельным видам и жанрам методических изданий.

Элементы методического описания:



Такая работа проделана нами в отношении трех жанров методической продукции: методических рекомендаций, методических (сценарных) разработок и практических руководств. Данные жанры взяты нами в «разработку», т.к. именно они обделены вниманием разработчиков методических регламен-

тов. В то же время требования к некоторым другим жанрам методической продукции можно найти в журнальных публикациях, учебных пособиях, книговедческой, документоведческой литературе, ГОСТах, справочных изданиях. Например, инструктивно-методические материалы в аспекте их структу-

ры и содержания детально охарактеризованы в публикациях И.Л. Скипор [4]. Требования к изданиям комплексного характера содержатся в учебном пособии А.Н. Ванеева [5]. В публикациях авторов Санкт-Петербургской библиотечной школы Е.Ю. Качановой и А.А. Грузовой сформулированы требования к описанию библиотечных новшеств и инновационных предложений [6,7].

Теперь рассмотрим предлагаемые автором структурные (рамочные) модели методических документов, которые носят

опытный характер и включают обязательные и факультативные компоненты (табл. 1, 3,4). Каждому компоненту методического знания, обнаруженному в методических рекомендациях, методических разработках и практических руководствах поставлены в соответствие примеры речевых оборотов.

Методические рекомендации - это совокупность научно и технологически обоснованных рекомендаций, способствующих внедрению наиболее эффективных форм и методов работы.

Таблица 1

Структурная модель методических рекомендаций

	Элементы описания	Принадлежность элемента*	Примеры речевых оборотов
Обязательные компоненты			
1.	Цели деятельности	М	«цель повышения квалификации библиотечных работников – определить и освоить путь и способы организации...»; «целью проведения массовых мероприятий является привлечение к чтению, ...»
2.	Задачи деятельности	М	«основная задача подготовки и повышения квалификации – формирование библиотечной работы как...» «к числу основных задач изучения читательского спроса относится...»; «в задачу научно-исследовательской работы входит...»
3.	Продукты и услуги	Т	«формы: услуги (наглядные, устные, комплексные); «формы массовой работы»; «формы выставок»; «формы игр (пассивные, активные, полуактивные); «формы мероприятий»; «виды: выставок (универсальные, тематические); «виды текстов (прогностические, диагностические)».
4.	Методы деятельности	М	«организация чтения (беседа); «изучение читательского спроса (наблюдение, опрос читателей); «обучение»; «игры (деловые и имитационные)».
5.	Процессы деятельности (операции)	Т	«выполнение читательских запросов»; «нормирование библиотечных процессов»; «составление библиографического описания»
6.	Регламентирующие документы	Т	«ГОСТы по библиотечному делу»; «инструкции»; «указы»; «виды норм (местные, отраслевые, типовые)»
7.	Средства проведения мероприятий	Т	«средства деловой игры: бланки, карточки, макеты книг»; «наглядные средства»; «технические средства»
8.	Исполнители	Т	«составитель - главный библиотекарь»; «редактор - зав. филиалом»; «ответственный за выпуск - ведущий методист»
Факультативные компоненты			
9.	Тематика мероприятий	М	«Поклонимся великим тем годам»; «Фабрика библиотечных звезд»; «Вечер счастливых сердец»
10.	Актуальность проведения массовых мероприятий	М	«одной из актуальных проблем... в настоящее время является...»; «интерес к проблеме... обусловлен...»
11.	Общая характеристика	М	«включает целевое назначение; виды (формы); примеры»
12.	Технологические операции	Т	«анализ структуры...»; «определение структуры...»; «выявление источников, содержащих...»

* М – методическое знание, Т – технологическое знание

Структурная модель методических рекомендаций содержит обязательные и факультативные компоненты методического и технологического знания. Обязательные компоненты методического знания: цель, задачи и методы деятельности; факультативные: тематика мероприятий, актуальность проведения мероприятий и их общая характеристика. Технологиче-

ское знание представлено такими обязательными элементами описания, как: продукты и услуги, процессы деятельности, регламентирующие документы, средства проведения мероприятий, исполнители, и факультативным - технологические операции.

Методические разработки – это материалы в помощь подготовке и проведению конкретных работ в библиотеке (организация выставок, оформление плакатов и стендов, проведение массовых мероприятий и т.п.), имеющие своей целью облегчить труд библиотекаря по самостоятельной разработке методических материалов и обеспечить их более высокое качество. В качестве примеров методических разработок были взяты сценарии, сценарные разработки (как наиболее часто встречающийся в библиотечной практике вид методических разработок).

Прежде, чем перейти к характеристике структурной модели методических разработок, раскроем содержание понятие «сценарий». В научной литературе не существует единого общепринятого определения этого понятия. В учебном пособии «Сценарная технология» О.И. Марков дает следующее определение сценария «это литературно-драматическое про-

изведение, написанное как основа для постановки кино- или телефильма» [8]. В учебнике «Клубоведение» под сценарием понимается подробная литературная разработка массового мероприятия [9]. Е.Я Зезерский считает, что сценарий «...есть особым образом обработанная конкретная информация» [10]. Авторы Д.М. Генкин и А.Г. Соломоник дают развернутое определение этого понятия. «Сценарий, пишут авторы, - это подробная литературно – текстовая разработка содержания массового мероприятия, в котором в строгой последовательности излагаются отдельные элементы действия, раскрывается тема, показаны авторские переходы от одной части к другой, приводится примерное направление всех публицистических выступлений» [11].

Рассмотрим алгоритм создания сценария (табл.2), воспроизведенный на основе учебного пособия «Сценарная технология» [8].

Таблица 2

Технология создания сценария

№ п/п	Этапы разработки сценария	Цель	Объект
1.	Выбор и анализ темы-задачи.	Формулирование проблемы.	Событие «факты жизни», «факты искусства» (социальные и культурные аспекты современной общественной жизни).
2.	2.1. Анализ проблемы. 2.2. Нахождение аспектов проблемы.	Формулирование сверхзадачи. Определение блоков сценария.	Проблема. Аспекты проблемы.
3.	3.1.Разработка сценических заданий блоков. 3.2. Разработка сценических заданий эпизодов. 3.3. Разработка сценических заданий	Нахождение (формулирование) сценических заданий блоков. Формулирование сценических заданий эпизодов. Получение совокупности сценических заданий. Создание смыслового каркаса сценария.	«Факты жизни» и «факты искусства»
4.	Разработка замысла сценария в целом	Нахождение жанра (формы сценария) сценарно-режиссерского хода, исходной ситуации сценария.	«Факты жизни» и «факты искусства». Рынок культурно-досуговых потребностей.
5.	Разработка сюжета сценария в целом.	Сюжет сценария.	«Факты жизни» и «факты искусства» сценарно-режиссерский ход.
6.	Отбор документально-художественного материала.	Определение границ художественного материала.	«Факты жизни» и «факты искусства».
7.	Монтаж единиц сценической информации, монтаж эпизодов, монтаж блоков.	Создание сценария.	Художественные средства.

* «Факты жизни» - реальные факты и события, происшедшие в жизни, не относящиеся к сфере искусства, а также реальные события, зафиксированные в документах, фотографиях, магнитофонных записях, письмах, официальных документах и т.д.

«Факты искусства» - все жанровое разнообразие произведений искусства, а также их фрагменты (музыкальные, поэтические, хореографические, пластические, драматические, отрывки из художественных кинофильмов, номера различных видов и жанров любительского и профессионального искусства).

Сценарий как продукт методической деятельности менее поддается унификации, но, на наш взгляд, должен содержать необходимые компоненты (см. табл.3). Создание сценарной разработки – творческий, по сути, процесс, но его можно алгоритмизировать, а к конечному продукту – сценарию – предъявить определенные требования.

Рамочная структурная модель методических (сценарных) разработок, формировалась на основе анализа 55 сценариев. Выявлены следующие элементы методического знания (виды, тематика, сценарный ход) и технологического знания (средства проведения мероприятия и исполнители).

Таблица 3

Структурная модель методических разработок

№ п/п	Элементы описания	Принадлежность элемента	Примеры речевых оборотов
Обязательные компоненты			
1.	Вид сценария	М	Сценарий - фестиваль; Сценарий театрализованного представления; Сценарий праздничного концерта; Сценарий литературно-музыкального вечера.

2.	Тематика сценариев	М	Силуэты серебряного века; Толстой в портретах; В круиз за здоровьем; Круиз по родному краю.
3.	Средства проведения мероприятия	Т	Музыкальные; Наглядные; Технические; Информационные.
4.	Сценарный ход (эпизоды, туры, блоки)	М	Кому посвящены эти строки...; Знакомство и общение Пушкина...; Прогулка по старому Арбату.
5.	Исполнители	Т	Ведущий; Сказочный герой; Главные и второстепенные действующие лица.

*М – методическое знание, Т – технологическое знание

Практическое руководство – это практическое пособие, рассчитанное на самостоятельное овладение какими-либо производственными навыками [12]. В ходе анализа методической продукции были выявлены практические руководства по педагогике, медицине, компьютерным технологиям, учетной

политике (бухгалтерский учет), а практические руководства для библиотечной сферы не обнаружены. В процессе разработки практических руководств для библиотечной деятельности за основу взяты методические руководства [13-18].

Таблица 4

Структурная модель практических руководств

№ п/п	Элементы описания	Принадлежность элемента	Примеры речевых оборотов
1.	Назначение	М	... предназначен для... ... должна обеспечивать... ... призвана способствовать...
2.	Область применения	М	... распространяются на... ... являются обязательными при... ... могут использоваться в качестве... ... могут быть использованы при...
3.	Объект, предмет	М	... объектом является... ... объектом служит... ... в качестве предмета выступает...
4.	Цели, задачи	М	... основными задачами являются... ... производится в целях... ... задачи... определены... ... целью... является...
5.	Требования к конечному продукту	Т	... установлены на основании ГОСТа... ... определяются в соответствии с инструкцией... ... основными требованиями являются... ... должны руководствоваться нормативными документами на...
6.	Исходный продукт	Т	... отбор... производится в соответствии с... ... массив включает...
7.	Метод	М	... используется метод координатного индексирования... ... в качестве основного метода при...
8.	Сущность метода	М	... производится на основе анализа. ... суть метода... заключается в метод основан на...
9.	Примеры	Т	Пример: ... например,...
10.	Методы и средства оценки качества продукта	М,Т	... в зависимости от... применяются методы... ... могут быть использованы методы... ... контроль производится проверкой с помощью методов... ... в качестве средств оценки... применяются...

* М – методическое знание, Т – технологическое знание

Структурная модель практических руководств включает отдельные элементы методического знания (назначение, область применения, объект, предмет, цели, задачи, методы) и технологического знания (требования к конечному продукту, исходный продукт, примеры, средства).

Обобщая структурные модели методических документов, нами предложена сравнительная характеристика структур методических продуктов (см. табл. 5).

Таблица 5

Сравнительная характеристика методических продуктов

Элементы описания	Жанры методических продуктов		
	Методические рекомендации	Сценарные разработки	Практические руководства
1. Цели деятельности (М)	+	-	-
2. Задачи деятельности (М)	+	-	-
3. Продукты и услуги (Т)	+	-	+
4. Методы деятельности (М)	+	-	+
5. Сущность метода (М)	-	-	+
6. Процессы деятельности (операции) (Т)	+	-	-
7. Регламентирующие документы (Т)	+	-	-
8. Средства проведения мероприятий (Т)	+	+	-
9. Исполнители (Т)	+	+	-
10. Тематика (М)	+	+	-
11. Актуальность (М)	+	-	-
12. Общая характеристика (М)	+	-	-
13. Технологические операции (Т)	+	-	-
14. Вид мероприятий (сценария) (М)	-	+	-
15. Сценарный ход (М)	-	+	-
16. Назначение (М)	-	-	+
17. Область применения (М)	-	-	+
18. Объект, предмет (М)	-	-	+
19. Цели, задачи (М)	-	-	+
20. Требования к продукту (Т)	-	-	+
21. Методы и средства оценки качества продукта (М, Т)	-	-	+
22. Примеры (Т)	-	-	+

Сравнительная характеристика структур методических продуктов представлена 22 элементами описания методического и технологического знания (табл. 5). Из таблицы видно, что каждый вид методической продукции (методические рекомендации, сценарные разработки, практические руководства) имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при создании методических документов.

При создании методических рекомендаций необходимо фиксировать внимание на следующих элементах методического знания: цели, задачи, методы деятельности, тематика, актуальность, общая характеристика, а также учесть технологические характеристики: продукты и услуги, процессы деятельности, регламентирующие документы, средства проведения мероприятий, исполнители, технологические операции. С помощью вышеперечисленных элементов описания можно лучше раскрыть форму или метод любой деятельности.

Для сценарных разработок актуальны следующие элементы методического знания: тематика, вид сценария, сценарный ход; а также элементы технологического описания: средства проведения мероприятия, исполнители.

Разрабатывая методические руководства, желательно брать за основу следующие элементы методического знания: методы деятельности, сущность метода, назначение, область применения, объект, предмет, цели, задачи; и дополнять их

такими элементами технологического знания, как: продукты и услуги, требования к продукту, примеры, методы и средства оценки качества продукта.

Предложенные нами модели разработаны для библиотечных практиков – практиков, они позволяют:

- 1) конкретизировать содержание методической продукции;
- 2) унифицировать требования к структуре и содержанию методических документов;
- 3) облегчить пользователям поиск необходимых сведений в содержании методической продукции.

Качество библиотечной методической продукции оценивается ее технологичностью – нацеленностью на конечный результат, требования к которому устанавливаются четко и однозначно. На наш взгляд, описание методики, помимо общих положений (назначение, объект, цель и задачи деятельности), должно содержать технологическое знание (исходное сырье и ресурсы, методы и средства, перечень регламентирующих документов, форма представления результатов, требования к конечному продукту, показатели качества). Модели методических документов помогут снизить затраты на создание качественных методических продуктов и эффективность их использования.

Библиографический список

1. Скипор, И.Л. Использование формализованных методов при создании инструктивно- методической базы лингвистического обеспечения информационно- библиотечных сетей // Библиотеки и ассоциации в меняющемся мире: новые технологии и новые формы сотрудничества: тр. 9 междунар. конф. "Крым-2002", Судак, 8-16 июня 2002 г. - М, 2002. - Т. 1.
2. Пилко, И.С. Информационные и библиотечные технологии: учеб. пособие. – СПб.: Профессия, 2008.
3. Диденко, Л.Л. Классификация методической продукции библиотек // Вестник МГУКИ / Московский государственный университет культуры и искусств. – М.: МГУКИ, 2008. – Вып. 3.
4. Колкова Н.И., Скипор И.Л. Прикладная информатика: технологии курсового и дипломного проектирования: учеб. Пособие для студентов специальностей «Прикладная информатика (в информационной сфере)», «Прикладная информатика (в социальной сфере)», «Прикладная информатика (в социально-культурной сфере)» / Н.И. Колкова, И.Л. Скипор. – Кемерово: КеМГУКИ, 2007.
5. Ванев, А.Н. Методическое обеспечение библиотечной деятельности: учеб. пособие. - М.: Изд-во ИПО Профиздат, 2001.
6. Качанова, Е.Ю. Инновационно - методическая работа. - СПб.: Профессия, 2007.
7. Грузова, А.А. Информационное обслуживание участников инновационной деятельности // Информационный бюллетень Российской библиотечной ассоциации. - 2005. - № 35.
8. Марков, О.И. Сценарная технология: учеб. пособие. – Краснодар: Изд-во КГУКИ, 2004.
9. Клубоведение: учеб. пособие для ин-тов культуры. – М.: Просвещение, 1972.
10. Зезерский, Е.Я. Советский клуб сегодня и завтра. – М.: Сов. Россия, 1975.

11. Генкин, Д.М. Художественная пропаганда в клубе / Д.М. Генкин, А.Г. Соломоник. – М.: Сов. Россия, 1977.
12. ГОСТ 7.60-2003 Издания. Основные виды. Термины и определения. – М., 2004.
- 01.- Минск: Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2003.
13. Методика разработки предметных профессионально развивающих учебных курс: практическое руководство / Министерство образования РФ; Институт развития профессионального образования. – М., 2001.
14. Анестезиология и интенсивная терапия: практическое руководство / под ред. профессора Б.Р. Гельфанда. – М.: Литтерра, 2006.
15. Хирургические инфекции: практическое руководство / под ред. И.А. Ерюхиной, Б.Р. Гельфанда, С.А. Шляпникова. – Изд-во «Литтерра», 2006.
16. Балакирева, Н.М. Учетная политика: практическое руководство / Н.М. Балакирева, И.Э. Гушина. М.: ИД ФБК- ПРЕСС, 2004.
17. Практическое руководство по решению некоторых вычислительных задач с использованием MICROSOFT EXCEL: практическое руководство / под общей редакцией Т.Н. Гартмана. – М., 2006.
18. Торрес, Р. Дж. Практическое руководство по проектированию и разработке пользовательского интерфейса / Р. Дж. Торрес; пер. с англ. В.М. Неумойна. – М.: Издательский дом «Вильямс», 202.

Bibliography

1. Skipor, I.L. Ispoljzovanie formalizovannihkh metodov pri sozdaniy instruktivno- metodicheskoy bazih lingvisticheskogo obespecheniya informacionno- biblioteknihkh setey // Biblioteki i asociacii v menyayutemsa mire: novihe tekhnologii i novihe formih sotrudnichestva: tr. 9 mezhdunar. konf. "Krihm-2002", Sudak, 8-16 iyunya 2002 g. - M, 2002. - T. 1.
2. Pilko, I.S. Informacionnihe i biblioteknihe tekhnologii: ucheb. posobie. – SPb.: Professiya, 2008.
3. Didenko, L.L. Klassifikaciya metodicheskoy produkci bibliotek // Vestnik MGUKI / Moskovskiy gosudarstvenniy universitet kuljturih i iskusstv. – М.: MGUKI, 2008. – Vihp. 3.
4. Kolkova N.I., Skipor I.L. Prikladnaya informatika: tekhnologii kursovogo i diplomnogo proektirovaniya: ucheb. Posobie dlya studentov specialnostey «Prikladnaya informatika (v informacionnoy sfere)», «Prikladnaya informatika (v soci-al'noy sfere)», «Prikladnaya informatika (v social'no-kuljturnoy sfere)» / N.I. Kolkova, I.L. Skipor. – Kemerovo: Kem-GUKI, 2007.
5. Vanev, A.N. Metodicheskoe obespechenie biblioteknoy deyatel'nosti: ucheb. posobie. - М.: Izd-vo IPO Profizdat, 2001.
6. Kachanova, E.Yu. Innovacionno - metodicheskaya rabota. - SPb.: Professiya, 2007.
7. Gruzova, A.A. Informacionnoe obsluzhivanie uchastnikov innovacionnoy deyatel'nosti // Informacionniy byulleten Rossiyskoy biblioteknoy asociacii. - 2005. - № 35.
8. Markov, O.I. Scenarnaya tekhnologiya: ucheb. posobie. – Krasnodar: Izd-vo KGUKI, 2004.
9. Klubovedenie: ucheb.posobie dlya in-tov kuljturih. – М.: Prosvethenie, 1972.
10. Zezerskiy, E.Ya. Sovetskiy klub segodnya i zavtra. – М.: Sov. Rossiya, 1975.
11. Genkin, D.M. Khudozhestvennaya propaganda v klube / D.M. Genkin, A.G. Solomonik. – М.: Sov. Rossiya, 1977.
12. ГОСТ 7.60-2003 Izdaniya. Osnovnihe vidih. Terminih i opredeleniya. – М., 2004.
- 01.- Минск: Mezghos. sovet po standartizacii, metrologii i sertifikacii, 2003.
13. Metodika razabotki predmetnihkh professional'no razvivayutikhkh uchebniikh kurs: prakticheskoe rukovodstvo / Mini-sterstvo obrazovaniya RF; Institut razvitiya professional'nogo obrazovaniya. – М., 2001.
14. Anesteziologiya i intensivnaya terapiya: prakticheskoe rukovodstvo / pod red. professora B.R. Gel'fanda. - М.: Litterra, 2006.
15. Khirurgicheskie infekcii: prakticheskoe rukovodstvo / pod red. I.A. Eryukhinoy, B.R. Gel'fanda, S.A. Shlyapnikova. - Izd-vo «Litterra», 2006.
16. Balakireva, N.M. Uchetnaya politika: prakticheskoe rukovodstvo / N.M. Balakireva, I.Eh. Guthina. М.: ID FBK- PRESS, 2004.
17. Prakticheskoe rukovodstvo po resheniyu nekotorigkh vihchislitel'niikh zadach s ispoljzovaniem MICROSOFT EXCEL: prakticheskoe rukovodstvo / pod obtheiy redakciey T.N. Gartmana. – М., 2006.
18. Torres, R. Dzh. Prakticheskoe rukovodstvo po proektirovaniyu i razabotke poljzovatel'skogo interfeysa / R. Dzh. Torres; per. s angl. V.M. Neumoina. – М.: Izdatelskiy dom «Viljams», 202.

Статья поступила в редакцию 28.04.11

УДК 159.9.072

Smetanin A. STRESS AS A FACTOR OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL WORK THE TEACHER. Work is devoted to stress-as system dynamic characteristic, which determines a person's ability to withstand exposure to stress or possess with many stressful situations. Actively converting them or adapting to them without compromising their health and quality of activities performed.

Key words: stress, stress-components, behavioral strategies, styles, response model of behavior in stressful situations, possession of skills of self-regulation.

А.В. Сметанин, соискатель Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования г. Москва, E-mail: vga05@mail.ru

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Работа посвящена стрессоустойчивости как системной динамической характеристике, определяющей способность человека противостоять стрессовому воздействию или обладать со многими стрессовыми ситуациями, активно преобразовывая их или приспосабливаясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, компоненты стрессоустойчивости, стратегии поведения, стили реагирования, модель поведения в стрессовых ситуациях, владение навыками саморегуляции.

Одной из причин неуспешности школьников является конфликтность их взаимоотношений с учителями. Порой она носит скрытый характер, иногда переходит на уровень конфронтации. Это происходит в тех случаях, когда учитель не обладает должной культурой педагогического мастерства, позволяющего ему без особых затрат находить общий язык с каждым ребенком. Кроме того, он не владеет эмоциональной

компетентностью – способностью осуществлять оптимальную координацию между своими эмоциями и целенаправленным поведением, основанной на адекватной интегральной оценке фактического взаимодействия с учениками.

Совершенно очевидно, что профессия учителя сегодня связана с множеством различных нагрузок, возникающих в ходе его деятельности. Общение с учащимися, коллегами,

родителями требует постоянной мобилизации физических, интеллектуальных, эмоциональных сил. И их необходимо восстанавливать, чтобы сохранять работоспособность, эмоциональное равновесие, здоровье. Это важно не только для него самого, но и для детей, с которыми он работает. Выдержанного, спокойного учителя дети не боятся, стараются и лучше учатся по его предмету, на уроках нет проблем с дисциплиной. К сожалению, далеко не каждому современному учителю удается сохранять выдержку и эмоциональное равновесие в своей деятельности. Как правило, он не всегда понимает причины повышенной раздражительности, чрезмерной усталости, плохого сна, которые могут привести его не только к снижению качества профессиональной деятельности, но и к потере здоровья и «профессиональному выгоранию». Возникает ряд вопросов: «Как учитель может осознанно достигать эмоционального равновесия, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни и деятельности, справляться с негативными эмоциями, сложными школьными стрессовыми ситуациями?» В данной статье сделана попытка ответить на эти вопросы и определить некоторые стратегии поведения учителя при стрессе.

Теоретические аспекты изучаемой проблемы связаны с теорией совладания личности с трудными жизненными ситуациями (копинга), которая возникла в психологии во второй половине XX века. Термин введен американским психологом А. Маслоу. Под «копиномгом» (от англ. to cope – справиться, совладать) он подразумевает «поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними» [1, с. 7].

Анализ исследований по проблеме показал, что под понятием «копинг-поведение» понимается форма поведения, отражающая готовность индивида решать различные проблемы. По утверждению В.А. Бодрова, «это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса» [2, с. 17]. Особенности этого умения связаны с «Я - концепцией», эмпатией, условиями среды.

Выделяются следующие способы совладающего поведения:

- разрешение проблемы;
- поиск социальной поддержки;
- избегание.

Совладающее поведение реализуется посредством применения различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и среды. Одним из самых важных ресурсов среды является социальная поддержка. К личностным ресурсам относятся: адекватная «Я-концепция», позитивная самооценка, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, локус контроля (самоанализ), способность к межличностным связям.

В стрессовой ситуации у человека формируются механизмы личностной защиты, т.е. процессы совладания, позволяющие ему осуществлять контроль над эмоциональными реакциями. От них зависит сохранение эмоционального равновесия [3].

Здесь возможны три типа стратегии поведения (совладания):

- активные поступки индивида с целью уменьшения или устранения опасности;
- мыслительная форма без прямого воздействия, невозможного из-за внутреннего или внешнего торможения;
- совладание без эмоций, когда угроза личности не оценивается как реальная.

Защитные процессы предохраняют человека от осознания нежелательных или болезненных эмоций, а главное – устраняют тревогу и напряженность. Результативный максимум защиты одновременно является минимумом того, на что способно удачное совладание.

Как отмечают исследователи Либина А., Либин А [4], существуют значительные сложности в разграничении механизмов защиты и совладания. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой психологическая защита характеризуется отказом индивидуума от решения проблемы и связанных с этим конкретных действий ради сохранения комфортного состояния. В то же время способы совладания подразумевают необходимость проявить конструктивную активность, пройти через ситуацию, пережить событие, не уклоняясь от неприятностей. Мы разделяем точку зрения К.А. Альбухановой-Славской, что «в основе выбора стратегии поведения при стрессе лежат механизмы эмоциональной и рациональной регуляции человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразования в соответствии со своими намерениями» [5, с. 31].

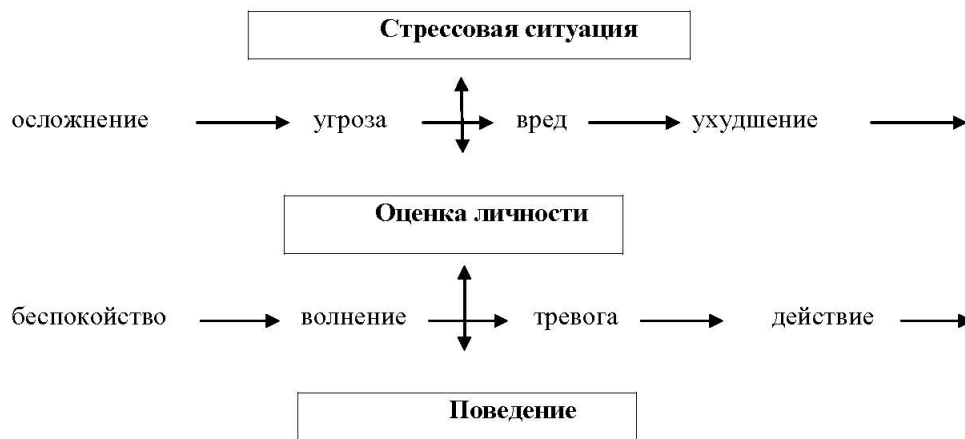


Схема 1.

Как видно из схемы 1., анализ значимости конкретной стрессовой ситуации говорит о необходимости перейти от эмоциональных переживаний к решительным действиям. Если стадия негативных переживаний затягивается, особенно когда стрессовое событие получает субъективно высокую оценку, то неизбежен нервный срыв, провоцирующий неуправляемую и неадекватную реакцию.

Несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, существуют два глобальных типа стиля реагирования:

- *проблемно-ориентированный стиль*, направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения стрессовой ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самоанализ случившегося,

обращение за помощью к коллегам, поиск дополнительной информации;

- *субъектно-ориентированный стиль*, являющийся следствием эмоционального реагирования на стрессовую ситуацию, не сопровождающегося конкретными действиями, и

проявляется в виде попыток не думать о проблеме, вовлечения родных, коллег и друзей в свои переживания, желание забыться во сне или компенсировать отрицательные эмоции едой и т.д.



Схема 2.

Стили реагирования, как видим из схемы 2, являются промежуточным звеном между случившимися стрессовыми событиями и их последствиями в виде, например, тревожности, психологического дискомфорта, соматических расстройств, сопутствующих защитному поведению, или же

характерных для совладающего стиля поведения душевного подъема и радости от успешного решения проблемы.

В ходе исследования нами была разработана модель поведения учителя в стрессовых ситуациях, в основу которой положена типология защитных и совладающих стилей реагирования [6] и некоторые результаты опросников [2].

Таблица 1

Модель поведения учителя в стрессовых ситуациях

Стили реагирования	Организация поведения			
	«Я»	проблема	другие люди	формы поведения
защита	<i>изо всех сил пытаюсь забыть о случившемся</i>	<i>вспоминаю время, когда было все значительно лучше</i>	<i>обращаюсь за помощью к коллегам</i>	<i>отстранение избегание подавление проекция вытеснение</i>
	<i>занимаюсь чем-нибудь посторонним, чтобы отвлечься</i>	<i>предпочитаю подождать, пока со временем все разрешится само собой</i>	<i>обращаюсь за эмоциональной поддержкой к родственникам или друзьям</i>	<i>рационализация</i>
совладание	<i>трудности только мобилизуют меня</i>	<i>рассматриваю случившееся как новое испытание моих возможностей</i>	<i>стараюсь посмотреть на ситуацию в ином свете, пытаюсь отыскать хотя бы что-нибудь позитивное</i>	<i>эмоциональная компетентность</i>
	<i>составляю план действий и приступаю к его выполнению</i>	<i>думаю о случившемся и перебираю всевозможные варианты действий</i>	<i>спрашиваю того, кто уже имеет опыт, как нужно поступать в таких ситуациях</i>	<i>рациональная компетентность</i>

Следует отметить, что *рациональная компетентность* образована тремя самостоятельными первичными факторами: предметной направленностью при решении проблем, коммуникативной направленностью и рациональной саморегуляцией. *Эмоциональная компетентность* подчеркивает важность позитивной роли эмоций в осуществлении личностью конструктивной активности. Либина Е.В. отмечает, что «эмоциональная компетентность развивается в результате разрешения внутриличностных конфликтов на основе коррекции негативных эмоциональных реакций (застенчивости, депрессии, агрессивности) и сопутствующих им состояний, препятствующих успешной адаптации индивидуума. При этом саморегуляция личности осуществляется не за счет подавления негативных эмоций, а за счет использования их энергии для организации целенаправленного поведения» [7, с. 29].

Таким образом, стратегии поведения при стрессе представляют следующее:

- *стратегия избегания* связана с низкой предметной (то есть направленной на дело) активностью; с высокой эмоциональностью (чувствительностью к несовпадению ожидаемого

и получаемого результата); с негативным отношением к себе и низким уровнем самоуправления;

- *стратегия сотрудничества* характерна для людей с высокой предметной эргичностью (то есть потребностью в напряженной работе); с более низкими показателями эмоциональности; с позитивным отношением к себе и другим;

- *стратегия соперничества* связана с высоким уровнем эмоциональности в коммуникативной сфере; с выраженным ожиданием негативного отношения со стороны окружающих;

- *стратегия приспособления* отличается самыми низкими показателями предметной и коммуникативной активности.

Важным является сопоставление данных о внутренних механизмах формирования способов реагирования с анализом типов ситуаций, с которыми субъект взаимодействует в системе отношений. *Отношения* – это сознательная, основанная на опыте избирательная связь человека с различными сторонами жизни, которая выражается в действиях, реакциях и переживаниях. Отношения выступают движущей силой личности, характеризуя степень интереса, силу эмоций, желаний, потребностей. Столкновение значимых отношений личности с

несовместимой с ними стрессовой ситуацией становится источником эмоционального напряжения, ведущего к нарушению здоровья. Необходимо уметь справляться с негативными эмоциями, сложными жизненными ситуациями. *Для этого нужно развивать стрессоустойчивость, т.е. владеть основами саморегуляции (самореабилитации).* И это, как мы утверждали ранее, касается, в первую очередь, учителей.

Как показывает практика, необходимо создавать условия для того, чтобы учитель мог полноценно и целенаправленно пользоваться имеющимся у него потенциалом, обратить его на пользу для себя и для повышения качества своей профессиональной деятельности.

Под *саморегуляцией* мы понимаем свойство личности сохранять свою целостность, равновесие в процессе жизнедеятельности.

Различают компенсаторную и продуктивную функции саморегуляции.

Компенсаторная функция или самореабилитация чаще используется для восстановления физического и психического потенциала личности до состояния прежней нормы активности.

Продуктивная функция предполагает открытие в себе новых свойств, качеств, смыслов, дающих толчок к поддержанию устойчивости личности.

В этом случае, рассматривая личность учителя, важно, чтобы он уже владел способностью осознанно восстанавливаться до своей обычной нормы, т.е. владел приемами самореабилитации. Следующим шагом будет поиск выхода за пределы своей прежней нормы, умение найти новый уровень своего физического и психического потенциала.

Интересным опытом работы является программа семинара для педагогов «Овладение основами саморегуляции», реализуемая автором статьи в ГОУ Центре образования № 1480 г. Москвы. Программа рассчитана на восемь занятий, которые направлены на освоение теоретических и практических основ и навыков саморегуляции. Особенность программы состоит в

том, что в её основе лежит рефлексивный подход к изучению участниками самих себя, своих состояний, поведенческих реакций и пр. Это позволяет каждому педагогу найти свой путь достижения саморегуляции. В результате, на последнем занятии проводится работа участников над составлением собственной программы развития саморегуляции.

Цель программы: актуализировать у педагогов потребность в управлении физическими и психическими процессами, помочь освоить способы и навыки развития саморегуляции.

Задачи:

1. Создать у педагогов положительную мотивацию на овладение навыками саморегуляции.
2. Выявить типичные проблемы неустойчивости эмоционального состояния у педагогов.
3. Познакомить с системой знаний по вопросам саморегуляции.
4. Помочь освоить навыки самореабилитации: релаксации, сосредоточения, самовнушения, рефлексии и др.
5. Раскрыть механизм развития продуктивного уровня саморегуляции.
6. Создать условия для построения каждым участником индивидуальной программы развития саморегуляции.

В ходе проведения занятий были организованы как теоретические, так и практические занятия. Большим спросом у педагогов пользовались индивидуальные консультации.

Результатом работы стало улучшение самочувствия и эмоционального состояния участников. В школе значительно уменьшилось количество конфликтов между участниками образовательного процесса: учащимися, педагогами, родителями. Психологическая атмосфера благоприятная. У педагогов появилась потребность в дальнейшем движении по пути развития саморегуляции. Участники семинара разработали свои индивидуальные программы.

Библиографический список

1. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: 1997.
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.
3. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1995. – № 1.
4. Либи́на, А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями? / А. Либи́на, А. Либи́н // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998.
5. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М., 1997.
6. Гришина, Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению // Психические состояния (экспериментальная и прикладная психология). – СПб., 1996. – Вып. 10.
7. Либи́на, Е.В. Эмоциональная компетентность: Психологический словарь/под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва, 1997.

Bibliography

1. Maslou, A. Daljnie predeli chelovecheskoj psikhiki. – SPb.: 1997.
2. Bodrov, V.A. Psikhologicheskij stress: razvitiye i preodolenie. – M.: PER-SEh, 2006.
3. Ancihferova, L.I. Lichnostj v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmihsliwanie, preobrazovanie situacij i psikhologicheskaya zathita // Psikhologicheskij zhurnal. – 1995. – № 1.
4. Libina, A. Stili reagirovaniya na stress: psikhologicheskaya zathita ili sovladanie so slozhnyimi situacijami? / A. Libina, A. Libin // Stilj cheloveka: psikhologicheskij analiz. – M.: Smihsl, 1998.
5. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. Strategiya zhizni. – M., 1997.
6. Grishina, N.V. K voprosu o predraspolozhennosti k konfliktnomu povedeniyu // Psikhicheskie sostoyaniya (ehksperimen-taljnaya i prikladnaya psikhologiya). - SPb., 1996. – Vihp. 10.
7. Libina, E.V. Ehmocionaljnaya kompetentnostj: Psikhologicheskij slovarj/pod redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaro-shevskogo. – Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 372.2.03

Vasileva G.A. PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIAL AND ECONOMIC EDUCATION IN THE INSTITUTION OF FURTHER EDUCATION. This article discusses the pedagogical aspects of the economic education of children as one of the most important factors of economic socialization.

High school graduates today are poorly protected labor market and at risk of facing the threat of unemployment. Master the economic knowledge and skills to master the modern forms and methods of management, to organize their work and realize the need to achieve economic independence and social security to help students pedagogical collectives of institutions of supplementary education.

Key words: socio-economic education of children in the institution of additional education, economic socialization, "Culture is a culture-education", School of young businessman, methodical provision of additional economic education of children.

Г.А. Васильева, соискатель Института управления образованием РАО, г. Москва, E-mail: vga05@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются педагогические аспекты экономического образования детей как одного из важнейших факторов экономической социализации.

Выпускники школ сегодня слабо защищены на рынке труда и рискуют оказаться перед угрозой безработицы. Овладеть экономическими знаниями и умениями, освоить современные формы и методы хозяйствования, организовать свое дело, а также реализовать потребность в достижении экономической самостоятельности и социальной защищенности помогут учащимся педагогические коллективы учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: социально-экономическое образование детей в учреждении дополнительного образования; экономическая социализация; программа «Экономика-культура-образование»; школа молодого предпринимателя; методическое обеспечение системы дополнительного экономического образования детей.

Процесс социально-экономических преобразований российского общества дал импульс для развития интереса и потребности в экономических знаниях у подрастающего поколения, стремление определить свои возможности активного участия в экономической деятельности, развивающейся на рыночных принципах. Однако недостаточная экономическая, правовая, психологическая подготовленность молодежи к вхождению в рыночные отношения приводит к тому, что большинство выпускников школ оказываются наименее защищенными на рынке труда и потенциально рискуют оказаться перед угрозой безработицы. Это обусловило новый социальный заказ системе образования - развитие адекватного современным рыночным отношениям уровня экономического образования детей. Оно должно стать предпосылкой не только успешного профессионального самоопределения молодежи, но и подготовить к активному самостоятельному участию в практической деятельности.

Значительную помощь детям в овладении новыми экономическими знаниями и умениями, в освоении современных форм и методов хозяйствования, в организации своего дела, реализации потребности в достижении экономической самостоятельности о социальной защищенности призваны оказать педагогические коллективы различных образовательных структур и в значительной степени учреждения дополнительного образования (далее УДО).

Включение УДО в процесс экономической подготовки детей и молодежи обусловлено рядом обстоятельств, среди которых особое место занимает фиксируемое во всем мире возрастание роли неформального образования, нацеленного на создание условий для удовлетворения постоянно меняющихся образовательных потребностей детей, предоставления каждому реальной возможности творческой самореализации. Эти учреждения активно включились в творческий поиск и разработку конструктивного варианта организации социально-экономического образования и воспитания учащихся, отвечающих новым требованиям общественного производства и рыночной экономики, в условиях которой возрастает роль таких социальных ценностей как компетентность, профессионализм.

Научно-методическое обоснование процесса экономической подготовки детей в УДО, вариантов педагогических технологий этого процесса, а также разработка целостной педагогической системы такой подготовки опирались на следующие методологические положения:

- экономическое образование призвано стать необходимым атрибутом любой целесообразной деятельности, предпосылкой успешной работы практически во всех сферах и отраслях хозяйства; неотъемлемой составной частью культурного облика современного молодого человека;

- возрастает потребность общества в активной деятельности учреждений образования по обновлению и обогащению

содержания социально-экономического образования и воспитания, направленных на формирование нового экономического мышления, экономической культуры, развития предприимчивости, инициативы, способности принимать нестандартные решения в разнообразных ситуациях экономической и социальной деятельности.

Мы разделяем точку зрения Дробышевой Т.В., которая под «Социально-экономической подготовкой» учащихся в широком смысле рассматривает процесс и результат усвоения ими социальных и экономических знаний и умений, формирование качеств личности, мышления, соответствующих уровню экономического развития общества, включение в социальные отношения, свойственные работнику современного производства» [1, с.7].

Целью социально-экономического образования и воспитания учащихся является содействие экономической социализации подростков и юношества как одного из важнейших условий их профессионального и социального становления.

Основными задачами, которые призваны решать педагогические коллективы УДО, являются:

- вооружение учащихся дополнительными социально-экономическими знаниями и умениями, способствующими их профессиональному самоопределению и продолжению экономического образования;

- воспитание свободного человека - собственника, хозяина, главного субъекта экономических отношений, умеющего рассчитывать и прогнозировать свою деятельность с точки зрения экономической целесообразности и результативности;

- развитие деловитости, творческого потенциала, способностей к предпринимательской деятельности, воспитание культуры деловых отношений;

- формирование поколения, с положительным мотивационно-ценностным отношением к коренным демократическим преобразованиям в обществе, частной собственности, конкуренции и другим ценностям рыночной экономики.

Экономическая подготовка в УДО - это новая форма, рожденная самой жизнью, потребностями общества. Ее цель не просто «экономический ликбез», но получение знаний, которых школа не может дать в рамках лимита или отсутствия часов на экономические дисциплины. Задача дополнительного экономического образования, по утверждению Васильева Ю.К. «не конкурировать с общеобразовательной школой, а дополнять ее, используя свой специфический потенциал и возможности» [2, с. 6].

Учреждения и объединения дополнительного образования имеют по сравнению со школой ряд существенных преимуществ и дополнительных возможностей для более целенаправленной и разносторонней социально-экономической подготовки детей. Среди них можно выделить следующие: добровольность участия в деятельности, сотрудничество детей и

взрослых, реализуемое в деловых и неформальных отношениях, совместной предметной деятельности; обеспечение гармонии свободных интересов и организационных форм многоуровневой, разнообразной деятельности; гибкость и вариативность образовательных программ; отсутствие жесткой регламентации и государственной стандартизации деятельности, открывающих простор для инноваций, педагогического творчества и экспериментирования; более оперативное обновление знаний и социального опыта учащихся; привлечение и использование в обучении специалистов различных областей знаний, преподавателей Вузов, практических работников.

Реализация этих возможностей УДО позволяет обеспечить право молодежи на дополнительное экономическое образование, выбор ею доступного по уровню, возрасту и интересам обучения, равный доступ желающих к экономическим знаниям.

Программа «Экономика - культура - образование».

Практическая реализация рассмотренных выше подходов к социально-экономической подготовке детей в УДО была осуществлена в рамках городской целевой программы «Экономика-культура-образование». Эта программа является социально-педагогической инициативой, реализуемой на базе Государственного образовательного учреждения Центр творческого развития и гуманитарного образования «Экономика-культура-образование» (далее Центр «ЭКО»), созданного Московским департаментом образования в 1993 г.

Основная цель программы - развитие системы социально-экономического образования детей в условиях УДО.

В основе программы лежат следующие идеи:

- создание новых форм и методов экономического образования и воспитания в сфере дополнительного образования детей;
- поиск путей педагогически целесообразного соединения таких направлений деятельности УДО как культура, творчество и изучение основ бизнеса в экономической подготовке учащихся;
- создание системы вариативного, разноуровневого и разновозрастного обучения, ориентированного на массовую профессиональную экономическую подготовку детей;

- формирование у учащихся моделей экономического поведения, адекватных российским социально-экономическим реалиям и культурным традициям, менталитету;

Организация педагогического опыта на основе вышеизложенных идей, позволила создать целостную систему дополнительного экономического образования детей, с учетом его видового многообразия и мотивации детей разных возрастных групп.

Основные направления видов деятельности Центра по реализации программы: аналитическое, учебно-образовательное, научно-методическое, консультативное, редакционно-издательское.

Содержание образовательной и воспитательной деятельности нашло отражение в авторской брошюре «Примерная программа социально-экономического образования учащихся в учреждении дополнительного образования» М., ММЮЦ, 2008 [3]. Программа была разработана на основе анализа массового и передового педагогического опыта экономического образования детей, а также опиралась на результаты проводимой в течении ряда лет экспериментальной работы в этом направлении педагогического коллектива Центра «ЭКО».

Объектом образовательной деятельности являются дети в возрасте от 5 до 17 лет. Содержание образования и воспитания характеризует целостность и непрерывность, гибкость форм обучения, творческий подход к реализации учебных программ. При разработке данного программного комплекса учитывались психологические особенности экономической социализации детей на разных этапах детства [4]. Содержательный блок программного комплекса может быть освоен за счет *введения специальных курсов для различных возрастных категорий учащихся* и предусматривающий передачу учащимся базовых знаний и домашней семейной экономике, основах предпринимательства (1-9 кл.), подготовку к производственно-экономической деятельности, успешной социализации на рынке труда в условиях рыночной экономики (9-11 кл.). Выделенные на изучение курсов часы включают как лекционные, так и практические занятия. Учебные теоретические курсы сочетаются с организацией практико-ориентированной деятельности учащихся (стажировки в студенческих компаниях, участие в конкурсах бизнес-проектов, рефератов, олимпиадах по экономике и т.д.), досуговыми формами работы (экономический клуб «Слово и дело»).

Учебная базисная матрица УДО (образовательная область «Экономика»)

Содержание обучения	Количество часов в течении учебного года				
	Дошк.	Мл. шк.	5-7 кл.	8-9 кл.	9-11 кл.
Экономика для дошкольников	72				
Путешествие в страну Экономию		72			
Экономика семьи			56		
Основы предпринимательской деятельности				34	
Основы рыночной экономики (Школа молодого предпринимателя)					192

Базовой формой экономической подготовки учащихся в Центре является «Школа молодого предпринимателя». *Комплект программ* Школы разработан преподавателями и методистами Центра и включает не только экономические дисциплины - основы рыночной экономики, менеджмента и маркетинга, но и основы информатики, правовые основы предпринимательской деятельности, коммуникативную компетент-

ность предпринимателя и английский язык для делового общения. Экономические курсы охватывают знания не только теории дисциплины, но и практический тренинг с использованием комплекса компьютерных экономических игр. Программы носят вариативный характер и зависят от уровня подготовки учащихся и продолжительности обучения.

Учебно-тематический план «Школы молодого предпринимателя»

№ п/п	Программа	Кол-во часов на учебный год
1	Основы рыночной экономики	50
2	Коммуникативная компетентность предпринимателя	30

3	Правовые основы предпринимательской деятельности	18
4	Основы маркетинга	20
5	Основы менеджмента	16
6	Основы информатики	18
7	Английский язык для делового общения	40
	Итого:	192

На занятиях по курсу «Основы информатики» учащиеся приобретают практические навыки самостоятельной работы на компьютере и обучаются эффективному менеджменту и маркетингу в моделированной рыночной среде на основе пакета специализированных компьютерных программ.

Большое значение для будущего предпринимателя имеют знание правовых основ предпринимательской деятельности, этических основ деловых и межличностных отношений между участниками рыночных отношений. Эти знания являются важнейшим условием успешной деятельности цивилизованных предпринимателей.

В арсенале современного предпринимателя непременно должно быть знание иностранного языка. Задача курса «Английский язык для делового общения» - развитие навыков устной экономической лексики, умений вести ситуационные диалоги.

По итогам обучения в Школе молодого предпринимателя дети принимают участие в олимпиадах по экономике, конкурсе рефератов и в репетиционных экзаменах в Высшую школу экономики.

Опыт реализации городской программы «Экономика-культура-образование» в 2003-2010 гг. показал, что основные направления и механизмы выполнения программных мероприятий определены правильно и позволяют получить социально значимые результаты: создана Концепция экономического образования детей в учреждении дополнительного образования; определены содержание и формы экономической подготовки в УДО, учитывающие его педагогический потенциал: теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия реализации программы, сформировано и развивается организационное, научное и учебно-методическое, психолого-педагогическое сопровождение процессов в рамках программной деятельности.

Педагогические условия оптимизации процесса экономического образования детей в УДО.

Реализация задач социально-экономической подготовки детей в Центре сопровождалась поиском новых подходов к организации учебного процесса, форм соединения теории и практики, максимального учета дополнительных возможностей и специфики УДО. Этот педагогический поиск опирался, конечно, не на стихийно организованный опыт, а на серьезные теоретические и научно-методические разработки, которые являлись результатом взаимодействия научного руководителя и методистов во всем педагогическом коллективе Центра. Эти разработки позволили выделить наиболее значимые для оптимизации процесса экономического образования детей в УДО педагогические условия: разработка и использование методов психолого-педагогической диагностики; информационное и методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; взаимодействие с различными структурами педагогически организованной среды.

Новые тенденции в социализации подрастающего поколения требуют от педагога овладения новыми подходами в воздействии на учащихся, которыми важно осуществлять на основе реальной информации об уровне их развития и воспитания. Это актуализирует значение и роль психолого-педагогической диагностики в процессе формирования личности ребенка. Особенно диагностическая работа важна в тех областях педагогической деятельности, где многим педагогам приходится овладевать новыми педагогическими технологиями в образовании и воспитании. Это, несомненно, относится к экономическому образованию детей в УДО.

Методическая обоснованность и грамотная организация диагностической работы, по утверждению Козловой Е.В. [5], помогает педагогу не только найти правильные ориентиры в планировании, обосновании цели, разработке содержания и методики подготовки учащихся, но и увидеть ее результативность. В ходе экспериментальной работы в Центре был разработан комплекс методов педагогической диагностики, позволяющий оперативно получать информацию о результатах педагогического воздействия и эффективности процесса обучения детей. В комплект входили следующие разработки: диагностические методики (анкета учащегося, карта определения уровня усвоения основных понятий курса, опросник учащегося, форма для анализа подготовленности преподавателя к ведению курса, форма для анализа результатов применения дидактических средств педагогом, комплексный тест «Рыночная экономика» и др.), разнообразные аттестационные технологии: тестовые задания, задания-задачи на применение знаний, защита проектов, анализ научно-публицистических текстов (документов), написание экономических эссе и др. [6].

Объективная оценка уровня овладения учащимися знаниями и умениями, требуемыми образовательными программами «Школы молодого предпринимателя», глубины и прочности, осознанности этих знаний способствовала получению данных для совершенствования образовательного процесса и педагогически обоснованного его прогнозирования.

Успешность овладения учащимися знаниями в любой образовательной области во многом определяется ее информационной и методической разработанностью, методической подготовленностью педагога [7].

Методическая деятельность определяется как система мер, основанная на достижениях науки и практики и направленная на развитие творческого потенциала педагога, а в конечном итоге на рост уровня образованности и воспитанности учащихся.

Основные задачи методической работы:

- оптимизация учебно-воспитательного процесса;
- разработка и внедрение новых технологий обучения и воспитания;
- разработка системы диагностики процесса и результатов обучения;
- работа с педагогическими кадрами.

На решение этих задач была направлена деятельность научно-методического кабинета Центра, научного руководителя и методистов, работа методического объединения и Совета экспериментальной площадки.

Результатом проводимой научно-методической работы стало:

- создание банка данных о различных моделях экономической подготовки учащихся в различных типах образовательных учреждениях;
- подготовка аналитических материалов о состоянии учебно-методической обеспеченности экономического образования учащихся, достижениях массового и передового педагогического опыта;
- создание банка авторских программ, разработок учебных курсов, методик по экономическому образованию;
- разработка методических рекомендаций педагогу по программированию учебной деятельности, проведению предметной олимпиады;
- создание научно-методических комплектов для руководителей образовательных учреждений, преподавателей «Управление экономической подготовкой учащихся», «Организация опытно- экспериментальной и исследовательской работы по экономическому образованию учащихся», «Про-

граммно-методическое обеспечение экономического образования детей в УДО»;

- разработка и издание более 20 брошюр, раскрывающих содержание и методику социально-экономического образования детей в УДО, публикации в журналах «Внешкольник», «Экономика в школе», «Дополнительное образование и воспитание».

Серьезное влияние на оптимизацию образовательного процесса в Центре оказывало взаимодействие с организациями, учреждениями и различными структурами общего и профессионального образования. Основными партнерами Центра были: Министерство общего и профессионального образования РФ, Московский Департамент образования, Международный союз экономистов, Вольное экономическое общество, Институт общего среднего образования Российской Академии образования, Московский институт открытого образования, педагогические коллективы школ, ПТУ, УДО.

Плодотворное сотрудничество Центра со структурами педагогически организованного социума позволило придать

образовательному процессу инновационный характер, который был обусловлен следующим:

- разработкой модели современного экономического образования детей, возможностями ее использования массовой педагогической практикой;
- интеграцией культурологической и экономической составляющих образовательного процесса;
- социально-региональной ориентированностью образовательной деятельности;
- отработкой новых подходов к методике и технологии организации учебного процесса, создании особой инфраструктуры педагогической деятельности.

В результате образовательной и экспериментальной деятельности в Центре «ЭКО» была спроектирована, организационно оформлена и доведена до стадии стабильного развития современная модель дополнительного экономического образования детей в условиях УДО.

Библиографический список

1. Дробышева, Т.В. Я, моя семья и общество, в котором мы живем (программа). – М., 2010.
2. Васильев, Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся. – М., 1993.
3. Васильева, Г.А. Примерная программа социально-экономического образования учащихся в учреждении дополнительного образования – М.: ММЮЦ, 2008.
4. Козлова, Е.В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: дис....канд. психол. наук. – М., 2006.
5. Журавлев, А.Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М., 2003.
6. Городецкая, Н.И. Использование методов психолого-педагогической диагностики в экономическом образовании учащихся в УДО. – М., 2008.
7. Васильева, Г.А. Использование аттестационных технологий в экономическом образовании учащихся / Г.А. Васильева, Н.И. Городецкая. – М., 2010.

Bibliography

1. Drobysheva, T.V. Ya, moya semiya i obshchestvo, v kotorom mih zhivem (programma). – M., 2010.
2. Vasiljev, Yu.K. Ehkonomicheskoe obrazovanie i vospitanie uchastikhysya. – M., 1993.
3. Vasiljeva, G.A. Primernaya programma socialjno-ehkonomicheskogo obrazovaniya uchastikhysya v urezhdenii dopolniteljnogo obrazovaniya – M.: MMYuC, 2008.
4. Kozlova, E.V. Psikhologicheskie osobennosti ehkonomicheskoy socializacii na raznihkh ehtapakh detstva: dis....kand. psikh. nauk. – M., 2006.
5. Zhuravlev, A.L.. Nравstvenno-psikhologicheskaya reguljaciya ehkonomicheskoy aktivnosti. – M., 2003.
6. Gorodeckaya, N.I. Ispoljzovanie metodov psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki v ehkonomicheskom obrazovanii ucha-thikhysya v UDO. – M., 2008.
7. Vasiljeva, G.A. Ispoljzovanie attestacionnihkh tekhnologij v ehkonomicheskom obrazovanii uchastikhysya / G.A. Vasiljeva, N.I. Gorodeckaya. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 371.13

Moshaev S.A. DEVELOPMENT OF PREPAREDNESS AND ABILITY OF CUSTOMS OFFICIALS TO SELF-ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY.

The paper described the theoretical aspects of the investigated problem, the essence and development components with customs officers the ability and willingness to self-analysis, evidence-based process of their formation. Predlagae6maya system contributes to the appearance of Customs officers need and aspiration to enhance meaningful professional growth.

Key words: self-awareness of professional activities, self-control, self-diagnostics, identification of difficulties, self esteem, methodical work on the development of preparedness and capacity for introspection.

С.А. Мочаев, соискатель Института управления образованием РАО, г. Москва, E-mail: R703EM@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ И СПОСОБНОСТИ ТАМОЖЕННЫХ РАБОТНИКОВ К САМОАНАЛИЗУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе изложены теоретические аспекты изучаемой проблемы, рассмотрены сущность и компоненты развития у работников таможенной службы способности и готовности к самоанализу, научно обоснован процесс их формирования. Предлагаемая система способствует появлению у сотрудников таможенной службы потребности и устремленности к осознанному повышению профессионального роста.

Ключевые слова: самоанализ профессиональной деятельности, самоконтроль, самодиагностика, выявление затруднений, самооценка, методическая работа по развитию готовности и способности к самоанализу.

Таможенная служба находится на переходном этапе, суть которого заключается в том, что качественно меняются предъявляемые к ней требования в части выполнения возложенных задач и функций, возрастает ответственность всех должностных лиц за выполнение служебных обязанностей и за соблюдение требований Федерального закона «О службе в таможенных органах РФ» [1]. В этой связи, более глубокое понимание работниками таможенных органов смысла своей деятельности, повышение уровня профессиональной компетенции будет способствовать объективно усложняющимся современным требованиям к организации и качеству практической работы Федеральной таможенной службы [2].

Актуальность проблемы развития способности работника таможенной службы к самоанализу профессиональной деятельности тесным образом связана с аттестацией, являющейся одним из приоритетных направлений кадровой политики. Оценка результатов профессиональной деятельности государственных служащих посредством проведения аттестации и квалификационных экзаменов способствует повышению профессионального уровня должностных лиц и является одним из важных факторов повышения эффективности функционирования таможенных органов.

Сегодня, выполняя ту или иную поставленную задачу, от сотрудника требуется умение самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную концепцию деятельности. При этом, при этом по утверждению Селевко Г.К. «выбор стратегии обеспечивается непрерывным изучением своего личностного потенциала, в основе которого лежит самоанализ профессиональной деятельности» [3, с.31].

Анализ собственной деятельности как процесс осмысления профессионального опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом для самосовершенствования. Поэтому, развитие способности таможенных работников к самоанализу практической деятельности важно для выявления их профессиональных затруднений и определения путей устранения.

Значение самоанализа профессиональной деятельности возрастает в связи с тем, что в ходе реализации Аналитической программы ФТС России по борьбе с проявлениями коррупции и должностными преступлениями в таможенных органах, проводится обстоятельный анализ причин и условий, порождающих и питающих коррупцию, с учетом особенностей регионов деятельности и специфики выполняемых таможенными органами задач и разработкой определенного механизма профилактической работы с кадрами.

Следует заметить, что в существующей системе повышения квалификации все еще не уделяется должного внимания вопросу формирования у таможенных работников умений анализировать собственную деятельность. Поэтому формирование у сотрудника таможенной службы готовности и способности к выявлению реально существующих затруднений на местах возможно при наличии специально организованной в этом направлении методической работы, которая в условиях конкретной практической деятельности поможет реализовать этот процесс комплексно и системно.

Анализ современных тенденций, складывающихся в науке и практике, позволил выявить противоречия между:

- необходимостью обосновать процесс развития способности таможенного работника к анализу собственной деятельности и отсутствием теоретического осмысления компонентов самоанализа и этапов их формирования;
- возрастающими требованиями к определению таможенными работниками профессиональных затруднений и недостаточностью содержательно-методического обеспечения этого процесса с учетом активной позиции самого сотрудника;
- влиянием методической службы таможни на развитие у сотрудников способности к самоанализу и отсутствием разработки единого методического пространства для решения проблемы.

Названные противоречия позволяют обозначить *проблему качественного и содержательного изменения методической*

работы в таможне. При этом, руководители таможенных органов должны шире использовать возможности методической работы для формирования у сотрудников умений анализировать собственную профессиональную деятельность.

Анализ научной литературы позволяет рассматривать самоанализ в рамках *базовых определений рефлексии, анализа и синтеза как методов изучения результатов деятельности* путем установления причинно-следственных связей.

Восприятие целостного видения профессиональных проблем определяется степенью изучения частных вопросов. Это связано, прежде всего с тем, что таможенный работник, анализируя ту или иную рабочую ситуацию, воспринимает вначале явление, которое подлежит изучению, а затем уже переходит к распознаванию и определению сущности, выявлению причин, его породивших. В ходе самоанализа что-то утверждается или отрицается, результатом которого является вывод или умозаключение.

Процессуальность самоанализа раскрывается с позиций теории логики (А.П. Бойко, Дж. Брунер, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу и др.). Согласно положениям этой теории, в основе самоанализа лежит *логический прием познания*, который включает в себя разложение ситуации на элементы, соединение их в единое целое, определение причин и видение перспектив развития [4].

Раскрытие сущностной характеристики самоанализа, представленной как переосмысление таможенным работником содержания профессиональной деятельности, позволяет выделить методологические аспекты психологических, технологических и личностных процессов.

Готовность таможенного работника к самоанализу базируется на формировании умений проводить анализ собственной деятельности и выработке потребности в нем. Поэтому самоанализ имеет глубокую психологическую основу, которая связана с появлением индивидуального рефлексивного сознания. Содержательный аспект проблемы базируется на внутреннем саморегулирующем механизме, который составляет потребность, направленность, Я - концепцию. Исходя из этого, таможенный работник рассматривается как *субъект, испытывающий потребность в профессиональном познании и самопознании*. А это, в свою очередь, ведет к формированию таких личностных характеристик, как самоутверждение, самоопределение, самовыражение, самореализация в практической деятельности.

В то же время самоанализ является средством успешного взаимодействия и взаимопонимания работника с коллегами и руководством. В связи с этим акцент переносится на способы и приемы проведения анализа, в котором особое место отводится осознанию средств и методов измерений конечных результатов. Поэтому анализ собственной деятельности можно рассматривать как целенаправленный процесс установления отношений между действиями, мотивами и средствами или выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого.

С предложенных позиций самоанализ можно рассматривать как переосмысление таможенным работником своей профессиональной деятельности. Этот процесс отражает проблемно-конфликтные ситуации и порождает действенное отношение работника как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, социокультурному отражению. Следовательно, анализ собственной деятельности ориентирован на усвоение социального опыта и осуществляется посредством развития внутреннего мира работника, в котором выражается отношение к тому, что он делает и что происходит вокруг него.

Рассматривая процесс самоанализа, мы исходим из того, что в ходе профессиональной деятельности работник, по словам А Маслоу, сталкивается с противоречием и внутренним дискомфортом [5].

Проблема анализа собственной деятельности концентрируется на критическом отношении работника в прошлом, настоящем и будущем и базируется на аналитических и ассоциативных способностях, самостоятельности, логике.

Публикации О.Г. Бугровой, А.Н. Леонтьева, В.В. Кузнецова, В.И. Зверевой и других ученых позволяют выделить основные компоненты самоанализа: *самоконтроль, самодиагностика, осознание работником своих затруднений и самооценка*. Выявленные компоненты обеспечивают деятельность работника, который, анализируя свой рабочий процесс, по утверждению А.Н. Леонтьева «выделяет возникающие противоречия между фактами и явлениями, пытается осознать их природу и причинно-следственные связи, и тем самым выходит на создание новой идеи» [6, с.19].

Выявление сотрудником несоответствия между тем, что есть, и тем, что требуется, выводит его на новую ступень - определение проблемы и установление причин ее возникновения. Обозначение четких позиций профессиональных затруднений позволяет перейти к поиску путей их устранения. Опорой для осознания противоречий, определения проблем и причин служит знание механизма самоанализа и умение адекватно его использовать в анализе собственной деятельности.

Таким образом, процесс осознания таможенным работником самого себя как профессионала базируется на **самопознании и осуществляется путем самоконтроля, самодиагностики, осмысления затруднений и самооценки. Именно эти составляющие мы выделяем как компоненты, способствующие развитию способности таможенных работников к самоанализу.**

Самоконтроль рассматривается с точки зрения начальной стадии анализа. Это связано с тем, что контроль помогает устанавливать несоответствие между нормативно заданными параметрами и фактическим состоянием. В связи с этим самоконтроль осуществляется путем сравнения идеальной модели профессиональной деятельности и собственных действий, что позволяет работнику определять противоречия.

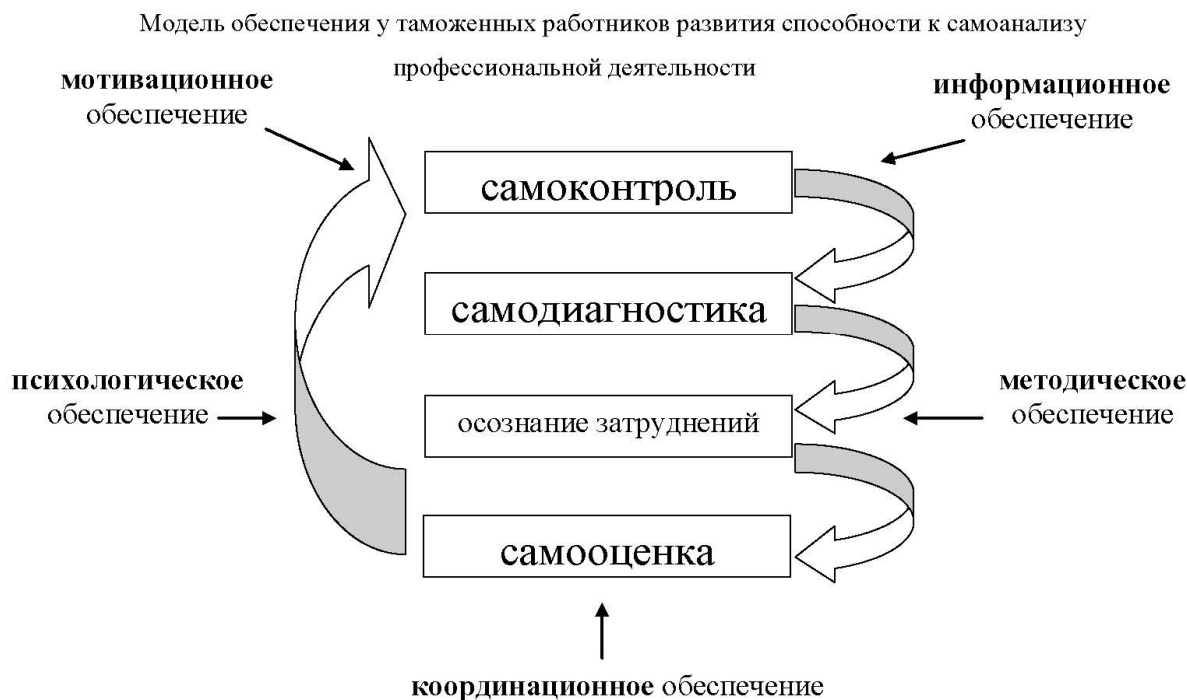
Самоанализ способствует выявлению работником причин профессиональных затруднений с помощью получения систематической оперативной информации и установления диагноза. Данный процесс обеспечивается **самодиагности-**

кой, с помощью которой работник, с одной стороны, сам выстраивает информационные потоки, определяет круг проблем и выделяет главные, с другой - ориентируется на внутреннее развитие, видение своих сильных и слабых сторон, осознание существующих противоречий и проблем, прогнозирование дальнейшего самосовершенствования. Иными словами, самодиагностика рассматривается как инструмент по выявлению и установлению причинно-следственных связей. В этом случае таможенному работнику как минимум необходимо обладать определенной степенью репрезентативности в деятельности коллег по службе и тем самым видеть и сравнивать себя с окружающими.

С вышеизложенных позиций готовность к самоанализу профессиональной деятельности можно рассматривать как сложный многофакторный аналитический процесс изучения работником своего опыта, основанного на самоконтроле, самодиагностике, осознании затруднений и оценивании дальнейших перспектив самосовершенствования. Это в свою очередь обеспечивает развитие умений у таможенного работника определять существующие противоречия, выявлять проблемы, выдвигать новые идеи, направленные на формирование профессиональных и личностных характеристик.

Проведенное нами исследование позволило определить условия развития готовности и способности работников таможен к самоанализу профессиональной деятельности. Основой этого процесса является активная позиция работника, которая достигается непрерывным самопознанием и проявляется в необходимости осознания своей профессиональной деятельности, творческом поиске, стремлении к истине. Целенаправленное развитие готовности и способности работника к самоанализу профессиональной деятельности становится возможным благодаря построению такой системы методической работы, которая способна создать мотивационное, информационное, диагностическое, координационное, психологическое обеспечение (схема 1).

Схема 1



Важным аспектом является и то, что готовность и способность таможенного работника к самоанализу профессиональной деятельности формируется в двух формах: предметного сознания и самосознания. Поэтому методическая работа

должна быть направлена на получение работниками знаний и умений по анализу собственной деятельности, на обеспечение процесса самопознания, то есть изучение своих затруднений и возможностей.

Формирование готовности таможенного работника к самоанализу требует соответствующей организации методической работы, которой присущи следующие признаки:

- она приспособляется к новым целям, которые требуют быстрого изменения условий окружающего социума;
- все участники практической деятельности осуществляют сотрудничество и управляют изменениями;
- в ней есть благоприятные возможности для роста и самоактуализации работников.

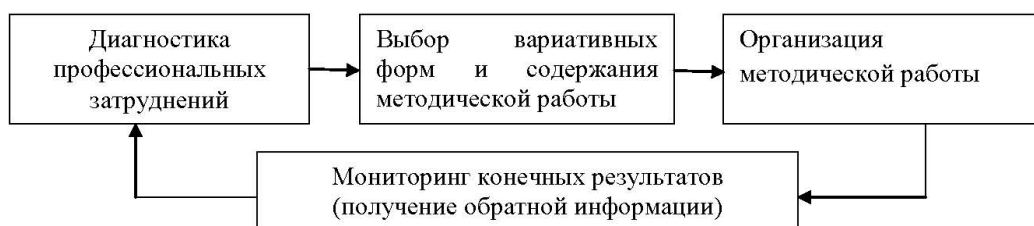
Содержание методической работы, ориентированное на развитие готовности и способности таможенного работника к

самоанализу включает в себя следующую последовательность этапов:

- диагностика, которая обеспечивает определение таможенным работником круга затруднений;
- планирование практической деятельности;
- методическое обеспечение;
- создание комфортных условий для повышения квалификации таможенного работника. С учетом данной последовательности осуществляется построение методической работы по развитию готовности таможенного работника к самоанализу профессиональной деятельности (Схема 2).

Схема 2

Построение методической работы по развитию способности таможенного работника к самоанализу профессиональной деятельности



Успешность формирования способности к самоанализу требует активной позиции таможенного работника. Для ее развития в методической работе используются инновационные формы работы, которые включают в себя раскрепощение, самоутверждение, самовыражение и саморазвитие его личности. Важность данного утверждения заключается в том, что в ходе активной формы работы формируются такие качества работника, как самостоятельность, логика рассуждений, аналитическое и ассоциативное мышление, которые необходимы для развития способности к самоанализу профессиональной деятельности.

Исследования ученых свидетельствуют, что эффективными формами работы по развитию готовности к самоанализу являются общение и сама деятельность работника, которые обеспечивают появление рефлексивного сознания. Это связано с тем, что природа самоанализа основана на отражении практической деятельности, благодаря чему можно рассматривать таможенного работника как субъекта, осознающего свои действия, и как объекта, осуществляющего специфическую профессиональную деятельность.

Всестороннее развитие таможенного работника, формирование его отношения к профессиональной деятельности происходит в процессе практической работы. Самоанализ в данном случае способствует постоянному открытию нового, ориентированного на фиксацию того, что работник как личность приобретает и осознает.

Для развития способности к анализу собственной деятельности мы разработали соответствующий механизм по оказанию действенной помощи таможенным работникам. С этой целью им рекомендовалось заполнить карту наблюдений, которая была названа «определение уровней сформированности компонентов самоанализа профессиональной деятельности». В нее входят следующие уровни.

1. Умения таможенного работника проводить контроль и самоконтроль.

Оценивание деятельности работника осуществляется следующим образом: 2 балла ставится, когда работник системно, качественно и осознанно регулирует процессы; 1 балл – работник контролирует только несколько позиций; 0 баллов – осуществляет контроль интуитивно.

№	Параметры	Баллы
1.	Изучение нормативно-заданных параметров и определение на практике степени их выполнения	
2.	Определение современных требований к профессиональной подготовке и степень их несоответствия	
3.	Осуществление контроля за выполнением функциональных обязанностей	
4.	Осуществление контроля за повышением квалификации	
5.	Изучение профессиональной, коммуникативной, рефлексивной деятельности	
6.	Умение владеть собой в работе с коллегами, начальством и т.д.	
7.	Проведение контроля за собственной речью, действиями, поступками	
	Средний результат	

2. Умения таможенного работника проводить диагностику и самодиагностику.

Оценивание деятельности работника осуществляется следующим образом: 2 балла ставится, когда работник системно, качественно и осознанно подходит к решению профессиональных задач, ориентирован на конечный результат; 1 балл – работник решает ситуационные проблемы; 0 баллов – слабое проявление у работника диагностических операций.

№	Параметры	Баллы
1.	Проведение анализа своей профессиональной деятельности	
2.	Проведение диагностики качества своей деятельности и последующая работа по ее повышению	
3.	Сопоставление результатов своей работы и профессиональных затруднений	
4.	Сравнение работником своей деятельности с деятельностью коллег	

5.	Выделение работником своих «сильных» и «слабых» позиций	
6.	Определение причин возникших затруднений	
7.	Готовность работника к ликвидации профессиональных затруднений	
8.	Выявление сотрудником затруднений в предметной, коммуникативной и другой деятельности	
9.	Сопоставление своего уровня профессионального развития в динамике	
	Средний результат	

3. Умения таможенного работника давать оценку и самооценку.

Оценивание деятельности работника осуществляется следующим образом: 2 балла ставится, когда работник способен критически оценивать ситуацию; 1 балл – работник оценивает возникающие затруднения и определяет проблему; 0 баллов – оценивание происходит интуитивно.

№	Параметры	Баллы
1.	Оценивание процесса профессиональной деятельности	
2.	Оценивание возникающих проблемных ситуаций	
3.	Оценивание своих потенциальных возможностей и их развитие	
4.	Оценивание профессиональных условий развития готовности к самоанализу	
5.	Оценивание конечных результатов профессиональной деятельности	
6.	Оценивание профессиональных, коммуникативных, рефлексивных характеристик	
7.	Оценивание качества практической работы	
8.	Оценивание качества методической работы и самообразования	
9.	Оценивание профессиональных и личностных возможностей для самореализации	
	Средний результат	

4. Осознанность таможенным работником профессиональных затруднений.

Оценивание осознанности работником затруднений осуществляется следующим образом: 2 балла ставится, когда работник способен предвидеть возможные последствия своей деятельности; 1 балл – работник способен комбинировать ранее известные методы; 0 баллов – работник не видит причин возникающих затруднений.

№	Параметры	Баллы
1.	Результаты процесса профессиональной деятельности	
2.	Результаты взаимодействия с коллегами и начальством	
3.	Результаты работы с документацией	
4.	Результаты методической работы	
5.	Результаты профессиональной, коммуникативной, рефлексивной деятельности	
	Средний результат	

Оценивание в целом по карте наблюдений рекомендуется проводить по следующей шкале: расчет по каждой позиции ведется в соответствии 0, 1, 2, баллов. Если работник набирает:

- от 0 до 0,6 баллов – низкий уровень;
- 0,7 до 1,4 баллов – средний уровень;
- 1,5 до 2 баллов – высокий уровень.

На основании результатов проведенного исследования создается целевая программа по активизации методической работы с целью развития у таможенных работников готовно-

сти к самоанализу. Основная цель этой программы – создание единого методического пространства, для которого характерен продуманный механизм взаимодействия, отлаженная система информационных потоков, соответствующее содержание, подбор наиболее оптимальных форм и содержания работы с сотрудниками.

Показателем значимости проведенной работы становится признание таможенными работниками зависимости их профессионального уровня от развития способности к самоанализу.

Примерные темы и формы учебных занятий

Содержание	Форма проведения	Кол-во часов
Анализ – основа оптимального управления. Сущность и механизм аналитической деятельности	Лекция	4
Определение объекта анализа	Практическое занятие	2
Проблемный анализ как один из эффективных методов оценивания своего труда	Лекция	4
Профессиональная деятельность, ее содержание и структура	Практическое занятие	2
Система управления на основе результатов анализа профессиональной деятельности	Лекция	4
Формы определения профессиональных затруднений	Лекция, практическое занятие	6
Выявление противоречий, определение проблем и выдвижение гипотезы	Практическое занятие	4
Моделирование процесса профессиональной деятельности. Выстраивание «дерева целей»	Практическое занятие	4
Подведение итогов		2
	Всего	32

Успешность развития способности к анализу собственной профессиональной деятельности, как отмечал А.Н. Лук, зависит от мотивационного обеспечения [7]. В связи с этим необходимо создать условия, которые выступали бы в качестве стимулов. Изучая данную проблему, мы пришли к выводу, что

в большинстве своем специфика профессиональной деятельности таможенного работника соответствует желанию у них быть лучшими. В данном случае важным условием выступает их способность сравнивать результаты своей деятельности с результатами работы коллег. Поэтому мы проводили диагно-

стическое тестирование по отдельным направлениям таможенной службы, изучали материалы самообразования работников, анализировали запросы на повышение квалификации и удовлетворение их профессиональных потребностей и другие формы максимального получения информации о работниках, качестве их работы, уровне знаний и умений.

Важным аспектом реализации программы является теоретическая подготовка. В соответствии с этим мы проводили серию учебных занятий по теме «Аналитическая культура таможенных работников как основной фактор их профессионального самосовершенствования». Предлагаем примерные темы и формы учебных занятий.

Для проведения серии учебных занятий мы привлекали сотрудников учреждений повышения квалификации.

Получение теоретических знаний таможенными работниками не обеспечивает в полном объеме развитие их способности к самоанализу. Поэтому основной акцент переносится на деятельность методической службы, в работе которой используются тренинги, деловые и ролевые игры, обеспечивающие активную позицию работника в развитии способности и готовности к самоанализу.

Для осознания работниками необходимости самоанализа профессиональной деятельности была активизирована практическая работа творческих групп: проводились круглые столы, практические конференции по решению конкретной проблемы, консультации с привлечением лучших сотрудников таможни.

Примерные темы круглых столов, практических конференций, методических объединений

№ п/п	Предлагаемые темы	Формы работы
1.	Показатели успешности профессиональной деятельности таможенного работника	методические объединения
2.	Самообразование – один из путей повышения квалификации	Круглый стол
3.	Психологическое обеспечение профессиональной деятельности	Практическая конференция
4.	Самодиагностика таможенного работника как ориентация на успех	Круглый стол
5.	Конфликт, его разрешение и профилактика	методические объединения
6.	Таможенные проблемы и пути их решения	Круглый стол

На протяжении всей деятельности по развитию способности к самоанализу проводилась консультативная работа, направленная на создание противоречий и формулирование проблем; оказание помощи работникам в формировании запросов на повышение квалификации.

Для выработки критической позиции работника по отношению к собственной деятельности нужна психологическая поддержка, которая помогает выработать устойчивую направленность на самоанализ. Поэтому психологи таможни активно включились в эту работу, проводили тренинги, формирующие у работников активную позицию по освоению основ анализа собственной деятельности.

Полученные знания и умения требуют самостоятельного осмысления. Важно сочетание системы учебных занятий, на которых работник получает теоретические знания и умения по вопросам анализа и самоанализа, с *самообразованием*, то есть с максимальным использованием потенциала самих работников [8].

Совокупность предлагаемых содержания и форм работы, как показало наше исследование, позволяет определить ос-

новные направления таможенной методической службы: *информационно-аналитическое, диагностическое, учебно-консультативное, психологическое обеспечение.*

Предлагаемая система включает в себя разработку критерийной базы по определению уровня развития у таможенных работников способности и готовности к самоанализу. В рамках нашего исследования при оценке развития способности к самоанализу, мы рассматривали методическую, коммуникативную, информационную, оценочную, организаторскую, управленческую деятельности сотрудников таможенной службы. Очень важной позицией при этом рассмотрении являлась *зависимость развития способности работника к самоанализу от уровней сформированности его компонентов: самоконтроля, самодиагностики, осознания затруднений и самооценки.*

Согласно характеристикам и критериям оценки мы выделяем следующие уровни сформированности способности и готовности таможенных работников к самоанализу: низкий (чувственно-эмоциональный), средний (осознанный), высокий (системно-осознанный); разработаны показатели их развитости.

Критерии уровней сформированности способности к самоанализу

Компоненты самоанализа	Уровни и показатели		
	Низкий	Средний	Высокий
Самоконтроль	Спонтанный контроль, когда все определяется с помощью интуиции	Осознанный отбор, сравнение, сопоставление необходимых фактов, явлений	Установление ассоциаций с ранее изученными и знакомыми фактами, явлениями, а также с новыми качествами предмета в целостности их связей и характеристик.
Самодиагностика	Невладение навыками проведения самодиагностики	Умение определять проблемы и причины их возникновения	Выявление проблем и определение их приоритетности, а также причин возникновения.
Осознание затруднений	Слабо выражена осознанность затруднений	Осознание результатов деятельности	Предвидение возможных последствий принимаемых решений, установление причинно-следственных связей.
Самооценка	Слабо развитые навыки самооценки	Комбинирование ранее используемых методов и нахождение причин возникновения затруднений	Критическая оценка проблем и умение прогнозировать результаты своего успешного труда.

По интегральному показателю сформированности способности к самоанализу, мы определяли уровни готовности работников к анализу собственной деятельности, которые имеют следующие характеристики:

- спонтанное аналитическое действие, когда все определяется с позиции эмоций и чувств;
- осознанное выделение существующих и значимых ситуаций, обращение мысли на результат;
- выделение противоречий, осознанность, системность, обращение мыслей на результат и процесс его получения с позиций критического анализа.

Таким образом, в данной статье мы изложили теоретические аспекты проблемы, которые включают понятия самоана-

лиз, анализ и синтез, рефлексия. Подробно рассмотрены сущность и компоненты развития у работников таможенной службы способности и готовности к самоанализу, а также научно обоснован процесс их формирования с учетом организационно-методического сопровождения. Предлагаемая нами система развития способности и готовности к самоанализу в процессе методической работы обеспечивает появление действий, ориентированных на фиксацию того, что таможенный работник как личность и как специалист приобретает более высокий уровень профессионализма. Данный процесс позволяет формировать потребность и устремленность сотрудника таможенной службы на осознанное повышение профессионального роста.

Библиографический список

1. Федеральный закон «О службе в таможенных органах Российской Федерации»: офиц. текст. – М., 1997. – № 114-ФЗ. – 21 июля.
2. Основы таможенного дела. Развитие таможенного дела в России. – М.: РИО РТА, 1995. – Вып. 1.
3. Селевко, Г.К. Познай себя. – М., 2001.
4. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М., 2007.
5. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
7. Лук, А.Н. Эмоции и личность. – М., 2002.
8. Барабанова, М.В. Изучение психологического содержания синдрома профессионального выгорания // Вестник Мос. университета. – 1995 – № 1. – Сер. 14. Психология.

Bibliography

1. Federal'nyy zakon «O sluzhbe v tamozhennikh organakh Rossiyskoy Federacii»: ofic. tekst. – M., 1997. – № 114-FZ. – 21 iyulya.
2. Osnovih tamozhennogo dela. Razvitiye tamozhennogo dela v Rossii. – M.: RIO RTA, 1995. – Vihp.1.
3. Selevko, G.K. Poznay sebya. – M., 2001.
4. Bruner, Dzh. Psikhologiya poznaniya: za predelami neposredstvennoy informacii. – M., 2007.
5. Maslou, A. Daljnie predeli chelovecheskoy psikhiki. – SPb., 1997.
6. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1977.
7. Luk, A.N. Ehmocii i lichnostj. – M., 2002.
8. Barabanova, M.V. Izuchenie psikhologicheskogo soderzhaniya sindroma professional'nogo vihgoraniya // Vestnik Mos. uni-versiteta. – 1995 – № 1. – Ser. 14. Psikhologiya.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 159.923

Klepikova N.M., Nesterova S.B. INTER-DETERMINATION OF EXPRESSIVENESS OF NARCISSISTIC PERSONAL TRAITS, NARCISSISTIC WAYS OF SELF-REPRESENTATION REGULATION AND SELF-EVALUATION LEVELS. In the article the research illustrating interrelation between narcissistic personal traits, narcissistic ways of self-representation regulation and its self-evaluation is presented. It is shown that an inadequate self-evaluation corresponds with expressed narcissistic personal traits and narcissistic ways of self-representation regulation.

Key words: narcissistic personal traits, narcissistic ways of self-representation regulation, self-evaluation.

*Н.М. Клепикова, асп. НГПУ, г. Новосибирск; С.Б. Нестерова, асп. НГПУ, г. Новосибирск,
E-mail: kafedra_psi@mail.ru*

ВЗАИМОУСЛОВЕННОСТЬ ВЫРАЖЕННОСТИ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ, НАРЦИССИЧЕСКИХ СПОСОБОВ РЕГУЛЯЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ О СЕБЕ И УРОВНЕЙ САМООЦЕНКИ

В статье представлено исследование, иллюстрирующее взаимосвязь между нарциссическими чертами личности, нарциссическими способами регуляции представления личности о себе и ее самооценкой. Показано, что неадекватная самооценка соотносится с выраженными нарциссическими чертами и нарциссическими способами регуляции представления личности о себе.

Ключевые слова: нарциссические черты личности, нарциссические способы регуляции представления личности о себе, самооценка.

Традиционно в психологии самооценка рассматривается в контексте исследования самосознания [1- 4] как один из аспектов последнего наряду с такими понятиями, как «Я-концепция» [2; 5], «Я-образ», «самоотношение» [3; 6; 7], «самопрятие», «чувство собственной ценности», «самоуважение», «доверие к себе», «взгляд на себя», «удовлетворенность собой» и т.д. [8]. Рассматривая проблему самосознания и самооценки, следует

упоминать концепцию В.В. Столина, в которой подчеркивается высокая личностная значимость самооценки: содержательные представления субъекта о себе (о качествах, характеристиках) всегда позитивно или негативно ценны [3].

И.С. Кон исследуя самосознание, как уровневую структуру, включает самооценку в «рефлексивное, категориальное «Я» [2]. Самооценка в понимании И.С. Кона – «компонент самосознания,

включающий знание о себе, оценку самого себя, своих нравственных качеств, способностей, поступков» [2, с. 71].

И.И. Чеснокова рассматривает самооценку как особое образование в структуре самосознания, выполняющее функцию оценки возможностей при сопоставлении их с требованиями ситуации, на ее основе осуществляется регуляция поведения [4]. С.Л. Рубинштейн рассматривает самооценку как динамичный результат процессов самосознания [9]. Самосознание в своем развитии проходит ряд ступеней: от неустойчивой оценки своих качеств (преимущественно внешних) к устойчивой самооценке и движению самопознания вглубь собственной личности [9].

О существовании функциональной взаимосвязи между нарциссизмом и самооценкой пишет О.А. Шамшикова [10]. Ссылаясь на Э. Якобсон (1964), она подчеркивает: «соотношение нарциссизма и самооценки аналогично соотношению термостата и температуры в комнате. Термостат не эквивалентен температуре, не является он и единственной причиной, обуславливающей эту температуру. Функция термостата заключается в регулировании и стабилизации комнатной температуры в присутствии множества сил, которые угрожают ее повышению или понижению. Аналогично самооценка подвержена влиянию множества внутренних и внешних сил и, когда возникает угроза для самооценки, когда она значительным образом понижается или разрушается, именно тогда начинает включаться нарциссическая активность, которая ее защищает, сохраняет, восстанавливает и стабилизирует» [цит. по 10, с. 337].

В положениях современных зарубежных теоретиков о нарциссизме (Р. Столору, 1987; Ф.В. Денеке, Б. Хильгеншток, Б.Р. Мюллер, 1989-1994; Р. Родевальт, К.К. Морф 1995-2001 и др.) речь идет о специфической внутренней активности человека, которая лежит в основе нарциссической регуляции или регуляции представления личности о себе. Н. Hensler под нарциссической регуляцией понимает «поддержание аффективного равновесия в отношении чувств внутренней стабильности, собственной ценности, уверенности в себе и хорошего самочувствия» [11]. Отечественные исследователи, рассуждая в этом ключе, обозначают цель нарциссической регуляции – поддержание аффективного равновесия в отношении переживания внутренней стабильности, собственной ценности, уверенности в себе (Н.М. Залужкая, 2003); сохранение структурной целостности, временной непрерывности и позитивной окраски представления личности о себе (О.А. Шамшикова, 2007).

Представление личности о себе конструируется человеком в процессе деятельности и общения, обеспечивая единство и тождественность его личности [12]. Для взрослого человека оно отражает преимущественно осознаваемый (телесный и психический) опыт относительно «самого себя и других людей», полученный в течение жизни в контексте отношений с другими людьми [13]. Но видимо, обозначенный конструкт также содержит в сохранном состоянии и наиболее примитивные, архаичные (реальные и/или фантазийные) фрагменты самопредставления, которые лежат за гранью осознания [14; 15]. В этом контексте нарциссическая регуляция – это совокупность универсальных и вместе с тем индивидуально-типических способов поддержания и восполнения представления личности о себе или совокупность ментальных стратегий, имеющих непосредственное отношение к внутренним стандартам личности, позволяющим сохранять психофизическое и психосоциальное здоровье, даже в формате фантазийного представления личности о себе. Согласно современным позициям, нарциссические способы регуляции представления личности о себе являются самостоятельными единицами, обеспечивающими психическое здоровье человека [16], в норме они регулируют и поддерживают оптимальный нарциссизм личности, который *проявляется, как способность по-настоящему полно воспринимать свои силы и возможности, реализовывать их, прощать себе ошибки, извлекать необходимые уроки из неудач и тем самым увеличивать свой жизненный потенциал* [17]. Они «играют принципиальную роль

для всех людей (безусловно, с разной степенью важности), а не только для тех, кого принято изображать в клинической литературе как пример нарциссической патологии» [18, с. 262].

Следствием дезадаптивной нарциссической регуляции является как нестабильная самооценка (завышенная либо заниженная) [18] или нестабильное чувство собственной ценности [16], так и (чрезмерно низкий или очень высокий уровень) выраженности нарциссических черт личности, к числу которых относятся: грандиозное чувство самозначимости; захваченность фантазиями о неограниченном успехе, власти; вера в собственную уникальность; потребность в восхищении; чувство привилегированности; эксплуативность в межличностных отношениях; дефицит эмпатии; зависть к достижениям других; вызывающее, наглое поведение [19]. Нарциссические черты рассматриваются нами как система психологических «фильтров», обеспечивающих представление личности о себе и ее специфическое восприятие окружающего мира. *Нарциссических черт личности* понимаются нами как устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенностей поведения в пределах психической нормы, проявляющиеся в любых ситуациях, обладающие такими свойствами, как потенциальная измеримость и различная степень выраженности у разных людей, которые входят в структуру нарциссического расстройства личности, но не достигают уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM APA.

В данной статье мы представляем свое эмпирическое исследование, в котором исходим из предположения о том, что в зависимости от выраженности нарциссизма личности будет наблюдаться специфическая взаимообусловленность между нарциссическими чертами личности, нарциссическими способами регуляции представления личности о себе и уровнем ее самооценки.

В экспериментальном исследовании применялся следующий комплекс математических *методов*: критерий Манна-Уитни (U), факторный анализ с Varimax-вращением и нормализацией по Кайзеру, критерий сферичности Бартлетта; критерий Кайзера-Мелькина-Олькина. Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерных программ MS Excell 2007, SPSS 17.0. Достоверность полученных результатов составляет не ниже 5% уровня значимости.

В исследовании использовались следующие *методики*: **Структурированное клиническое интервью SKID-II (T. Fydrich, H.U. Wittchen)** в адаптации Н.Л. Волобуевой [20]. Помимо выявления патологической формы нарциссизма, оно позволяет изучать нарциссические состояния (обнаруживать дескриптивные характеристики личности, входящие в структуру личностных расстройств, но не достигающие уровня, необходимого для диагностики расстройств по DSM APA) [29]. В работе данная методика использовалась для дифференциации выборки по признаку «степень выраженности нарциссизма». **Опросник «Нарциссические черты личности»** О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой [21]. Методика позволяет эффективно измерять конфигурации *нарциссических черт личности*, образующих континуум многочисленных переходных форм нарциссизма. **Опросник «Диагностика нарциссизма»** F.W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой [22] позволяет изучать нарциссические способы регуляции представления личности о себе. **Опросник 16-PF** R. Cattell, форма C в адаптации А.Н. Капустиной [23] для многофакторного исследования черт личности.

Экспериментальная часть работы включала в себя два цикла. Исходно экспериментальная выборка (N=439) была дифференцирована на три группы по признаку «выраженность нарциссизма» по шкале по шкале «нарциссизм» (нарциссические состояния) методики SCID-II, на основании данных о среднем (\bar{X} = 5,15) и стандартном отклонении (SD=3,1). Таким образом, общая выборка (N=439) была дифференцирована на три группы: испытуемые с показателями: *от 0 до 2 – ЭГ-1* (N₁=97); *от 3 до 7 – ЭГ-2* (N₂=272); *от 8 до 15 – ЭГ-3* (N₃=70).

Затем экспериментальные группы сравнивались между собой при помощи критерия Н-Краскала-Уоллеса по параметрам нарциссические способы регуляции представления личности о себе, нарциссические черты, личностные черты. Параметр предназначен для оценки различий одновременно между тремя и более выборками по уровню какого-либо при-

знака, позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. Различия в значениях исследуемого признака по группам зафиксированы по 17 из 44 параметров опросников на 0,1%, 1% и 5% уровне значимости. Значимые результаты сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Достоверность различий по исследуемым параметрам между экспериментальными группами
ЭГ-1 (N₁=97), ЭГ-2 (N₂=272), ЭГ-3 (N₃=70)

Исследуемый признак/наименование шкал	Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
бессильное Я	6.689	0.035*
потеря контроля	11.516	0.003**
дереализация / деперсонализация	14.135	0.001**
социальная изоляция	6.989	0.03*
возвращение к архаическим фантазиям	6.809	0.033*
грандиозное Я	12.621	0.002**
жажда похвалы и подтверждения значимости	27.06	0.0001***
нарциссический гнев	18.757	0.0001***
обесценивание объекта	15.506	0.0001***
грандиозное чувство самозначимости	11.315	0.003**
поглощенность фантазиями	11.393	0.003**
потребность в постоянном внимании и восхищении	21.743	0.0001***
ожидание особого отношения	11.812	0.003**
манипуляции в межличностных отношениях	19.538	0.0001***
дефицит эмпатии	7.775	0.02*
адекватность самооценки	8.027	0.018*
уверенность в себе/тревожность	5.914	0.05*

Условные обозначения: *** – 0,1% уровень значимости, ** – 1% уровень значимости,

* – 5% уровень значимости

Эмпирическим путем установлены достоверные различия при переходе от группы к группе в уровне выраженности нарциссических черт личности, в преобладании нарциссических способов регуляции представления личности о себе, в уровне самооценки. Мы можем констатировать нарастание выраженности нарциссических черт личности, нарциссических способов регуляции представления личности о себе, тревожности, и в то же время снижение уровня самооценки. Наше заключение соотносится с выводами зарубежных исследователей, которые свидетельствуют, что в случае нарастания выраженности нарциссизма за демонстрируемой «фасадной» грандиозностью скрывается уязвимое представление личности о себе [24].

Следующий цикл нашей эмпирической работы включал в себя поиск общей причины взаимосвязей (взаимообусловленности) между нарциссическими чертами личности, нарциссическими способами регуляции представления личности о себе и уровнем ее самооценки. Мы использовали эксплораторный факторный анализ с Varimax-вращением и нормализацией по Кайзеру, отдельно по данным каждой экспериментальной группы. При использовании процедуры факторного анализа мы стремились выявить и описать оптимальное положение осей координат, соответствующее существенным для исследования и хорошо интерпретируемым факторам. Качество факторной структуры оценивалось степенью ее приближения к простой структуре, с учетом, того, что каждая переменная при этом должна иметь большую нагрузку только по одному фактору [25, с.145].

Факторный анализ по результатам диагностики испытуемых ЭГ-1 выявил четыре фактора, которые объясняют 56 % дисперсии. Статистические показатели подтверждают допустимость факторизации исходных данных: критерий сферичности Бартлетта (1919.06, df = 378 p < 0.001); критерий Кайзера-Мельника-Олкина (0.791).

1-й фактор описывает 20 % дисперсии. Фактор образован переменными, отражающими самооценку, нарциссические способы регуляции представления личности о себе. Наибольшую

нагрузку по первому фактору имеет показатель *бессильное Я*. В фактор также вошли с положительным знаком *ничтожное Я*, *потеря контроля*, *нарциссический гнев*, *дереализация / деперсонализация*, *негативное отношение к телу*, *социальная изоляция*, *нарциссическая польза от болезней*, *навязчивые страхи* (более или равная 0,5). *Возвращение к архаическим фантазиям* является неоднозначной переменной, имеющей практически равные нагрузки по первому и по третьему факторам. Поскольку эти нагрузки для обоих факторов более 0,5, переменная будет учтена при их интерпретации. Переменная *адекватность самооценки* входит в фактор с отрицательным знаком и нагрузкой более 0,4. По другим факторам этот показатель имеет значимо меньшую нагрузку, также он вполне может быть содержательно проинтерпретирован во взаимосвязи с другими показателями составляющими первый фактор. Фактор получил название «*неуверенность в себе, уязвимость*».

2-й фактор описывает 14 % дисперсии и представлен переменными, отражающими как нарциссические способы регуляции представления личности о себе (*грандиозное Я*, *жажда похвалы и подтверждения значимости*) так и нарциссические черты (*грандиозное чувство самозначимости*, *поглощенность фантазиями*, *потребность в постоянном внимании и восхищении*, *вера в собственную уникальность*). Наибольшую нагрузку получил показатель грандиозное чувство самозначимости. Фактор был назван «*самоуверенность, подкрепленная одобрением со стороны социального окружения*».

3-й фактор описывает 11 % дисперсии и включает с положительным знаком нарциссические способы регуляции представления личности о себе: *симбиотическая самозащита*, *базовый потенциал надежды*, *стремление к идеальному объекту*, *идеал самодовольствия*, *возвращение к архаическим фантазиям*. Максимальную нагрузку по фактору имеет переменная симбиотическая самозащита. Фактор был назван «*тринадлежность (зависимость)*».

4-й фактор описывает 11 % дисперсии и представлен преимущественно переменными, отражающими нарциссические

черты личности: *ожидание особого отношения, манипуляции в межличностных отношениях, сверхзанятость чувством зависти, дерзкое, заносчивое поведение, дефицит эмпатии*. В фактор входит нарциссический способ регуляции представления личности о себе – *обесценивание объекта*. Максимальная нагрузка у переменной *ожидание особого отношения*. Фактор был назван «Уверенность в собственном превосходстве».

Анализ данных по ЭГ-2 выявил четыре фактора, которые имеют собственные значения больше полутора и объясняют 55 % дисперсии. Статистические показатели – критерий сферичности Бартлетта (1713.95, $df = 378$ $p < 0.001$); критерий Кайзера-Мелькина-Олькина (0.793).

1-й фактор описывает 23 % дисперсии. Фактор образован переменными, отражающими нарциссические способы регуляции представления личности о себе. Наибольшую нагрузку по первому фактору имеет показатель *бессильное Я*. В него также вошли с положительным знаком *ничтожное Я, дереализация / деперсонализация, негативное отношение к телу, нарциссический гнев, потеря контроля над аффектами и импульсами, социальная изоляция, навязчивые страхи, возвращение к архаическим фантазиям, жажда похвалы и подтверждения значимости* (более 0,5). Фактор получил название «Уязвимое представление о себе».

2-й фактор описывает 15 % дисперсии и представлен переменными, отражающими способы нарциссической регуляции представления личности о себе *симбиотическая самозащита, грандиозное Я, базовый потенциал надежды, идеалы ценностей, стремление к идеальному объекту, идеал самодовольствия, обесценивание объекта*. Наибольшую нагрузку получил показатель симбиотическая самозащита. Фактор был назван «Потребность в идеале».

3-й фактор описывает 12 % дисперсии и представлен переменными, отражающими нарциссические черты личности: *грандиозное чувство самозначимости, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном внимании и восхищении, поглощенность фантазиями*. Максимальную нагрузку по фактору имеет переменная *грандиозное чувство самозначимости*. Фактор был назван «Восхищение собой».

4-й фактор описывает 9 % дисперсии и представлен переменными, отражающими нарциссические черты личности: *ожидание особого отношения, сверхзанятость чувством зависти, дефицит эмпатии, дерзкое, заносчивое поведение, манипуляции в межличностных отношениях*. Переменная *адекватность самооценки* входит в фактор с отрицательным весом. Фактор был назван «Представление об отношениях».

Факторный анализ диагностических данных по ЭГ-3 выявил четыре фактора, которые имеют собственные значения больше полутора и объясняют 58 % дисперсии. Статистические показатели – критерий сферичности Бартлетта (1195.26, $df = 378$ $p < 0.001$); критерий Кайзера-Мелькина-Олькина (0.726).

1-й фактор описывает 22 % дисперсии. Фактор образован переменными, отражающими нарциссические способы регуляции представления личности о себе. Наибольшую нагрузку по первому фактору имеет показатель *бессильное Я*. В него также вошли с положительным знаком *потеря контроля, дереализация / деперсонализация, нарциссический гнев, возвращение к архаическим фантазиям, ничтожное Я, негативное отношение к телу, социальная изоляция* (более 0,5). Переменные *навязчивые страхи, нарциссическая польза от болезней* входят в фактор с положительным знаком и небольшой нагрузкой, в связи с тем, что по другим факторам они имеют значимо меньшую нагрузку, мы будем интерпретировать их как составляющие первого фактора. Фактор получил название «Негативное представление о себе».

2-й фактор описывает 15 % дисперсии и представлен переменными, отражающими нарциссические способы регуляции представления личности о себе: *симбиотическая самозащита, грандиозное Я, стремление к идеальному self – объекту, идеал самодовольствия, базовый потенциал надежды, жажда похвалы и подтверждения значимости*. Наибольшую

нагрузку получил показатель симбиотическая самозащита. Фактор был назван «Зависимость - автономность».

3-й фактор описывает 12 % дисперсии и представлен переменными, отражающими нарциссические черты личности: *вера в собственную уникальность, грандиозное чувство самозначимости, потребность в постоянном внимании и восхищении, поглощенность фантазиями, ожидание особого отношения*. Переменная *адекватность самооценки* входит в фактор с отрицательным весом. Максимальную нагрузку по фактору имеет переменная *вера в собственную уникальность*. Фактор был назван «Грандиозность – дефицит самооценки».

4-й фактор описывает 9 % дисперсии и представлен преимущественно переменными, отражающими нарциссические черты личности: *дефицит эмпатии, манипуляции в межличностных отношениях, сверхзанятость чувством зависти, дерзкое, заносчивое поведение*. В фактор входит механизм регуляции представления личности о себе – *обесценивание объекта*. Максимальная нагрузка у переменной *дефицит эмпатии*. Фактор был назван «Представление об отношениях».

Следуя логике построения модели регуляции представления о себе, предложенной F.-W. Deneke (1989-1994); C.C. Morf, R. Rhodewalt, (1995-2001), мы хотели бы подчеркнуть адекватность положения, которое понимает нарциссизм скорее как процесс, чем как статический индивидуальный отличительный признак. В процессуальной плоскости личность с выраженным нарциссизмом быстро реагирует на любые угрозы представлению о себе [18, 26]. В действие приводятся регулирующие способы, для поддержания позитивно окрашенного представления личности о себе.

Необходимо отметить, что при относительной схожести факторных структур существуют ключевые различия в организации представления личности о себе в зависимости от выраженности нарциссизма. В структуре представления о себе у личности с низким уровнем нарциссизма нарциссические способы регуляции представления о себе сочетаются с нарциссическими чертами и самооценкой, как индикатором, зрелости личности, не образуя самостоятельных факторов. Иными словами, нарциссические черты проявляются ситуативно, как следствие перенапряжения отдельных способов регуляции представления личности о себе. Нарциссические черты обнаруживаются в представлении личности о себе как установка на достижение успеха, избирательное отношение к людям, социальную эффективность, когда внимание со стороны окружающих важно, но не является определяющим при формировании представления о себе.

Личность с выраженным нарциссизмом для сохранения позитивно окрашенного представления о себе нуждается во внешних источниках подтверждения. По этому поводу C.C. Morf отмечает «для личности с выраженным нарциссизмом другие люди, как самостоятельные, обладающие правами не реальны, воспринимаются только с позиции возможности поддержания представления о собственной грандиозности» [26]. По сути, это высказывание – продолжение мысли F.W. Deneke об одновременно существующей огромной потребности в социальном объекте, который будет подтверждать реальность существования, идентификация с которым позволит соучаствовать в его могуществе и блеске [18]. С другой стороны представление о возможности достижения абсолютно любой цели, отрицание существования каких-либо границ своих способностей, социальной эффективности, привлекательности, абсолютизация своих лидерских качеств, искусственное завышение представлений о собственном моральном совершенстве и т.п. Иными словами, личность с выраженным нарциссизмом, предпочитает партнеров, которые, как ей кажется, будут поддерживать ее самооценку и защищать «раздутый» образ [27].

Для личности с выраженным нарциссизмом характерно равнодушие к заботам, нуждам, социальным потребностям других и зачастую они видят в других врагов (противников), с которыми необходимо вступать в противоборство, чтобы сохранить свой «грандиозный образ». Нарциссические черты: *вера в собственную уникальность, грандиозное чувство само-*

значимости, потребность в постоянном внимании и восхищении, поглощенность фантазиями, ожидание особого отношения, выступают как регуляторы самооценки, защищая от недовольства собой и излишней самокритичности.

C.C. Morf, R. Rhodewalt указывают, что актуализация нарциссических черт оказывает негативное влияние на межличностные отношения [26]. Основные регуляционные процессы отражаются в области личностных черт, когда вера в собственную уникальность, грандиозное чувство самозначимости, закрепляются как враждебность, требовательность и невнимательность (нечуткость) по отношению к другим. Эти отличительные признаки в общем поведении, представлениях и переживаниях мы рассматриваем как результат лежащей в основе динамики регулирующих представление о себе процессов. Относительная стабильность представления личности о себе существует, если все процессы организованы вокруг

цели – поддержание позитивного представления о себе. Представление о себе у лиц с высоким уровнем нарциссизма нестабильно, постоянно балансирует между зависимостью от подтверждения извне и подчеркнутой автономией, что отражено в факторной структуре по результатам нашего исследования.

Теоретики (О.Ф. Кернберг, Г. Когут, Т. Миллон, Е.Т. Соколова, Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко) имеют различные мнения об этиологии нарциссизма, но при этом, согласны относительно того, что речь идет о представлении личности о себе, когда она кажется то грандиозной, то хрупкой и уязвимой [14, 19, 28, 29, 30]. Следовательно, личность с выраженными нарциссическими проявлениями, использует своеобразный набор черт, который может восприниматься как грандиозность, в основе которой прячется всегда недовольство собой, излишняя критичность и требовательность к себе.

Библиографический список

1. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
2. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
3. Столин, В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983.
4. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
6. Боязитова, И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4.
7. Липкина, А.И. Самооценка школьника. – М., 1976.
8. Зинько, Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Самооценка и ее параметры // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 3. – Ч. 1.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2.
10. Шамшикова, О.А. О самопредставлении, самооценке и нарциссической регуляции личности // Ежегодник РПО. Материалы IV Всероссийского съезда РПО: в 3 т. – Ростов-на-Дону, 2007. – Т. 3.
11. Hensler, H. Narzisstische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstmordes. – Hamburg, 1974.
12. Общая психология. Словарь / под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
13. Шамшикова, О.А. Трансформации нарциссизма как динамические тенденции самосознания / О.А. Шамшикова, Е.О. Шамшикова, С.Е. Соколов. – Социокультурные проблемы современного человека: материалы III международной научно-практической конференции (22 – 26 апреля 2008) / под ред. О.А. Шамшиковой, Н.Я. Большуновой. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – Ч. II.
14. Соколова, Е.Т. Психотерапия: Теория и практика. – М.: Академия, 2002.
15. Хензлер, Х. Теория нарциссизма // Энциклопедия глубинной психологии. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие – М: ЗАО МГ Менеджмент, 1998.
16. Залужская, Н.М. Индекс функционирования Self-системы (на основе теста оценки нарциссизма): пособие для врачей – СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2003.
17. Бурбиль, И. Модель операционализации структуры личности в динамической психиатрии: дис. ... д-ра психол. наук. – Санкт-Петербург, 2003.
18. Deneke, F.-W. Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patienten - ein taxonomischer Forschungsansatz // Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie. – 1994. – № 44.
19. Millon, T. DSM Narcissistic Personality Disorder. Historical Reflections and Future Directions // Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications: ed. Elsa F. Ronningstam. – Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc., 1997.
20. Волобуева, Н.Л. Нарциссическая личностная ориентация взрослых // Аспирантский сборник НГПУ-2001: по материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов. Новосибирск: НГПУ, 2001.
21. Шамшикова, О.А. О конструировании диагностического инструментария для оценки нарциссических черт личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
22. Шамшикова, О.А. Процедура стандартизации зарубежной методики "Narzissmusinventar" F.W.Deneke, B.Hilgenstock, R.Muller (1989–1994) / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Развитие человека в современном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 2006.
23. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Кэттелла. – СПб.: Речь, 2001.
24. Akhtar, S. Overview: Narcissistic personality disorder / S. Akhtar, J. Thomson // Am J Psychiatry. – 1982.
25. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: уч. пособие. – СПб.: Речь, 2008.
26. Morf, C.C. Narcissism and self-evaluation maintenance. Exploration in object relations / C.C. Morf, R. Rhodewalt // Person Soc Psychol Bull. – 1993. – № 19.
27. Campbell, W.K. (1999). Narcissism and romantic attraction // J Person Soc Psychol. – 1999. – № 7.
28. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000.
29. Когут, Х. Анализ самости: систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. – М.: Когито-Центр, 2003.
30. Короленко, Ц.П. Психологические механизмы формирования нарциссической личности / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.В. Андриенко // Мир психологии. – 2002. – № 2.

Bibliography

1. Zakharova, A.V. Strukturno-dinamicheskaya modelj samoocenki // Voprosih psikhologii. – 1989. – № 1.
2. Kon, I.S. V poiskakh sebya: Lichnostj i ee samosoznanie. – M.: Politizdat, 1984.
3. Stolin, V.V. Samosoznanie lichnosti. – M.: Izd-vo MGU, 1983.
4. Chesnokova, I.I. Problema samosoznaniya v psikhologii. – M.: Nauka, 1977.
5. Berns, R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie. – M.: Progress, 1986.
6. Boyazitova, I.V. Vzaïmosvyazj samoocenki i volevoj regulyacii v ontogeneze // Psikhologicheskij zhurnal. – 1998. – Т. 19. – № 4.
7. Lipkina, A.I. Samoocenka shkoljnika. – M., 1976.
8. Zinjko, E.V. Sootnoshenie kharakteristik samoocenki i urovnya prityazaniy. Samoocenka i ee parametrij // Psikhologi-cheskij zhurnal. – 2006. – Т. 27. – № 3. – Ч. 1.

9. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psihologii: v 2 t. – M.: Pedagogika, 1989. – T. 2.
10. Shamshikova, O.A. O samopredstavlenii, samooценke i narcissicheskoy regulyatsii lichnosti // Ezhegodnik RPO. Materialih IV Vserossiyskogo sjezda RPO: v 3 t. – Rostov-na-Donu, 2007. – T. 3.
11. Hensler, H. Narzisstische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstmordes. – Hamburg, 1974.
12. Obthaya psihologiya. Slovarj / pod. red. A.V. Petrovskogo // Psikhologicheskij leksikon. Ehnciklopedicheskij slovarj. – M.: PER SEh, 2005.
13. Shamshikova, O.A. Transformatsii narcissizma kak dinamicheskie tendencii samosoznaniya / O.A. Shamshikova, E.O. Shamshikova, S.E. Sokolov. – Sociokulturne problemih sovremenno cheloveka: materialih III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii (22 – 26 aprelya 2008) / pod red. O.A. Shamshikovoy, N.Ya. Boljshunovoy. – Novosibirsk: NGPU, 2009. – Ch. II.
14. Sokolova, E.T. Psikhoterapiya: Teoriya i praktika. – M.: Akademiya, 2002.
15. Khenzeler, Kh. Teoriya narcissizma // Ehnciklopediya glubinnoy psihologii. Zigmund Freyjd: zhiznj, rabota, nasledie – M.: ZAO MG Mednzhment, 1998.
16. Zaluckaya, N.M. Indeks funkcionirovaniya Self-sistemih (na osnove testa ocenki narcissizma): posobie dlya vrachej – SPb.: NIPNI im. V.M. Bekhtereva, 2003.
17. Burbilj, I. Modelj operacionalizatsii strukturih lichnosti v dinamicheskoy psikiatrii: dis. ... d-ra psikh. nauk. – Sankt-Peterburg, 2003.
18. Deneke, F.-W. Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patienten - ein taxonomischer Forschungsansatz // Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie. – 1994. – № 44.
19. Millon, T. DSM Narcissistic Personality Disorder. Historical Reflections and Future Directions // Disorders of Narcissism: Di-agnostic, Clinical, and Empirical Implications: ed. Elsa F. Ronningstam. – Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc., 1997.
20. Volobueva, N.L. Narcissicheskaya lichnostnaya orientatsiya vzroslihkh // Aspirantskiy sbornik NGPU-2001: po materialam nauchnikh issledovaniy aspirantov, soiskatelej, doktorantov. Novosibirsk: NGPU, 2001.
21. Shamshikova, O.A. O konstruirovani diagnosticheskogo instrumentariya dlya ocenki narcissicheskikh chert lichnosti / O.A. Shamshikova, N.M. Klepikova // Sociokulturne problemih sovremennoy molodezhi: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. N.Ya. Boljshunovoy, O.A. Shamshikovoy. – Novosibirsk: NGPU, 2006.
22. Shamshikova, O.A. Procedura standartizatsii zarubezhnoy metodiki "Narzissmusinventar" F.W.Deneke, B.Hilgenstock, R.Muller (1989–1994) / O.A. Shamshikova, N.M. Klepikova // Razvitie cheloveka v sovremenno mire: Materialih Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: NGPU, 2006.
23. Kapustina, A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika Kehtella. – SPb.: Rechj, 2001.
24. Akhtar, S. Overview: Narcissistic personality disorder / S. Akhtar, J. Thomson // Am J Psychiatry. – 1982.
25. Nasledov, A.D. Matematicheskie metodih psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannikh: uch. posobie. – SPb.: Rechj, 2008.
26. Morf, C.C. Narcissism and self-evaluation maintenance. Exploration in object relations / C.C. Morf, R. Rhodewalt // Person Soc Psychol Bull. – 1993. – № 19.
27. Campbell, W.K. (1999). Narcissism and romantic attraction // J Person Soc Psychol. – 1999. – № 7.
28. Kernberg, O.F. Tyazheliye lichnostnye rasstroystva. – M.: Klass, 2000.
29. Kogut, Kh. Analiz samosti: sistemicheskij podkhod k lecheniyu narcissicheskikh narusheniy lichnosti. – M.: Kogito-Centr, 2003.
30. Korolenko, C.P. Psikhologicheskie mekhanizmi formirovaniya narcissicheskoy lichnosti / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva, E.V. Andrienko // Mir psihologii. – 2002. – № 2.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 159.964

Shamshikova O.A. Klepikova N.M. OPERATIONALISATION OF THE CONCEPT "NARCISSISM" ON PSYCHIC NORM. An attempt of complex consideration of narcissism phenomenon from the point of view of operational approach within a psychic norm is undertaken. On the basis of key theories the model of operationalisation linking various aspects of narcissism is designed. Operational definition of narcissism within psychic norm is made.

Key words: operationalisation, narcissistic personal traits, narcissistic personal strategies, narcissistic ways of self-representation regulation, optimum personal narcissism, narcissistic states.

*О.А. Шамшикова, зав. каф. общ. психологии и истории психологии НГПУ, г. Новосибирск;
Н.М. Клепикова, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: kafedra_psi@mail.ru*

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ "НАРЦИССИЗМ" В ПРЕДЕЛАХ ПСИХИЧЕСКОЙ НОРМЫ

В рамках операционального подхода предпринята попытка комплексного исследования концепта нарциссизм в пределах психической нормы. С позиций ключевых теорий разработана модель операционализации понятия нарциссизм, связывающая между собой его различные аспекты. Дано операциональное определение нарциссизма в пределах психической нормы

Ключевые слова: операционализация, нарциссические черты личности, нарциссические стратегии личности, нарциссические способы регуляции представления личности о себе, оптимальный нарциссизм личности, нарциссические состояния.

В последнее время в науке активно дискутируется проблема психологической природы и сущности нарциссизма (Е.Т. Соколова, 2001-2009; Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленько, 2002-2006; Л.В. Стародубцева, 2002; Е.П. Чечельницкая, 2002; В.А. Зимин, 2001; С.Е. Pulver, 1986; T. Millon, 1997; A. Lowen, 1997; E. Ronningstam, 1997; C.C. Morf, F. Rhodewalt, 2009 и др.). Отмечается, что как таковое понятие «нарциссизм» до сегодняшнего дня не имеет общепринятого определения и рассматривается в большей степени исходя из методологических предпочтений исследователей, воспроизводя достаточно разрозненную картину подходов, концепций, теоретических находок и экспериментальных данных, в целом не интегрированных и до конца не осмысленных психологической наукой

(А.Л. Pincus, Е.В. Ansell, С.А. Pimentel, 2009; О.Ф. Kernberg, Н.Р. Hartmann, 2009; О.Н. Павлова, 2010; О.А. Шамшикова, 2006; С.Е. Соколов, 2007 и др.).

Недостаточный уровень феноменологической проработанности нарциссической проблематики стимулирует в зарубежной психологии рост эмпирических и прикладных исследований на базе стандартизированных процедур в области *общей психологии* (S.D. Gosling, 1998; T.S. Stucke, 2000; B. Wardetzki, 2008 и др.), *психологии личности и клинической психологии* (K. Ritter, C.H. Lammers, 2007; J.M. Twenge, S. Konrath, 2003; C. Mundt, 2009 и др.), *психологии межличностных отношений* (J.D. Foster, 2005; A.B. Brunell, W.A. Gentry, 2006; T.F. Oltmanns, 2005; R. Solan, 1999;

G. Ammon, G. Finke 1998 и др.), *психологии развития* (G. Goldman, C. Gelso, 1997; S. Thomaes, B.J. Bushman, 2008 и др.), *в сфере психологии менеджмента* (R. Pukrop, E.M. Steinmeyer, M. Woschnik, 2002) и пр. В отечественной психологии наблюдается как дефицит аналогичных работ, так и отсутствие родственных экспериментальных данных для сравнения. Исключения составляют разработки в сфере клинических исследований (Е.Т. Соколова, Е.П. Чечельницкая, 2001; А.В. Казанская, 2002; А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, 2002; Н.М. Залуцкая, 2001, 2003; Ю.А. Сотникова, 2006; В.П. Дворщенко, 2008; Л.Т. Баранская, 2009 и др.).

Как отмечают многочисленные ученые, главной тенденцией современной психологии является стремление не ограничивать проблемы нарциссизма только контекстом психопатологии и клинической практикой. Все чаще высказывается мнение, что нарциссизм должен быть прицельно исследован на контингенте психической нормы [1; 2; 3; 4; 5].

Проблема данного исследования обусловлена потребностью выделения нарциссизма в пределах психической нормы в отдельный психологический концепт (имеющий операциональные характеристики) и ясного определения предмета диагностики его конкретных аспектов, подлежащих и доступных измерению (верификации). В связи с чем, необходим системный анализ научного знания о нарциссизме, что позволило бы обобщить основные концепции и осуществить точные измерительные процедуры для лиц, относящихся к контингенту психической нормы. Стремление найти пути разрешения этой проблемы и определило цель данной работы.

Исследование выполнено в рамках операционального подхода (П.У. Бриджмен, С.С. Стивенс, В. Гейзенберг и пр.), согласно которому содержание и объем научных концептов должен определяться совокупностью логических и эмпирических процедур. Операционализация понятий как требование и процедура – это формализация методологии науки, к которой прибегали многие ученые, включая и психологов (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, К. Левин, Э. Торндайк, Д.А. Леонтьев и пр.). Вместе с тем операционализация понятий не подчиняется закону «все или ничего», скорее можно говорить о диапазоне операциональной ясности определений (т.е. о том, в какой степени удалось исключить из них неопределенность и избыточность значений).

Общеизвестно, что как психологический концепт нарциссизм впервые был заявлен З. Фрейдом в работе 1914 года «Введение в нарциссизм». Здесь он перечислил пять клинических фактов, которые мог непосредственно наблюдать на практике и которые доказывали существование нарциссизма как психического явления, дополнительно используя для аргументации восемь его различных иллюстраций. Уже с 1915 года на уровне феноменологии З. Фрейд рассматривал нарциссизм одновременно как личностный и как клинический феномен. Под нарциссизмом он подразумевал *специфическое состояние, согласно которому человек концентрирует полностью свой интерес на самом себе* [6]. На уровне метапсихологии З. Фрейд пытался решить проблему топографического определения нарциссизма (эта концепция позволяла представить в наглядном виде принцип интеграции и дифференциации, лежащий в основе развития «Я»), но данная проблема так и не была им решена.

З. Фрейд «не включил нарциссизм ни в свою теорию влечений, ни в структурную модель психики», но в то же время никогда даже не предпринимал попыток от нее отказаться [7, с. 463]. При этом он настаивал, что *нарциссизм должен занять законное место в процессе естественного и нормального психического развития человека* [6, с. 117]. Это положение ознаменовало формирование *отвлеченной концепции нарциссизма*, которая сразу же вышла за рамки психоанализа и породила многочисленные исследования в зарубежной психологии.

За последние сто лет вслед за З. Фрейдом о нарциссизме было написано множество работ, которые укладываются в схему двух наиболее известных и основных подходов [5]. Первый берет свои истоки от W.G. Joff, J. Sandler (1967), М. Балинта (2002), Д. Винникотта (2010), К. Хорни (1997),

Б.Е. Мура, Д. Файна (2000) и др. и отражает позицию Х. Кохута (2003). Второй основан на идеях М. Кляйн (1997), представлен в работах Г. Розенфельда (2008), включает в себя идеи К. Abraham (1919), J. Riviere (1936) и др. и отражает позицию современного теоретика нарциссизма О.Ф. Кернберга (2000).

Анализируя длительный научный интерес к нарциссизму, J. Garduno (2000) приводит обзор наиболее актуальных исследовательских тем, связанных с этой проблемой: *обоснование возможности рассматривать нарциссизм в контексте современных теорий личности и личностных черт* (O.F. Kernberg, 2000; Н. Kohut, 1978; Т. Millon, 1997; А.М. Cooper, 1997), *дифференциация «клинического нарциссизма» и «нарциссизма в пределах психической нормы»* (J. Gunderson, 1990; A.L. Pincus, J.S. Wiggins, 1990; E. Ronningstam, 1996; M.J. Hilsenroth, 2000; F. Volker, 2002 и др.), *конструирование психодиагностического инструментария* (Т. Millon, 1997; R. Raskin, J. Novacek, H. Terry, 1988; F.W. Deneke, B. Hilgenstock, R.B. Muller, 1989-1994; R.A. Emmons, 1987; D. Kraus, 1999; J. Zimmermann, 1994) [8]. Подчеркивается, что речь идет о комплексном, трудно охватываемом и эмпирически проверяемом феномене, к которому присоединены различные современные теории [9].

Анализ литературных источников показал, что подходы к операциональному определению нарциссизма в современной зарубежной психологии исходят исключительно из методологических позиций их авторов, отражают разрозненные исследования различных аспектов нарциссизма и отражают попытки:

- выделить таксон «нарциссическое расстройство личности», которое формализуется в трех версиях DSM APA (1987, 1994, 2000) как устойчивая выраженность во времени 9 нарциссических черт – они подтверждаются многочисленными статистическими отчетами клиницистов и представлены в клинической практике как интерпретационные схемы межиндивидуальных различий (О.Ф. Кернберг и его последователи: T. Millon, E. Ronningstam, J. Gunderson и др.);

- верифицировать теоретический конструкт *нарциссические способы регуляции представления личности о себе*, который: а) воспроизводится в шкалах и утверждениях методики «Диагностика нарциссизма» F.W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller, предложенной для его исследования и б) подтверждается в многочисленных экспериментальных исследованиях (Х. Кохут и его последователи: F.W. Deneke, D. Kraus, E.-D. Victor и др.)

- экспериментально исследовать конструкт *нарциссические стратегии личности*, который объективируется в шкалах методики «Нарциссический опросник личности», разработанной американскими учеными R. Raskin, C.S. Hall и фигурирует в многочисленных валидных теоретических моделях, ориентированных на широкий социальный контекст (С.С. Морф, F. Rhodewalt и их последователи: J. Zimmermann, R.A. Emmons, M.T. Gabriel, S. Eddings и др.)

Подобный переход от теоретического концепта к наблюдаемым признакам, представленных в статистических отчетах клиницистов или фиксируемых на практике методами психодиагностики, предполагает выделение в рамках операционального подхода ряда понятий-индикаторов, точно отражающих теоретические смыслы нарциссизма. Понятия-индикаторы задаются, как точные эквиваленты эмпирических конструктов, которые могут быть квантифицированы (измерены). Иначе говоря, операционализация понятия нарциссизм отражает процедуру дифференциации и интеграции – «разворачивания» и «сворачивания» содержания конструируемого понятия.

Мы рассмотрим три основные линии современных исследований нарциссизма. Первая линия содержит предположение З. Фрейда [6] о том, что *личность может быть более или менее нарциссична* и отражает идеи О.Ф. Кернберга, который классифицирует нарциссизм в широком диапазоне – от нормальной до его патологической формы – *по степени выраженности нарциссических черт* и серьезности расстройства личности [10]. Эта традиция была заложена Г. Розенфельдом, который исходно рассматривал нарциссизм как норму и как патологию [11].

О.Ф. Кернберг (2000), отталкиваясь от наиболее выраженной «не нормы» и присваивая ей статус приоритетного вектора в формировании исследуемого признака, разработал особый таксон «нарциссическое расстройство личности», который входит в классификатор «Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим заболеваниям» Американской психиатрической ассоциации (DSM APA) [10]. Данный кластер базируется на психоаналитической теории, отражает неоднократно подтвержденную статистику диагностики клинического нарциссизма и определяется как преувеличенное чувство собственной значимости и повышенной озабоченности вопросами самоуважения (с проявлениями театральности, эмоциональности и лабильности). Диагноз этого вида личностного нарушения может быть установлен только при наличии пяти и более устойчивых выраженных нарциссических черт и только если они наблюдаются не менее чем на протяжении полугода.

Вместе с тем E. Ronningstam, J. Gunderson [12], T. Millon [9] и др. подчеркивают: часто DSM APA упускает тот факт, что речь идет о континууме переходных форм нарциссизма, который является длинной цепочкой нарциссических состояний от кратковременных (возникающих в ответ на угрозу целостности представления личности о себе) до длительных, но все-таки определяемых как вариант психической нормы. Эти нарциссические состояния хотя и характеризуются совокупностью выраженных нарциссических черт, входящих в структуру нарциссического расстройства личности, но не достигают уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM. Выделяют девять нарциссических черт (грандиозное чувство значимости; поглощенность фантазиями; вера в собственную уникальность; потребность в постоянном внимании и восхищении; ожидание особого отношения; манипуляции в межличностных отношениях; дефицит эмпатии; сверхзанятость чувством зависти; дерзкое, заносчивое поведение), которые как конструкт создают основу для общего языка между неформальными описаниями личности и формальными теориями личности. Анализ нарциссизма с позиции О.Ф. Кернберга и его последователей позволяет нам выделить такие понятия-индикаторы как нарциссические черты личности и нарциссические состояния [10].

Вторая линия исследований нарциссизма содержит идею З. Фрейда (1914/2003) о том, что суть нарциссической проблемы заключается не столько в том, насколько та или иная личность нарциссична, сколько в том, как та или иная личность регулирует свой нарциссизм. Эта идея лежит в основе бурной полемики, которая в зарубежной психологии развернулась в последние десятилетия XX века. Ее итогом стало понимание того, что 1) психическая активность является нарциссической в той степени, в какой ее функцией является защита, восполнение и сохранение структурной целостности, временной стабильности и позитивно-аффективной окраски представления о себе [13]; 2) «существуют устойчивые нарциссические способы регуляции представления о себе, которые являются универсальными для всех <...>, хотя они могут в некотором пределе индивидуально различаться, порождая континуум переходных форм нарциссизма» [14]. Нарциссические способы регуляции представления личности о себе являются самостоятельными единицами, обеспечивающими психическое здоровье [15], регулируют и поддерживают оптимальный нарциссизм личности, который проявляется, как способность по-настоящему полно воспринимать свои силы и возможности, реализовывать их, прощать себе ошибки, извлекать необходимые уроки из неудач и тем самым увеличивать свой жизненный потенциал [16]. Они играют принципиальную роль для всех людей (безусловно, с разной степенью важности), а не только для тех, кого принято изображать в клинической литературе как пример нарциссической патологии» [14, с. 262]. Искажения (отклонения от) оптимального нарциссизма описываются клиницистами как нарциссические состояния, «при которых выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции напряжения» [1, с. 36]. Как отмечает Х.Кохут [17], они отражают мотивацион-

ные состояния и часто временную неспособность поддерживать адекватную самооценку (кратковременные, неустойчивые нарциссические состояния), но могут свидетельствовать также и о неудачных попытках формирования стабильного представления о себе (устойчивые, длительные нарциссические состояния). Но это не противоречит существующим в отечественной психологии представлениям о мотивационно-потребностных состояниях, которые обеспечивают структурную и функциональную организацию тех компонентов психики, которые на данный момент выполняют функцию активного взаимодействия человека с внешней средой [18]. Их адаптивная функция заключается в установлении соответствия между актуализированными потребностями личности, ее возможностями и ресурсами с учетом конкретных условий существования и особенностей поведения [19], в опосредовании самоосуществления [20], в уравнивании человека как относительно замкнутой системы с внешней средой [21]. Анализ нарциссизма в рамках подхода Х.Кохута позволяет нам выделить такие понятия-индикаторы, как нарциссические способы регуляции представления личности о себе, нарциссические состояния, оптимальный нарциссизм личности.

Третья линия исследований нарциссизма связана с его многочисленными эмпирическими исследованиями в зарубежной психологии с позиции современных теоретиков нарциссизма К.К. Морф, Ф. Родевальта и основана на многочисленных статистических отчетах клиницистов (S. Akhtar, J.A. Thompson, 1982; H. Rosenfeld, 1987; G. Gabbard, 1989; S.P. Gersten, 1991; P. Wink, 1991; A.M. Cooper, 1997 и др.) [22]. Анализ обширной программы научных исследований показывает востребованность различных процессуальных моделей, ориентированных на широкий контекст социальных отношений (N. Cantor, J.F. Kihlstrom, 1987; C.S. Dweck, E.L. Leggett, 1998; E.T. Higgins 1987; W. Mischel, Y. Shoda 1998; B.R. Schlenker 1985; W.B. Swann, 1985; C.C. Morf, R. Rhodewalt, 2009 и др.) [22]. Зарубежные исследователи ставят своей целью валидизацию многочисленных моделей, в основе которых лежит представление о личности, демонстрирующей имидж грандиозности, маскирующий чувство слабости и уязвимости представления личности о себе. «Подрывая» защитный «нарциссический фасад», экспериментаторы анализируют соотношение грандиозности и уязвимости в представлении о себе у испытуемых с разной выраженностью различных аспектов нарциссизма. Для лиц с высоким уровнем нарциссических черт характерны самоуверенность и конкурентоспособность, они применяют нарциссические стратегии, направленные на поддержание имиджа грандиозности (R.A. Emmons, 1987; C.C. Morf, R. Rhodewalt, 1993); применяют такие стратегии, как авторитетность и эксгибиционизм, притязание и использование, самовосхищение и тщеславие (R. Raskin, H. Terry, 1988; С. Хотчкис, 2010); являются лидерами, склонны подчеркивать свое превосходство, высоко оценивая свои интеллектуальные способности (D.L. Paulhus, 1998), внешнюю привлекательность (M.T. Gabriel, 1994; R. Rhodewalt, S. Eddings, 2000), свои достижения (L. Farwell, R. Wohlwend-Lloyd, 1998), даже если при этом высок риск разрушить межличностные отношения (O.P. John, R.W. Robins, 1994; S.D. Gosling, 1998) [22]. Несмотря на различия в теоретико-методологических позициях, все авторы сходятся в вопросе о том, что грандиозность – это очень эффективная защита уязвимого представления личности о себе [10; 17; 22]. С позиции данного подхода мы выделяем такие понятия-индикаторы, как нарциссические черты, нарциссические стратегии личности.

Согласно тезису П.У. Бриджмена, при процедурах операционализации любых понятий важно исходно определить необходимое и достаточное количество денотатов (предварительных «имен»), включаемых исследователем в объем конструируемого понятия в соответствии с главным требованием – эмпирическое значение понятия-индикатора должно быть настолько единственным, насколько это только возможно [23]. Помимо того операциональный анализ позволяет уточнить область применимости конструируемого понятия [24] и определить четкие критерии его верификации [25].

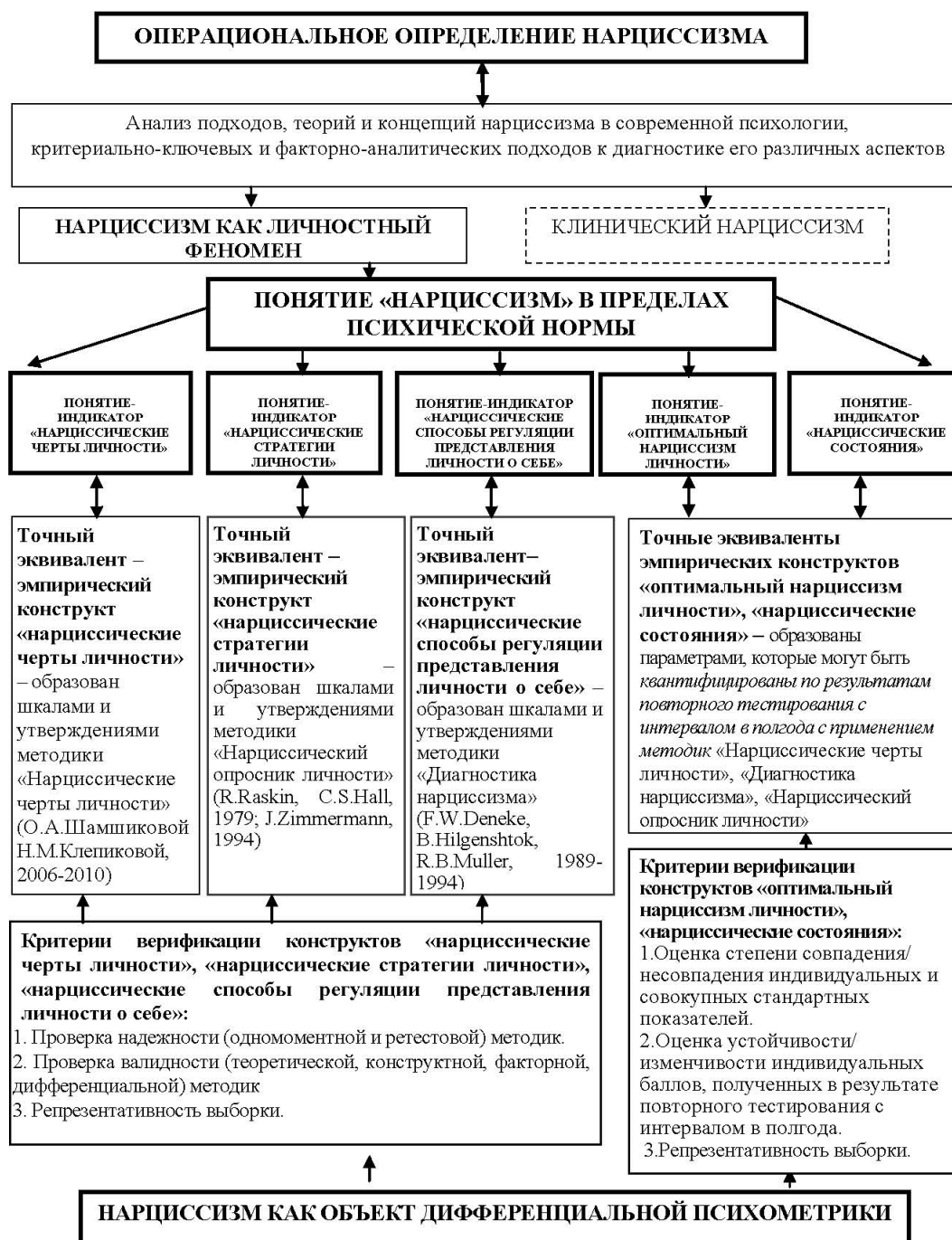


Рис. 1. Модель операционализации понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы

Операциональное определение любого понятия отражает логическую процедуру указания эмпирических, в принципе наблюдаемых, значений теоретических смыслов. Это справедливо и относительно концепта нарциссизм. Первый уровень операционализации понятия содержит: а) анализ операциональных определений нарциссизма, с точки зрения различных подходов, теорий и концепций, в логике процедуры перевода концепта в ключевые понятия-индикаторы (нарциссические черты личности, нарциссические стратегии личности, нарциссические способы регуляции представления личности о себе, нарциссические состояния, оптимальный нарциссизм личности); б) операциональный анализ эмпирических значений нарциссизма – выделение точных аналогов понятий-индикаторов, которые (1) являются эмпирическими конструктами и образованы шкалами и утверждениями методик или (2) получены

через интерпретационные схемы межличностных различий; обоснование критериев верификации эмпирических конструктов нарциссизма. Второй уровень отражает измерение по сконструированным определениям и показателям; третий – «вычисление» и статистическую обработку полученных данных; четвертый – вывод «ненаблюдаемого» из «наблюдаемого».

Итогом завершения операционализации понятия «нарциссизм» явилась разработка модели (рисунок 1), которая позволила в первом приближении раскрыть содержание и эмпирически исследовать объем исследуемого конструкта согласно критериям верификации выделенных понятий-индикаторов. Данный методологический прием применяется в науке а) для обоснования (а при необходимости – исключения) концептов психологии, не имеющих общей теории,

характеризующихся спутанностью компонентов, их противоречивостью и множественностью содержаний [23; 25; 26] и б) позволяет прицельно и непосредственно рассматривать сложные понятия (имеющие системное выражение и несводимые к конкретному перечню операциональных индикаторов), которые содержат в себе также и контекст, образуемый присутствием и взаимодействием качеств различного порядка [27]. Вместе с тем любая модель всегда находится лишь в некотором соответствии с познаваемым объектом, а смысл моделирования заключается в воспроизведении определенных существенных свойств изучаемого объекта (в широком смысле слова) с помощью искусственно созданного предмета (модели) [28].

Предложенная модель операционализации понятия «нарциссизм», обладает *эвристической функцией и отражает диапазон операциональной ясности*, исключая неопределенность и избыточность значений, что вполне правомерно для концептов (к которым относится и нарциссизм), не имеющих общей теории, характеризующихся спутанностью компонентов, их противоречивостью и множественностью содержаний и пр. Подобный методологический прием, во-первых, снимает жесткие ограничения, налагаемые методологической основой ключевых теорий нарциссизма, которые находятся в противостоянии и даже конфронтации друг к другу и не могут быть интегрированы. Во-вторых, (не нарушая требований операционализации) задает большее количество степеней свободы для конструирования сложного понятия (которое имеет системное выражение и несводимо к конкретному перечню операциональных индикаторов), содержащего в себе также и контекст, образуемый присутствием и взаимодействием качеств разного порядка.

На содержательном уровне модель представлена как совокупность логически и методологически обоснованных понятий-индикаторов, которые не являются рядоположенными, а теоретически связаны в одном узле и служат планами анализа. Они доступны описанию на уровне наблюдаемого поведения и являются основой для количественной объективации.

С точки зрения формальной логики операциональные индикаторы не являются структурными компонентами нарциссизма – они имеют разную размерность и не рядоположены. Их назначение инструментально – объективизировать проявления нарциссизма в пределах психической нормы в виде показателей. В то же время операциональные индикаторы (понятия-индикаторы) исходно содержат в себе теоретические смыслы и позволяют приблизиться к пониманию нарциссизма как универсального личностного феномена.

Разработка модели операционализации понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы исходит из общепринятых норм операционализации понятий и включает в себя многоплановую и разнокачественную работу [16; 23-26; 29].

Следует уточнить, что для верификации операциональных индикаторов нарциссизма ранее нами уже была проведена подготовительная работа. Во-первых, была сконструирована, адаптирована и стандартизирована на разновозрастной русскоязычной выборке (N=664) авторская методика «Нарциссические черты личности», которая позволяет осуществлять дифференциацию уровня выраженности нарциссических черт. Показано, что методика является надежным (по устойчивости и внутренней согласованности), валидным (подтверждена конструктивная, факторная валидность) и чувствительным психодиагностическим инструментарием [30].

Во-вторых, были адаптированы на разновозрастной русскоязычной выборке две зарубежные методики, которые нормированы в соответствии с принятыми в мировой экспериментальной психологии стандартами (проверка внутренней согласованности, надежности – устойчивости, конструктивной, дифференциальной и кросс-культурной валидности) и направлены на выявление:

- нарциссических стратегий личности – «Нарциссический опросник личности» (N=371) [31];

- нарциссических способов регуляции представления личности о себе – «Диагностика нарциссизма» (N=641) [32].

Обозначенные методики относятся к факторно-аналитическим; нормированы на отечественной выборке в соответствии с принятыми в мировой экспериментальной психологии стандартами. Стандартные показатели по шкалам методик позволяют обнаруживать половозрастные, кросс-культурные различия и дифференцировать респондентов: *по уровню выраженности нарциссических черт; доминирующим нарциссическим стратегиям; нарциссическим способам регуляции представления личности о себе.*

1. Компоненты модели отражают:

(1) совокупность логически и методологически обоснованных *понятий-индикаторов* как отдельных фрагментов, которые описывают нарциссизм с точки зрения различных теорий нарциссизма: нарциссические черты личности, нарциссические стратегии личности, нарциссические способы регуляции представления о себе, оптимальный нарциссизм личности, нарциссические состояния.

(2) *Эмпирические конструкторы* с помощью, которых может быть измерен нарциссизм в пределах психической нормы.

Точными эквивалентами понятий-индикаторов *нарциссические черты, нарциссические стратегии, нарциссические способы регуляции представления личности о себе* являются эмпирические конструкторы, которые образованы шкалами и утверждениями методик: опросник «Нарциссические черты личности» верифицирует одноименное понятие-индикатор *нарциссические черты личности*; «Нарциссический опросник личности» верифицирует понятие-индикатор *нарциссические стратегии личности*; опросник «Диагностика нарциссизма» верифицирует понятие-индикатор *нарциссические способы регуляции представления личности о себе.*

Верификация понятий-индикаторов *оптимальный нарциссизм личности и нарциссические состояния* осуществлена согласно заданным критериям по интерпретационным схемам межиндивидуальных различий: оценка степени *совпадения / несовпадения* индивидуальных и совокупных стандартных показателей – квантифицирует *оптимальный нарциссизм личности или нарциссические состояния*; оценка *изменчивости / устойчивости* индивидуальных баллов, полученных в результате повторного тестирования с интервалом в полгода по шкалам обозначенных методик – квантифицирует *кратковременность / длительность нарциссических состояний.*

Интерпретационные схемы межиндивидуальных различий позволяют систематизировать количественные показатели психодиагностических методик, построенных таким образом, что позволяют выделить «оптимальный нарциссизм личности» (индивидуальные баллы респондентов в диапазоне, $x=M\pm SD$), «нарциссические состояния» (индивидуальные баллы респондентов в диапазоне, $x>M+SD$). Интерпретационные схемы межиндивидуальных различий разрабатывались нами исходя из современных представлений, во-первых, о «нарциссизме как неотъемлемой части нормального психического развития» [17], «нормальном нарциссизме взрослого» [10], «нарциссическом ядре, которое есть у каждого человека» [33], «оптимальном нарциссизме» [34] и др., во-вторых, о нарциссических состояниях, которые являются устойчивыми/ изменчивыми и длительными / кратковременными [13; 35; 36].

Получены на российской выборке эмпирические данные о существовании половозрастных и кросс-культурных различий:

- *в подростковом возрасте* выражены такие нарциссические черты как *вера в собственную уникальность, поглощенность фантазиями*. По сравнению с взрослыми, наиболее выражены:

- нарциссические стратегии *лидерство и авторитетность*;

- нарциссические способы регуляции представления личности о себе *потеря контроля, возвращение к архаическим фантазиям, нарциссический гнев, обесценивание объекта*;

- в юношеском возрасте, по сравнению с взрослым, более выражена нарциссическая черта *поглощенность фантазиями*, преобладают такие нарциссические способы регуляции представления личности о себе как *бессильное Я*, *потеря контроля*, *возвращение к архаическим фантазиям*, *грандиозное Я*, *жажда похвалы и подтверждения значимости*; ярче проявляются такие нарциссические стратегии личности как *самовосхищение и самолюбование*; *использование и притязание*; *лидерство и авторитетность*; - для взрослого возраста характерна выраженность таких нарциссических черт как *ожидание особого отношения*, *потребность во внимании и восхищении*;

- у мужчин преобладает *грандиозное чувство значимости* (нарциссическая черта), *нарциссический гнев* (нарциссический способ регуляции представления о себе), *лидерство и авторитетность* (нарциссическая стратегия);

- у женщин – *потребность во внимании и восхищении*, *сверхзанятость чувством зависти* (нарциссические черты), *жажда похвалы и подтверждения значимости* (нарциссический способ регуляции представления о себе);

- для российских респондентов:

– относительно испытуемых из *американской* выборки зафиксированы более высокие показатели, отражающие выраженность нарциссических стратегий;

– относительно испытуемых из *немецкой* выборки – нарциссических способов регуляции представления личности о себе;

– между мужчинами из разных популяций (немцы-русские) не выявлено различий по таким параметрам, как *идеал самоудовлетворения*, *идеалы ценностей*, *базовый потенциал надежды* (нарциссические способы регуляции представления личности о себе).

II. Верификация заявленной модели – это логико-методологическая процедура установления ее *валидности* на основе теоретического анализа и оценки ее соответствия эмпирическим данным.

Содержательная валидность модели подтверждена теоретическим анализом и детальным определением различных аспектов исследуемого концепта (выделением ключевых понятий-индикаторов нарциссизма, которые хотя и не являются рядоположенными, но теоретически связаны в одном узле и служат планами анализа).

Композиционная валидность модели на высоком уровне достоверности подтверждена результатами факторного анализа (матрицы интеркорреляций шкал трех опросников, N=263) по методу главных компонент с Varimax-вращением (таблица 1).

Таблица 1 – Факторные нагрузки по шкалам методик «Нарциссические черты личности», «Нарциссический опросник личности», «Диагностика нарциссизма» (N=257)

Шкалы опросников	Факторы			
	1	2	3	4
Грандиозное Я	0.732	-0.049	-0.008	-0.068
Симбиотическая самозащита	0.721	-0.161	-0.054	0.086
Базовый потенциал надежды	0.704	-0.266	-0.016	0.114
Стремление к идеальному объекту	0.642	-0.086	0.045	0.2
Идеал самоудовлетворения	0.626	-0.186	-0.006	0.033
Идеалы ценностей	0.582	0.099	-0.057	0.13
Жажда похвалы и подтверждения значимости	0.576	0.121	0.045	0.033
Обесценивание объекта	0.501	0.354	0.001	-0.072
Возвращение к архаическим фантазиям	0.474	0.276	-0.103	-0.069
Бессильное Я	-0.155	0.828	0.043	-0.002
Негативное отношение к телу	-0.289	0.788	0.009	0.074
Дереализация / деперсонализация	-0.014	0.699	-0.013	0.207
Социальная изоляция	-0.204	0.696	0.139	0.024
Ничтожное Я	-0.04	0.6	0.097	-0.006
Потеря контроля	0.336	0.45	-0.023	-0.006
Нарциссическая польза от болезней	0.077	0.388	0.04	-0.13
Нарциссический гнев	0.341	0.386	-0.015	-0.169
Ипохондрия	0.169	0.364	0.108	-0.087
Поглощенность фантазиями	0.05	0.046	0.766	0.044
Дефицит эмпатии	-0.093	0.096	0.679	-0.012
Грандиозное чувство самозначимости	0.082	0.049	0.648	0.11
Потребность в постоянном внимании и восхищении	0.126	-0.049	0.638	0.061
Манипуляции в межличностных отношениях	-0.095	0.003	0.623	-0.175
Вера в собственную уникальность	0.019	0.191	0.586	-0.03
Ожидание особого отношения	0.093	-0.127	0.583	-0.042
Сверхзанятость чувством зависти	-0.136	0.165	0.561	-0.039
Дерзкое, заносчивое поведение	-0.237	0.048	0.5	-0.06
Самовосхищение, самолюбование	-0.018	0.051	-0.031	0.803
Лидерство, авторитетность	0.159	-0.03	-0.139	0.797
Использование, притязание	0.22	-0.012	0.027	0.753
Превосходство, надменность	-0.034	-0.07	0.029	0.686

Примечание: Метод главных компонент с Varimax-вращением.

Вращение сошлось за 5 итераций. Жирным выделены значимые нагрузки.

Выявлены четыре фактора, которые описывают 45% общей дисперсии: первый фактор (полнос грандиозности), второй фактор (полнос уязвимости) – образованы переменными,

отражающими «нарциссические способы регуляции представления личности о себе». Третий – образует конструкт «нарциссические черты личности», четвертый – «нарциссические

стратегии личности». Критерии Кайзера-Мелькина-Олкина (0.784***), Бартлетта (2215.53***), подтверждающие адекватность факторной структуры, которая отражает внутренние связи конструкторов друг с другом и личностью в целом.

По С. Дембицкому [37], композиционная валидность – это степень, в которой упорядоченность концептов, входящих в содержание конструктора, соответствует упорядоченности элементов исследуемого феномена. Как отмечают К.К. Морф, Ф. Родевальт [22]: «Переживание хрупкости представления о себе неизбежно провоцирует *нарциссические состояния*, которые всегда сопровождаются ярким проявлением *нарциссических черт* и манифестацией *нарциссических стратегий* (процессуальных образований личности)» [22, с. 309]. Грандиозность и уязвимость в представлении личности о себе могут достаточно быстро меняться местами [10; 17], но в крайних своих проявлениях могут сохраняться в сознании продолжительное время [11].

Конструктивная валидность модели подтверждена согласованной динамикой индивидуальных показателей во времени (ретест с интервалом в полгода, N=289) по шкалам трех методик, исследующих различные аспекты нарциссизма. Исходно респондентам были предложены опросники «Нарциссические черты личности», «Нарциссический опросник личности», «Диагностика нарциссизма». Затем все испытуемые были дифференцированы на две экспериментальные группы по уровню выраженности нарциссических черт, из них 49 человек (17%), результаты которых по отдельным шкалам опросника выше нормы ($x > 60T$), и 208 человек (72%), чьи результаты не превосходят стандартного отклонения от среднего значения по всем шкалам ($x \leq 60T$). Из анализа исключены данные 32 человек (11%), ответы которых отражают «социальную желательность» ($x < 40T$). Через полгода проводилось повторное тестирование испытуемых по шкалам трех опросников. Индивидуальные показатели респондентов обеих групп по шкалам трех методик оценивались на предмет устойчивости-изменчивости во времени. Расчеты по критерию Т-Вилкоксона подтверждают на достоверном уровне значимости:

- неустойчивость индивидуальных значений, отражающих оптимальный нарциссизм личности (N=208) – обнаружены сдвиги ($T =$ от -2.082* до -5.637***) по отдельным шкалам в сторону увеличения/уменьшения баллов;

- неустойчивость и кратковременность нарциссических состояний (N=38) – обнаружен сдвиг ($T =$ -1.93* до -6.586***) в сторону уменьшения исходно высоких индивидуальных значений;

- устойчивость и длительность нарциссических состояний (N=11) – зафиксирована сохранность индивидуальных баллов ($T =$ от -0.073 до -1.796), которые исходно превышали совокупные стандартные показатели.

Исходя из эвристичности модели как инструмента научного исследования [38], нам удалось сформулировать в первом приближении следующее операциональное определение понятия: *нарциссизм в пределах психической нормы является личностным феноменом и существует как континуум переходных форм, может быть градуирован по уровню выраженности нарциссических черт, проявляется в нарциссических состояниях (которые могут быть, кратковременными, изменчивыми; длительными, устойчивыми), актуализируется в нарциссических стратегиях личности и нарциссических способах регуляции представления личности о себе.*

По итогам теоретического и экспериментального анализа проблемы нами отмечается, что вопросы, требующие изучения, далеко еще не исчерпаны. За рамками работы осталось исследование на российской выборке соотношения грандиозности/уязвимости в представлении личности о себе на разных половозрастных группах и сопоставление полученных результатов с эмпирическими данными зарубежных ученых, исследование специфики устойчивых и длительных нарциссических состояний на контингенте психической нормы, включение в объем понятия «нарциссизм» новых понятий-индикаторов и расширение модели операционализации и пр., но это уже требует привлечения других литературных источников и иного математического аппарата.

Библиографический список

1. Соколова, Е.Т. Психология нарциссизма: уч. пособие / Е.Т. Соколова, Е.П. Чечельницкая. – М.: Психология, 2001.
2. Die Messung von Narzissmus als Persönlichkeitskonstrukt: Psychometrische Eigenschaften einer Lang- und einer Kurzform des Deutschen NPI (Narcissistic Personality Inventory) / A. Schutz, M. Bernd, I. Sellin. – Chemnitz, 2004.
3. Emmons, R.A. Factor analysis and construct validity of the NPI // Journal of Personality Assessment. – 1984. – № 48.
4. Hoff, P. Faktorenstruktur des NPI-R (revidierte deutsche Fassung des Narcissistic Personality Inventory, Raskin and Hall). Eine Studie zur Konstruktvalidität / P. Hoff, E.R. Petzold. – Aachen, 2003.
5. Triller, C. Faktorenstruktur des NPI-R (revidierte deutsche Fassung des Narcissistic Personality Inventory, Raskin & Hall) Eine Studie zur Konstruktvalidität. – Aachen, 2003.
6. Фрейд З. О нарциссизме // Очерки по психологии сексуальности. – Минск: Поппури. – 2003.
7. Хензлер, Х. Теория нарциссизма / Энциклопедия глубинной психологии. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. – М.: Менеджмент, 1998.
8. Garduno, J. Empirical measure of narcissism: A synthesis of research on its relationship with personality theory and traits // Psicologia Conductual. – 2000. – № 8.
9. Millon, T. DSM Narcissistic Personality Disorder. Historical Reflections and Future Directions // Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.
10. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000.
11. Розенфельд, Г. Деструктивный нарциссизм и инстинкт смерти // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2008. – № 4.
12. Ronningstam, E. Deskriptive Untersuchungen zur narzisstischen Persönlichkeitsstörung / E. Ronningstam, J. Gunderson // Narzisstische Persönlichkeitsstörungen. – Schattauer, 1996.
13. Столороу, Р. Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход / Р. Столороу, Б. Брандшафт, Д. Атвуд. – М.: Класс. – 1999.
14. Deneke, F.W. Das «Narzissmusinventar» (1989 -1994): Handbuch / F.W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller. – Bern: Huber, 1994.
15. Залуцкая, Н.М. Индекс функционирования Self-системы (на основе теста оценки нарциссизма): пособие для врачей. – СПб.: НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2003.
16. Бурбиль, И. Модель операционализации структуры личности в динамической психиатрии: дис. ... д-ра психол. наук. – Санкт-Петербург, 2003.
17. Кохут, Х. Восстановление самости. – М.: Когито-Центр, 2002.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002.
19. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005.
20. Панов, В.И. Психические состояния как объект и предмет психического исследования // Мир психологии. 1998. - № 2 (14).
21. Сосновикова Ю.Е. Принципы классификации психических состояний // Психические состояния / сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000.
22. Morf, C.C. Die Paradoxa des Narzissmus - ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell / C.C. Morf, F.Rhodewalt // Narzissmus Grundlagen - Störungsbilder - Therapie. – Stuttgart-N.Y.: Schattauer, 2009.
23. Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003.

24. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983
25. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб.: Питер, 2006.
26. Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г. В. Осипова. – М.: издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998.
27. Нартова-Бочавер, С. К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательство, 2002.
28. Серкин, В. П. Структура и функции образа мира в практической деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 2005.
29. Леонтьев, Д. А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. – 2009. - № 5.
30. Шамшикова, О. А. Опросник «Нарциссические черты личности» личности / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова // Психологический журнал – 2010. – № 2.
31. Шамшикова, О. А. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994) / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова // Мир науки, культуры, образования. – № 4 (16) Горно-Алтайск, 2010.
32. Шамшикова, О. А. К вопросу о верификации концепта «нарциссизм» (стандартизация зарубежной методики «Narzissmusinventar» F. W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Müller) / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова // Психологическая диагностика. – 2006.
33. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006.
34. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. – М.: Академический проект, 2006.
35. Lowen, A. Narcissism: Denial of the True Self. – N.Y.: Macmillan Publishing Company, 1997.
36. Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications / Edited by Elsa F. Ronningstam. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.
37. Фромм, Э. Душа человека. – М.: АСТ, 2010. – 251 с. [Э/п]. – Р/д: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from/index.php.
38. Ушаков, Е. В. Введение в философию и методологию науки. – М.: Экзамен, 2005.

Bibliography

1. Sokolova, E. T. Psikhologiya narcissizma: uch. posobie / E. T. Sokolova, E. P. Chechel'nickaya. – M.: Psikhologiya, 2001.
2. Die Messung von Narzissmus als Persönlichkeitskonstrukt: Psychometrische Eigenschaften einer Lang- und einer Kurzform des Deutschen NPI (Narcissistic Personality Inventory) / A. Schutz, M. Bernd, I. Sellin. – Chemnitz, 2004.
3. Emmons, R. A. Factor analysis and construct validity of the NPI // Journal of Personality Assessment. – 1984. – № 48.
4. Hoff, P. Faktorenstruktur des NPI-R (revidierte deutsche Fassung des Narcissistic Personality Inventory, Raskin and Hall). Eine Studie zur Konstruktvalidität / P. Hoff, E. R. Petzold. – Aachen, 2003.
5. Triller, C. Faktorenstruktur des NPI-R (revidierte deutsche Fassung des Narcissistic Personality Inventory, Raskin&Hall) Eine Studie zur Konstruktvalidität. – Aachen., 2003.
6. Freyjd Z. O narcissizme // Ocherki po psikhologii seksualnosti. – Minsk: Poppuri. – 2003.
7. Khenzeler, Kh. Teoriya narcissizma / Ehnciklopediya glubinnoy psikhologii. Zigmund Freyjd: zhiznj, rabota, nasledie. – M.: Menedzhment, 1998.
8. Garduno, J. Empirical measure of narcissism: A synthesis of research on its relationship with personality theory and traits // Psi-cologia Conductual. – 2000. – № 8.
9. Millon, T. DSM Narcissistic Personality Disorder. Historical Reflections and Future Directions // Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.
10. Kernberg, O. F. Tyazheliye lichnostnye rasstroystva. – M.: Klass, 2000.
11. Rozenfeld, G. Destruktivniy narcissizm i instinkt smerti // Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza. – 2008. – № 4.
12. Ronningstam, E. Deskriptive Untersuchungen zur narzisstischen Persönlichkeitsstörung / E. Ronningstam, J. Gunderson // Nar-zisstische Persönlichkeitsstörungen. – Schattauer, 1996.
13. Stolorou, R. Klinicheskiy psikhoanaliz. Intersubjektivniy podkhod / R. Stolorou, B. Brandshaft, D. Atvud. – M.: Klass. – 1999.
14. Deneke, F. W. Das «Narzissmusinventar» (1989 -1994): Handbuch / F. W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller. – Bern: Huber, 1994.
15. Zaluckaya, N. M. Indeks funkcionirovaniya Self-sistemih (na osnove testa ocenki narcissizma): posobie dlya vrachej. – SPb.: NIPNI im. V. M. Bekhtereva, 2003.
16. Burbilj, I. Modelj operacionalizacii strukturih lichnosti v dinamicheskoy psikiatrii: dis. ... d-ra psikh. nauk. – Sankt-Peterburg, 2003.
17. Kokhut, Kh. Vostanovlenie samosti. – M.: Kogito-Centr, 2002.
18. Rubinshteyn, S. L. Osnovih obtey psikhologii. – SPb.: Piter, 2002.
19. Iljin, E. P. Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka. – Spb.: Piter, 2005.
20. Panov, V. I. Psikhicheskie sostoyaniya kak ob'ekt i predmet psikhicheskogo issledovaniya // Mir psikhologii. 1998. - № 2 (14).
21. Sosnovikova Yu. E. Principi klassifikacii psikhicheskikh sostoyaniy // Psikhicheskie sostoyaniya / sost. L. V. Kulikov. – SPb.: Piter, 2000.
22. Morf, C. C. Die Paradoxa des Narzissmus - ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell / C. C. Morf, F. Rhodewalt // Narzissmus Grundlagen - Störungsbilder - Therapie. – Stuttgart-N.Y.: Schattauer, 2009.
23. Sociologiya: Ehnciklopediya / sost. A. A. Gricanov, V. L. Abushenko, G. M. Eveljkin, G. N. Sokolova, O. V. Terethenko. – Mn.: Knizhniy Dom, 2003.
24. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj/ Gl. redakciya: L. F. Iljichyov, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalyov, V. G. Panov – M.: Sov. Ehnciklopediya, 1983
25. Korsini, R. Psikhologicheskaya ehnciklopediya / R. Korsini, A. Auehrbakh. – SPb.: Piter, 2006.
26. Rossiyskaya sociologicheskaya ehnciklopediya / pod red. G. V. Osipova. – M.: izdatelskaya gruppa NORMA-INFRA-M, 1998.
27. Nartova-Bochaver, S. K. Differencialnaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov viysshih uchebnykh zavedeniy. – M.: Izhica, 2002.
28. Serkin, V. P. Struktura i funkciy obraza mira v prakticheskoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra psikh. nauk. – Moskva, 2005.
29. Leontjev, D. A. K operacionalizacii ponyatiya «tolerantnostj» // Voprosih psikhologii. – 2009. - № 5.
30. Shamshikova, O. A. Opornik «Narcissicheskie chertih lichnosti» lichnosti / O. A. Shamshikova, N. M. Klepikova // Psi-khologicheskij zhurnal – 2010. – № 2.
31. Shamshikova, O. A. Psikhometricheskij analiz i standartizaciya zarubezhnoj metodiki «Narcissicheskiy opornik lichnosti» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994) / O. A. Shamshikova, N. M. Klepikova // Mir nauki, kul'turih, obrazova-niya. – № 4 (16) Gorno-Altajsk, 2010.
32. Shamshikova, O. A. K voprosu o verifikacii koncepta «narcissizm» (standartizaciya zarubezhnoj metodiki «Narzissmu-sinventar» F. W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller) / O. A. Shamshikova, N. M. Klepikova // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2006.
33. Shadrikov, V. D. Mir vnutrennej zhizni cheloveka. – M.: Logos, 2006.
34. Miller, A. Drama odarenogo rebenka i poisk sobstvennogo Ya. – M.: Akademicheskij proekt, 2006.
35. Lowen, A. Narcissism: Denial of the True Self. – N.Y.: Macmillan Publishing Company, 1997.
36. Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications / Edited by Elsa F. Ronningstam. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.
37. Fromm, E. H. Dusha cheloveka. – M.: AST, 2010. – 251 s. [Eh/r]. – R/d: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from/index.php.
38. Ushakov, E. V. Vvedenie v filosofiyu i metodologiyu nauki. – M.: Ehkzamen, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 37.013.77

Sukhanova L.A. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE POSITIVE EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE STUDENTS OF THE INSTITUTION OF THE HIGHER EDUCATION In the article the structure of the positive educational motivation of students is discovered. The teaching conditions of the formation of students' abilities for making purposes and reflexing in the educational activity and their motivation function are examined.

Key words: educational activity of the students, positive educational motivation, making purposes, reflexing.

Л.А. Суханова, ст. преп. СНИ, г. Новосибирск, E-mail: lsuhanova63@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПОЗИТИВНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье раскрывается структура позитивной учебной мотивации студентов. Рассматриваются педагогические условия формирования способностей студентов к целеполаганию и рефлексии в учебной деятельности, их мотивационная функция.

Ключевые слова: учебная деятельность студентов, позитивная учебная мотивация, целеполагание, рефлексия.

Поиск путей развития позитивной мотивации в процессе профессионального обучения предполагает осмысление и систематизацию специфических особенностей субъектов обучения (педагога и студента), так как в процессе их взаимодействия возможно достижение общей цели – развития личности студента с высоким профессиональным и социальным статусом, обеспечивающим его конкурентоспособность на современном рынке труда.

Несмотря на разнообразие подходов, большинство ученых понимают мотивацию учения как систему разнородных факторов, обуславливающих поведение и учебно-познавательную деятельность учащегося. Для обозначения оптимального мотивационного комплекса, позволяющего студенту эффективно достигать целей учебной деятельности, введем понятие позитивной мотивации. Позитивная мотивация определяется как система признаваемых личностью цен-

ностей, принятых в качестве собственных принципов, установок, убеждений, отражающих содержание и сущность будущей профессиональной деятельности и приведенных в соответствие с ценностями коллектива и общества в целом [1]. Позитивная мотивация учения обеспечивает успешность студентов в образовательном процессе и их профессиональное самоопределение в будущем.

Специфику понятия «позитивная мотивация учения» раскрывает характеристика его структурных компонентов. Наиболее значимыми составляющими содержания мотивации учения являются, с нашей точки зрения, учебные мотивы, отношение к учебной деятельности, навыки целеполагания в процессе организации учебной деятельности, учебная активность и способность к рефлексии относительно процесса и результатов учения.



Рис. 1. Структурные компоненты позитивной мотивации УД

В данной статье рассмотрим значимость способностей студента к целеполаганию и рефлексии в учебной деятельности как структурных компонентов позитивной учебной мотивации.

Студент как субъект учебной деятельности, осознанно и самостоятельно организующий процесс этой деятельности, должен прежде всего иметь навыки целеполагания, т.е. умение ставить цели, планировать и организовывать учебную деятельность. Однако в учебном процессе проявляются час-

тые затруднения именно в тех случаях, которые связаны с организацией учения. Студенты не всегда способны определить цель на конкретном этапе обучения, сопоставить ее с перспективными целями, осуществить четкую постановку задач, связанных с достижением цели. Таким образом, на начальном этапе деятельности возникает противоречие между статусной позицией субъекта деятельности его неумением структурировать учебную деятельность. Это объясняется тем, что студент самостоятельно цель учения не формулирует, она

задается ему преподавателем в «готовом» виде как познавательная задача. В.В. Давыдов подчеркивает, что при усвоении учеником знаний, представляемых преподавателем в «готовом виде», в содержании которых отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, учебной деятельности не происходит [2].

На наш взгляд, эффективность учебной деятельности повышается, если студент, во-первых, осознает цель учения, во-вторых, участвует в ее постановке. На уровнях осознания и постановки идет формирование цели обучения, что в свою очередь позитивно влияет на развитие учебной мотивации.

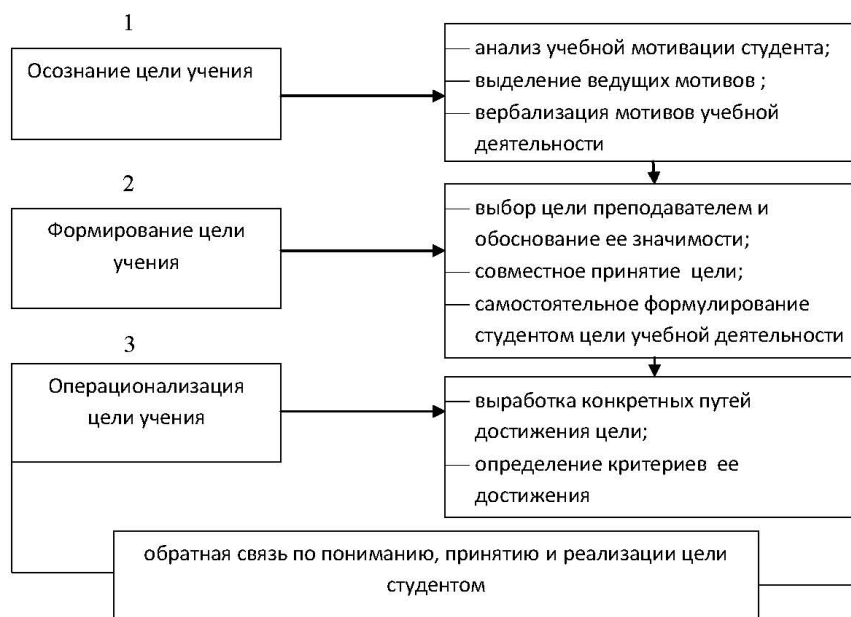


Рис. 2. Этапы целеполагания как мотивационного компонента учебной деятельности

Осознание реальных целей обучения, понимание плана конкретного занятия, его места в структуре изучаемого предмета, – все это способствует вовлечению студентов в организацию учебного процесса. Вовлеченность выполняет мотивационную функцию: осмысленность целей учебной деятельности, соотнесение их с личными целями обучаемого приводит к формированию навыка структурирования деятельности. Студент с помощью преподавателя должен уметь ставить перед собой следующие вопросы:

«Какое место учебный предмет занимает в учебном плане?»

«Как он связан с другими предметами?»

«Какие навыки я могу приобрести в процессе изучения предмета?»

«Каким образом знания по данному предмету могут повлиять на мое профессиональное и личностное развитие?»

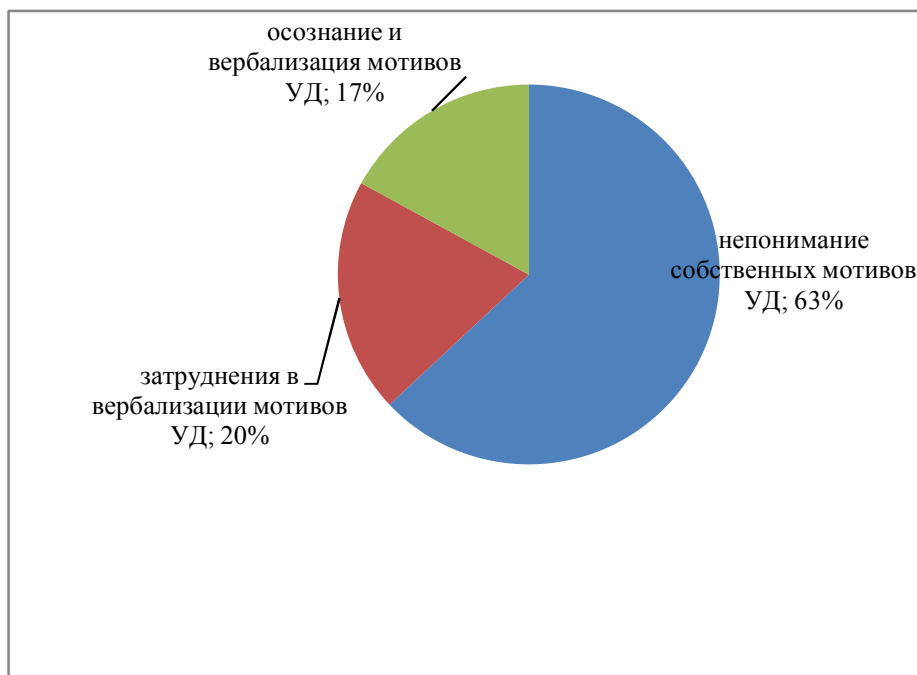


Рис. 3. Осознание и вербализация студентами мотивов обучения в вузе

«В какой мере изучение данного предмета значимо для меня как для специалиста?»

Умение находить ответы на данные вопросы включает механизм целеполагания и активизирует мотивационную сферу обучаемого. Первый этап целеполагания завершается вербализацией собственных мотивов учебной деятельности. Согласно данным, полученным в ходе проведенного нами опроса 160 студентов 1-4 курсов Сибирского независимого института, 63% опрошенных не смогли самостоятельно сформулировать ведущие мотивы учебной деятельности. Из них 29% признались, что никогда не задумывались над тем, какие цели они преследуют, обучаясь в вузе по данной специальности. 20% от общего числа опрошенных испытывали некоторые затруднения в вербализации мотивов, предлагая противоречивые формулировки. Четкое осознание и вербальную оформленность мотивов обучения в вузе показали 17% опрошенных.

На втором этапе целеполагания преподаватель обосновывает значимость поставленной цели, способствует ее совместному принятию и подготавливает студента к самостоятельному формулированию цели учебной деятельности. Такая психолого-педагогическая поддержка обеспечивает высокий уровень самоорганизации обучаемых за счет их вовлеченности в учебный процесс.

Третий этап целеполагания предполагает выработку конкретных способов достижения цели и определение критериев ее достижения.

Таким образом, целеполагание как мотивационный компонент выполняет ориентировочную функцию в организации учебной деятельности. При педагогической поддержке со стороны преподавателей вуза студенты осуществляют поэтапное структурирование учебной деятельности через выявление и осознание текущих и перспективных целей учения. В учебном процессе зачастую не созданы условия, способствующие восприятию студентом поставленных перед ним задач как собственных. Учебная деятельность направлена на решение одномоментных задач, а не на перспективу. Не способствуют раскрытию нравственного смысла учения и такие явления, как позиция исполнителя, авторитарный стиль отношений, невостребованность индивидуальности студента и т.п.

Большое значение для формирования позитивной учебной мотивации имеет навык *рефлексии обучаемых относительно процесса и результата деятельности*. Рефлексия в процессе учебной деятельности – способность обучающегося к оценке собственной деятельности с точки зрения ее соответствия правилам, требованиям, адекватности задаче и т.д. Реф-

лексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять процессом познания.

Как показатель субъектности и способности студентов идентифицировать и соотносить себя с идеальным образом компетентного специалиста, рефлексия является инструментом определения и осознания жизненных целей личности. Управление мотивационной сферой тесно связано с развитием навыков рефлексии. Знания, умения и навыки, получаемые студентом в процессе обучения, должны восприниматься им как личностно значимые, полезные, способствующие его самореализации в профессиональном пространстве. При этом условия учебная деятельность приобретает личностно-ценностный смысл и становится эффективной. П.И. Пидкасистый подчеркивает, что объективное значение учебной деятельности и ее личностный смысл не должны расходиться друг с другом, условием успеха является наслаждение процессом учебной деятельности [3].

Как правило, развитыми навыками рефлексии обладают студенты с высоким уровнем мотивации, в мотивационной структуре которых доминируют внутренние мотивы. Студенты со средним и низким уровнем учебной мотивации, с преобладанием внешних мотивов, не умеют адекватно оценивать собственную учебную деятельность и ее результаты. Таким образом, обучение навыкам рефлексии в процессе учебной деятельности является одним из педагогических условий формирования эффективной учебной мотивации, так как именно с помощью рефлексии может быть удовлетворена потребность в поиске и обосновании смысла учебной деятельности.

В организации образовательного процесса вуза необходимо создать педагогические условия для формирования у обучаемых как отдельных компонентов позитивной мотивации учения, так и целостной мотивационной системы. Согласно утверждению Т.В. Габай, «педагогическая воспитательная деятельность – это преднамеренное создание условий становления личности» [4, с. 224]. В период обучения в вузе у студента продолжается формирование всех сфер личности, в том числе и мотивационной, значимой для его будущего профессионального и жизненного развития и самореализации. Формирование эффективной учебной мотивации в определенных педагогических условиях – одна из задач психолого-педагогического сопровождения обучения в высшей профессиональной школе.

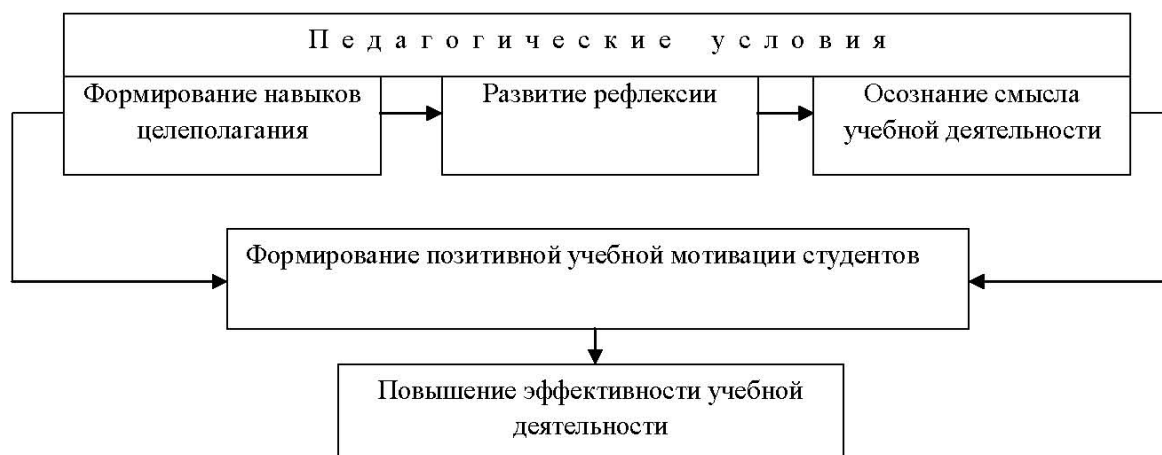


Рис. 4. Педагогические условия формирования позитивной учебной мотивации студентов

Выводы:

1. Структурными компонентами позитивной учебной мотивации студентов являются: учебные мотивы, отношение к учебной деятельности, навыки целеполагания в процессе ор-

ганизации учебной деятельности учебная активность и способность к рефлексии относительно процесса и результатов учения.

2. Целеполагание выполняет мотивационную функцию: осмысленность целей учебной деятельности, соотнесение их с

личными целями обучаемого приводит к формированию навыков структурирования деятельности.

3. Управление мотивационной сферой тесно связано с развитием способностей к рефлексии. Знания, умения и навыки,

получаемые студентом в процессе обучения, должны восприниматься им как личностно значимые, при этом условии учебная деятельность приобретает личностно-ценностный смысл и становится эффективной.

Библиографический список

1. Черкасов, Н.Н. Повышение эффективности мотивации и адаптации учащихся к профессии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996.
3. Портнов, М.Л., Пидкасистый П.И. Искусство преподавания / М.Л. Портнов, П.И. Пидкасистый. – М., 2008.
4. Габай, Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003.

Bibliography

1. Cherkasov, N.N. Povichshenie ehffektivnosti motivacii i adaptacii uchastikhysya k professii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2004.
2. Davihdov, V.V. Teoriya razvivayuthego obucheniya. – M.: Pedagogika, 1996.
3. Portnov, M.L., Pidkasishtyhj P.I. Iskustvo prepodavaniya / M.L. Portnov, P.I. Pidkasishtyhj. – M., 2008.
4. Gabayj, T.V. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M.: Akademiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 378 14.35.07

Kuzenko V.V. ACTUALITY OF LINGUAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF NONLINGUISTIC FACULTY IN THE MODERN SOCIETY. Formation of lingual competence is connected with perfection of organization of studying foreign language in higher school. Author of the article considers that purposeful studying of foreign language of the students of nonlinguistic faculties allows bringing of necessity to the students of studying foreign language for the future development as a professional.

Key words: lingual competence, nonlinguistic faculty, higher education, foreign language, professional activity, professional preparation, professional competence.

В.В. Кузенко, ст. преп. каф. педагогики КамГУ им. В. Беринга, г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: lady.kuzencko2010@yandex.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Формирование языковой компетентности связано с совершенствованием организации обучения иностранному языку в высшей школе. Автор статьи считает, что целенаправленное обучение иностранному языку студентов нелингвистических факультетов позволяет довести до сознания студентов необходимость и актуальность изучения иностранного языка для дальнейшего развития профессионала.

Ключевые слова: языковая компетентность, нелингвистический факультет, высшее образование, иностранный язык, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

С расширением международного сотрудничества в рамках экономической и политической глобализации кардинально изменились требования, предъявляемые сегодня работодателями к выпускникам российских вузов, в том числе нелингвистических факультетов. Кроме высокого профессионального уровня современный специалист должен обладать достаточно высоким уровнем языковой компетентности для дальнейшей профессиональной деятельности, включающей профессиональный рост на основе отечественных и зарубежных достижений, обмен опытом с зарубежными коллегами, научные исследования и т.д. [1-4].

Развитие образования в условиях усиления интеграции стран приводит к объективной интернационализации современного образования, перед которым встает задача формирования личности к сотрудничеству и коммуникации с представителями других стран. Расширение международного делового сотрудничества требует от современного специалиста владения иностранным языком на принципиально новом уровне как инструментом профессиональной коммуникации. В настоящее время нет ни одной сферы деятельности, которая бы не нуждалась в специалистах, владеющих иностранным языком.

Раскрытие сущности профессиональной готовности современного специалиста в любой отрасли основано на теоретико-практических знаниях. В настоящее время формирование профессиональной компетентности студентов вузов явля-

ется одной из самых актуальных проблем высшей школы. Изучение иностранного языка, свободное им владение в профессиональной сфере способствует побуждению студентов к профессиональному самопознанию и самоактуализации. Однако, на данный момент, иностранный язык не является составляющим в подготовке будущего специалиста. На многих нелингвистических факультетах высшей школы к предмету «Иностранный язык» относятся как второстепенному. Кроме того, некоторые преподаватели высшей школы считают ненужным уделять большое внимание иностранному языку, так как это негативно влияет на базовое образование. Но всё же, нам необходимо считать, что роль иностранного языка в формировании образованной, эрудированной, готовой к самостоятельной профессиональной деятельности личности велика, и поэтому ограничить функцию иностранного, как общеобразовательную – невозможно.

Теоретическую подготовку студент получает при изучении специальных дисциплин. Чтобы быть хорошим специалистом в своей области необходимо обновлять и совершенствовать свои знания в профессиональной сфере. Конечно, это подразумевает использование различных иностранных источников. Иностранный язык имеет фундаментальное значение для профессиональной подготовки специалиста и выступает средством получения профилирующей информации по специальности. Использование источников на иностранном языке требует от студентов соответствующей языковой подготовки.

Современное общество отличается высокой степенью динамики, неопределенности, быстрыми темпами перемен. И динамизм и неопределенность становятся характеристиками сторон нашей жизни. Эти принципиально новые условия выдвигают иные требования к подготовке специалистов на всех уровнях профессионального образования. Одной из ключевых идей общества является формирование нового качества российского образования. Новое качество образования сегодня – это образование, отвечающее требованиям международных стандартов качества, удовлетворяющее запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства, производства. Коротаева Е.В. подчеркивает, что «образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене, не может считаться качественным» [5].

Анализ изменений в характере труда любого специалиста в условиях интеграции и глобализации мира показал, что перед педагогическими коллективами вузов возникает потребность формирования у студентов стремления к постоянному пополнению знаний и их применению в профессиональной деятельности. Формирования положительного отношения студентов к учению, с тем чтобы студент всё время был заинтересован, осуществляется путем организации непрерывного изучения иностранного языка на лингвистических факультетах высшей школы по восходящей спирали: от наиболее простой модели до самой сложной.

На сегодняшний момент формирование профессиональной компетентности студента вуза является одной из самых актуальных проблем высшей школы.

Понятие «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики. По мнению В.А. Сластенина, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Л.И. Кобышевой, Н.В. Кузьминой, Г.В. Мухамедзяновой, С.Н. Чистяковой, компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. Компетентность – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

А под компетентностью владения иностранным языком (языковая компетентность) понимается качество личности,

характеризуемое комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих индивиду возможность воспринимать, понимать и порождать сообщения (тексты), содержащие информацию, выраженную средствами естественного языка, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов [6]. Процесс формирования языковой компетентности сопряжен с формированием определенного способа мышления, специфического для данной области знания, поэтому когнитивно-креативный компонент в структуре языковой компетентности весьма важен. При становлении языковой компетентности особую значимость имеет взаимодействие когнитивных и коммуникативных процессов. Формирование познавательных стратегий мыслительных операций не находят прямого отражения в коммуникативных умениях, речь развивается достаточно автономно. Степень вербализации когнитивного опыта, адекватная замыслу говорящего, зависит от умения использовать «готовые» формы языка, создавая оригинальные высказывания.

Расширение международных контактов требует свободного владения иностранными языками, прежде всего от специалистов лингвистических факультетов.

Как показывает практика, специалистов, свободно использующих иностранные языки в своей профессиональной деятельности очень мало. Поэтому в большинстве случаев приходится обращаться к переводчикам, которые, имея филологическую подготовку и поверхностное представление о специальной терминологии в той или иной степени, не могут обеспечить обмен информацией на должном уровне. Однако, студентам лингвистических факультетов высшей школы сложно приобрести навыки активного владения иностранными языками в своей области. Одной из существенных причин является несовершенство программы и методической литературы по иностранному языку.

Изучение иностранного языка в высшей школе является необходимым звеном высшего образования. Система обучения иностранному языку должна наиболее полно удовлетворять потребности студента в языковом образовании, создать благоприятные условия для развития интеллектуального, креативного потенциала каждого учащегося. Развитие языковой компетентности студентами лингвистических факультетов остается одной из основных задач любого учебного заведения.

Библиографический список

1. Аксенова, В.М. Педагогические условия формирования познавательной профессиональной потребности у студентов младших курсов технического вуза. – Челябинск, 1987.
2. Жуков, Ю.М., Петровская Л.А., Растяников И.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: практическое пособие. – М.: Изд-во Московского университета, 1991.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Просвещение, 1992.
4. Качество высшего образования: системный подход // Материалы научно-методической конференции. – Новосибирск, 2004.
5. Коротаева, Е.В. Качество подготовки будущего педагога // Педагогика. – 2006. – № 9
6. Кузнецов, Я.Е. Языковая компетентность как условие формирования коммуникативной компетентности // Проблемы становления интеллигенции в образовательных процессах: материалы научно-методической конференции. – Красноярск: СибГТУ, 2001.

Bibliography

1. Aksenova, V.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya poznavatel'noy professional'noy potrebnosti u studentov mladshikh kursov tekhnicheskogo vuza. – Chelyabinsk, 1987.
2. Zhukov, Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov I.V. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshenii: prakticheskoe po-sobie. – M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1991.
3. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M.: Prosvethenie, 1992.
4. Kachestvo vihshego obrazovaniya: sistemniy podkhod // Materialih nauchno-metodicheskoy konferencii. – Novosibirsk, 2004.
5. Korotaeva, E.V. Kachestvo podgotovki buduthego pedagoga // Pedagogika. – 2006. – № 9
6. Kuznetsov, Ya.E. Yazykovaya kompetentnost' kak uslovie formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti // Problemih stanovleniya intelligencii v obrazovatel'nykh processakh: materialih nauchno-metodicheskoy konferencii. – Krasnoyarsk: SibGTU, 2001.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 615.751.84

Moskvitin P.N. THE "POSITIVE PSYCHODRAMA" AS SOCIAL-PSYCHOLOGY METHOD OF PREVENTION OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOR. The aggressive behavior of children and teenagers is a part of the deviations. The program of prevention of the aggressive behavior was made. The "prophylactics positive psychodrama" is the new method of the developing the personality maturity by way to change of aggressive behavior of children and teenagers.

Key words: aggressive behavior, program of prevention, training of the method The "Positive psychodrama".

П.Н. Москвитин, канд. мед. наук, ГОУ ДПО «НГИУВ», г. Новокузнецк, E-mail: moskvitinpn@mail.ru

«ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОДРАМА» КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Разработана программа проведения тренингов позитивной психодрамы, которая позволяет уменьшить проявления агрессии. Экзистенциально-гуманистическая модальность метода позволяет объединить психодраматические методы отигрывания, психопрофилактической дискуссии (позитивное совещание).

Ключевые слова: агрессивное поведение, программа профилактики, тренинг позитивной психодрамы.

Одной из центральных социально-психологических проблем российской современности является интерперсонально-деструктивная агрессия, которая наполняется личностным смыслом негативных интерперсональных отношений. О создании государственной системы психопрофилактических мер, направленной на сохранение психического здоровья населения неоднократно высказывались выдающиеся отечественные психиатры и психологи XIX–XX веков, в том числе И.П. Мерзеевский, С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев и др. Эти идеи не только актуальны сегодня, они наполняются новым содержанием в соответствии с современной экзистенциально-гуманистической методологией и методами психопрофилактики. Одним из таких новых методических подходов по формированию позитивного социально-ориентированного мышления является разрабатываемый нами метод «профилактической позитивной психодрамы». В методе используются также принципы позитивной психотерапии, разработанные немецким ученым Н. Пезешкианом [1], которые являются оригинальной концепцией разрешения конфликтов с опорой на позитивные аспекты неизбежно возникающих состояний кризиса на пути личностного развития и раскрывают перед каждым человеком новые возможности самопознания.

Разработанная концепция нового группового метода «профилактической позитивной психодрамы» позволяет детям и подросткам получить новый личностный опыт, когда они понимают, что претензии можно высказать, что о намерениях можно сообщать, что нормы, правила и санкции можно согласовывать, даже менять их на более адекватные. Навыки нового поведения серьезно изменяют формирование «Я-концепции» личности молодого человека, потому что в результате участия в группе сверстников такие дети и подростки с их дефицитными коммуникативными навыками могут находить границы своей личности и обучаются быть собой среди других.

Представляется важным различать методологию групповой психотерапии от групповой психопрофилактики как самостоятельного психотерапевтического направления. На наш взгляд, принципиальное различие состоит в том, что в профилактическом направлении основная работа и ответственность за достижение результата здесь переносится от психотерапевта на группу и отдельных ее членов. Эта особенность групповой психопрофилактики близка идеям личностного развития экзистенциально-гуманистического направления психологии и психотерапии, хотя начало этих подходов можно видеть уже в идеях Альфреда Адлера и в практических занятиях Курта Левина. Подростковый возраст характеризуется кризисом личностного развития, проживая который молодой человек особенно нуждается в признании и популярности. В групповом процессе профилактической группы создаются условия

развития способностей к сотрудничеству, развивается умение высказать свои мысли и отстоять свою точку зрения в споре, а также обозначить возможность прийти к согласию с оппонентами.

По мнению А. Айхингера [2], особую роль в развитии ребенка и подростка занимает группа сверстников, которая выполняет следующие важные функции:

- предоставляет возможность активного проживания и проигрывания конфликтов в совместной игре;
- позволяет пробовать и разучивать новые роли, которые в группе, в отличие от семьи и школы, не так строго определены возрастом и полом;
- дает возможность проверять границы допустимого;
- помогает преодолеть эгоцентризм в процессе социализации благодаря развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества;
- способствует формированию равноправных отношений в группе благодаря признанию или неприятию подростка другими детьми;
- ставит перед ребенком задачу определить свое отношение «к другим».

«Профилактическая позитивная психодрама» – это экзистенциальный групповой метод личностно-ориентированной профилактической психотерапии и превентивной наркологии, основанный на методических приемах групповой дискуссии, драматизации, социального партнерства и тренинге навыков позитивного мышления в разрешении интерперсональных и внутриличностных конфликтов. Метод направлен на развитие навыков сотрудничества и коллективного принятия решений, включает элементы ролевой игры и предполагает моделирование проблемных коммуникативных ситуаций и поиск вариантов их благополучного разрешения. Специальным методическим инструментом является использование микродрамы как особого вида коммуникативного тренинга, в котором присутствует специальный структурированный прием «Позитивное совещание» – психотерапевтическая дискуссия в сочетании с элементами когнитивной и экзистенциально-гуманистической групповой психотерапии.

Одним из основных признаков, отличающих метод «профилактической позитивной психодрамы» от классической драмы Я. Морено, помимо формата микродрамы, является наличие специального приема «Стоп-действие», позволяющего провести групповое обсуждение во время специально созданной паузы. Такое обсуждение позволяет перенести основной акцент работы не на отдельного человека (в классической психодраме это протагонист), а на всю тренинговую группу, что позволяет всем участникам найти оптимальные модели нового поведения. Процедура процессинга в «профилактической позитивной психодраме» идет непосредственно за за-

вершением второй части микродрамы, когда апогей конфликта преодолен, найдены позитивные модели поведения. Обсуждение полученного в группе результата обогащается включением специального приема визуализации - «Скрижаль мудрости». Однако, опыт показывает, что не обязательно жестко структурировать последовательность группового процесса, возможна более гибкая подстройка под актуальные запросы и особенности групповой динамики тренинга, в которой какая-то часть может преобладать.

Как следует из описания, метод «профилактическая позитивная психодрама» имеет очевидные отличия от классической психодрамы. Этот тренинг позволяет не только создавать условия для развития каждого индивида в группе и взаимосвязанных с ним внутри- и межличностных процессах, он помогает поставить группу в центр внимания процесса психопрофилактики и позаботиться о создании комфортной системы межличностных отношений в группе. Данный метод позволяет рассматривать группу не только с психодинамических позиций, как арену, где воспроизводятся сцены актуальных конфликтов, происходящие в семье, ее подсистемах и окружении, но также с позиции социодинамики – как проекцию социальной реальности, позволяющей участникам развивать компетентность и успешность.

Отличие разработанного методического подхода от классической психодрамы Я. Морено [3] состоит также в том, что классическая психодрама представляет собой ролевую игру, в ходе которой для протагониста создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с его наиболее важными проблемами. Во-первых, основной акцент психопрофилактического метода «позитивной психодрамы» переносится на группу людей, активно обсуждающих ситуацию, созданную актерами микродрамы. Во-вторых, это обсуждение происходит в специально остановленный кульминационный момент ее развития, когда конфликт еще не разрешен и существует многовариантность поведенческого выбора. В-третьих, данный прием ориентирован на поиск позитивного разрешения проблемной ситуации. Четвертое различие состоит в убежденности, что человек обладает естественной способностью к личностному росту и интеграции саногенетических свойств психики, проявлению копинг-стратегий, преодолевающих интерперсональную проблему путем когнитивного, эмоционального или поведенческого восполнения дефицитарных функций. Пятое отличие состоит в том, что в структуре микродрамы имеется момент кульминации, предоставляющая возможность каждому участнику группы через инсайт, катарсис, либо через ролевую идентификацию и другие механизмы трансформации личности приобрести жизненный опыт позитивного мышления.

Стандартный проект «профилактической позитивной психодрамы» с детьми и подростками рассчитан на период учебного года и предназначен для внеурочной деятельности в средних образовательных учреждениях, в училищах и школах, для классов всех звеньев и уровней с 5 по 11 классы [4]. Наш опыт реализации программы в ряде школ Кузбасса (Россия, Кемеровская область) показывает [5], что подростковый возраст является чрезвычайно важным для эффективной профилактики широкого спектра девиаций у молодых людей, таких как наркомания, алкоголизм, ВИЧ-инфицирование, а также сопряженные пограничные нервно-психические расстройства.

«Профилактическая позитивная психодрама» – это психопрофилактический метод развития личностной зрелости путем инсценирования жизненных ситуаций через проигрывание ролей, направленных на активизацию психических процессов, нравственное и гармоничное развитие личности участников, их позитивную социализацию и формирование навыков позитивного мышления.

В основу «профилактической позитивной психодрамы» заложены техники инсценирования, импровизации, драматизации. Понятие «драма» нами рассматривается как главное выразительное средство монологов и диалогов, как процесс технологической организации ролевого общения на их основе. Техника драматизации предполагает разработку сценария

ролевых действий, когда выстраивается ролевая структурно-логическая программа, организующая систему социальных контактов участников. Техника театрализации «позитивной психодрамы» – это психотехника ролевого поведения личности, система приемов, средств и способов ролевого поведения. Социальное конструирование межличностных и межгрупповых отношений, а также эмоциональный тренинг направлены здесь на поиск позитивного выхода из проблемной ситуации. Нарботка таких сложных социальных навыков методом «позитивной психодрамы» способствует сохранению психического здоровья личности и ее гармонизации. «Профилактическая позитивная психодрама», таким образом, – это психопрофилактическая технология, которая предполагает новый уровень восприятия и духовного роста человека, становление и развитие позитивных взаимоотношений между людьми. Она способствует развитию умения устанавливать субъект – субъектные отношения в социуме, формирует устойчивые нравственные позиции и образ «Я». В «профилактической позитивной психодраме» существуют своя иерархия потребностей личности и поиск смысла человеческого существования, опираясь, прежде всего, на духовно-нравственную, гармоничную позицию понимания «Я». Согласно Н. Пезешкиану [2], основателю позитивной психотерапии, поиск смысла существования «Я» – это извечный внутренний вопрос личности к самой себе, так как является основным двигателем гармоничного развития и пропорционального становления духовного «Я», получения удовольствия, испытания счастья, в противовес простому физическому и материальному наслаждению (см. структурные компоненты «Я» по Н. Пезешкиану).

Проведение тренинга «профилактической позитивной психодрамы» на импровизированной сцене – это синтетический психопрофилактический вид искусства, основанный на жизненном опыте каждого отдельно взятого участника психодрамы как уникального субъекта группы. В контексте психопрофилактического тренинга мы рассматриваем это как развитие навыков позитивной рефлексии. Молодое поколение чаще всего присваивает чужой жизненный опыт референтной группы, значительно реже опирается на мудрость взрослых, а в процессе позитивного психодраматического тренинга начинает обнаруживать эти способности и у себя, как способ общения, получения и обмена информацией, способ развития позитивной познавательной активности и интереса. Методический арсенал «профилактической позитивной психодрамы» позволяет утверждать, что метод интегрирует знания гуманистической, экзистенциальной и трансперсональной психологии, а также психологии искусства и сценического мастерства.

Таким образом, данный метод представляет систему философских, психологических, социальных и культурно-нравственных воззрений на природу и сущность человека. В отличие от экзистенциальной психологии, где поиском смысла занимается сам человек, в духовной психологии, в «профилактической позитивной психодраме» смысл демонстрируется в позитивном ракурсе через прямые или косвенные предположения извне. Позитивный подход является основным при рассмотрении проблемных ситуаций. Этот подход широко представлен в современной российской и зарубежной психотерапии и психологии. Понятие «позитивного» в позитивной психотерапии означает, что психотерапевт или психолог ориентирован, прежде всего, не на устранение возникших нарушений или расстройств в результате внутри или межперсональных конфликтов, а прилагает усилия для мобилизации актуальных способностей и внутреннего потенциала каждого участника группы. Позитивное, в соответствии с исходным «positum», означает «действительное, ранее данное». Действительными и ранее данными являются, таким образом, не конфликты и расстройства, а способности, которыми обладает каждый человек. Немаловажным аспектом «профилактической позитивной психодрамы» является также ее транскультурный подход, отличительной особенностью которого можно назвать интегративность, принимающий и примиряющий различные конкретно-культурные образы человека и норма-

тивные представления о его поведении. Позитивность в этом отношении понимается как целостность, единство в разнообразии, преодолении всякой односторонности как по отношению к внутренней картине мира человека, так и к жизни в социуме.

Выводы: Таким образом, метод «профилактическая позитивная психодрама» раскрывает основные принципы психопрофилактики агрессивного поведения, способствует раскрытию и актуализации способностей личности к формированию и развитию позитивного мышления.

Библиографический список

1. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: пер. с нем. - М.: Медицина, 1996..
2. Айхингер, А. Психодрама в детской групповой терапии / А. Айхингер, В. Холл. - М.: Генезис, 2003.
3. Морено, Я. Психодрама: пер. с англ. - М.: Апрель Пресс, Изд-во «ЭКСПО-Пресс», 2001.
4. Москвитин, П.Н. Позитивная психодрама как метод профилактики // Тюменский медицинский журнал. - 2003. - № 2.
5. Москвитин, П.Н. Выход из наркотического тупика: метод позитивной психодрамы / П.Н. Москвитин, Ш.Л. Фаттахов. - Новокузнецк, 2006.

Bibliography

1. Pezeshkian, N. Psichosomatika i pozitivnaya psikhoterapiya: per. s nem. - M.: Medicina, 1996..
2. Ayjkhinger, A. Psikhodrama v detskoj gruppovoy terapii / A. Ayjkhinger, V. Khol. - M.: Genezis, 2003.
3. Moreno, Ya. Psikhodrama: per. s angl. - M.: Aprelj Press, Izd-vo «EhKSPo-Press», 2001.
4. Moskvitin, P.N. Pozitivnaya psikhodrama kak metod profilaktiki // Tyumenskiy medicinskiy zhurnal. - 2003. - № 2.
5. Moskvitin, P.N. Vihkhod iz narkoticheskogo tupika: metod pozitivnoy psikhodrami / P.N. Moskvitin, Sh.L. Fattakhov. - Novokuzneck, 2006.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 615.751.84

Moskvitin P.N., Tsygankov B.D., Sirota N.A. THE MODEL OF EXISTENTIAL-HUMANISTICAL OF THE PREVENTIVE DRUG ABUSE. The "prophylactics positive psychodrama" is the new method of the developing the personality maturity by way of dramatizing the life experience. It is therein that there is a distinction of this method, based on principle, from deferens of the classical psychodrama of J.L. Moreno.

Key words: prevention activity of drug abuse, existential model, training of the prevention, method "prophylactics positive psychodrama".

П.Н. Москвитин, канд. мед. наук, доц. ГОУ ДПО «НГИУВ», г. Новокузнецк;

Б.Д. Цыганков, проф., д-р мед. наук, ГОУ ВПО Московский государственный медико-стоматологический университет; **Н.А. Сирота**, проф., д-р мед. наук, член-корр. РАЕН, ГОУ ВПО Московский государственный медико-стоматологический университет, E-mail: moskvitinpr@mail.ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Показано, что в России существуют и развиваются образовательно-воспитательная, социальная и медицинская модели первичной профилактики. Дано определение экзистенциальной модели первичной профилактики аддикции от психоактивных веществ. Описан новый групповой экзистенциально-гуманистический метод «профилактическая позитивная психодрама».

Ключевые слова: профилактика зависимости от психоактивных веществ, экзистенциальная модель, психопрофилактический тренинг, метод «профилактическая позитивная психодрама».

Проблема злоупотребления психоактивными веществами (ПАВ), к которым относятся наркотики, алкоголь и другие средства, изменяющие состояние психики человека, стала одной из глобальных проблем человечества в XXI веке, представляя угрозу здоровью населения во многих странах мира. Еще в конце 50-х годов о наркомании как о серьезной социально-медицинской проблеме было заявлено в США, где резко увеличилось число лиц, страдающих наркоманиями, особенно среди подростков. Анализ эпидемиологических исследований в различных странах мира уже тогда показал, что распространение наркоманий происходит, прежде всего, за счет подростково-юношеской популяции. Масштабы распространения наркоманий, алкоголизма и злоупотребление другими ПАВ в Российской Федерации, а также коморбидной заболеваемости и смертности, влияние социальных болезней на демографическую ситуацию и качество трудовых ресурсов вызывают озабоченность исследователей.

В соответствии с Конвенцией «О борьбе против незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ» большинство стран поддерживает два основных направления политики предупреждения распространения наркотиков и их немедицинского употребления: 1) решительная и жесткая борьба с незаконным распространением наркотиков и

их нелегальным рынком, 2) гуманизация отношения к лицам, страдающим наркоманиями. Поэтому профилактика наркоманий в большинстве стран опирается на рекомендации ВОЗ о долгосрочной общегосударственной политике, направленной на формирование в обществе ценностей здорового образа жизни, непримиримое отношение к употреблению наркотиков и объединения с этой целью усилий как государственных структур, служб и ведомств, так и не финансируемых правительством общественных организаций, реализующих задачи формирования у молодых людей навыков сохранения и развития здорового образа жизни. В соответствии с рекомендациями Комитета экспертов ВОЗ в России формируются условия, позволяющие реализовать основные стратегии профилактики с учетом национальных особенностей страны. К основным стратегиям относятся меры социально-экономического и правового обеспечения государственной системы профилактики, включая с одной стороны меры жесткого контроля, а с другой организационно-методические этапы развития наркологической службы и совершенствования государственной системы профилактики.

Необходимо отметить, что в настоящее время усилия специализированных служб как в России, так и за рубежом в большей мере сосредоточены на мерах вторичной и третичной

профилактики. Например, так строится аутич-работа с наркозависимой молодежью и группой риска, которую ведут специально подготовленные социальные работники во многих европейских странах по рекомендации группы Помпиду Совета Европы [1]. Специальной формой групповой профилактической работы является планирование и создание групп взаимопомощи с ведущей функцией вторичной и третичной профилактики зависимости от ПАВ, которая применяется в Норвегии и ряде стран северной Европы [2].

Модели профилактики. В России традиционно существуют и развиваются образовательно-воспитательная, социальная и медицинская модели первичной профилактики [3-5]. Образовательная модель реализует меры первичной профилактики в системе учреждений среднего образования чаще в форме классных часов, лекций приглашенных специалистов и диспутов на темы вреда от употребления наркотиков, алкоголя и других ПАВ, в школах обычно широко используются методы наглядной агитации. Социальная модель первичной профилактики прежде всего развивает репрессивные меры, ограничивающие поступление наркотических веществ в социум, а также поддерживает оздоровительные и культурные мероприятия, включая организацию каких-либо шоу, как рок-фестиваль против наркотиков и т.п. В медицинской модели обычно широко используются методы санитарного просвещения и пропаганды, чаще в форме лекций и бесед специалистов с учащейся молодежью.

В последние годы внимание специалистов направлено на научно-практические аспекты проведения социально-психологических тренингов в группе риска. По мнению Ирвина Ялома [6], межличностные отношения в группе имеют ключевой характер для процесса изменений. Эффективная профилактическая работа в группе обеспечивает арену для свободного взаимодействия людей друг с другом, помогает им понять, что в этом взаимодействии идет не так, и, в конечном счете за счет фокусирования на межличностном процессе, изменить свои дезадаптивные паттерны. Понимая важность и сложность этого, необходимо понимать, что профилактическое воздействие должно вызывать значимые позитивные личностные изменения. Примером такой многолетней тренинговой профилактической работы можно назвать программы по формированию здоровых жизненных стилей, разрабатываемых для школьников различных возрастных групп под руководством Сирота Н.А. [5]. В задачу разрабатываемых программ профилактики входит обучение эффективным поведенческим стратегиям: умению разрешать жизненные проблемы, искать и находить поддержку, эффективно общаться и мыслить, решать как повседневные жизненные задачи, так и действовать в экстремальных ситуациях. Все это, а также развитие способности понимать, проявлять и владеть своими эмоциями формирует устойчивость человека к стрессу, а стало быть, дает возможность осуществлять осмысленный выбор своего собственного решения в ситуациях, связанных с предложением наркотиков или выбора жизненного стиля, формирует здоровье. Исследователи этого направления профилактики выделяют цели программ формирования здорового жизненного стиля у детей и подростков:

1. Формирование мотивации на эффективное социально-психологическое и физическое развитие, поскольку формирование у человека позитивного отношения к окружающему миру, желания вести здоровый образ жизни более эффективно, чем запугивание последствиями злоупотребления ПАВ.

2. Формирование мотивации на социально-поддерживающее поведение. Обучение людей поддерживающему поведению помогает мотивировать их на оказание помощи родным и близким, активизировать личностные ресурсы для поиска поддержки в случае необходимости. Люди, у которых сформирована сеть социальной поддержки (семья, друзья и др.), более эффективно справляются с проблемами и преодолевают стрессы без употребления ПАВ.

3. Развитие протективных факторов здорового и социально-эффективного поведения, личностно-средовых ресурсов и поведенческих стратегий у населения. Люди, эффективно

использующие поведенческие стратегии, имеющие развитые физические, психические, личностные ресурсы и социально-поддерживающее окружение, оказываются более защищенными перед лицом стрессовых факторов. У них меньше вероятность формирования зависимости от ПАВ.

4. Формирование знаний и навыков в области противодействия употреблению наркотиков у детей школьного и дошкольного возраста, родителей и учителей, в организованных и неорганизованных группах населения. Информирование людей о действиях и последствиях злоупотребления ПАВ, о формах избегания ситуаций соприкосновения с наркотиками и отказа от их применения, вариантах поиска помощи в случаях возникновения проблем, связанных с ними, в сочетании с развитием ресурсов, стратегий и навыков адаптивного поведения помогает формированию жизненного стиля, ведущего к здоровью.

5. Формирование и развитие социально-поддерживающих сетей сверстников и взрослых. Любой человек должен иметь возможность получить помощь социально-поддерживающего окружения. Поэтому, если он одинок и у него нет естественного социально-поддерживающего окружения, необходимы структуры, которые могут оказывать поддержку. Для этого необходима подготовка субспециалистов, волонтеров - сверстников и взрослых, имеющих навыки социально-поддерживающего и адаптивного поведения.

Технологии реализации программ формирования здорового жизненного стиля у школьников строятся на работе с мотивацией. Исследование мотивации к здоровью – это очень юное направление научных исследований и практических воплощений, где пионерами-исследователями являются Джеймс Прочаск и Карло ДиКлименте. Ими выделен ряд условий, которые должны быть соблюдены в процессе мотивационной работы.

Первое условие – повышение осознания, аналитический путь личностного изменения, впервые описанный З. Фрейдом, утверждавшим важность процесса осознания бессознательных процессов, психических травм, оставивших свой след, скрытых чувств и мыслей, получение информации относительно проблем.

Второе условие – это социальная поддержка, поддерживающие отношения, обеспечивающие заботу, понимание и принятие. Развитие навыков помощи, эмпатического слушания и рефлексии способствует стремлению к развитию и здоровью.

Третье условие – это высвобождение эмоций, важный инструмент помощи человеку в осознании собственных защитных механизмов против изменений. Высвобождение эмоций происходит параллельно процессам осознания, но работает на более глубоком, чувственном уровне. Более известное как катарсис, высвобождение эмоций – это яркое, часто внезапное эмоциональное переживание, энергетически мощным процесс, связанный с различными проблемами.

Программы когнитивного обучения рассчитаны, прежде всего, на детей в возрасте от трех до шести лет и детей младшего школьного возраста. Они отличаются повышенной эффективностью. Суть этих программ заключается в обучении детей принятию адаптационных решений, ответственности за собственное поведение и осознанию поведенческого выбора.

В основе программ аффективного обучения заложена идея необходимости работы с эмоциями и системой эмоционального регулирования. По мнению авторов этого направления, переживаемый в подростковом возрасте кризис идентичности может спровоцировать поведенческие расстройства, в том числе и зависимость от психоактивных веществ. Цель данных программ - научить детей и подростков регулировать эмоции, избегая саморазрушающего поведения.

Программы интерперсонального обучения являются попыткой предупредить у подростков возможность злоупотребления ПАВ путем развития представления о себе, понимания своих ощущений и интерперсональных связей, обучения навыкам принятия решений и коммуникативной компетентности.

Программы поведенческого обучения или поведенческой модификации основываются на тренинге поведенческих навыков с целью повышения устойчивости к употреблению табака, алкоголя, наркотиков, к включению в антисоциальные компании. Человек, обученный определенным поведенческим навыкам, чувствует себя компетентным, эффективным, у него повышается самоуважение. Эти программы учат детей на осознанном или неосознанном и даже механическом уровне отказываться от употребления наркотиков, не принимать неизвестных препаратов, не входить в контакт с незнакомыми людьми.

Программы формирования социальных альтернатив базируются на идее о том, что альтернативная алкоголизации, наркотизации, делинквентности и т.д. активность подростков способствует их переориентации. Это всевозможные формы занятости молодежи, рискованные виды спорта, путешествия с элементами научно-исследовательской деятельности и др.

Общественные программы подразумевают получение эффекта профилактического воздействия через средства массовой информации - радио, телевидение, газеты, журналы, афиши и плакаты, почтовые открытки, лекции, конференции, встречи, книги, фильмы, видеоролики. Цель этих программ - увеличение информации о последствиях, оказываемых на здоровье употреблением алкоголя, табака и наркотиков. Эти программы призваны действовать на установки, касающиеся употребления ПАВ, а также социальные и средовые факторы, поддерживающие установки в отношении изменения поведения.

Программы, сфокусированные на школе, включаются в национальную политику образования и представляют собой уроки в школьных классах, посвященные обучению здоровому поведению, предупреждению ВИЧ-инфекций, ранней беременности, курения табака, употребления наркотиков и алкоголя. Современные школьные программы усовершенствованы и не полагаются на тактику испуга. Исследования показывают, что знания лучше усваиваются, если не вызывают сильного страха и в ситуациях доверительной коммуникации.

Программы улучшения взаимодействия между учителями и школьниками включают тренинг учителей с целью создания социально-поддерживающего климата в школе, работу с самооценкой и Я-концепцией учителя, тренинги личностного контроля и социальных навыков.

Программы, сфокусированные на семье. Специалисты признают особую важность роли семьи в процессе профилактики зависимости. В настоящее время развивается ряд сфокусированных на семье профилактических программ, которые показали свою эффективность: программы тренинга родителей, программы развития семейных и социальных навыков у детей и родителей, программы формирования семейного климата-поведения.

Программы создания групп социальной поддержки. Направление превентивной профилактической активности занимается созданием групп социальной поддержки лидеров-сверстников, лидеров-родителей и лидеров-педагогов, групп само- и взаимопомощи. Преодоление сложной кризисной ситуации предполагает присутствие социальной среды, способной поддерживать его, такая среда создается программой подготовки лидеров.

Мультикомпонентные программы учитывают индивидуальные и средовые аспекты профилактики (школьные, семейные, общественные и т.д.). Мультикомпонентный превентивный подход является наиболее перспективным, поскольку установлено [5], что эффективность программ прямо пропорционально связана с количеством включенных в нее компонентов. Цель мультикомпонентных программ в получении синергического эффекта при комбинации различных превентивных стратегий. Примером данного подхода служит превентивная модель, основанная на интеграции социальной поддержки и психологического обучения. Эта модель использует тренинг социальных навыков и опирается на сети социальной поддержки сверстников и учителей. У обучающихся развиваются навыки позитивных межличностных взаимоотно-

шений, повышения самооценки и интернального локуса контроля, навыки резистентности к давлению среды, формируется мотивация на успешную учебу в школе.

Метод. Высокая распространенность употребления ПАВ среди молодежи указывает на недостаточную эффективность существующих подходов к профилактике и необходимость разработки новых методов и моделей. Методология и методы первичной личностно-ориентированной профилактики наркомании и аддиктивного поведения остаются еще недостаточно разработанными на научном и методологическом уровнях. Поэтому, разрабатывая личностно-ориентированную модель первичной профилактики, индивидуальную и групповые методы профилактики таких форм проблемного поведения подростков и молодежи как наркотизация, алкоголизация и риск ВИЧ-инфицирования, мы полагаем, что приоритет в организации проведения превентивных мероприятий необходимо сделать на первичной профилактике, а лишь затем на вторичную и третичную превенцию.

Разрабатывая данный методический подход, мы искали аналоги среди методов психотерапии в отечественной и мировой литературе, а также исследовали феномен драмы в смежных культурологических областях. Оказание психотерапевтической помощи страждущим людям с помощью традиций драматического искусства восходит, вероятно, к самым основам человеческой цивилизации. Уже во времена до Античной эпохи можно отметить те или иные разновидности целительской практики, предполагающие особый вид исцеляющего катарсического переживания. И до настоящего времени это можно видеть в некоторых практиках шаманов, сохраняющейся в условиях современной цивилизации на обширной территории Восточной и Западной Сибири. В шаманском танце или гипнотизирующем речетативном напеве целителя буддийского дацана также может присутствовать архаическое драматическое действие с элементом архетипической ролевой идентификации с духами добра, вступающих в борьбу с силами зла за жизнь и душевный комфорт страждущего пациента. Однако, сторонний наблюдатель будет прав, если увидит в этом исцеляющем действии только диковинный архаический этнокультуральный спектакль, наполненный глубинными архетипическими символами – из глубины веков пришедший к нам пра-праобраз современной психодрамы. Таким образом, мы объединяем все подобные формы древнего этнокультурального шоу с элементами групповой экзальтированной коммуникации, в которой находят отреагирование негативные человеческие эмоции, принося эмоциональное освобождение психосоматическому страданию и облегчая тяготы обыденной жизни.

Одно из самых известных объяснений психотерапевтического воздействия драмы содержит теория катарсиса Аристотеля. Испытываемые людьми сильные переживания, такие как страх, страдания, благодаря драматическому воздействию, согласно этой точке зрения преобразуются в позитивное, исцеляющее переживание и тогда через личный инсайт человека благополучно завершается процесс очищения освобождающим катарсисом. Если верить Аристотелю, то драма способна исцелять чувства волшебным приемом «как будто» потому, что предоставляет свободу реагировать по-другому на свои и чужие поступки. Психодраматический метод в наибольшей степени предоставляет возможность для этого. Психодраму исторически можно считать первым методом групповой психотерапии. Основателем групповой психотерапии обычно называют Карла Роджерса, хотя сам термин впервые упомянул Я. Морено в 1932 г., обозначив этим просто психотерапию, проводимую не индивидуально, а в группе. В дальнейшем многие представители как медицинской, так и не медицинской психотерапии давали свои определения этой форме и методу.

В настоящее время элементы классической психодрамы так или иначе применяются во всех видах групповой психотерапии. Это группы встреч, группы тренинга умений, гештальт-группы, группы транзакционного анализа. Более того, до самых последних десятилетия психодрама, по-прежнему

оставаясь эффективной классической формой групповой психотерапии, продолжает активно развиваться в новых идеях, например, в форме аналитической психодрамы Дидье Анзье [7], психодрамы как вид группового тренинга для детей [8], монодрамы [9], поведенческой психодрамы и др. Следуя этой современной тенденции, мы представляем вниманию новый вариант развития психодрамы, не прерывая его взаимосвязи с классической психодрамой Я.Л. Морено, этот метод получил название «профилактическая позитивная психодрама».

Отличие метода «профилактической позитивной психодрамы» состоит в том, что как метод групповой профилактической практики он в первую очередь ориентирован на сферу первичной личностно-ориентированной профилактики зависимости от психоактивных веществ и индикаторных пограничных нервно-психических расстройств. Эта особенность близка экзистенциально-гуманистическому направлению психологии и психотерапии, а начало этих подходов можно увидеть в идеях Альфреда Адлера и, особенно, в групповой динамики, а также в практических занятиях Курта Левина, которые у него творчески заимствовал Фредерик Перлз для своего метода - гештальт-терапия.

Наш прототип - психодрама Я.Л. Морено [10] в качестве клинического метода в настоящее время применяется при лечении алкоголизма, наркомании, при коррекции различных видов девиантного (отклоняющегося) поведения, пограничных нервно-психических расстройств (неврозах, акцентуациях). До настоящего времени в профилактической работе с детьми и подростками психодрама еще не получила широкого распространения с ее разработанной групповой концепцией. А ведь именно в психодраматическом групповом тренинге дети и подростки способны получить новый личный опыт, когда понимают, что претензии можно высказать, что о намерениях можно сообщать, что нормы, правила и санкции можно согласовывать, и даже менять на более адекватные. Новое поведение изменяет и корректирует формирование «Я-концепции» личности молодого человека, потому что в результате участия в группе сверстников такие подростки с их дефицитными коммуникативными навыками могут находить границы своей личности и обучаются быть собой среди других.

В групповой психотерапевтической группе создаются условия развития способностей к сотрудничеству, развивается умение высказать свои мысли и отстоять свою точку зрения в споре, обозначить возможность прийти к согласию с оппонентами. По мнению А. Айхингера [8], в развитии ребенка и подростка группа сверстников выполняет следующие важные функции:

- предоставляет возможность активного проживания и проигрывания конфликтов в совместной игре;
- позволяет пробовать и разучивать новые роли, которые в группе, в отличие от семьи и школы, не так строго определены возрастом и полом;
- дает возможность проверять границы допустимого;
- помогает преодолеть эгоцентризм в процессе социализации благодаря развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества;
- способствует формированию равноправных отношений в группе благодаря признанию или неприятию подростка другими детьми;
- ставит перед ребенком задачу определить свое отношение «к другим».

Разрабатываемый метод «профилактическая позитивная психодрама» является профилактической модификацией классической психодрамы Я.Л. Морено и представляет групповой метод личностно-ориентированной психопрофилактики, основанный на методических приемах групповой дискуссии, драматизации, тренинге навыков позитивного мышления, разрешения интерперсональных и внутриличностных конфликтов. Метод направлен на развитие навыков сотрудничества и коллективного принятия решений, включает элементы ролевой игры и предполагает создание проблемных коммуникативных ситуаций и их благополучное разрешение. Методи-

ческой особенностью является использование микродрамы, что в сочетании с элементами поведенческой, когнитивной и экзистенциально-гуманистической групповой психотерапии создает особый вид коммуникативного тренинга, где проведение логотерапевтического диалога на заданную проблемную тему методически структурировано как прием «Профилактическая консультация (позитивное совещание)».

В числе других признаков, отличающих метод «профилактической позитивной психодрамы» от классической драмы Я. Морено является наличие структурированной микродрамы и специального приема «Стоп-действие», что позволяет провести шеринг непосредственно в эту созданную паузу. Специфическим отличием такого обсуждения является перенос основного акцента не на протагониста, а на всю тренинговую группу, что позволяет группе в дискуссии, используя прием «профилактической консультации (позитивного совещания)», найти оптимальные модели нового поведения. Процедура процессинга в тренинге «профилактической психодрамы» идет непосредственно за завершением второй части микродрамы, когда апогей конфликта преодолен, найдены позитивные модели нового поведения и обсуждение полученного в группе результата обогащается включением такого специального приема визуализации, как «Скрижаль мудрости». Опыт показывает, не обязательно жестко структурировать последовательность, она может быть более гибко подстроена под актуальные запросы и особенности групповой динамики тренинга, в которой какая-то часть группового процесса может преобладать.

Таким образом, тренинг по методу «профилактическая позитивная психодрама» позволяет не только создавать условия для развития каждого индивида в группе и взаимосвязанных с ним внутри- и межличностных процессах, но также может поставить группу в центр внимания процесса психопрофилактики, а также позаботиться о создании комфортной системы межличностных отношений в группе. Поэтому метод «профилактическая позитивная психодрама» позволяет рассматривать группу не только с психодинамических позиций, как арену, где воспроизводятся сцены актуальных конфликтов, происходящие в семье, ее подсистемах и окружении, но также с позиции социодинамики – как проекцию социальной реальности, что позволяет участникам развивать свою собственную социальную компетентность и успешность.

Стандартный проект тренингов «профилактической позитивной психодрамы» с подростками должен быть рассчитан на период учебного года и предназначен для внеурочной деятельности в средних образовательных учреждениях, в училищах и школах, для классов всех звеньев и уровней с 8 по 11 классы. Опыт реализации программы в ряде школ Кузбасса (Россия, Кемеровская область) [11] показывает, что наилучшая результативность проекта достигается в интервале от 3 до 5 лет при условии проведения не менее 20 тренингов ежегодно с 8 по 10 классы. Подростковый возраст является чрезвычайно важным и наиболее подходящим для эффективной профилактики такого широкого спектра девиаций среди молодых людей, как наркомании, алкоголизм, ВИЧ-инфицирование, а также сопряженных с ними таких маркеров, как пограничные нервно-психические расстройства.

Проект проведения таких тренингов на территории муниципалитета включает в себя несколько этапов:

- 1) подготовка ведущих тренинга: проведение обучающих семинаров-тренингов и процесс сертифицирования тренеров-ведущих программы;
- 2) проведение скрининга: психолого-педагогического исследования до начала проекта, в течение учебного года по ходу осуществления проекта и по его завершению;
- 3) проведение серии мероприятий вместе с подведением итогов проекта: итоговые шоу-программы, общественная презентация, заключительный семинар для подростков, а

также супервизия психологов и психотерапевтов, участвующих в проекте.

Постановка сессии «профилактической позитивной психодрамы» – это синтетический, коллективный вид искусства психотерапевтической коммуникации, основанной на жизненном опыте каждого отдельно взятого индивида группы и в целом всех участников драмы. Тренинги «профилактической позитивной психодрамы» направлены на формирование устойчивых нравственных позиций «Я». Чаще всего молодое поколение опирается на мудрость взрослых или чужой жизненный опыт в референтной группе, а в процессе тренинга обнаруживает эти способности у себя.

В «профилактической позитивной психодраме» существует иерархия потребностей личности и ведется поиск смысла человеческого существования с опорой на духовно-нравственную, гармоничную позицию понимания сущности «Я» [12]. В данном случае мы апеллируем к авторитету Н. Пезешкиана [13], основателя позитивной психотерапии, и его мнению, что поиск смысла существования «Я» – это извечный внутренний вопрос личности к самой себе, так как является основным двигателем гармоничного развития и пропорционального становления духовного «Я», получения удовольствия и счастья, в противовес физическому и материальному наслаждению.

В отличие от экзистенциального направления психологии, где поиском решения внутриличностного конфликта, определяющего смысл его существования, занимается сам человек, в тренинге «профилактической позитивной психодрамы» предоставляются возможности решения конфликта благодаря помощи из вне, что дает основание относить наш метод к гуманистическому «крылу» экзистенциально-гуманистического направления групповой психотерапии, включающему такие экзистенциальные элементы поиска как обсуждение, направленное на поиск и осознание базовых экзистенциальных ценностей и смыслов.

Позитивные возможности к личностным изменениям в процессе тренинга демонстрируются в позитивном ракурсе через прямые или косвенные предпосылки, вытекающие как из момента коллективного обсуждения с использованием приема «профилактическая консультация», так и через механизмы психодраматической трансформации личности и ролевой идентификации. Структура одного занятия программы «профилактической психодрамы» представляет собой форму ролевого тренинга, объединяющую в себе элементы микродрамы, шоу и групповой дискуссии. Один тренинг ориентирован на одну тему и занимает примерно 45-60 минут, ориентируюсь на продолжительность школьного урока, что удобно для внедрения в профилактическую работу со школьниками.

Базовыми принципами «профилактической психодрамы» являются [12]:

1. Системность и комплексность психопрофилактического воздействия. Для достижения наилучшего результата групповое психопрофилактическое воздействие в тренингах «профилактической психодрамы» сочетает три компонента: поведенческий (повышение уровня ролевой компетентности и приобретение навыков новых поведенческих стратегий), эмоциональный (формирование навыков эмоционального положительного отношения к себе и к окружающим людям) и когнитивный (повышение способности к осознанию Я-концепции личности и развитие уровня саморефлексии в регуляции собственных действий).

2. Использование в психопрофилактической работе элементов тренинга целеполагания. Формирование моделей проактивного поведения может развивать умение самостоятельно правильно ставить цели на будущее и достигать намеченного результата в соответствии с ценностями и смыслами самоактуализирующейся личности.

3. Развитие позитивной поведенческой вариативности. Развитие коммуникативных навыков может способствовать

обучению более конструктивным, комфортным и продуктивным формам взаимодействия с окружающими.

Цель «профилактической психодрамы» – развитие у участников психологических тренингов устойчивого профилактического эффекта, выражающегося в формировании навыков самоактуализирующейся личности, эмоционально уравновешанной, психически и психологически здоровой, не нуждающейся в приеме психоактивных веществ, обладающей арсеналом копинг-стратегий (когнитивных, эмоциональных и поведенческих способностей личности совладания со стрессом), направленных на сохранение и развитие психического здоровья, ответственных за формирование социально активной и морально зрелой личности, ответственной за свой экзистенциально-нравственный выбор.

Задачи тренингов «профилактической психодрамы»:

- 1 Сформировать навык творческого осмысления проблем и конфликтных ситуаций.
- 2 Сформировать навык публичного выступления и аргументации собственных мыслей.
- 3 Сформировать у индивида навык участия в коллективном принятии решений.
- 4 Развить коммуникативные способности.
- 5 Развить способность обдумывания действий на стадии принятия решений.
- 6 Содействовать в приобретении навыков личностной и нравственной самостоятельности.
- 7 Воспитание качеств самоактуализирующейся личности.
- 8 Воспитание гуманистических и семейных ценностей.
- 9 Преодоление неконструктивных поведенческих стереотипов и способов деструктивного эмоционального реагирования.
- 10 Формирование навыков нового адекватного поведения и новых позитивных способов эмоционального реагирования.

Заключение. В настоящем сообщении показано, что в России существуют и развиваются образовательно-воспитательная, социальная и медицинская модели первичной профилактики. Дано определение экзистенциальной модели первичной профилактики аддикции от психоактивных веществ. Описан новый групповой экзистенциально-гуманистический метод «профилактическая позитивная психодрама».

Одним из основных методических приемов для реализации задач «профилактической психодрамы» является экзистенциально-гуманистическая групповая дискуссия, структурированная как диалог «профилактическая консультация (позитивная консультация)». Обучение ведущих искусству психопрофилактического диалога, равно как и другим навыкам, составляющих метод «профилактическая позитивная психодрама», предполагает воспитание культуры профессионального психопрофилактического общения и отношения к взаимодействию ведущего в тренинге. Естественно, что это формирует специальные требования к методологии преподавания, а также требует специального курса обучения методу «профилактической психодрамы», поэтому наработку практических навыков овладения этим методом целесообразно проводить на специальных циклах тематического усовершенствования на базе государственных и/или муниципальных образовательных учреждений дополнительного профессионального образования. Полученный сертификат ведущего является свидетельством о повышении квалификации к базовому диплому об образовании специалиста и определяет уровень профилактики, на котором может строиться его групповая психопрофилактическая работа. И мы не упоминаем о том, что каждый именным сертификат обеспечивает его обладателю легитимность применения метода, впрочем, как любого другого авторского метода современной психотерапии.

Библиографический список

1. Свенссон, Н.П. Аутрич-работа с молодежью: наркозависимой молодежью и молодежью группы риска // Осло. Центр компетенции. Служба алкогольной и наркозависимости. Группа Помпиду. - Страсбург, 2003.
2. Кортеше, К.Э. Планирование и создание групп взаимопомощи в сфере профилактики зависимостей / К.Э. Кортеше, А.Ш. Андерсен // Группа Помпиду. - Совет Европы Программа «Сети поддержки по профилактике наркомании», 2005.
3. Пятницкая, И.Н. Подростковая наркология: руководство для врачей / И.Н. Пятницкая, И.Г. Найденова. - М.: Медицина, 2002.
4. Сидоров, П.И. Наркологическая превентология: Руководство. - М.: МЕДпресс-информ, 2006.
5. Сирота, Н.А. Формирование мотивации на изменение поведения в отношении употребления психоактивных веществ и коррекция других проблемных форм психосоциальной адаптации у детей и подростков группы риска / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский; пособие для врачей. - М. 2004.
6. Yalom, I.D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy (2nd rev. ed.). - New York: Basic Book. 1995.
7. Психодраматическая психодрама в работе с детьми и подростками / под ред. В.А. Потаповой- М.: Институт общегуманит. исследований, 2004.
8. Айхингер, А. Психодрама в детской групповой терапии / А. Айхингер, В. Холл. - М.: Генезис, 2003.
9. Эрлахер-Фаркас, Б. Монодрама / Б. Эрлахер-Фаркас, К. Йорда. - М., 2004.
10. Морено, Я. Психодрама: пер. с англ. - М.: Апрель Пресс, Изд-во «ЭКСПО-Пресс», 2001.
11. Москвитин, П.Н. Социальное партнерство в профилактике употребления школьниками психоактивных веществ / П.Н. Москвитин, Т.А. Дорошенко, Е.В. Карташева, Н.Н. Колыванова, В.В. Райх. - Новокузнецк, «Эгегор», 2008.
12. Москвитин, П.Н. Выход из наркотического тупика: метод позитивной психодрамы / П.Н. Москвитин, Ш.Л. Фаттахов. - Новокузнецк, 2006.
13. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: пер. с нем. - М.: Медицина, 1996.

Bibliography

1. Svensson, N.P. Autrich-rabota s molodezhnyu: narkozavisimoy molodezhnyu i molodezhnyu grupp riska // Oslo. Centr kompetencii. Sluzhba alkogol'noy i narkozavisimosti. Gruppy Pompidu. - Strasburg, 2003.
2. Korteze, K.Eh. Planirovanie i sozdanie grupp vzaimopomoshhi v sfere profilaktiki zavisimostey / K.Eh. Korteze, A.Sh. Andersen // Gruppy Pompidu. - Sovet Evropih Programma «Seti podderzhki po profilaktike narkomaniy», 2005.
3. Pyatnickaya, I.N. Podrostkovaya narkologiya: rukovodstvo dlya vrachey / I.N. Pyatnickaya, I.G. Naydenova. - M.: Medicina, 2002.
4. Sidorov, P.I. Narkologicheskaya preventologiya: Rukovodstvo. - M.: MEDpress-inform, 2006.
5. Sirota, N.A. Formirovanie motivatsii na izmenenie povedeniya v otnoshenii upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv i korrektsiya drugih problemnykh form psikhosotsialnoy adaptatsii u detey i podrostkov grupp riska / N.A. Sirota, V.M. Yal-tonskiy; posobie dlya vrachey. - M. 2004.
6. Yalom, I.D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy (2nd rev. ed.). - New York: Basic Book. 1995.
7. Psikhodramaticheskaya psikhodrama v rabote s det'mi i podrostkami / pod red. V.A. Potapovoy- M.: Institut obthegu-manit. issledovaniy, 2004.
8. Aykhinger, A. Psikhodrama v detskoj gruppovoy terapii / A. Aykhinger, V. Kholl. - M., 2004.
9. Ehrlakher-Farkas, B. Monodrama / B. Ehrlakher-Farkas, K. Yjorda. - M., 2004.
10. Moreno, Ya. Psikhodrama: per. s angl. - M.: Aprel Press, Izd-vo «EhKSPO-Press», 2001.
11. Moskvitin, P.N. Social'noe partnerstvo v profilaktike upotrebleniya shkol'nikami psikhoaktivnykh veshchestv / P.N. Moskvitin, T.A. Doroshenko, E.V. Kartasheva, N.N. Kolihvanova, V.V. Raykh. - Novokuzneck, «Ehgregor», 2008.
12. Moskvitin, P.N. Vihkhod iz narkoticheskogo tupika: metod pozitivnoy psikhodramy / P.N. Moskvitin, Sh.L. Fattakhov. - Novokuzneck, 2006.
13. Pezeshkian, N. Psikhosomatika i pozitivnaya psikhoterapiya: per. s nem. - M.: Medicina, 1996.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 159

Podgórecki J., Dąbrowska A. COMMUNICATION COMPETENCES IN PEDAGOGICAL COUNSELLING. The idea of social communication valid for "here and now" requires that man must not be abandoned in all his social or educational entanglement. This is how the present article came to be written. It evaluates the solutions to date, proposes other ones which are feasible to accept, delineates directions for further research and shows perspectives. The very structure of the article is an answer to the question as to what is hidden behind the term "communication" and "competence". Man is not able to develop in another way but in the atmosphere of social co-operation. It is only when communication acquires useful values which are considerable and meaningful that man is capable of shaping himself. This favours popularity and versatility of his development. Development of the individual due to social communication is invested with a multi-level character. However, in order not to interfere in the harmony of man's personality, the main attention was directed to social and cultural context connected with the effort made towards self-education and self-perfection.

Key words: communication, social communication, communication competences, pedagogical counselling.

Подгорецкий Ю., д-р психологии, педагогики и философии, проф., руководитель отдела социальных коммуникаций Университет Ополе, Польша; Домбровска А., ассистент Университет Ополе, Польша, E-mail: podgorecki@uni.opole.pl

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Специализированные работы, монографии, статьи по конкретным проблемам коммуникации, переведенные с иностранных языков либо оригинальные, составляют неотъемлемую часть доступной научной литературы. Однако нет работы, в которой обобщался бы материал в области коммуникации и предметных компетенций. Мы думаем, что эту роль хотя бы частично выполнит статья, которую мы представляем на рассмотрение читателя. Эта статья для тех, кто хочет познать основы общих знаний о процессах коммуникации и компетенции в образовательной ориентации и консультировании. Она также доступна для тех, кто заинтересован в компетенциях, и не требует специальной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: коммуникации, коммуникативная компетентность, языковая компетентность, социальная коммуникация, консультирование образования.

Очень важным является понимание жизни общества и организаций, созданных человеком за счет возможности рационального решения проблем человеческой цивилизации. Задачей общественной коммуникации является понимание рационального в человеческом социальном поведении и созданных им организациях. Было бы величайшим даром науки человечеству, если бы это понимание было использовано таким образом, чтобы сделать отношения между людьми человечнее.

В каждой области науки в каждый период своего развития, есть центры по интересам, которые работают над новыми проблемами, причем иногда давние вопросы вновь формулируются таким образом, чтобы они звучали по-новому. Если посмотреть с определенной точки зрения на настоящее и будущее общественной коммуникации, стоит отметить, что многие важные достижения этой дисциплины сохраняют свою ценность, хотя многие вещи могут выглядеть несколько иначе. Однако крайне трудно определить, какое значение могут иметь работы, сделанные за последнее время, так как современная электроника, трансформатика или информатика вместе взятые могут сделать то, чего коммуникация не смогла бы сделать самостоятельно.

Многие читающие эти замечания, касающиеся роли общественной коммуникации, могут задать вопрос, в чем эта роль состоит. Необходимо отметить сразу, что это отражается во многих описанных в специальной литературе способах определения коммуникации. В отношении новых представленных способов определения коммуникационной проблематики я поступил очень либерально, включая в определение коммуникации все важнейшие понятия, которые подпадают под определение термина "КОММУНИКАЦИЯ", что не противоречит принятым способам его использования. Мотивом либерализма было желание представить и информировать читателей о важнейших понятиях гуманитарных наук. Кроме того, эти вышеупомянутые понятия могут быть соединены таким образом, что связь между ними становится несомненной. Достижения, а также ознакомить читателя с содержанием этих вопросов, чтобы показать основные пути их решения.

Многие могут заметить, что общественная коммуникация становится все более значима, потому что она с детства навязывается с определенной императивностью. Это верно, но теория, принципы, правила или типы коммуникации особенно важны для механизмов совместной деятельности или консолидации группы. И это всегда верно с точки зрения психологии. Однако существуют определенные способы планирования и построения коммуникационной стратегии, направленной не только на благосостояние человека, но и оказывающей значительное влияние на разные общественные явления. Принимая во внимание, что акцентирование не означает абсолютизации, чтобы отвести все недоразумения, смею высказать свои замечания, сформулировав собственную теоретическую позицию. Положения, которые являются последовательно построенной системой объясняются не только прагматическими соображениями, но и житейская проблематикой. Потребности в этой области, выражающиеся через социальные отношения настолько элементарны, что в связи с их бесспорной ценностью можно без особого риска говорить об их универсальности. Понимая, что акцентирование общественной коммуникации является "Temporis Signum" во избежание недоразумений я выработал собственную концепцию. Выдвигая концепцию, я понимаю, что терминология всегда условна и дискуссионна. Созерцатель жизни не будет подвижен характерной для всех потребностью в коммуникации, являющейся не только врожденной, но и вызванной личными интересами, а также условиями общественного функционирования. Педагоги наблюдают у подростков некое отвращение к скептицизму, при этом вера во что-то им необходима, понимание возможностей коммуникации позволяет обществу нормально функционировать.

В этом случае значение коммуникации неоспоримо. Подчеркивая, насколько важна социальная коммуникация и ее исследования в соответствующей литературе, мы отмечаем важность этой субдисциплины. Возможно, проблемы общест-

венной коммуникации не вполне определены, но когда люди говорят о ней, она имеет в виду в первую очередь характеристики и определения взаимодействий, ясно представляя образ, который определяет отношения между людьми. Читатель имеет право задать вопрос, поможет ли данная статья эффективно взаимодействовать с людьми и решению личных проблем. Необходимо ли знание основ коммуникации в эффективном общении с окружающими? Сможет ли он правильно организовать свои отношения с близкими и соратниками? Будет ли легче дружить? Как будет реагировать, испытывая негативные эмоции? Ответить на эти вопросы нелегко! Так как не просто использовать личные знания для решения личных проблем. Данная статья не является курсом по искусству жить, общаться с окружающими. Если кто-то ожидает, что социальная коммуникация научит его искусству общения, даст знания о поведении человека, то он вправе надеяться, что данное знание даст практические советы по поведению в повседневной жизни. Наука в своей основе является техникой решения практических проблем, основанной на их понимании. Социальная коммуникация с ее междисциплинарной сущностью стимулирует поиск общих правил, законов, которые дают возможность решения проблем практических и общественных. Таким образом, при наличии многоплановых возможностей теоретического и прикладного использования социальной коммуникации, она должна принять на себя такие обязанности, исполнения которых никто от нее уже не ожидает и не требует.

В целом способность критически воспринимать мир нам позволяет глубже понять реальность. Ставя такие вопросы, что и как мы понимаем, особенно, если мы участвуем в процессе линейной и циркулярной (круговой) коммуникации. Преподавание коммуникации должно присутствовать в школах и университетах настолько, насколько она необходима в образовании так называемого «универсума». Подчеркивая, что столь обширный материал может быть основой разнообразных рефлексий и обобщений, обращая внимание на моменты, которые подчеркивают важность и одновременно сложность проблематики. Тем не менее, способность мышления в этих условиях поддерживается элементами философии, этики, социальной психологии, психо- и социолингвистики. Междисциплинарный характер социальной коммуникации способствует общественной интеграции. Я убежден, что преобразование наследия общественного и культурного происхождения благодаря процессу коммуникации и ее видам со значительно меньшим количеством конфликтов, стрессов и фрустраций и решительным образом улучшают качество нашей жизни. Не с сегодняшнего дня в конце концов понимание и осознание других людей считается обществом очень желанным в процессах образовательно-воспитательных процессах, как утверждал Теренс: «*veritas odium parit, obsequium amicos*» искренность порождает ненависть, уступчивость - дружбу.

Термин «коммуникационная компетенция» был введен в лингвистическую психологию в 1970 году Кэмбеллом и Вальсом. В более широком смысле и противоположном значению определения «языковая компетенция», который был введен Хомским.

Термин «компетенция» использован для определения определенных индивидуальных знаний и потенциала человека. Языковая компетенция определяет способность использовать абстрактные правила языка, а коммуникационная компетенция определяет способность общаться с помощью языка. Языковая компетенция предполагает способность формулировки предложений о известных и принятых структурах на основе какого-то языка. Эта компетенция появляется рано и с такой силой, что нам надо принять, что она биологическая предписанная особенность человеческого вида. Анализируя речь, имеем дело с «исполнением языковым», которое происходит в результате столкновения компетенций с памятью, вниманием, временем, заинтересованностью, эмоциональностью и т.д.

Компетенция, которая представляет собой набор определенных правил, конструкций, предложений, является довольно целостной структурой. Она показывает, как из основных

рядов слов можно строить предложения с различными характеристиками, используя все богатство встречаемых конструкций. Большое влияние на развитие коммуникационной компетенции оказывает языковая общественность. Это группа людей, живущая совместно на определенной территории, поддерживающая близкие отношения, а также коммуницирующих друг с другом с помощью различных языковых форм. Таким образом, созданную коммуникационную общину можно определить на основе слабости контактов или коммуникационных связей с соседними общинами.

В круге языковых общностей могут встречаться много разных языков или их вариантов. Совокупность всех языков, используемых членами данной языковой общности, называется языковым репертуаром. Включим сюда только те языковые формы, которые используются в актах коммуникации. Фергюсон выделяет три типа языков в круге данной общности:

- главный язык, использованный не менее чем 25% населения;
- язык меньшинства использует по крайней мере 5% населения;
- типы специальных языков, используемых, например, в религиозных целях.

Рассматривая языковые репертуары, необходимо иметь в виду такие способы общения, как пиджины (международный слэнг с упрощенной грамматикой и ограниченным словарем, составленным из разных языков, используемый как средство общения в области общения многоязычных стран), креольские языки - своеобразные языки двойного происхождения: лексика одного языка, грамматика другого; классовое расслоение также имеет различия в языковом репертуаре.

При рассмотрении разных критериев было уточнено, что доминирующим языком является стандартный язык. Это с одной стороны, это определенная норма или идеальный тип, со второй стороны неопределенный вид репертуара. Стандартный язык выполняет в обществе определенные функции, среди которых можно выделить четыре основные:

- объединяющая: сочетает в себе различные диалекты, возможность идентификации личности с широкой общностью, а именно общностью национальной;
- разделяющая: противопоставляется другим национальным языкам, определяет национальную идентичность, создает эмоциональные связи;
- престижная: существование стандартного языка говорит о высшей организации общества, возможности образования национального государства, делает равноправным в отношении других языков;
- функция относительных рамок: предоставление кодифицированных норм, являющихся мерой правильности, дает возможность оценки самого языка и его вариантов, что позволяет в определенном смысле осознание существования нормы с большим разнообразием видов того самого языка. При большом разнообразии видов, являющихся диалектами того же языка, стандартный язык является часто единственным инструментом общения. Иное дело, когда люди думают о языке разнородных групп, какое соотношение членов языкового общества и отдельных видов языка, использованных либо в национальных общинах, либо в других общинах. Это особенно очевидно в условиях многоязычия, когда говорящий на разных языках сравнивает их между собой, приписывая им определенные значения и престиж. Так например, уверенность в существенном превосходстве в отношении языков аборигенов Африки и Америки была доминирующим элементом белого человека. Часто каждая группа считает свой язык наилучшим, других не понимает и не хочет понимать. Однако так не должно быть. Многие люди ценят языки других групп. Так происходит и в обществе одноязычном: одни группы могут увидеть, что люди, имеющие определенный социальный статус, используют другие виды языка, а также тот факт, что они понимают, что этот вид показывает существующие различия между видами. Таким образом, они приходят к выводу, что их собственные языки неправильны.

Можно утверждать, что осведомленность о языковых различиях является важным элементом способа восприятия структуры общества. Каждой единице приписывается особый вариант языка, так называемый диалект. Человек обычно пользуется языком, которому научился в раннем детстве. Степень различия диалектов зависит от его общественного статуса. Изменения роли и изменение обстоятельств может привести к необходимости использовать другие формы языка.

Все это связано с внутренней организацией поведения в обществе, правилам которого ее члены учатся медленно и в основном бессознательно. Новички могут учиться этим канонам значительно быстрее. В таком случае их характеризует коммуникативная компетенция, совершенные знания всех правил языка в зависимости от ситуации и общественной роли.

Компетенция является только определенным идеальным типом, в зависимости ни одна единица не достигает никогда полного совершенства правил, управляющих языковыми действиями или идеального совершенства самого языка или кода. Бернштейн выделил две системы речи, первая названа формальным языком и публичным языком (в своих исследованиях взял под внимание рабочий класс и средний класс). Он показывает, что структура английской системы образования, а также задачи, поставленные перед учениками, явно выделяют детей, умеющих пользоваться разработанным кодом. Отсюда одной из причин неуспеваемости детей в школе может быть фактор, что ребенок умеет пользоваться ограниченным кодом. По словам Бернштейна, большое влияние здесь оказывают акты языковой коммуникации, родительские отношения и опыт.

Характеристики ограниченного кода:

- 1) короткие, простые грамматические, часто не оконченные предложения, бедная синтаксическая конструкция, простые повторяющиеся согласования. Усложнены более сложные структур предложения, передающие тонкие логические соединения между явлениями;
- 2) жесткое ограниченное использование прилагательных и наречий, связанное с тенденцией самого простого определения явлений без предоставления ненужной информации;
- 3) частое использование коротких приказов, причем приказ, имеющий целью вызвать определенное поведение, трактуется как последний аргумент (Сделай это! Почему? Я так сказал!), на основании авторитета приказывающего;
- 4) утверждения часто формулируются как вопросы, призванные установить эмоциональную взаимность и понимание;
- 5) неличные местоимения редко используются как подлежащее;
- 6) это язык «скрытого значения», высказывания характеризуются низким уровнем обобщения, в большей степени используются конкретные символы.

Развитый код имеет ряд противоречий. Для него характерны: жесткий синтаксический порядок, множество определений – прилагательных и наречий, разнообразие союзов, частое использование сложных грамматических конструкций в предложениях, особенно сложноподчиненных предложений с многочисленными безличными формами. Развитый код, через развитие индивидуальных отдельных значений, помогает индивиду передавать его личный опыт.

Явление дифференциации кодов необходимо исследовать, обращая внимание, в первую очередь, на те социальные группы, в которых происходит начальная социализация и «усвоение» языка индивидом. Главной среди этих групп является семья.

Нельзя не остановиться на роли культуры в процессе коммуникации. Культура является уникальным средством коммуникации свойственным только человеку. Нет ни одной сферы жизни, которая бы напрямую не была связана с культурой или не подлежала воздействию культуры. Отсюда и положение о том, что культура, носителем которой является человек, это и есть главное, что составляет его идентичность вне зависимости от факта рождения и происхождения; это набор общих коммуникативных стандартов, слова индивида,

его поступки, жесты, тон и тембр голоса. Человек работает, развлекается, любит и защищает самого себя – все это составляет определенную систему коммуникации, в которую заложены смыслы понятные лишь тем, кто знаком с историческими, общественными и цивилизационными контекстами данных стандартов. Преемственность и развитие данного общества поддерживается навыками общения между поколениями.

Набор коммуникативных средств является общим достоянием людей и определяет систему их поведения и отношений. Процесс коммуникации не должен сводиться только к вербальному языку; необходимо, чтобы он включал в себя все принятые в данной культуре формы общения. Общение между поколениями, как это уже было отмечено, происходит благодаря участию молодежи в культуре. Участие это заключается в символической интеракции – т.е. в особенных возможностях создавать знаки и символы и интернационально их использовать, опираясь на уже зафиксированные модели реагирования.

Упомянутый процесс нацелен на формирование, получение и интерпретацию символических смыслов, зафиксированных в нашем сознании. Символические средства передачи информации являются своеобразным посредником, который делает возможным общение между представителями данной культуры. Для полноценного участия в культуре индивиду необходимо, в первую очередь, хорошо усвоить систему знаков, которые отвечают за процесс культурной инициации, а за тем за процесс рецепции. Речь идет о той степени усвоения кодов и конвенций общения в данном обществе, благодаря которому возможным будет понимание и интерпретация поступающих культурных сигналов. Каждое поколение вносит в культуру новые ценности, которые ассимилируются с уже существующими и становятся интегральной частью данной культуры. Участие в культуре молодого поколения происходит в процессе общественной коммуникации и сводится к передаче символических смыслов с присущей им системой ценностей, которая характеризует данную культуру и обеспечивает взаимное понимание. Усвоение этой системы требует определенных личностных изменений и осуществляется в процессе в течение определенного количества времени.

Участие молодежи в создании культуры важно по двум причинам. Во-первых, оно увеличивает вероятность идентификации молодого поколения с системой уже существующей культуры, которую принимает общество. Во-вторых, оно способствует процессу культурной преемственности и созданию языка общения между поколениями. Таким образом, культура является той постоянно присутствующей в жизни человека характеристикой, которая сосуществует с ним во времени и в пространстве и подвергается тем же, что и он общественным модификациям и трансформациям. Культура это фактор, который способствует интеграции групп и более масштабных общественных образований, она составляет точку отсчета для образования подкультур. Участие молодежи в культуре и особенно те элементы, которые значительно влияют на становление личности, являются составной процесса социализации. Именно они должны нести в себе залог экспрессии и творчества, побуждающие человека к креативному действию. Благодаря перцепции и личному деятельному участию культура с ее многочисленными ценностями становится более близкой и получает признание; интернализация систем, стандартов и ценностей ведет к восприятию их как собственных.

Правила коммуникации это свод норм и обычаев коммуникативной практики. Они определяют, какими должно быть содержание и формы общения, в зависимости от того, кто, с кем, при каких обстоятельствах и с какой целью обменивается информацией. Они помогают выбрать адекватную для данной ситуации модель поведения, а с другой стороны, выражают ожидания связанные с поведением партнера. Неиспользование этих правил (из-за незнания или пренебрежения к ним) может привести к дезориентации, беспокойству или недовольству партнера, а также к нереальным ожиданиям с ним связанным. Стоит обратить внимание, что некоторые из общепринятых правил коммуникации – парадоксально, в значительной мере ограничивают возможность общения и если придерживаться

их слишком жестко, могут привести к нарушению процесса коммуникации. Предотвращение данной ситуации и ее корректировка связаны с преодолением эмоциональных и познавательных границ в восприятии участников общения.

По мнению многих психологов, базовой для языкового развития ребенка является не языковая, а коммуникативная компетенция. Потребность в общении с окружающей средой является одной из главных потребностей нормально развивающегося ребенка. Переломный момент здесь наступает тогда, когда ребенок начинает использовать в общении с окружающими язык. Таким образом, языковое развитие ребенка в большой степени зависит от того, насколько сильно развита у него мотивация в говорении. Мотивация усиливается, если попытки вербального контакта с окружающей средой заканчиваются успехом. В свою очередь, хорошее развитие морфологического, синтаксического и семантического языка ребенка, т.е. высокая степень развития языковой компетенции, обуславливает большие возможности в развитии коммуникативной компетенции. Таким образом, можно считать, что обе формы компетенций дополняют друг друга, однако, базовой, все же, для развития речи, является коммуникативная компетенция. Отсюда, следует вывод о том, что необходимо обратить пристальное внимание на развитие у ребенка коммуникативной компетенции в дошкольном и младшем школьном возрасте, тем более, что она способствует достижению важных целей интеракции в особенных общественных отношениях при использовании соответствующих средств. К важным целям интеракции относятся среди других: желание установить контакт и поддержать общение, поощрение кого-то с целью сделать что-то и т.д.

Коммуникативная компетенция включает в себя функциональные, социолингвистические и интерактивные компетенции. В состав функциональных компетенций входит следующее:

- контроль при помощи языка за собственным поведением и поведением других людей
- адаптация передаваемой информации к возможностям слушателя и контексту
- четкая формулировка вопросов
- выражение при помощи языка отрицательных и положительных эмоций.

Социолингвистические компетенции включают навыки использования форм вежливого обращения и участие в обычаях группы. Необходимо, чтобы каждый учитель начальных классов (дети в возрасте 6-7 лет) сознательно развивал у детей все аспекты коммуникативной компетенции. Желательно, чтобы в ежедневной работе с классом создавались ситуации, которые заставят ребенка говорить о своих действиях; необходимо также, обращать особое внимание на коммуникативность детских высказываний. Поскольку уровень коммуникативных компетенций ученика может повлиять на его успехи в учебе, при определении школьной зрелости ребенка необходимо обратить особое внимание на данный аспект его развития.

Социальная коммуникация – независимо от моды и научных направлений приобретает в наше время особое значение. Ее формы и значение рассматриваются, главным образом, не с точки зрения ее структуры, а с точки зрения эффективности реализации поставленных целей. Успешная коммуникация это не искусственно созданный церемониал, унаследованный нами от предыдущих эпох, это вырастающая из социокультурной традиции практическая и необычно востребованная в наше время способность правильно формулировать мысли, понимать себя и других. Умение придерживаться определенных правил коммуникации и, одновременно, уходить от них, импровизировать в общении с другими людьми подчеркивает нашу индивидуальность и личность, не стесняет и не ограничивает, а наоборот – способствует открытости диалога, вносит чувство независимости и дает возможность быть самим собой. Парафразируя слова других, здесь хотелось бы отметить, что коммуникация это «искусство жизни».

Образовательная лингвистика выстраивает свой тезаурус из разных теорий, понятий и научных утверждений. В зависимости от степени усвоения языка в ней используются разные теории компетенции. В данной работе используется теория «интегрированной языковой компетенции», которая включает четыре компонента: грамматический, коммуникативный, культурный и дидактический. Образовательная лингвистика исследует язык школьников, начиная с уровня раннего усвоения языка, через образование в начальных классах и заканчивая уровнем реконструкции компетенции. Поскольку данные действия всегда определяются уровнем владения языком, языковые возможности и уровень компетенции ученика определяются с учетом его начального языкового уровня.

Образовательная лингвистика предлагает практические варианты диагностики путем решения языковых компетенций. Выделенные аспекты образовательной лингвистики можно рассматривать в разных аспектах. Так, лингвистический аспект касается т.н. скрытого знания, междисциплинарный аспект касается явного знания и его презентации, процессуальный аспект касается языковых навыков полученных в процессе обучения, теоретический аспект это эталон языковой компетенции напр. Хомского, а аппликационный аспект это природные способности или полученные навыки, под коими подразумевается степень усвоения языка.

К языковым компетенциям часто относится также:

- культурная компетенция, т.е. скрытое и подающееся воспроизведению знание;
- коммуникативная компетенция, т.е. основные навыки;
- лексическо-грамматические компетенции, т.е. умения;
- лингводидактические компетенции, т.н. явное знание: «знать, что» и «знать, как».

Среди обозначенных в данной работе проблем, особое внимание отводится коммуникативным компетенциям и использованию языка в школе. Термин лингвистическая компетенция используется здесь попеременно с понятием языкового

навыка и включает три смысловых плоскости, которые составляют языковая, коммуникативная и культурная компетенции. Все перечисленные виды компетенции взаимообусловлены и связаны друг другом. Однако, поскольку в них заложены разные коды (ограниченный, развернутый, разработанный) они часто анализируются как функциональные, ситуативные и прагматические навыки. В этом качестве они могут быть использованы в работе с инвалидами на разных уровнях обучения.

Социальная коммуникация в все большей степени влияет на ход мыслей каждого из нас. Нравится нам это или нет, это становится все более заметным. Простой человек говорит сегодня на языке Витгенштейна и Хомского, знаком с теорией Бенджамина Ли Уорфа и читает все растущую гору книг по теории коммуникации. Многим критикам не по душе эта тенденция. Некоторые из них до сих пор видят в социальной коммуникации неграмотного выскочку, который с радостью повторяет все то, что когда-то уже было высказано литературой и философией в более изящной и цельной форме. Некоторые усматривают в субдисциплине проявление наглости, осуждают ее за поверхностность знаний. Есть, наконец, и те, кто, чувствуя опасность, бьют тревогу и требуют точности в интерпретации категорий коммуникации.

В мире коммуникации объединяются мнения, теории и экспрессии, в нем зарождается всеобщее понимание. В этом смысле, социальная коммуникация представляет уникальным способ восприятия действительности. Все мы проживаем в здании языка причудливой архитектуры (но, кто знает, как правильно?). Здание имеет ограниченное количество окон. Для одних они всегда открыты, у других слегка завешаны, а третьи видят мир под разными углами. У нас у всех нет выбора, нам приходится обозревать ту структуру, которую позволяет увидеть это здание. Социальная коммуникация позволяет это увидеть.

Библиографический список

1. Podgórecki, J. Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Jużnoukraińskij Regionalnyj Instytut Poślediplomnego Obrazowania Pedagogicznych Kadrow. - Cherson – Ukraina, 2009,
2. Podgórecki, J. Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia, Wydawnictwo: Izdatielstwo Rausch mbh. – Tomsk, 2009.
3. Podgórecki, J. Socialna komunikacja i polikulturnoje obrazowanie, Wydawnictwo: Szkoła. – Kazań, 2009.

Bibliography

1. Podgorecki, J. Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Juznoukrainskij Regionalnyj Instytut Poslediplomnego Obrazowania Pedagogicznych Kadrow. - Cherson – Ukraina, 2009,
2. Podgorecki, J. Problemy socjalnoj i profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyjna kultura predprynimatelia, Wydawnictwo: Izdatielstwo Rausch mbh. – Tomsk, 2009.
3. Podgorecki, J. Socialna komunikacja i polikulturnoje obrazowanie, Wydawnictwo: Szkoła. – Kazan, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 159

Bitehtina L.D. RELIGIOUS CONSCIOUSNESS - DISTINCTIVE FEATURES AND SPECIFIC FEATURES. The article is devoted to the communication world's religious traditions and teachings of morality as a psychological category. It is shown that the knowledge of divine energies and holiness of God was possible moral act of consciousness, which provides a change of consciousness and human transformation. Postulated that the category of holiness - there is an internal act of human consciousness.

Key words: consciousness, religious consciousness, holiness, the spirit and the soul.

Л.Д. Битехтина, канд. психол. наук, д-р. филос. наук, проф. философско-богословского факультета Российского Православного ин-та им. Иоанна Богослова, Москва, E-mail: l-bitehtina@yandex.ru

РЕЛИГИОЗНОЕ СОЗНАНИЕ - РАЗЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ

Статья посвящена связи мировых религиозных традиций и учений с нравственностью как психологической категорией. Показано, что с осознанием божественных энергий и Святости Бога стал возможен нравственный акт сознания, который обеспечивает изменение сознания и преображение человека. Постулируется, что категория святости – есть внутренний акт человеческого сознания.

Ключевые слова: сознание, религиозное сознание, святость, дух и душа.

Сознание - это слово, полное тайн. Таинственная жизнь сознания, его загадочность, скрытность, неожиданное появление, обнаружение себя и столь же неожиданное исчезновение - потрясает воображение, делает человека бессильным перед ним, хотя им и владеющим. В этом смысле сознание похоже на Дух Святой, который, по Евангелию, «Дышит, где хочет», и куда уходит и когда... никому неведомо и неподотчетно [1].

В философской энциклопедии сознание определено как высшая форма психической индивидуальности [2]. Исторически же, оказывается, что сознание эта та самая загадочная душа - прекрасная Психея, которая в переводе означает «Жизнь». И оказывается, что за той психологией, которую мы имеем сейчас, стоит жизнь - Психея, и что с нее всё и началось, с Нее и Амура. Ей, Психее, посвящались песни, поэмы, легенды, философы в дальнейшем положили ее в основу своих учений, за нее шла нескончаемая битва, пока не наступил век Просвещения. Он всех просветил и сказал, что психея - психика - это такая идеальная форма, которая называется сознанием, и лучше иметь дело в пространстве мышления с этой формой и отдельно с материей, которая протяженна. Также предложил ввести такие понятия как субъект и объект, на что другой век - экспериментальной науки, продолжая эту линию, сказал, что замучило нас это сознание, со своей интроспекцией, за которой скрывается прекрасная Психея, поэтому отменим и сознание.

Отменив сознание, век экспериментальной психологии, ввел понятие психики, создал экспериментальную науку психологию, как учение о закономерностях психических явлений и процессов объективно видимых, осязаемых и ощущаемых, и т.д.

И вдруг, в 21 веке 3-его тысячелетия новой эры в России проходит первая конференция о «Сознании» [4], о том таинственном сознании, которое возникло в 17 веке во времена Декарта, покрывая доброжелательно своей вуалью все предыдущие века. Это линия научная, но есть и другая линия, например религиозная. За эту Психею шли бесконечные битвы, ради нее на землю сошел Христос - Бог. Отдал за нее жизнь, чтобы спасти ее от заблуждения и ловушки (первородного греха), в которой она оказалась. Указал ей путь Спасения и возвел ее в статус «бессмертной», от которой зависит бессмертие всего человека. Но главное, что важно для нее самой: сказал ей, что ее спасение зависит от познания самой себя. Что это ее крест, и помочь в этом познании самой себя может только Он - Бог, ее Творец. Так что теперь ее будущее зависит от дружбы и любви с Ним, Богом. И от того насколько она сознательно к этому относится, зависит ее совершенство, а вернее, что только это «сознательное» и считается новым типом отношения и любви. И что она - душа - дом для Бога, а он ее жених, и весь смысл, чтобы Он жил в Ней, а она Ему соответствовала, была уподоблена, стала преображенной и духовной. И возникает понятие душевного и духовного, что мало быть душевной, надо быть психеей духовной. Таков христианский Бог, который потребовал от своей «невесты» невероятных подвигов, предложил через науку «богословие» целую систему аскетического совершенствования, возрастания в добре и благе.

И все это душа должна делать сознательно, добровольно, познавая самою себя со всеми страшными глубинами, которые ей оставил 20-й век. Век психоанализа и атеизма, который «бессознательное» вывел на первый план, в нем, бессознательном, стал жить, о нем стал думать, петь и говорить.

Так что Психее Амура, Апулея, Аристотеля и Платона далеко до Психеи христианки, стоящей пред познанием бессознательных глубин и бездны, ужасом мировых трагедий, которые эта бездна поставяет.

Если убрать легкую иронию, то со всей серьезностью можно сказать - нет Психеи, нет Сознания, нет Бога и мы перед бездною, которая «ничто».

И никакого нам нет выхода, как «распутывать» собственную историю, жизнь, век, свой опыт и начать самоопределяться, обозначая, где мы, с кем, как и т.д.

Это самоопределение в вечности и истории, и есть познание души самой себя, где **без акта сознания**, как говорит Мераб Мамардашвили, не обойтись.

Таким образом, возвращение сознания в 21-м веке - это возвращение души, а возвращение души уже невозможно без христианских представлений о святости. По нашему мнению, возвращение категории Святости, святого действия, святого чувства, святого сознания, святой души, святого человека, Святой Руси, Святого Израиля изменит среду умственного обитания и принесет то противостояние «ничто», которое на данный момент явлено очевидно.

И в этой полноте представленности бытия только и возможен выбор и свобода. Свобода духовного существования, без которого никакое сознание невозможно.

Сознание, по М. Мамардашвили, возникает **«исключительно в силу какой-то закономерности самого сознания»** [5, с. 41]. По мнению автора, может быть порожден текст (который, как и язык является носителем сознания), но про сознание этого сказать нельзя: **«Читая текст, мы можем сказать: в этом месте есть сознание, но мы не можем сказать, когда мы видим текст, что здесь есть сознание»** [5, с. 40].

Таким образом, чтобы быть сознанию без **акта сознания** не обойтись. Мераб Мамардашвили в книге «Психологическая топология пути» пишет, что наиболее частая наша психологическая ситуация, когда мы молчим о правде, увидев ее, как обман в той ситуации, когда внешне правда и обман неразличимы, и очень похожи. Далее, он усиливает свою мысль и говорит, что нет внутренней разницы между ложью и истиной внешне, поскольку обозначения одни и те же. Поэтому различие представлено целиком какому-то особому **внутреннему акту**, который каждый совершает на собственный страх и риск, полагаясь на обостренное чувство собственного сознания.

«То есть отличие устанавливается мною, оно не дано в вещах. Оно независимо от меня не существует. Предметы лжи и истины одни и те же. И это внешне неуловимое отличие и есть внутренний акт. Но поскольку мир его не свершает, его нельзя закрепить» [6, с. 8].

То есть, говоря иначе, нельзя этим пользоваться через обозначения, не восстанавливая каждый раз всего содержания.

Этот внутренний акт нашего сознания по различению истины от лжи, всегда на свой страх и риск, в религиозном контексте есть подвиг духа, когда человек подвигает себя на различение (духов различайте - наказ святых отцов) в противном случае вы окажетесь не в той реальности.

И это различение всегда подвиг - духовный подвиг.

В 14-м веке учитель церкви св. Григорий Палама пишет о ситуации двойной лжи, когда мы на истину говорим ложь, а на ложь истина, ситуация в которой нет отличия. Ее человек самостоятельно, без обращения к Божественной Воле и Свободе понести не в силах [7]. В аскетической практике отделение добра от зла идет через присоединение человеческой воли, духа, свободы к Воле Божественной [8]. Это всегда такой же величайший риск, как и то, что описывает Мамардашвили.

Потому, что это всегда воспроизведение поступка Господа Иисуса Христа, восходящего на крест по Воле Отца. Это всегда всепобеждающий смерть, ложь и обман, **добровольный внутренний акт** сознания по отделению добра от зла.

Это введение категории святости, как внутреннего онтологического состояния, по Мамардашвили, где человек **обречен** свершать внутренние акты сознания на свой страх и риск. И поэтому его забота должна лежать в онтологии святости, «без которой тоска берет за горло, ибо что остается?» [5, с. 26]. А посему человек - это субъект не воспитания, а развития, который на свой страх и риск возвращает в своей душе эквиваленты

того, что внешне казалось бы, уже существуют в виде предметов или человеческих завоеваний. То же самое касается и книги, *читая*, я через внутренние акты, получаю то содержание, которое позволяет заглянуть в собственную душу и кристаллизировать ее изнутри для развития собственного сознания, задавая себе вопрос: «Где я - по отношению к чему-то, что в действительности со мной происходит?» [6, с. 10]. Потому что то, что действительно происходит часто отличается от того, что на глазах, «Вернее - как и когда *сцепилось* то, что сейчас происходит» (Фолкнер), «Значит, эти ситуации обладают одним свойством: их нужно *распутывать*» [6, с. 11].

Потому что опыт нужно распутать, и для этого нужен инструмент - язык, текст, которые инструменты сознания, делающие его сознанием. Например, типичная ситуация - незнание своего действительного положения: значит основная задача - различить и узнать.

В книге «Символ и сознание» Мамардашвили пишет, что есть «*закон интерпретирования*», и под него попадают, те явления, которые поддаются разъяснению метатеории, там где *объект тождественен его интерпретации* - соответственно мы имеем дело с тем, что можно описывать, как сознание, которое вводится как особое измерение мировых событий, а само сознание (как у буддистов) является *уровнем*, на *котором* синтезируются все конкретные психические процессы [5, с. 41-43].

Библиографический список

1. Битехтина, Л.Д. Восток-запад, опыт старчества. Умозрение души. - М: Пересвет, 2002.
2. Философская энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1967. - Т. 4.
3. Христианство. Энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская Энциклопедия, 1995. - Т. 3.
4. Сокровищница духовной мудрости. - М.: Изд. Московской духовной академии, 2004.
5. Мамардашвили, М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1999.
6. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути. - СПб.: Издательство Русского христианского гуманитарного института, 1997.
7. Триады в защиту священо-безмолствующих. Св. Григорий Палама. - М.: Канон. 1996.
8. Творения. Творения святых отцов. Св. Григорий Нисский. - М.: Изд. Московской духовной академии, 1861. - Т. 37.

Bibliography

1. Bitekhtina, L.D. Vostok-zapad, opiht starchestva. Umozrenie dushi. - M: Peresvet, 2002.
2. Filosofskaya ehnciklopediya. - M.: Sovetskaya ehnciklopediya, 1967. - T. 4.
3. Khristianstvo. Ehnciklopedicheskiy slovarj. - M.: Boljshaya Rossiyskaya Ehnciklopediya, 1995. - T. 3.
4. Sokrovitshnica dukhovnoy mudrosti. - M.: Izd.Moskovskoy dukhovnoy akademii, 2004.
5. Mamardashvili, M.K., Pyatigorskiy A.M. Simvol i soznanie / M.K. Mamardashvili, A.M. Pyatigorskiy. - M.: Shkola «Yazihki russkoy kulturny», 1999.
6. Mamardashvili, M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti. - SPb.: Izdatelstvo Russkogo khristianskogo gumanitarnogo instituta, 1997.
7. Triadih v zathitu svyathenno-bezmolstvuyutikh. Sv. Grigoriy Palama. - M.: Kanon. 1996.
8. Tvoreniya. Tvoreniya svyatikh otcov. Sv. Grigoriy Nisskiy. - M.: Izd. Moskovskoy dukhovnoy akademii, 1861. - T. 37.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК. 37. 035. 6

Gladkih V.V. REALIZATION OF MODEL AND TECHNOLOGY OF STUDENTS CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION IN HIGH SCHOOL MULTICULTURAL INFORMATION ENVIRONMENT. In the article the analyses of theoretical and methodological approach to the development of model and technology of high school multicultural information educational environment, aimed at the realization of civil-patriotic educational tasks is given. Purposes, tasks, principles of modeling, as well as algorithm of realization of technological process are revealed.

Key words: pedagogical model, pedagogical technology, creation of high school multicultural information educational environment.

В.В. Гладких, канд. филол. наук, проф. Тамбовского государственного университета, им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: voenprof.gv@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье анализируются теоретико-методологические подходы к разработке модели и технологии поликультурной информационной среды вуза, ориентированной на реализацию задач гражданско-патриотического воспитания. Раскрываются цели, задачи, принципы моделирования, а также алгоритм реализации технологического процесса.

Ключевые слова: педагогическая модель, педагогическая технология, создание поликультурной информационной воспитательной среды вуза.

Интенсификация воспитательной работы в сфере высшего образования становится насущной проблемой современного общества и обусловлена тем, что учреждение высшего профессионального образования является мощной социально-педагогической системой, многопрофильным социально-культурным институтом, обеспечивающим не только подготовку кадров, но и целенаправленный процесс социализации молодого человека, оказание ему педагогической поддержки, обеспечивающей устойчивость его социального и социально-психологического развития, благодаря формированию широкого спектра навыков коммуникации [1].

Необходимость повышения результативности социально-воспитательной работы вуза обусловлена изменяющимися социально-экономическими и социально-культурными условиями, предполагающими повышенное внимание к поликультурному взаимодействию молодежи, ориентированному на формирование единого этнокультурного пространства страны [2]. Все это требует кардинальных изменений в содержании и организации социально-культурной деятельности вуза, обеспечения их инновационной направленности на методологическом и технологическом уровнях.

Это должен быть гуманистически ориентированный социально-воспитательный процесс, целью которого является удовлетворение досуговых потребностей молодого человека с учетом его индивидуальности. Кроме того, данный педагогический процесс должен быть направлен на формирование поликультурной личности, основан на постепенном погружении в окружающую этническую и социальную среду и ориентирован на глубокое эмоциональное и гармоничное восприятие окружающей поликультурной среды.

Одним из направлений поисковой деятельности должна стать разработка модели поликультурной информационной среды вуза. При этом педагогическая модель рассматривается нами как форма педагогического научного исследования, обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей.

Важнейшими условиями построения данной модели выступают дифференциация и индивидуализация. Реализация модели поликультурной информационной среды обеспечивает условия, при которых каждый студент имеет возможность формировать собственную траекторию развития в сфере досуга; постоянное развитие навыков поликультурного взаимодействия [3].

Традиционная практика организации социально-культурной деятельности в вузе не решает проблемы формирования этнокультурной и поликультурной коммуникативной компетентности студента с учетом развития информационной культуры и современного состояния информационного общества. Имеет место противоречие между потребностью современного высшего образовательного учреждения и общества в социализированной поликультурной личности, способной к выбору оптимального варианта поведения в сложившихся мультикультурных условиях развития цивилизации, и необходимостью создания системы целенаправленного педагогического управления социально-культурным воспитанием студенческой молодежи посредством разработки и внедрения технологии гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде вуза, с одной стороны, и отсутствием теоретического обоснования и практической разработки организационно-педагогических условий опытно-экспериментальной реализации этой технологии и возможности ее применить в педагогическом процессе вуза, с другой стороны.

При этом мы исходим из предположения о том, что технология гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде вуза будет обеспечивать процесс социализации личности студента наиболее успешно, если:

- в качестве теоретико-методологической основы разработанной технологии социально-культурной деятельности

будет использоваться механизм социализации в поликультурной информационной среде;

- будут определены направленность, специфика организации, формы и основные компоненты воспитательного процесса;

- будут выявлены организационно-педагогические условия осуществления педагогического процесса с помощью специфических средств социально-культурной деятельности;

- будет разработана диагностическая процедура, содержащая критерии, показатели и инструментарий измерения ожидаемых результатов организации воспитательной системы вуза.

Диагностический аппарат, в частности, должен включать критерии и показатели оценки, а также инструментарий измерения результатов успешности гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде вуза, в том числе поликультурную коммуникативную компетентность студентов.

Практическая значимость разработки модели и технологии гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде вуза определяется возможностью использования содержащихся в нем теоретических положений и выводов, научно-методических материалов в процессе оптимизации социально-воспитательной работы вузов.

При разработке модели и технологии должен учитываться опыт США, Канады, Австралии и Европейских государств, в развитии поликультурного воспитания. Однако это не означает механического перенесения зарубежных технологий в социально-воспитательную работу российских вузов. Следует учитывать негативные тенденции развития мультикультурного воспитания в вузах Америки и европейских стран, что было признано на официальном уровне [4].

В инновационной социально-воспитательной работе российской высшей школы идет процесс оформления ее как модели поликультурного гражданского общества, высшая школа становится активным субъектом строительства гражданского общества и выступает как институт развития единого этнокультурного пространства страны [5].

Социально-культурная деятельность в данном случае приобретает не только досуговую функцию, но и важную социальную (снятие социальной напряженности, обеспечение безопасности). Вуз выходит за рамки традиционной социально-культурной деятельности и разворачивает инновационную социально-воспитательную работу, адекватную актуальными запросам субъектов поликультурного социума.

При этом требует существенно перестройки вся система социального воспитания. Должны быть созданы интегрированные подразделения, способные оптимизировать имеющиеся внутренние ресурсы. В частности, должна быть выделена проектная группа, которая разрабатывает инновационные программы развития, обеспечивает освоение различных видов поликультурной досуговой деятельности, достижение высокого уровня информационной и гражданско-патриотической компетентности студенческой молодежи [6].

Посредством педагогического моделирования обеспечивается содержательное и методическое единство социально-воспитательной деятельности и преемственности на всех этапах обучения студента во всех компонентах поликультурного информационного пространства вуза. Педагогическое моделирование обеспечивает также овладение комплексом знаний, умений, навыков и компетенций эффективного функционирования в поликультурной среде; способствует демократизации, дифференциации и интеграции социально-культурной деятельности; развитию механизмов ее соуправления и самоуправления; содействует самореализации и самоидентификации личности в поликультурной информационной среде [7].

Реализация указанной модели и технологии осуществляется в соответствии со стратегией развития образовательного учреждения, политикой и целями в области социального воспитания, иными ориентирами вуза, связанными с оптимизацией образовательных услуг, прохождением государственной

аккредитации; получением конкурентных преимуществ на отечественном рынке образовательных услуг.

При этом, модель и технология ориентированы на выполнение следующих функций:

- мотивационной (качественная постановка целей и задач управления социально-культурной деятельностью в вузе на основе информационного и поликультурного подхода; доведение (трансляция) целей, задач и критериев до субъектов социально-культурной деятельности вуза; формирование нормативно-правового обеспечения социально-воспитательных программ);

- информационно-аналитической (сбор и хранение информации, создание банка данных, отражающих результативность социально-воспитательной работы вуза в поликультурной среде; анализ качества социально-воспитательной и социально-культурной деятельности, своевременное получение всевозможных видов достоверной информации о ней; составление аналитических обзоров и отчетов с построением графиков, диаграмм, сводных таблиц и т.п.);

- планово-прогностической (планирование качества социально-воспитательной работы и социально-культурное прогнозирование на основе использования количественных критериев; создание и уточнение прогностических моделей качества социально-культурной деятельности в вузе);

- организационно-исполнительской (создание и практическая реализация модели управления социально-культурного воспитания в вузе; формирование управленческих решений, выдача методических рекомендаций; организация разнообразных социально-культурных мероприятий (культурно-досуговых, грантовых программ, конкурсов, олимпиад и т.д.);

- контрольно-диагностической (диагностика и идентификация состояния социально-культурной деятельности вуза, оценка качества социально-воспитательной работы вуза, автоматизированный контроль за реализацией технологии и разноплановых социально-культурных программ; контроль процесса реализации разнообразных досуговых программ и мероприятий, и оценка качества их реализации;

- регулятивно-коррекционной (формирование комплекса мер по оптимизации и совершенствованию социально-воспитательной работы вуза, коррекция организационных основ и содержания социально-культурной деятельности вуза; коррекция управления социально-воспитательной работой вуза).

Модель гражданско-патриотического воспитания в условиях поликультурной информационной среды включает такие компоненты как цели, задачи, функции, принципы, подходы, факторы, компоненты, критерии, взаимосвязи. Ее реализация опирается на функционирование единой автоматизированной информационной системы вуза, применяемой во всех структурных подразделениях вуза (корпоративная информационная система). В вузе должна быть разработана автоматизированная информационно-поисковая система, которая является программным комплексом для осуществления мониторинга социально-воспитательной работы, и отражать развитие единой поликультурной информационной среды вуза.

Данная информационная система обеспечивает информационное обеспечение управления социально-культурной деятельностью (база данных об организации, содержании и результатах социально-культурной деятельности в вузе). Посредством данной системы обеспечивается также взаимодействие с учреждениями культуры и образования в едином поликультурном пространстве региона и страны.

Поликультурная информационная среда вуза должна отвечать требованиям открытости (использование стандартных интерфейсов, документов, средств разработки); интегрируемости (возможность интеграции в единую информационную среду, возможность включения в свою структуру новых элементов); расширяемости (возможность наращивания функциональных возможностей и характеристик технической базы); масштабируемости (возможность переноса системы в различные по размеру вузы и их подразделения); адаптируемости (наличие механизмов, позволяющих настраивать сис-

тему под потребности конкретного учебного заведения); переносимости (способность системы работать на различных платформах).

Эффективность данных модели и технологии выражается в положительной динамике качества социально-воспитательной работы вуза, интенсивности и разноплановости социально-культурных мероприятий, конкурентоспособности досуговых программ вуза. Они способствуют эффективной реализации методик анализа и прогнозирования социально-воспитательных программ вуза, а также управлению качеством социально-воспитательной работы.

К предполагаемым результатам моделирования можно также отнести

- разработку системы и механизмов организации социально-воспитательной работы на основе создания в вузе соответствующей информационной базы;

- повышение педагогической эффективности социально-культурной деятельности в вопросах гражданско-патриотического воспитания в условиях поликультурной информационной среды;

- расширение возможностей для проектной и инициативной деятельности студентов в рамках социально-культурной деятельности;

Поликультурная информационная среда обеспечивает эффективное получение и обработку информации; разработку аналитических материалов и методических рекомендаций; оперативное определение стратегии развития воспитательного процесса; изучение опыта учреждений культуры и образования по гражданско-патриотическому воспитанию; индивидуальное консультирование; проведение он-лайн конференций, круглых столов, семинаров, и т.д. по проблемам организации социально-культурной деятельности в вузе; организацию различных видов и форм дополнительного образования через систему коуч-тренингов, практикумов, мастер-классов и т.п.;

разработку и внедрение системы мониторинга качества социально-воспитательной работы вуза.

Поэтому важнейшим условием и действенным средством организации и повышения эффективности воспитательной работы в поликультурной информационной среде вуза является совершенствование информационной службы, создание информационно-аналитического подразделения вуза, предоставляющего администрации, преподавателям, сотрудникам, студентам и их родителям всю необходимую и достаточную информацию в сети. Потребность в разработке модели сетевой организации социально-воспитательной и социально-культурной деятельности вызвана необходимостью формирования поликультурной информационной среды вуза на основе создания и развития новых коммуникационных структур в сфере досуга, сетевого взаимодействия образовательного учреждения с другими учреждениями культуры и образования в соответствии с запросами педагогического сообщества и студенческой молодежи [8].

Сетевая организация социально-культурной деятельности строится на принципах взаимодействия, социального партнерства, вариативности, информационных потоков и адресности. Такая организация способствует интеграции усилий для внедрения современных технологий и инновационных проектов социально-культурной деятельности; удовлетворению досуговых потребностей участников образовательного процесса.

Для реализации данной модели и технологии должны быть разработаны комплексные целевые программы гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде, обладающие совокупностью таких свойств, как актуальность, прогностичность, рациональность, контролируемость, охватывающие все направления социально-воспитательной работы вуза.

Важнейшими принципами реализации модели должны быть:

- принцип уважения и доверия к представителям различных культур (уважение личного достоинства, свободы совести и свободы выбора, взаимоуважение, обеспечение возможно-

стей для самореализации и развития инициативы, поощрение достижений и личного вклада каждого в развитие вуза; гарантии личной защищенности в коллективе);

– принцип сотрудничества (развивать партнерские и субъект-субъектные взаимоотношения; развивать чувства эмпатии, поощрять сотрудничество, учитывать способности, особенности и личные качества; поощрять проявления ответственности, социальной и поликультурной компетентности, инициативы; поддерживать оптимистичный настрой);

– принцип коллективного принятия решения (принимать коллективное решение по стратегическим и тактическим вопросам организации социально-культурной деятельности в поликультурной информационной среде; поддерживать инициативу тех, кто выполняет принятое решение, и вовлекать в процесс социально-культурной деятельности несогласное “меньшинство”);

– принцип консенсуса (объективная оценка всех точек зрения при обсуждении проблем и принятии решений; поощрение четкой и логичной аргументации, логический анализ ошибочных суждений, разрешение противоречий, пересмотр противоречивых точек зрения);

– принцип социальной справедливости (равномерное распределение нагрузки и поручений, систематическое информирование о содержании и результатах социально-культурной деятельности, предоставление равных стартовых возможностей для осуществления социально-культурных проектов и инициатив общественное признание достижений и заслуг);

– принцип индивидуального подхода (проведение исследовательских мероприятий социально-психологического климата и социометрии, выявление творческих способностей, развитие психокоррекционных и арт-терапевтических программ, направленных на оказание поддержки, осуществление коучинга, ориентированного на выявление и достижение индивидуальных целей студента);

– принцип постоянного обогащения и обновления средств и методов социально-культурной деятельности (мониторинг инноваций в сфере досуга, проведение мероприятий по повышению квалификации организаторов (семинары, “круглые столы”, методические конференции, консультации, обсуждение инноватики в социально-культурной сфере).

Технология гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде должна процессуально предполагать реализацию следующего алгоритма, ресурсно и организационно поддерживающего инновационную социально-культурную деятельность вуза:

– изучение потребностей вуза в инновационной социально-культурной деятельности, проектирование этой деятельности и оснащение её ресурсами;

– разработка программы развития социально-культурной деятельности, направленной на гражданско-патриотическое воспитание;

– мониторинг социально-воспитательной и социально-культурной деятельности вуза;

– сбор и анализ информации об эффективности социально-культурной деятельности;

– регулирование инновационной социально-культурной деятельности вуза на основе результатов анализа.

Результативность модели и технологии гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде образовательного учреждения определяется следующими показателями:

– позитивными изменениями во внутренней и внешней среде вуза;

– степенью согласованности и единством действий представителей различных этнокультурных общностей;

– инновационным режимом развития социально-культурных процессов в вузе;

– уровнем развития взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности;

– позитивным отношением преподавательского сообщества, студентов и родительской общественности к результатам социально-воспитательной работы вуза;

– целостностью системы социально-воспитательной и социально-культурной деятельности образовательного учреждения.

В качестве критериев оценки эффективности модели и технологии гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде вуза можно выдвинуть:

1. Соответствие социально-культурной деятельности образовательного учреждения программным документам (наличие и качество программных и проектных документов поликультурного гражданско-патриотического воспитания – программы развития, плана работы образовательного учреждения, программной документации; наличие общественной системы управления социально-культурной деятельностью по программе – форум, инициативный совет, наблюдательный совет, попечительский совет и т.п.).

2. Уровень организации воспитательного процесса, качество подготовки мероприятий (полнота выполнения планов и программ социально-культурной деятельности; количественные показатели охваченной аудитории; участие во всероссийских и региональных мероприятиях – грантах, олимпиадах, смотрах, конкурсах; процент охвата различных категорий обучающихся; наличие концепции воспитательной работы; процент студентов в клубных общностях, любительских объединениях, художественно-массовых мероприятиях; активность участия в программе студенческого самоуправления).

3. Уровень организации социально-воспитательной работы в каждом из подразделений вуза (наличие в плане работы разделов по организации гражданско-патриотического воспитания, осуществления социально-культурных программ в информационных сетях, создания информационных баз и т.п.; наличие собственных социально-культурных проектов и программ гражданско-патриотической направленности; источники и показатели финансирования мероприятий).

4. Инновационный характер социально-культурной деятельности, обновление технологий (обеспечение инновационности социально-культурной деятельности за счет использования современных социально-культурных технологий, включая информационные, наличие экспериментальной площадки, ресурсного центра, инновационных проектов и программ организации воспитательного процесса и др.).

5. Обеспечения подготовки кадров, отличающихся личностно-профессиональными качествами, адекватными потребностям рынка труда и функционирования поликультурного социума (проведение мониторинга личностно-профессиональных качеств в контексте потребностей работодателей; мониторинг личностно-профессионального развития выпускников).

6. Организация работы по развитию учебно-материальной базы (наличие материальной базы разработки и реализации информационной среды; обеспеченность библиотеки электронными ресурсами социально-воспитательной работы; наличие сайта и блогосферы в сети Интернет; наличие автоматизированной информационной системы вуза; эффективность использования информационной системы как ресурса социально-культурной деятельности).

7. Организация работы по социально-педагогической поддержке обучающихся (организация создания системы информационной и консультационной поддержки представителей различных этносов и конфессий, реализация адаптационных и интеграционных программ).

8. Наличие системы контроля качества социально-воспитательной работы (проведение опросов, экспертиз, заседаний фокус-групп и т.п.).

Модель и технология гражданско-патриотического воспитания в поликультурной информационной среде вуза – это целостная совокупность представлений о том, как должна выглядеть система социально-культурной деятельности образовательного учреждения, как она воздействует и как должна воздействовать на студенческую молодежь в поликультурной среде с тем, чтобы студенты эффективно адаптировались к поликультурному окружению, творчески развивали коммуникацию и социально-инициативную деятельность, а сам вуз,

реализовывал собственные программы и проекты социально-воспитательной деятельности, устойчиво развивался и обеспечивал свою жизнеспособность в меняющихся социальных условиях. Модель и технология призваны отражать базовые принципы воспитания молодежи, способствовать построению стратегических целей, задач и планов на основе реализации

ценностей, структуры и алгоритма взаимодействия в поликультурной информационной среде, основываясь на достижениях организационной культуры социально-воспитательной работы, включая такие элементы, как аналитический мониторинг, контроль, движущие силы развития и мотивационная политика.

Библиографический список

1. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – Волгоград: Издатель, 2004.
2. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006.
3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 1997.
4. US Department of Education: New directions in late 80s: The ninth annual report. Washington, 1985.
5. Говердовская, Е.В. Воспитательное пространство вуза как отражение модели гражданского общества в поликультурном регионе (реалии и перспективы): монография. – Пятигорск: РИА – ВМВ, 2006.
6. Яковец, Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1.
7. Гришаева, Л.И. Образование как условие, средство и способ инкультурации личности // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 1.
8. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. – 1994. – № 8.

Bibliography

1. Grachev, G.V. Lichnostj i obshchestvo: informacionno-psikhologicheskaya bezopasnostj i psikhologicheskaya zathita. – Volgograd: Izdatelj, 2004.
 2. Borisenkov, V.P. Polikulturnoe obrazovatelnoe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovih proektirovaniya / V.P. Borisenkov, O.V. Gukalenko, A.Ya. Danilyuk. – M.: Izd-vo ООО «Pedagogika», 2006.
 3. Yasvin, V.A. Obrazovateljnaya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M.: Smysl, 1997.
 4. US Department of Education: New directions in late 80s: The ninth annual report. Washington, 1985.
 5. Goverdovskaya, E.V. Vospitatelnoe prostranstvo vuza kak otrazhenie modeli grazhdanskogo obshchestva v polikulturnom regione (realii i perspektivih): monografiya. – Pyatigorsk: RIA – VMV, 2006.
 6. Yakovec, Yu.V. Formirovanie postindustrialnoy paradigmi: istoki i perspektivih // Voprosih filosofii. – 1997. – № 1.
 7. Grishaeva, L.I. Obrazovanie kak uslovie, sredstvo i sposob inkulturracii lichnosti // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2003. – № 1.
 8. Likhachev, D.S. Kuljtura kak celostnaya sreda // Novihy mir. – 1994. – № 8.
- Статья поступила в редакцию 07.05.11

УДК 373.1.02:372.8

УДК 378.02:372.8

Karakozov S.D., RYZHOVA N.I. GENETIC METHOD AS A METHOD OF TEACHING FORMAL MATHEMATICS AND MATHEMATICAL GROUNDS OF INFORMATICS. The research work deals with applicability of genetic method – the method of scientific cognition and theory construction – as a method of teaching formal mathematics and mathematical grounds of informatics. The ability to use this method is based on a number of definitions and notions, allied to the notion “genetic method”, and assisted by teaching method characteristics’ plan and outline of teaching methods’ analysis.

Key words: teaching method, genetic, inductive, recursive definition, axiomatic theory construction, method of axiomatic and genetic theory construction, induction on data construction, basic proof method, typology of inductive definitions.

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;

Н.И. Рыжова, д-р. пед. наук, проф. СПбГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: nata-rizhova@mail.ru

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ И МАТЕМАТИЧЕСКИМ ОСНОВАНИЯМ ИНФОРМАТИКИ

В работе рассматривается возможность использования генетического метода – метода научного познания и построения теорий – в качестве метода обучения формальной математике и математическим основаниям информатики. Эта возможность обосновывается на основе ряда определений понятий, тесно связанных с понятием «генетический метод», а так же с помощью плана характеристики метода обучения и схемы анализа методов обучения.

Ключевые слова: метод обучения, генетическое, индуктивное, рекурсивное определение, аксиоматическое построение теории, аксиоматический и генетический метод построения теории, индукция по построению объектов, основной метод доказательства, типология индуктивных определений.

В условиях модернизации и развития отечественной системы образования актуальна не только проблема выбора адекватных для современных условий методов обучения, но и проблема поиска новых методов обучения, ориентированных как на использование современных информационно-коммуникационных технологий, так и на использование традиционных научных методов познания и их адаптация для использования в процессе познания или обучения с учетом совре-

менных особенностей развития конкретной науки или предметной области и образования.

Проблеме выбора адекватных методов обучения, обеспечивающих достижение целей в ходе учебного процесса при реализации содержания учебного предмета, посвящено множество психолого-педагогических исследований (И.А. Зимняя, В.А. Якунин, С.Л. Рубинштейн и др.). В том числе, эта проблема рассматривается и в классических учебниках, и пособиях по педагогике, и в работах по дидактике

(С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.И. Гинецинский, В.В. Краевский, И.А. Колесникова, В.Б. Ежелев), где обзору и сравнительному анализу определений понятия метод обучения отводится немало внимания.

Традиционно под *методом обучения* конкретной учебной дисциплине в вузе принято понимать упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, направленные на достижение целей обучения. Другими словами, согласно В.В. Краевскому [1], метод обучения можно трактовать как конструируемую с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель единой деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся и усвоение ими определённой части содержания образования. Это определение, на наш взгляд, лишь конкретизирует наше понимание, акцентируя внимание на деятельностной стороне данного

понятия. Отметим, что термин «модель» в данном контексте может быть использован как синоним словосочетания «общее теоретическое представление», а моделирование понимается как органическая часть процесса формирования теоретического знания, в котором первостепенную роль играют модельные представления (модели-представления). Говоря о методе обучения, нельзя не обратить внимание на понятие «*приём обучения*», которое тесно связано с первым и рассматривается как составная часть метода, а каждый метод реализуется как совокупность приёмов.

Остановимся кратко на классификации методов обучения сразу же по нескольким основаниям – фасетной классификации (рисунок 1), которую возможно использовать как источник для выделения необходимых для реализации содержания обучения методов.



Рис. 1. Фасетная классификация методов обучения

Отметим, что по проблеме классификаций методов обучения существует множество работ, подробный их обзор нами приведен в работе [2], среди них мы особо выделили работы В.И. Загвязинского и Л.И. Гриценко [3], И.А. Рейнгарда и В.И. Ткачук [4], которые адаптировали ряд существующих в дидактике методов обучения для вуза.

Согласно выше перечисленным работам, наиболее общая классификация методов обучения предполагает деление всех методов на общие дидактические и частно-дидактические. Общедидактические методы обучения служат для реализации общих целей обучения. Частно-дидактические методы используются по отношению к частно-дидактическим целям, являющимся производными от общих и характерные для некоторых аспектов обучения или отдельных его этапов (формирование интереса, организация внимания, закрепление знаний, индивидуализация и дифференциация обучения и т. п.). Кроме этого, нами в работе [5] были выделены еще и частно-научные методы, которые были названы специальными методами обучения – это разновидность частно-дидактических методов, но наиболее ярко отражающие суть конкретной предметной области и не применяющиеся ни в

какой другой. В специальные методы обучения должны обязательно попадать учебные методы учения, полученные как производные от методологии конкретной науки.

Согласно В.И. Загвязинскому [6] существует два реальных, действительных пути, приводящих к педагогически обоснованному выбору методов и приемов. Первый путь – укрупнение единиц выбора и ограничение их числа на основе объединения методов в большие группы по заранее выбранным критериям (показателям), иными словами – путь, связанный с классификацией методов обучения и с оперированием результатами классификации. Второй путь связан с обращением к более крупным, целостным дидактическим структурам – типам или методическим системам.

Такой подход предполагает рассмотрение метода в связи с другими элементами методической системы обучения как средства воплощения определенных целей на основе заранее известных специфических закономерностей и механизмов.

Теперь остановимся на обосновании возможности использования *генетического метода* – метода научного познания и построения теорий – в качестве метода обучения математике, а именно – формальной математике и математическим

основаниях информатики, а так же элементам теоретической информатики.

Впервые в отечественной логико-методологической литературе в работах В.А. Смирнова было проведено различие аксиоматического и генетически конструктивного развертывания теории. Как показано В.А. Смирновым [7; 8], традиционная трактовка «Начал» Евклида только как образца аксиоматического построения теории не учитывает, что дедуктивное развертывание теорий может осуществляться не только в форме аксиоматического, но и в форме генетически конструктивного построения. «Концепция, проводимая в «Началах», – отмечает В.А. Смирнов, – это не несовершенная попытка осуществить идеал аксиоматического метода в современном его понимании, а попытка конструктивного (генетического) построения теории» [8, с. 278].

Успешное применение аксиоматического метода в математике породило мнение, что он является едва ли не единственным методом обоснования и построения не только математического, но и всякого точного знания вообще. Развитие исследований по основаниям математики показало, однако, что аксиоматический метод, во-первых, сам нуждается в обосновании посредством других методов и, во-вторых, возможно неаксиоматическое обоснование и построение математики с помощью генетического (конструктивного) метода (предложено Гильбертом в 1900), получившего разработку в исследованиях сторонников конструктивного метода в математике и включающего индуктивный (конструктивный) путь математических построений, абстракцию потенциальной осуществимости и понятие «потенциальная бесконечность».

Отметим взаимосвязи некоторых систем мышления, распространенных в содержательной и формальной математике и математических основаниях информатики.

Ниже мы будем опираться на определения некоторых понятий.

(1) *Генетическое определение* – это родо-видовое определение, в котором спецификация определяемого предмета осуществляется путём указания способа его образования, возникновения, получения или построения [9].

(2) *Индуктивное определение* – это определение, которое позволяет из некоторых исходных объектов теории путём применения к ним некоторых операций строить новые определяемые объекты теории [10, с. 195].

(3) *Генетический (индуктивный) метод построения теории* – это метод построения новых объектов теории на основе некоторой системы исходных объектов. Введение объектов генетически построенных теорий может быть представлено в виде соответствующих генетических (индуктивных) определений [11].

Таким образом, при генетическом построении формальной системы (или теории) вначале предполагаются известными некоторые объекты и допустимые действия над ними. Все другие объекты получают конструктивным путем с помощью индуктивного определения.

(4) *Фундаментальными определениями* называются такие индуктивные определения, с помощью которых порождается та или иная исходная предметная область из исходных объектов путём применения к ним исходных операций [10, с. 232]. *Нефундаментальными определениями* называются такие индуктивные определения, с помощью которых из какой-либо заранее определённой предметной области выделяется некоторое её подмножество.

Чаще всего фундаментальное индуктивное определение устанавливает область изменения некоторой переменной, над которой затем можно определять предикаты посредством нефундаментальных индуктивных определений. Важно отметить, что порядок порождения объектов посредством фундаментальных индуктивных определений является однозначным (что не всегда бывает при порождении объектов посредством нефундаментальных индуктивных определений). Это означает, что объекты порождённой области различны, если они порождены различными индуктивными процедурами или применением различного числа шагов одной и той же проце-

дуры. В нефундаментальных определениях объекты, различным образом порождённые, не обязательно являются различными. В нефундаментальных определениях применяется иной принцип отождествления объектов. Мы считаем здесь объекты одними и теми же, несмотря на то, что не всё, что может быть высказано об одном объекте, может быть высказано и о другом: способы построения этих объектов различны, но тем не менее мы рассматриваем их как тождественные.

В тех случаях, когда мы имеем дело с фундаментальными индуктивными определениями, порождающими предметную область, где объекты, построенные с помощью различных индуктивных процедур, различны, они являются предпосылками использования рекурсивных определений. С помощью рекурсивных определений определяются функции и предикаты на подмножествах индуктивно порождённой области. В том случае, когда объекты подмножеств, определяемых нефундаментальными индуктивными определениями, строятся в однозначном порядке (или могут быть преобразованы в таковой), на этих подмножествах также могут быть рекурсивно определены и соответствующие функции и предикаты. В противном случае этого сделать нельзя.

Таким образом, можно определить следующее важное понятие. Рекурсивные определения (по С.К. Клини и Д.В. Горскому) являются методами определения арифметической функции $f(x)$ или предиката $P(x)$ с помощью области значений этих функций или предикатов для значений их аргументов. В этих определениях явно задаются некоторые значения определяемых функций и описываются способы получения новых значений из уже определённых посредством подстановок и различного рода "схем рекурсий".

Рекуррентные определения являются разновидностью рекурсивных определений. Рекуррентные определения [12, с. 209] – это способ задания (бесконечных) последовательностей математических объектов с помощью рекуррентных зависимостей. Он состоит в указании тех действий (операций, вычислений), которые надо произвести над p непосредственно предшествующими членами последовательности, чтобы получить очередной член (кроме этих действий должен быть задан базис определения – p первых членов последовательности).

Индуктивное определение является синтаксическим определением: в нем определяемое и определяющее принадлежит одному уровню абстракции. К синтаксическому определению предъявляются требования эффективности отыскания (построения) определяемого и различения определяемого от объектов, не удовлетворяющих данному определению.

Таким образом, индуктивное определение носит конструктивный характер: существующими считаются только такие объекты, которые можно определить с помощью индуктивного определения. При этом допускается абстракция потенциальной осуществимости (или непосредственно связанная с ней абстракция потенциальной бесконечности), согласно которой после каждого шага построения всегда возможно осуществить следующий шаг.

В связи с выше сказанным, возможно привести следующую схему (рисунок 2), демонстрирующую типологию индуктивных определений по способу порождения объектов.

Принципиальное отличие генетического метода от аксиоматического метода построения формальной теории состоит в том, что при аксиоматическом построении исходят из некоторой системы первоначальных высказываний об объектах теории (в результате логических действий над аксиомами получают их следствия – теоремы), в то время как при генетическом построении сразу начинают с исходных объектов теории (в генетическом методе нужно использовать некоторые правила действия над первоначальными объектами, чтобы получить производные объекты).

В настоящее время генетический метод используется не только для обоснования аксиоматического метода, но и для обоснования математики. Работы по конструктивному (или генетическому) обоснованию математики получили особенное развитие после 30-х годов XX века (были уточнены понятия "алгоритм" и "рекурсивная функция", на основе которых

можно осуществить конструктивное построение существующей математики). При обращении к генетическому методу для обоснования математики можно ограничиться лишь финитными методами рассуждений, как поступают Д. Гильберт и формалисты, но можно использовать и некоторые нефинит-

ные методы, в частности абстракцию потенциальной осуществимости (или абстракцию потенциальной бесконечности), как это делают представители конструктивного направления в математике.



Рис. 2. Типология индуктивных определений по способу порождения объектов

Основным методом доказательства при исследовании свойств рассматриваемых нами формальных систем является метод математической индукции, который встретится нам в двух видах: в виде натуральной индукции [10, с. 27], полной (возвратной индукции) и индукции по построению объектов.

Индукция по построению объектов используется для тех типов объектов, которые определены индуктивно. Пусть множество всех объектов W некоторого типа определено с помощью индуктивного определения. Для того чтобы доказать, что всякий элемент множества W обладает некоторым свойством P , считается достаточным доказать два утверждения: (1) всякий элемент, описанный в базисных пунктах определения множества W , обладает свойством P ; (2) всякий объект, полученный из элементов множества W по правилам, указанным в индуктивных пунктах определения множества W , сам является элементом множества W . Доказательства этих двух утверждений и составляют индукцию по построению объектов. Заметим, что в конкретных случаях вместо слова "объектов" употребляют названия видов изучаемых объектов (например, слова "формул", "доказательств" и т. п.).

Теперь охарактеризуем генетический метод как метод обучения формальной математике и фундаментальным вопросам информатики, в том числе и математическим основаниям информатики.

При использовании генетического метода преподаватель осуществляет структуризацию теоретического материала, опираясь в основном на индуктивные определения. В силу того, что исходными конструктивными объектами теоретической информатики являются слова, в содержание обучения естественным образом должны быть включены темы "Слова в алфавите" и "Исчисления на словах в алфавите". Помимо этого преподаватель производит отбор и структуризацию задач, опираясь в процессе своей деятельности на указанную выше типологию индуктивных определений, а также ориентируясь на основные типы задач, представленные в темах "Слова в алфавите" и "Исчисления на словах в алфавите".

Деятельность студента при использовании генетического метода является "классической" – это решение предложенных задач, частично или полностью описываемое следующей последовательностью действий, которую условно можно назвать схемой доказательства индукционного предложения:

- 1) формулирование индукционного предложения;
- 2) определение индукционной переменной;
- 3) установление базиса индукции;
- 4) задание индукционного предложения;
- 5) осуществление индукционного шага;
- 6) формулирование заключительного вывода доказательства.

Итак, пусть деятельностью студента является решение целесообразно отобранных задач (неявно присутствуют результаты деятельности преподавателя) с помощью целесообразно структурированного (деятельность преподавателя) теоретического материала, опирающегося на типологию индуктивных определений, а взаимодействие преподавателя и студента осуществляется в процессе перехода от этапа к этапу процесса доказательства индукционных предложений, описанного выше.

Таким образом, можно утверждать, что генетический метод может служить методом обучения. Наличие описанных выше видов деятельности со стороны преподавателя и студента и их взаимодействие дает нам возможность рассматривать генетический метод в качестве частно-дидактического метода обучения математике и элементам теоретической информатики, в первую очередь ее математическим основаниям.

В схеме указаны и соотнесены между собой основные аспекты исследования любого метода обучения. Согласно этой схеме, генетический метод как метод обучения фундаментальным вопросам информатики, в частности математическим основаниям или формальным языкам (Н.И. Рыжова) обладает следующими особенностями:

- 1) относится к группе вербально практических методов обучения (по источнику знаний);
- 2) характером деятельности преподавателя является структуризация учебного материала на основе типологии индуктивных определений и руководство практической деятельностью обучаемых;
- 3) характером учебной деятельности обучаемых является практическая деятельность;
- 4) характер умственной активности и самостоятельности обучаемых может быть репродуктивным и частично-поисковым;
- 5) логика учебно-познавательной деятельности обучаемых, организованной преподавателем, является индуктивной;
- 6) управление деятельностью обучаемых со стороны преподавателя может быть прямым или косвенным.

Что же касается аксиоматического метода как метода обучения формальной математике и математическим основаниям информатики, то отметим лишь следующее: исходя из функций аксиоматического метода в самой математике как метода построения математических теорий, можно заключить о возможности его использования в качестве метода обучения, если в процессе обучения привлекать самих учащихся к построению «маленьких теорий», постепенно расширяющих изучаемую теорию, в которую они включаются. Аксиоматический метод как метод обучения служит для систематизации знаний учащихся, выяснения того, «что из чего следует», для установления истинности предложений специфическим для

математики способом, для вывода новых знаний из уже имеющихся.

Таким образом, мы описали суть генетического метода – научного метода построения теорий и обосновали возможность его использования в качестве метода обучения формальной математике и математическим основаниям информатики. В заключении так же отметим, что данный метод был

использован нами в качестве одного из специальных методов обучения информатике при построении методических систем обучения информатике будущих учителей информатики для педагогических вузов, апробация которых проводилась нами в рамках педагогического эксперимента диссертационных исследований Н.И. Рыжовой [5] и С.Д. Каракозова [13].

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.
2. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике: аспекты фундаментальной подготовки будущих учителей информатики: монография / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2003.
3. Загвязинский, В.И. Основы дидактики высшей школы / В.И. Загвязинский, Л.И. Гриценко. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 1978.
4. Рейнгард И.А. Основы педагогики высшей школы / И.А. Рейнгард, В.И. Ткачук. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетр. гос. ун-та, 1980.
5. Рыжова, Н.И. Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000.
6. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982.
7. Смирнов, В.А. Генетический метод построения научной теории // Философские вопросы современной формальной логики. – М., 1962.
8. Логико-философские труды В.А. Смирнова. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.
9. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
10. Клини, С.К. Введение в метаматематику. – М.: ИЛ, 1957.
11. Горский, Д.П. Краткий словарь по логике / Д.В. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Просвещение, 1991.
12. Попа, К. Теория определения. – М.: Прогресс, 1976.
13. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2005.
14. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980.
15. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.
16. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 1992.
17. Ежеленко, В.Б. Классификационный анализ видов деятельности в педагогическом процессе. – СПб.: Изд-во «Неатор», 2003.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 1997.
19. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
20. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
21. Якунин, В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.

Bibliography

1. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya. – Samara: Izd-vo SamGPI, 1994.
 2. Laptev, V.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike: aspektih fundamentalnoy podgotovki budutikh uchiteley informatiki: monografiya / V.V. Laptev, N.I. Rihzhova, M.V. Shveckiy. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2003.
 3. Zagvyazinskiy, V.I. Osnovih didaktiki vihshey shkolih / V.I. Zagvyazinskiy, L.I. Gricenko. – Tyumenj: Izd-vo Tyumensk. gos. un-ta, 1978.
 4. Reyngard I.A. Osnovih pedagogiki vihshey shkolih / I.A. Reyngard, V.I. Tkachuk. – Dnepropetrovsk: Izd-vo Dnepropetr. gos. un-ta, 1980.
 5. Rihzhova, N.I. Razvitie metodicheskoy sistemih fundamentalnoy podgotovki budutikh uchiteley informatiki v predmetnoy oblasti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2000.
 6. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1982.
 7. Smirnov, V.A. Geneticheskij metod postroeniya nauchnoy teorii // Filosofskie voprosih sovremennoy formalnoy logiki. – M., 1962.
 8. Logiko-filosofskie trudi V.A. Smirnova. – M.: Ehditorial URSS, 2001.
 9. Ivin, A.A. Slovarj po logike / A.A. Ivin, A.L. Nikiforov. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1998.
 10. Klini, S.K. Vvedenie v metamatematiku. – M.: IL, 1957.
 11. Gorskiy, D.P. Kratkiy slovarj po logike / D.V. Gorskiy, A.A. Ivin, A.L. Nikiforov. – M.: Prosvethenie, 1991.
 12. Popa, K. Teoriya opredeleniya. – M.: Progress, 1976.
 13. Karakozov, S.D. Razvitie predmetnoy podgotovki uchiteley informatiki v kontekste informatizacii obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Moskva, 2005.
 14. Arkhangeljskiy, S.I. Uchebniy process v vihshey shkolie, ego zakonometrih osnovih i metodih. – M.: Vihshey shkola, 1980.
 15. Babanskiy, Yu.K. Metodi obucheniya v sovremennoy obshchey obrazovatelnoy shkolie. – M.: Prosvethenie, 1985.
 16. Ginecinskiy, V.I. Osnovih teoreticheskoy pedagogiki: ucheb. posobie. – SPb.: Izd-vo SPb GU, 1992.
 17. Ezhelenko, V.B. Klassifikacionniy analiz vidov deyatelnosti v pedagogicheskoy processe. – SPb.: Izd-vo «Neator», 2003.
 18. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 1997.
 19. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskaya realnostj: opit mezhparadigmalnoy refleksii. – SPb.: DETSTVO-PRESS, 2001.
 20. Rubinshteyn, S.L. Problemih obshchey psikhologii. – M., 1973.
 21. Yakunin, V.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – SPb.: Izd-vo Mikhaylova V.A., 2000.
- Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 378.147.88

Kulikova L.G., Kalachev G.A, Bokova O.A. THE INTERACTIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL. The possibility of using a participatory approach in the organization of research students and post-graduate students at the university. A theoretical analysis of emerging trends, generalization of results and practical experience on the issue of the investigations.

Key words: interactive approach, functions, research activities, the role of interactivity, the problem.

Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru;

Г.А. Калачев, д-р. мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gak@uni-altai.ru;

О.А. Бокова, канд. психол. наук, БГПК, г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ*

В статье рассматривается возможность использования интерактивного подхода в организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в вузе. Проведен теоретический анализ наметившихся тенденций, обобщение практических результатов и накопленного опыта по проблеме данного исследования.

Ключевые слова: интерактивный подход, функции, научно-исследовательская деятельность, роль интерактивности, проблемы.

В современном обществе возросла роль интерактивности благодаря развитию и расширению межличностных, межрегиональных и международных связей в области науки, экономики, политики и образования. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года», в Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» отмечено, что одним из приоритетов образовательной политики является коренное улучшение системы профессионального образования, направленного на подготовку кадров высшей квалификации. В связи с этим, одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является подготовка студентов и аспирантов к научно-исследовательской деятельности.

В настоящее время резко возрастает значимость термина «интерактивное», использующегося в контексте описания контактов человека и новых информационных систем – «интерактивное голосование», «интерактивные компьютерные игры» и т. п. Следовательно, подчеркивается возможность человека не пассивно воспринимать ту или иную информацию, а участвовать в ее формировании, в принятии тех или иных решений.

Существует много исследований, раскрывающих теоретические и прикладные вопросы, значение интерактивного обучения в науке и практике. Наиболее значимы работы современных ученых в области развития образования на основе интерактивного подхода (Л.К. Гейхман, В.В. Гузеев, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, А.П. Панфилова, Г.А. Цукерман, Е.Н. Шиянов и др.).

В то же время анализ психолого-педагогических работ показал, что интерактивный подход в научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов еще не выступал предметом специальных исследований и не рассматривался как компонент общей системы гуманитарного образования.

Основные положения интерактивного подхода в научно-исследовательской деятельности реализуют следующие постулаты:

- 1) педагогической ценности взаимодействия и общения как цели и результата научно-исследовательской деятельности (или постулат аксиологизации общения);
- 2) равновесности взаимодействия и общения как последовательно меняющихся целей и задач научного исследования;
- 3) интегративности взаимодействия и общения как основания реализации единства научного и вненаучного познания, интеграции интеллектуального и эмоционального развития, целенаправленной и сопутствующей педагогической деятельности, нормативной и творческой составляющих общения, социализации и индивидуализации;
- 4) первоначально целенаправленной организации форм группового учебного взаимодействия и его последующего перевода на уровень сотрудничества как предпосылки обучения общению;
- 6) диалогизации научно-исследовательского взаимодействия как условия формирования межкультурного общения;
- 7) объективации социального и коммуникативного опыта как элемента самодиагностики и саморегуляции в научно-исследовательской деятельности взаимодействию и общению.

Функциями интерактивного подхода к профессиональной подготовке специалиста гуманитарного профиля являются:

- *профессионально-воспитывающая* – способствует формированию инновационного, профессионального мышления, умения осмысливать рациональный вариант научного знания, умения четко нормировать затраты времени, средств, распределения усилий в решении научно-исследовательских, образовательных задач; поиску наилучшего варианта из множества возможных образовательных программ, индивидуальных маршрутов в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, перспективами ее профессионального роста; развития специальных профессионально-коммуникативных умений, связанных с применением инновационных, информационных технологий и др.;

- *регулятивно-адаптивная* – позволяет своевременно устранить проблемы в общеобразовательной и профессионально-педагогической подготовке у обучающихся на каждом этапе пребывания в вузе, внести коррективы в их теоретико-прикладные и научно-профессиональные знания, умения и практический опыт;

- *организационно-стимулирующая* – определяется включением студентов и аспирантов в мотивированную активную научно-исследовательскую деятельность по применению профессионально-педагогических компетенций в учебной, творческой, научной, практической деятельности;

- *акмеологическая* функция выражена в усилении профессиональной мотивации студентов, будущих ученых стимулирующей развитие их творческого научного потенциала и позволяющей выявить и плодотворно использовать личностные ресурсы для высоких результатов в научно-исследовательской деятельности а также профессионально важные качества, сопряженные с достижением определенного уровня профессионально-личностной зрелости. Сформулированные основные функции интерактивного подхода задают систему требований к построению соответствующей модели общения в научно-исследовательской деятельности.

Концепция интерактивного подхода позволила нам усилить внимание к проблемам педагогического общения в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарных вузов. «Интерактивность» в научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов обеспечивает эмоциональное единство как условие успешного взаимодействия научного руководителя и аспирантов (студентов), что позволяет строить их совместную деятельность на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга и благоприятных взаимоотношениях. Важным моментом данного процесса является постоянная обратная связь, которая обеспечивает корректировку деятельности аспирантов (студентов) со стороны преподавателя, что дает возможность вовремя устранить ошибки в ходе решения задач. Предметом проектирования взаимодействия в процессе научно-исследовательской деятельности выступает не только определенная цепочка этапов исследовательской программы (исследовательского проекта), но и способ согласования спонтанной и организованной составляющих взаимодействия, организация диалога между аспирантом (студентом) и научным руководителем (преподавателем). В данном случае со всей полнотой раскрывается принцип управления с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, что создает рациональные условия для совместной и самостоятельной научной работы. Ведущей линией, персонализирующей интерактивное взаимодействие научного руководителя (преподавателя) и

аспиранта (студента), является установление субъект-субъектных отношений.

Опираясь на концепцию интерактивного обучения, разработанную М.В. Клариным [1] и Л.К. Гейхман [2], мы считаем, что организация научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов возможна при выполнении научным руководителем следующих ролей: организатор, эксперт, фасилитатор [3, с. 15]. Главная задача преподавателя-организатора связана с установлением определенного порядка, необходимого для эффективного функционирования учебно-воспитательного процесса. Роль эксперта заключается в предоставлении информации, выстраивании и направлении действий, организации маршрута исследовательской программы. Преподаватель-фасилитатор помогает движению, направляет процесс обмена информацией, поддерживает процесс выработки нового опыта. В роли фасилитатора научный руководитель делится собственным опытом со студентами и аспирантами, используя такие активные методы, которые основаны на работе с непосредственным опытом: анализ конкретных случаев, деловая игра, мозговой штурм, ролевые игры, видео-обратная связь, практические задания и т. д.

Перечисленные роли и позиции могут быть использованы преподавателями при организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов. Преподаватель варьирует выбор той или иной роли, что способствует вариативности решаемых задач и по статусу, и по ролевым позициям взаимодействия со студентами и аспирантами.

Л.К. Гейхман подчеркивает, что интерактивное обучение общению предполагает не только единство, но и определенную автономию феноменов «взаимодействие» и собственно «общение», обеспечивает полноценное общение и формирование умения решать коммуникативные задачи, а сама коммуникативная компетенция определяется в качестве значимой составляющей ключевых компетенций и результата современного образования [2]. Диалог развивает понимание научно-исследовательского процесса, с точки зрения участвующих в нем людей, из глубины самой личности. Диалог предлагает понимание научно-исследовательской деятельности как процесса и явления, в котором человек растит человека по своему образу и подобию.

Организация научно-исследовательских работ в вузе требует интенсификации в плане решения качественно новых задач, соответствующих современному состоянию общества и образования, перспектив их развития. В этих условиях играют особенно важную роль, постоянное самосовершенствование специалиста и его научная деятельность, направленная на получение и применение новых знаний путем выполнения исследований:

- фундаментальных (теоретических, экспериментальных), связанных с получением новых знаний об основных закономерностях, функционирования и развития человека, общества, культуры, образования;
- прикладных, нацеленных на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач в области образования;
- экспериментальных разработок на базе знаний, приобретенных в результате научных исследований или на основе педагогического опыта, создание новых моделей и технологий образования и воспитания и их дальнейшее совершенствование.

Как отмечает Н.Н. Лагушева, изменения в системе высшего профессионального образования, происходящие сегодня в России в контексте реформ Болонского процесса, должны учитывать тот факт, что профессиональная подготовка специалиста в рыночных условиях имеет иной характер – она должна предусматривать мобильность специалиста, которая выражается:

- в изменении сферы деятельности в рамках одной широкой специальности;
- в изменении характера деятельности работника в связи с повышением статуса на служебной лестнице, назначением на новую должность;

- в смене полученной профессии на другую, в той или иной степени родственную первоначальной и позволяющую хотя бы в ограниченном варианте опираться на полученные знания, умения, навыки;

- в кардинальной смене занятий или рода деятельности, подразумевающей освоение новой профессиональной сферы деятельности [4, с. 4–5].

Таким образом, актуальным на сегодняшний день остается тезис интерактивного подхода: взаимодействие в научно-исследовательском общении через категорию отношение. Научно-исследовательская деятельность студентов и аспирантов включает совокупность опосредующих механизмов интерактивности: самоструктурирование, взаимосвязь организации и самоорганизации, порождение, соучастие, созидание, сотворение, создание, целостность, доступность, мотивирование, мягкое регулирование и т. д., которые направлены на повышение эффективности научного потенциала вуза.

Проведенный анализ современных подходов, их возможностей в управлении и организации научно-исследовательской деятельности в вузе позволил выделить ряд проблем:

- улучшение финансирования научных исследований по нескольким отраслям науки и обновление исследовательской базы;
 - новые современные подходы к координированию научной тематики, устранение дублирования, шаблонов, формального и запретительного подходов в формулировке тем исследования;
 - повышение качества публикаций с указанием конкретной новизны излагаемых научных фактов, теоретическими обобщениями, научным обоснованием подходов и решений, глубоким анализом и интерпретацией научных данных;
 - признание при защите диссертаций значимости публикаций соискателя в зарубежных изданиях, учет индекса цитируемости научных достижений; разработка международного соглашения по выработке единых требований к публикациям и защищаемым диссертациям;
 - обеспечение условий для научного диалога, взаимообмена с коллегами по исследуемым проблемам, апробации и внедрения полученных научных результатов; здорового творческого соперничества – от защиты научных тем до трудоустройства;
 - повышение эффективности и расширение географии системы подготовки и переподготовки научных кадров, обеспечение ее достаточным и специальным финансированием;
 - взаимообмен и взаимодействие научных кадров через организацию международных семинаров, конференций, стажировок, диссертационных советов, рецензирование, апробацию и внедрение результатов научных исследований; привлечение к рецензированию, оппонированию диссертаций ведущих ученых зарубежных стран;
 - обеспечение единства научно-педагогических, психолого-нравственных требований диссертационных советов к соискателям и их работам, образование единого диссертационного пространства с общими установками и ценностными ориентациями на выполнение государственного заказа подготовки научных кадров;
 - создание международного банка для финансирования подготовки научных кадров и выполнения важнейших исследований через российские и международные гранты, хозяйственные работы, организацию деятельности научных центров.
- Перспективу дальнейших исследований мы связываем с решением вышеперечисленных проблем в подготовке научных кадров.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 гг.)» проект №2.2.2.4./1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса»

Библиографический список

1. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7.
2. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
3. Куликова, Л.Г. Проблемный подход в процессе изучения педагогической антропологии в современных социокультурных условиях (на материале педвуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2009.
4. Лагусева, Н.Н. Научно-педагогическое сопровождение профессионального образования в гуманитарном вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007.

Bibliography

1. Klarin, M.V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opihta / M.V. Klarin // Pedagogika. – 2000. – № 7.
2. Geykhman, L.K. Interaktivnoe obuchenie obsheniyu (obshpepedagogicheskiy pod-khod): dis ... d-ra ped. nauk. – Ekaterenburg, 2003.
3. Kulikova, L.G. Problemniy podkhd v processe izucheniya pedagogicheskoy an-tropologii v sovremennikh sociokul'turnikh usloviyakh (na materiale pedvuza): avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2009.
4. Laguseva, N.N. Nauchno-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo obrazovaniya v gumanitarnom vuze: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 373.001.76 (574)

Aubakirova R. Zh. RESULTS OF SKILLED-EXPERIMENTAL WORK ON TECHNOLOGIZING OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL PREPARATION CONDITIONS. In work are described results of skilled-experimental work on technologizing educational process in preschool. Problems, features and results of the organization of pedagogical experiment in Republic of Kazakhstan are disclosed.

Key words: preschool education, educational-methodical complexes, pedagogical experiment, graphic activity.

Р.Ж. Аубакирова, канд. пед. наук, доц. СГУ им. Шакарима, г. Семей, ВКО, Республика Казахстан,
E-mail: lima17.82@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В работе описаны результаты опытно-экспериментальной работы по технологизации педагогического процесса в предшколе. Раскрыты задачи, особенности и результаты организации педагогического эксперимента в Республике Казахстан.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, учебно-методические комплексы, педагогический эксперимент, изобразительная деятельность.

Одной из ключевой идеи модернизации современного казахстанского образования является повышение его качества. Дошкольное воспитание в этой системе выступает стартовой ступенью, которая и определяет перспективу будущей жизни и деятельности человека. Педагогическое сообщество, ориентируясь на приоритеты, провозглашенные в нормативных документах [1-5], понимание важности реформирования образования, ищет пути и возможности повышения качества дошкольного образования. Для повышения качества дошкольного образования необходим высокий уровень профессионального развития педагогов, работающих в ДОУ. В данной статье предпринята попытка раскрыть результаты опытно-экспериментальной работы по технологизации педагогического процесса в предшколе.

При организации педагогического эксперимента мы исходили из необходимости диагностировать исходный уровень проблемы технологизации предшкольной подготовки. В основу формирующего эксперимента была положена программа, предусматривающая решение следующих задач:

1. Создать и апробировать спецкурс «Современные образовательные технологии в системе профессиональной деятельности учителя»

2. Создать учебно-методические комплексы по изобразительной деятельности, конструированию и ручному труду в условиях предшколы

3. Апробировать учебно-методические комплексы по изобразительной деятельности, конструированию и ручному труду в условиях предшколы

На решение вышеназванных задач был направлен формирующий эксперимент.

В решении данной проблемы значительна роль предлагаемого курса. «Современные образовательные технологии в

системе профессиональной деятельности учителя», разработанной нами в соавторстве с А.С. Магауовой и Ш.Д. Дуйсембековой. Данная программа в 1999 году стала обладателем гранта Фонда Сорос – Казахстан, была рекомендована МОН РК к использованию в практике преподавания в вузах Казахстана. Программа отражает содержание спецкурса, который необходим для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов. Весь материал спецкурса представлен в виде трех модулей – концептуальные основы образовательных технологий; личность учителя и учащихся в системе образовательных технологий; дидактическое конструирование образовательных технологий. Каждый модуль обеспечен циклом лекционных и семинарских занятий, перечнем основных вопросов, списком рекомендуемой литературы по теме, вопросами для самоконтроля и творческими заданиями.

Вышеназванная программа неоднократно прошла положительную апробацию в стенах Семипалатинского государственного университета имени Шакарима, а именно на курсах переподготовки педагогических кадров и для студентов специальности «Дошкольное воспитание и обучение» и «Педагогика и методика начального обучения», а также для магистрантов специальности «Педагогика и методика начального обучения» в Семипалатинском государственном педагогическом институте.

Кроме формирования готовности педагога к использованию современных образовательных технологий, нами была предпринята попытка создания учебно-методических комплексов по изобразительной деятельности на основе инновационных технологий. Разработанные в соавторстве с И.Б. Абремской комплексы были апробированы в Казахстане в 2002-2003 учебном году, и используются до настоящего времени в практике работы предшколы (2011 г. включительно).

Целью апробации учебно-методического комплекса явилось выявление степени целесообразности, практичности, доступности использования вышеуказанного комплекса в педагогической деятельности в условиях дошкольной.

Задачами внедрения явились:

- определить степень влияния изучаемого материала на формирование интереса детей к изобразительной деятельности, и развитие их эстетических чувств и творческого воображения;
- показать уровень сформированности общеучебных умений и навыков на основе поэтапной деятельности обучаемых;
- выявить возможности представленного материала в плане воспитания интереса к разным видам изобразительной деятельности, формирования способностей понимать содержание произведений изобразительного искусства, обучения работе с различными изобразительными материалами.

Программа внедрялась в сроки, установленные МОН РК с сентября 2002-2003 учебного года в 50 дошкольных группах и классах Республики Казахстан. На начальном этапе педагог определял уровень развития способностей по изобразительной деятельности детей, поступающих в классы и группы дошкольной. Педагогу необходимо было проводить все учебные занятия по предмету «Изобразительная деятельность» и фиксировать итоговые показатели на соответствие предлагаемого комплекса по изобразительной деятельности целям и задачам воспитания в дошкольной. В конце учебного года, на основании полученных промежуточных результатов, педагог представляет в департаменты образования на местах заключение по внедрению учебного комплекса по изобразительной деятельности в педагогический процесс дошкольной.

В качестве итоговых показателей освоения учебного комплекса дети дошкольных классов должны:

- знать основные виды изобразительной деятельности;
- научиться понимать содержание произведений изобразительного искусства, вырабатывать самостоятельное суждение и давать собственную оценку;
- уметь самостоятельно выбирать тему, образ, изобразительные материалы, выразительные средства для передачи характера изображаемого объекта;
- уметь видеть богатство цветов, форм, предметов окружающего мира, правильно передавать относительную величину предмета, соотношение их частей;
- уметь рисовать сюжетные композиции с изображением человека, животных и природных явлений;
- освоить навыки работы с различными изобразительными материалами и составления композиций из различных материалов;
- уметь рисовать с натуры, по представлению сцены быта и труда людей, животных, птиц;
- уметь композиционно верно размещать рисунок на листе бумаги;
- научиться передать перспективу, пропорции, изображаемого предмета.

В ходе экспериментальной работы определились следующие показатели оценки качества и эффективности внедрения учебного комплекса по изобразительной деятельности в практику работы дошкольной:

1. Соответствие учебного материала целевым установкам Программы дошкольного воспитания;
2. Соответствие содержания целям учебного занятия и реальным учебным возможностям учащихся;

Библиографический список

1. ГОСО РК 1.001-2009 Дошкольное воспитание и обучение. Основные положения. - Астана, 2009.
2. ГОСО РК 3.08.001-2004 «Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050101 – Дошкольное обучение и воспитание». – Астана, 2004.
3. Программа дошкольной подготовки детей 5-7 лет в детском саду. Астана-Алматы, Республиканский издательский кабинет Казахской Академии образования им. Ы. Алтынсарина, 1999.
4. Программа дошкольной подготовки детей 6-7 лет в условиях школы / сост. Татаурова Н.Л., Шепелева А.П. [и др.]. - Семипалатинск, 1999.
5. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Одобрена Правительством Республики Казахстан 24 февраля 2004 года (протокол №3), Астана, 2004.

3. Содержание учебного материала позволяет обеспечить мотивацию деятельности, сотрудничество педагога и воспитанников, контроль и самоконтроль;

4. Соответствие методов обучения целевым задачам по изобразительной деятельности, возрастным особенностям детей 6-7 лет;

5. Уровень реализации программного материала по направлениям: рисование, аппликация, лепка;

6. Уровень достижения триединой цели обучения: познавательный аспект, воспитательный, развивающий;

7. Творческий характер учебной деятельности.

Данные критерии выражались в виде балльных оценок: реализовано полностью – 2 балла; реализовано частично – 1 балл; не реализовано – 0 баллов.

Таким образом, эффективность учебного комплекса измеряется по формуле:

$$\text{Эук} = (\text{сумма баллов, выставленных экспертом} : \Sigma \text{максимальная сумма баллов}) \cdot 100\%.$$

При Эук более 85 % и отсутствии оценок 0 – оптимальный уровень; если Эук от 65 % до 84 % – достаточный уровень; если Эук от 45 % до 64 % – критический уровень.

Далее, используя методы ранжирования, шкалирования и вычисления среднего арифметического, мы попытались выявить количественный уровень эффективности учебного комплекса, эффективность учебного комплекса составила 87 %, что в целом определяет оптимальный уровень.

В целом была дана положительная оценка УМК по изобразительной деятельности, разработанная нами в соавторстве с Абремской И.Б. Позднее МОН РК рекомендовало и издательство «Алматыкітап» подготовило УМК на государственном языке в качестве альтернативного.

В данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

1. Разработанный нами спецкурс «Современные образовательные технологии в системе профессиональной деятельности учителя» (в соавторстве А.С. Магауовой и Ш.Д. Дуйсембековой) и учебно-методические комплексы по изобразительной деятельности, конструированию и ручному труду (в соавторстве с И.Б. Абремской) были рекомендованы МОН РК к использованию в педагогическом процессе дошкольных групп и классов Республики Казахстан (2003-2010 гг.). Это свидетельствует об эффективности проделанной работы в данном направлении.

2. Установлена степень целесообразности, практичности, доступности использования учебно-методического комплекса по изобразительной деятельности в педагогической деятельности в условиях дошкольной;

3. Определена высокая степень влияния изучаемого материала на формирование интереса к изобразительной деятельности и развития эстетических чувств, творческого воображения детей;

4. Показаны пути формирования общеучебных умений и навыков на основе поэтапной деятельности обучаемых;

5. Выявлены возможности представленного материала в плане воспитания у детей интереса к разным видам изобразительной деятельности, формирования у них способностей понимать содержание произведений изобразительного искусства, а также обучения дошкольников работе с различными изобразительными материалами.

Bibliography

1. GOSO RK 1.001-2009 Doshkolnoe vospitanie i obuchenie. Osnovniye polozheniya. - Astana, 2009.
2. GOSO RK 3.08.001-2004 «Obrazovanie vshshee professionalnoye. Bakalavriyat. Specialnostj 050101 – Doshkolnoe obuchenie i vospitanie». – Astana, 2004.
3. Programma predshkolnoy podgotovki detey 5-7 let v detskom sadu. Astana-Almatih, Respublikanskiy izdatel'skiy kabinet Kazakhskoy Akademii obrazovaniya im. I. Kh. Altynsarina, 1999.
4. Programma predshkolnoy podgotovki detey 6-7 let v usloviyakh shkolih / sost. Tataurova N.L., Shepeleva A.P. [i dr.]. - Semipalatinsk, 1999.
5. Konceptsiya razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan do 2015 goda // Odobrena Pravitel'stvom Respubliki Kazakhstan 24 fevralya 2004 goda (protokol №3), Astana, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 373.1.02:372.8

УДК 378.02:372.8

Breitigam E.K., Karakozov S.D. MAIN MATHEMATIC CONCEPTS WHOLENESS AT SCHOOL AND IN AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION. The article deals with the problem of teaching material wholeness of the subject area «mathematics»; the article outlines the conditions for wholeness comprehension of teaching material in the process of mathematical concepts formation.

Key words: teaching material wholeness, conceptual framework system, system-forming concept, actualized method, qualified-operational methodes of concept formation.

Э.К. Брейтугам, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bekle@yandex.ru;

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru

ЦЕЛОСТНОСТЬ СИСТЕМЫ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме целостности учебного материала предметной области «математика»; выделены условия целостного постижения учебного материала в процессе формирования математических понятий.

Ключевые слова: целостность учебного материала, система базовых понятий, системообразующее понятие, актуализированный, классификационно-операционный способы формирования понятия.

Системообразующими элементами учебных дисциплин курсов математики в школе и вузе являются математические понятия. От качества усвоения математических понятий зависит успешность обучения, а целостность учебного материала практически всегда называется в качестве обязательного педагогического требования. При этом само понятие целостности (учебного материала, методической системы, системы понятий и др.) рассматривается с различных позиций.

Рассмотрим те из них, которыми активно пользуются в педагогических исследованиях последних лет:

1) целостность системы [wholeness, integrity of a system] – принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимость из последних свойств целого; зависимость каждого элемента, его свойств и отношений в системе от его места, функций и т. д. внутри целого;

2) целостность информации (также целостность данных) – термин в информатике и теории телекоммуникаций, который означает, что данные полны, условие того, что данные не были изменены при выполнении любой операции над ними, будь то передача, хранение или представление; целостность данных – свойство, при выполнении которого данные сохраняют заранее определённый вид и качество;

3) целостность данных (в теории баз данных) означает корректность данных и их непротиворечивость.

В статье, в основном, будем ориентироваться на первую трактовку понятия, однако вторую и третью трактовки рассмотрим как дополняющие первую.

Известно, что понятия представлены в сознании человека в виде более или менее упорядоченных систем. Знания о строении систем понятий и их развитии имеют большое значение для педагогической и дидактической практики. Именно системы понятий, закрепленные в долговременной семантической памяти, являются теми внутренними психологическими структурами, на которых строятся процессы мышления и от которых зависит качество мыслительной деятельности, интеллект. Более того, практически любая учебная дисципли-

на может рассматриваться как система понятий и отношений (взаимосвязей) между ними.

Исследованиями психологов показано, что если в начало обучения какого-то раздела учебной дисциплины положить системообразующее понятие, то это позволяет затем осуществить последовательное выведение многообразия всех явлений данной учебной дисциплины и последующее приведение их в систему. Такое построение курса, как показано исследованиями Н.Ф. Талызиной [1], позволяет обучающимся самостоятельно ориентироваться в изучаемом предмете. Подобное структурирование учебного материала называется *генетическим*; оно позволяет включить имеющийся опыт в новую систему, переосмыслить новые факты, их обобщить и систематизировать. Такое построение содержания – это путь к *целостному знанию*. Системообразующее понятие является той «клеточкой», из которой развивается новый личностный опыт, новое осмысление изучаемой реальности.

Понимание довольно жёсткой логической структуры предмета (методы обоснования, доказательства, выводов), а также понимание идей и методов, которые надёжно «спрятаны» в формулах, алгоритмах, приёмах и формальных методах доказательства, в принципе трудно разделимо в образовательном процессе и может быть реализовано лишь в условиях *целостного* постижения нового.

Наиболее разработанной применительно к методике обучения математике является трактовка понятия целостности постижения учебного материала Е.И. Лященко.

Целостность – это внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающего. Условие внутреннего единства означает, что его элементы имеют объединяющую основу (принцип построения, общую идею, единую трактовку и т. п.). Целостное постижение учебного материала предполагает «установление содержательных, а не только логических связей между свойствами понятий. Установление же содержательных связей создаёт возможности для обретения учащимися смысла изучаемых положений» – пишет Е.И. Лященко [2, с.19].

Курс математики старшей ступени школы и первых курсов вузов представляет собой, в основном, систему математических понятий, включая их взаимосвязи и приложения. «Объективное содержание понятия – это, разумеется, отражение содержания предмета. Однако, только преломляясь через внутренние условия познавательной деятельности познающего субъекта, содержание предмета становится объективным содержанием понятия, входит в багаж знаний субъекта и определяет его поведение» [3, с. 59].

Формирование научного понятия в плане построения образа, строится по схеме: первичный, целостный образ, основанный на предыдущем знании или житейском опыте; расчленение его и детальное изучение составляющих; построение нового абстрактного образа, вбирающего в себя выявленные свойства его частей, системы их взаимосвязей и образующего новую *целостность* (на уровне системы).

Таким образом, важнейшим *условием целостного постижения учебного материала является выделение системообразующего понятия*, установление его существенных взаимосвязей с остальными понятиями раздела (курса, учебной дисциплины) и формирование образов понятий рассматриваемой системы понятий в разделе (курсе, учебной дисциплине).

Например, при изучении раздела «Дифференциальное и интегральное исчисление функции одной переменной» и на старшей ступени школы, и в вузе системообразующим понятием является понятие функции. Осознание и осмысление этого факта обучающимися – важный шаг в постижении ими целостности учебного материала, связанного с элементами классического математического анализа. Понимание обучающимися того факта, что дифференцируемость и интегрируемость – это инструмент исследования функции, – позволяет обучающимся глубже и отчетливее постичь идею функциональной зависимости, роль математического языка в изучении явлений окружающего мира.

Известно, что в самом общем виде *процесс формирования понятия с дидактической точки зрения состоит из следующих этапов*: 1) актуализация субъектного опыта обучающегося, связанного с изучаемым понятием; 2) мотивация введения и изучения нового понятия; 3) введение определения; 4) усвоение определения; 5) установление связи введенного понятия с ранее изученными понятиями; 6) применение понятия внутри изучаемой темы (теории); 7) применение понятия в других темах, предметах и т. д.

В методике обучения математике известны два основных способа формирования математических понятий: классификационно-операционный для понятий-объектов и актуализированный (онтологический) – для понятий-отношений.

Методика классификационно-операционного способа хорошо разработана. Она применяется при формировании понятий-объектов, имеющих, в основном, родо-видовые определения и состоит в формировании действий распознавания, отыскания следствий и ориентировочного действия выбора. Образ таких понятий обычно создается у обучающихся стихийно и является достаточно адекватным.

Однако ещё в восьмидесятые годы прошлого века Л.Д. Арестова [4, с. 28-30] указывала на необходимость использования другого способа формирования понятий, который назвала актуализированным. Она отмечала, что классификационно-операционный способ относится к понятиям, для которых в качестве основного выступает распознавание, выделение существенных признаков предметов. Характеризуя актуализированный способ формирования понятий, Л.Д. Арестова [4, с. 28-30] писала, что он связан с результатами умственной деятельности, с созданием образа, являющегося научным объектом более высокого уровня абстракции. Далее автор указывает, что определения, соответствующие актуализированному способу, чаще всего обладают следующими особенностями: «Определение заключается в описании конструкции, в которой сугубо опосредованно выражены признаки, приведшие к выделению данного понятия. Сама конструкция может (особенно в математике) носить настолько

абстрактный характер, что необходимым условием дальнейшего оперирования с таким определением является доказательство существования объектов, удовлетворяющих свойствам этой конструкции. Основные понятия математического анализа: предел, производная, интеграл – относятся к такого рода конструкциям» [4, с. 29].

Суть актуализированного способа при формировании математического понятия кратко состоит в следующем.

1. Мотивация введения понятия в большинстве случаев строится, опираясь на его смысловую (идейную, сущностную) составляющую, либо на расширение границ применимости изученного ранее понятия.

2. Введение понятия начинается с описания его идейной (смысловой) составляющей сначала с использованием актуализированных, изученных ранее свойств аналогичных понятий, либо с описания смысловой составляющей на «житейском» языке, либо с привлечения «похожего» житейского понятия. Этим создается первоначальная *целостная* представленность данного понятия.

3. В процессе изучения нового понятия раскрываются отдельные характеристики понятия, которые в последующем вновь синтезируются в новую *целостность*. Привлечение эвристического потенциала обучающегося и актуализация свойств «похожего» понятия, а также использование их для усвоения нового понятия – отличительная особенность такого способа формирования понятия.

4. Другой отличительной особенностью актуализированного способа при формировании научных понятий является целенаправленное *выстраивание образа* данного понятия, что непосредственно связано с интеграцией различных форм представления математического знания.

Целесообразность использования актуализированного способа формирования понятия объясняется тем, что понятия высокой степени абстрактности имеют определения, из которых совсем не очевидна их смысловая (сущностная) составляющая и требуется дополнительная работа для её выявления. Например, идея близости в определении предела функции в точке, идея линеаризации в определении производной функции и др. требуют специальной работы по их выделению из определений соответствующих понятий (диалог, интерпретация, аналогия и др.).

Опора на эвристический потенциал помогает обучающемуся «собрать имеющиеся знания» и создать своего рода смысловое поле нового понятия: история возникновения; возможное применение; происхождение термина, иногда даже включая его лексический анализ. Ряд свойств нового понятия могут быть выявлены методом аналогии с «похожим» понятием. При этом, конечно, возникает опасность неверных ассоциаций, противоречий между научными фактами и имеющимися традиционными установками, связанными с неверными обобщениями «житейских» представлений. Так, в практике обучения мы часто сталкиваемся с представлениями старшеклассников о касательной к некоторой кривой как прямой, имеющей единственную общую точку с кривой; о пределе функции как о некотором «тупике», «упоре», «конце пути» функции. Но эти представления достаточно легко преодолимы и могут быть исправлены на представления, раскрывающие *сущность понятия*, что способствует пониманию абстрактных понятий и фактов. В частности, если речь идёт о касательной, то целесообразно усилия преподавателя направить на создание условий, позволяющих обучающемуся представлять касательную как прямую, которая в окрестности точки касания «сливается», совпадает с кривой. Такое представление раскрывает локальный характер понятия, даёт инструмент для различения касательной и других прямых, имеющих общие точки с графиками функций.

В названии способа формирования математического понятия мы указали актуализированный или онтологический. Последний термин используется С.Р. Коголовским, который выделяет пять стадий в формировании понятий курса математического анализа при реализации данного подхода:

«1) формирование, использование и развитие интуитивных представлений, служащих прототипами, истоками понятий (непрерывности, предельного перехода, производной и т. п.), подлежащих освоению;

2) осознание размытости этих представлений и необходимости их уточнения;

3) осуществление процесса уточнения представлений, приводящего к строгому понятию как средству решения задач, не решаемых на уровне представлений;

4) преобразование сформированного понятия с помощью формально-логических средств, обретение им нового качества, новой природы; овладение преобразённым понятием, раскрытие качественно новых возможностей, которые оно несёт;

5) осознание того, что преобразённое понятие есть продуктивная модель интуитивных представлений, послуживших её истоком» [5, с. 47-48].

Сравнивая онтогенетический подход с тем, что описан нами ранее и назван актуализированным в связи с первым указанием на целесообразность его использования Л.Д. Арестовой [4], мы будем придерживаться названия, введённого Л.Д. Арестовой и использованного нами ранее.

Как уже отмечалось, классификационно-операционный способ формирования понятий достаточно подробно разработан как с психологических, так и с дидактических позиций. Исследованиями М.Б. Воловича, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и др. доказано, что для формирования математических понятий должны быть сформированы такие общие учебные действия, как распознавание (подведение под понятие), отыскание следствий (выведение следствий) и ориентировочное действие выбора.

«При подведении объекта под понятие задача заключается в том, чтобы установить, относится ли данный объект к указанному понятию» [6, с. 151]. Для этого проверяется наличие у объекта системы свойств, и делается вывод о принадлежности или непринадлежности рассматриваемого объекта к данному понятию. Действие подведения под понятие состоит из двух частей: а) обобщающей и б) специфической. К обобщающей относится, прежде всего, общая структура распознавания, определяемая структурой признаков понятия (конъюнктивная, дизъюнктивная и др.), к специфической относятся операции по установлению у предметов признаков, позволяющих сделать вывод об отнесении (или не отнесении) рассматриваемых предметов к данному понятию [6, с. 151]. При выведении следствий известно, что предмет принадлежит к данному понятию, и задача заключается в указании тех свойств, которые являются следствием принадлежности его к данному понятию.

Исследованиями М.Б. Воловича, Н.Ф. Талызиной и других установлено, что эти действия являются общими в том плане, что их формирование необходимо при работе с любыми понятиями; одновременно они выступают как средство формирования понятия, рассматриваемого как вид обобщённого знания.

Действие ориентировочной основы выбора часто предваряет действие подведения под понятие и связано с тем, что распознать предмет как объект данного класса можно, опираясь в большинстве случаев не на одну и ту же систему свойств, а на несколько эквивалентных систем свойств. Например, определение параллелограмма может быть дано как определение четырёхугольника с двумя параллельными и равными сторонами или как четырёхугольника с попарно параллельными сторонами. Это действие обеспечивает понимание отношений между свойствами одного и того же понятия, взаимосвязь различных понятий друг с другом. Исследования психологов и дидактов (П.Я. Гальперин, О.Б. Епишева, Н.Ф. Талызина и др.) показали, что чем выше уровень абстрактности понятия, тем большее значение в процессе его формирования приобретает ориентировочная основа выбора. Это действие является важнейшим в плане достижения обучающимися *целостности усвоения* учебного материала, так

как позволяет им устанавливать системно-структурные связи между понятиями темы, раздела.

Актуализированный способ при формировании математических понятий используется для тех из них, которые:

- являются понятиями – отношениями (параллельность прямых, касательная к графику функции в некоторой точке и др.);

- могут быть отнесены к понятиям высокого уровня абстракции;

- являются основными (базовыми) в какой-либо новой теории;

- содержат в определении признаки, имеющие сложную логическую структуру: могут содержать несколько кванторов, импликацию и др.;

- имеют такие признаки, указанные в определении, что их применение для распознавания объектов данного класса возможно лишь опосредованно, например, через построение соответствующих алгоритмов, правил вычисления (теория пределов, правила и формулы дифференцирования и др.).

Отметим, что осознанное использование различных способов формирования абстрактных математических понятий (для понятий-объектов – классификационно-операционного способа, а для понятий-отношений – актуализированного способа) позволяет обучающемуся выделить как внутренние содержательные связи понятий, так и внешние связи с другими понятиями системы, что способствует раскрытию смысла (идеи, сущности) понятия.

С учётом предыдущего материала при организации обучения, направленного на понимание, *целостное восприятие учебного материала*, следует обратить особое внимание на исторический экскурс введения нового понятия, становление его символики, позволяющей раскрыть историю развития изучаемого научного понятия и его смысл.

Обратимся к этапам формирования математических понятий и выделим возможности целостного постижения учебного материала на каждом этапе.

Этап актуализации субъектного опыта обучающегося, связанного с изучаемым понятием, включает актуализацию имеющегося «житейского» опыта использования объектов, подпадающих под данное понятие; предваряющее повторение изученных ранее понятий и свойств, которые связаны с новым понятием; активизацию образных и смысловых компонентов мышления, могущих иметь отношение к восприятию, усвоению и пониманию нового знания.

Этап мотивации изучения понятия понимается достаточно широко. Зачастую он включает знакомство со знаковым (схематическим) изображением объекта, с термином; опыт другой формы чувственно-конкретного восприятия объектов, входящих в объём данного понятия. На этом же этапе может быть осуществлён исторический экскурс по развитию данного понятия в науке, может объясняться целесообразность его введения, его роль в науке, область его практического применения; какие проблемы развития науки, техники, производственной практики вызвали введение нового понятия.

Таким образом, на первых двух этапах формирования понятия «собирается» необходимый материал, опираясь на который обучающийся приобретает возможность для успешного усвоения нового. Эта же деятельность продолжается и на первых шагах следующего этапа.

Этап введения определения нового понятия – не одномоментное действие. Он состоит из ряда операций: 1) подготовительной, чаще всего состоящей в актуализации необходимых сведений, относящихся непосредственно к определению (в отличие от предыдущего этапа формирования понятия); 2) введения термина; 3) словесной формулировки, т. е. словесного описания содержания данного понятия; 4) установления существования объектов, удовлетворяющих названному в описании условиям (хотя бы на уровне приведения примеров конкретных объектов); 5) обращения к жизненному опыту обучающегося с целью установления реальных «проборазов» нового понятия в имеющейся у обучающегося картине мира; 6) введения обозначения (знак, схема и т. д.).

Выделим несколько основных видов деятельности на *этапе усвоения определения*.

1. Работа с текстом определения: выявление вида определения (родо-видовое, генетическое, аксиоматическое и др.), выявление логической структуры определения и логической структуры существенных признаков.

2. Работа над содержанием понятия: актуализация признаков родового понятия; выяснение ситуации наличия или отсутствия у объекта видовых признаков; формирование ориентировочной основы действия распознавания применительно к данному понятию. Если речь идет о конструктивных или аксиоматических определениях, то построение примеров соответствующих конструкций после актуализации сведений о составляющих элементах таковой.

3. Очерчивание объема данного понятия: анализ примеров понятия, приведенных при введении определения; приведение новых примеров и контрпримеров. Важным элементом данного вида деятельности является выяснение вопроса, как наличие или отсутствие отдельных признаков повлияет на объем данного понятия; варьирование несущественных признаков. Ведущими учебными действиями при этом являются действия распознавания (подведение под понятие), сравнение и конкретизация.

4. Формирование действия отыскания следствий при усвоении определения; то есть, если объект принадлежит данному понятию, то какими свойствами обладает данный объект.

5. Переформулировка определения: запись его в формально-логической форме; схематическая запись; возможные варианты наглядного представления. На данном шаге у обучающегося появляется возможность выбрать свою «точку опоры» в создании образа понятия, выработать личностное отношение к нему.

Опыт показывают, что после реализации данного этапа следует подвести первый итог в процессе усвоения понятия обучающимися. Формой подведения итога может стать *диалог*, направленный на сравнение введенного понятия с имевшимся первоначальным «прототипом», «житейским» представлением, на анализ возникших проблем при его первоначальном усвоении, на возможные интерпретации данного понятия. Подобный диалог призван направить обучающихся на первоначальную систематизацию материала, его обобщение, что служит основой *целостности постижения нового знания*.

На *этапе установления связи нового понятия с ранее изученными* целесообразно выделить два направления, которые мы условно назвали эмпирическим и теоретическим.

Эмпирическое направление связано с ответом на вопрос: на что из изученного ранее похоже данное понятие? При ответе на этот вопрос могут строиться достаточно неожиданные ассоциации, которые во многом зависят от личного опыта субъекта, его стиля мышления. Теоретическая часть данного этапа усвоения понятия осуществляется через классификацию понятий.

Именно на этом этапе *строится система математических понятий* темы, устанавливаются их структурные и содержательные связи, что является важным условием *целостности постижения учебного материала*. В этот же период начинается процесс встраивания нового знания в уже сложившуюся или складывающуюся у обучающегося личностную, *целостную систему* знаний. Целесообразно на этом этапе вновь обратиться к вопросам мотивации; к той проблеме, которая решается введением данного понятия.

Этап применения понятия внутри изучаемой темы чаще всего реализуется по трём основным направлениям.

1. Применение, которое строится, исходя непосредственно из определения, и опирается на сформированные ранее действия распознавания и отыскания следствий. Например, нахождение производной функции в точке по определению, вывод формулы вычисления производной конкретной функции.
2. Применение, которое строится на смысловых контекстах определения, на сформированном образе понятия, его геометрической или физической интерпретации. Например, решение задач с использованием геометрического или физического смысла производной.
3. Опосредованное применение. Чаще всего такое применение строится следующим образом: исходя из определения, доказываются свойства (правила вычисления, оперирования) понятия, на основе которых строится алгоритм применения (формулы и правила вычисления производной, формулы тригонометрии и т. д.).

Формализм знаний обучающихся при усвоении математических понятий, зачастую состоит в том, что они владеют лишь синтаксическим определением понятия, не зная его семантики. Синтаксис и семантика являются составными частями семиотики. Третьей составной частью семиотики является прагматика. Под прагматикой обычно понимается взаимодействие человека с определённой знаковой системой, в частности, математикой. Как видим, для преодоления формализма, осознанного и глубокого усвоения математического знания необходимо осознание взаимосвязи знаков и обозначаемых объектов и понимание смысла обучающимся знаковой системы. Таким образом, формирование *знаково-символической деятельности, методологической основой которой является семиотический подход, в процессе усвоения системы фундаментальных понятий является условием целостного постижения учебного материала*.

В заключении укажем, что в настоящее время быстро развивается теория целостности [7], которая изучает лишь общие закономерности целостности форм существования живой и неживой природы. Привлекательным в данной теории является то, что в ней формализовано фундаментальное понятие теории – понятие «целостная система», с использованием понятийного аппарата математической статистики, теории вероятностей и теории множеств. Отсюда вытекает измеримость целостности систем, что является важным фактором перспективности и актуальности исследований в данном направлении.

Библиографический список

1. Системно-структурный подход к построению курса химии / под ред. Е.М. Соколовской, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
2. Лященко, Е.И. К проблеме понимания в обучении математике // Проблемы и перспективы развития методики обучения математике: сб. науч. раб., представленных на 52-е Герценовские чтения / под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
3. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
4. Арестова, Л.Д. О различных подходах при формировании научных понятий // Новые исследования в педагогических науках. – 1982. – № 2.
5. Когаловский, С.Р. О ведущих планах обучения математике // Педагогика. – 2006. – № 1.
6. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
7. Хускивадзе, А.А. Общая теория систем Л. Фон Берталанфи, единая теория поля и теория целостности. Закономерности гармонии природы [Э/п] / А.А. Хускивадзе, А.П. Хускивадзе. – URL: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=35373>

Bibliography

1. Sistemno-strukturniy podkhod k postroeniyu kursa khimii / pod red. E.M. Sokolovskoy, N.F. Talizinoj. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983.
2. Lyashchenko, E.I. K probleme ponimaniya v obuchenii matematike // Problemih i perspektivih razvitiya metodiki obucheniya matematike: sb. nauch. rab., predstavlenih na 52-e Gercenovskie chteniya / pod red. V.V. Orlova. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 1999.

3. Znakov, V.V. Psikhologiya ponimaniya: Problemih perspektivih. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2005.
 4. Arestova, L.D. O razlichnikh podkhodakh pri formirovanii nauchnikh ponyatiy // Noviye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – 1982. – № 2.
 5. Kogalovskiy, S.R. O vedutikh planakh obucheniya matematike // Pedagogika. – 2006. – № 1.
 6. Talihzina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M.: Izd-vo MGU, 1975.
 7. Khuskivadze, A.A. Obshchaya teoriya sistem L. Fon Bertalanfi, edinyaya teoriya polya i teoriya celostnosti. Zakonomernosti garmonii prirodih [Eh/r] / A.A. Khuskivadze, A.P. Khuskivadze. – URL: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=35373>
- Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 378

Baklanova G.A. FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: STRUCTURE AND DIRECTIONS. We consider the willingness of future primary school teachers to use digital educational resources as a particular manifestation of a general willingness to pedagogical activity.

Key words: informatization of education, digital learning resources, readiness for professional activities, formation of willingness.

Г.А. Бакланова, ст. преп. АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: bgalla@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: СТРУКТУРА И НАПРАВЛЕНИЯ

В работе рассматривается готовность будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов как частное проявление общей готовности к педагогической деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, цифровые образовательные ресурсы, готовность к профессиональной деятельности, формирование готовности.

Среди основных задач и направлений модернизации высшего педагогического образования особо говорится о необходимости обучения педагогов использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Так, например, Н.Ю. Королева, Д.П. Тевс, А.В. Замятина отмечают, что «информатизация образования предполагает развитие существующих и создание новых средств обучения, способствующих повышению качества обучения и предназначенных для организации работы обучающихся в единой распределенной информационно-образовательной среде» [1, с. 210].

В связи с этим учителю начальных классов необходимо быть готовым как к развитию, углублению и обновлению содержания обучения в начальной школе, изменению методов, форм и средств обучения в условиях информатизации образования, так и к деятельности в условиях динамично развивающейся ИКТ-насыщенной образовательной среды. Наиболее важными и актуальными задачами, стоящими перед учителем начальных классов на современном этапе информатизации образования, являются:

- анализ готовых цифровых образовательных ресурсов (ЦОР);
- использование ЦОР в своей профессиональной деятельности;
- разработка собственных простейших ЦОР.

Таким образом, возникает необходимость изменения подготовки будущего учителя начальных классов, который в современных условиях информатизации должен быть готов к использованию цифровых образовательных ресурсов в своей профессиональной деятельности для обеспечения качества обучения.

Под *готовностью будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности* будем понимать устойчивую характеристику личности, определяющую способность учителя решать типичные профессиональные педагогические задачи средствами цифровых образовательных ресурсов на основе

оценки конкретных условий с использованием имеющихся знаний.

Т.В. Добудько [2] профессиональную готовность учителя рассматривает как совокупность трех компонентов: *операционно-технологического*, описывающего уровень владения алгоритмами педагогической деятельности ее субъектом; *научно-теоретического*, характеризующегося кругом знаний, необходимых для реализации алгоритмов профессиональной деятельности учителя; *психологического*, отражающего интеллектуальную, мотивационную и эмоционально-волевую сферы психики субъекта педагогической деятельности, которые выступают в качестве предпосылок индивидуальной успешности деятельности и развиваются в ходе ее осуществления. Соглашаясь с этим мнением, мы считаем, что структура готовности будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР в профессиональной деятельности включает следующие компоненты: психологический, научно-теоретический и операционно-технологический.

Проектируя содержание процесса формирования готовности у будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР, мы опирались на подход, предложенный С.Д. Каракозовым при разработке подготовки будущего учителя информатики, на основе модели информатизации образования, как иерархической метасистемы информационно-образовательных систем [3]. Разделяя точку зрения С.Д. Каракозова, мы полагаем, что формирование исследуемого вида готовности должно осуществляться в рамках решения будущими специалистами профессионально-педагогических обучающих задач.

Нами выделены следующие направления формирования готовности будущего учителя начальных классов к применению цифровых образовательных ресурсов:

1. Изучение дисциплин различных блоков ГОС ВПО, в том числе дисциплин и курсов по выбору, устанавливаемых вузом.

2. Выполнение студентами специальных видов работ.

Схематически составляющие компоненты готовности будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР в профессиональной деятельности и направления ее формирования можно представить следующим образом (рисунок № 1).

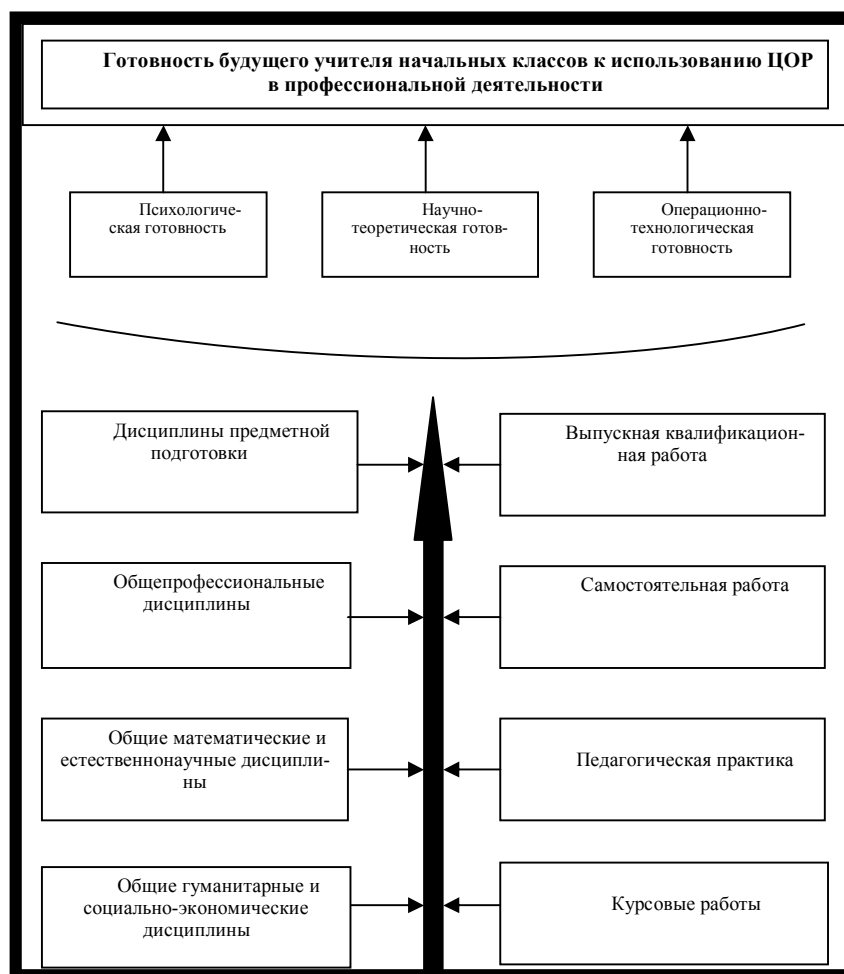


Рис. 1. Структура и направления формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР в его профессиональной деятельности

Поясним более подробно каждое направление. *Первое направление* предполагает изучение дисциплин различных блоков ГОС ВПО, в том числе дисциплин и курсов по выбору, устанавливаемых вузом. Мы считаем, что формировать у будущих учителей начальных классов готовность к использованию ЦОР в профессиональной деятельности можно не только при изучении специальных дисциплин, таких как «Математика и информатика», «Аудиовизуальные технологии обучения», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», но и при изучении любых дисциплин (например, «Психология», «Педагогика» (общепрофессиональные дисциплины), «Русский язык», «Детская литература», «Математика», «Естествознание» (дисциплины предметной подготовки) и др.). Формирование различных компонентов готовности к использованию ЦОР при освоении содержания дисциплин ГОС ВПО происходит за счет решения типичных профессиональных задач учителя начальных классов средствами ЦОР, а также включения различных цифровых учебных материалов (электронных учебников, презентаций, тренажеров, компьютерных тестов и т. п.) для студентов в качестве средства усвоения ими содержания дисциплин предметной подготовки.

Целесообразно в процессе подготовки специалистов использовать спецкурсы, направленные на изучение вопросов применения ЦОР в профессиональной деятельности учителя начальной школы.

Второе направление связано с выполнением студентами специальных видов работ. К таким видам работ мы относим: педагогическую практику, самостоятельную работу, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ. Педагогическая практика играет важную роль в профессиональной

подготовке будущего учителя начальных классов, так как в ней происходит включение будущего специалиста в профессиональную деятельность, адаптация его к профессиональной среде, апробация освоенных методик и технологий. При освоении студентами всех видов учебно-воспитательной деятельности учителя начальных классов и классного руководителя необходимо предусмотреть задания по решению профессиональных задач средствами ЦОР.

Для студентов, заинтересованных в более глубоком исследовании различных аспектов использования ЦОР в начальных классах, рекомендуется организовать соответствующую исследовательскую деятельность в рамках подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ. Самостоятельная работа оказывает существенное влияние на формирование рассматриваемого вида готовности, если при освоении содержания дисциплин предметной подготовки студенты не только используют, но и создают различные цифровые учебные материалы, которые могут быть апробированы в ходе педагогической практики и исследовательской деятельности.

Необходимо отметить, что формирование у будущего учителя начальных классов готовности к использованию ЦОР в профессиональной деятельности есть целенаправленный процесс, осуществляемый поэтапно:

- **первый этап** – получение представлений о решении профессиональных задач учителя начальной школы при помощи ЦОР;
- **второй этап** – приобретение опыта решения профессиональных задач учителя начальной школы при помощи ЦОР на основе общепрофессионального содержания;

• **третий этап** – совершенствование опыта решения профессиональных задач учителя начальной школы при помощи ЦОР в ходе изучения методических дисциплин.

На завершающем этапе формирования у будущего учителя начальных классов готовности к использованию ЦОР, нами внедрен в учебный процесс в вузе курс по выбору «Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении младших школьников», целью которого является становление профессиональной готовности учителя начальных классов, проявляющейся в решении профессиональных педагогических задач в контексте использования цифровых образовательных ресурсов. В результате изучения спецкурса студент осознает значимость целей и задач использования ЦОР в учебном процессе начальной школы; определяет основные достоинства и недостатки ЦОР, которые необходимо учитывать при разработке уроков в начальной школе с использованием цифровых образовательных ресурсов; осваивает методику использования ЦОР на различных учебных предметах начальной школы.

Содержание спецкурса представлено следующими учебными модулями:

Модуль 1: Понятие о цифровых образовательных ресурсах (ЦОР), и их классификация. Критерии оценки дидактических качеств цифровых образовательных ресурсов.

Модуль 2: Методика использования ЦОР на уроках математики в начальной школе.

Модуль 3: Методика использования ЦОР на уроках русского языка в начальной школе.

Модуль 4: Методика использования ЦОР при изучении естествознания в начальной школе.

Основным методом обучения выбран метод проектов. Студенты разрабатывали конспекты уроков разных типов с использованием ЦОР. Обязательным условием являлся анализ образовательных продуктов, созданных студентами, который проводился на практических занятиях в ходе коллективного обсуждения или индивидуально. Анализ индивидуального деятельности студентов осуществлялся преподавателем, как в

результате беседы, так и с использованием возможностей компьютерных технологий.

В ходе освоения содержания курса студенты создавали копии наглядных цифровых пособий по заданной преподавателем теме. В эту копилку входили материалы, разработанные самостоятельно или фрагменты ресурсов Единой коллекции ЦОР: таблицы, интерактивные схемы, слайды, электронные плакаты, анимационные фрагменты, аудио и видео фрагменты, модели и т. п. Студенты сопровождали каждый объект методическими рекомендациями (цель использования, дидактические возможности, место применения, время демонстрации, необходимые программные и технические средства). Это убеждало будущих учителей в значимости цифровых образовательных ресурсов, которые в дальнейшем использовались на уроках во время педагогической практики.

В результате изучения курса «Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении младших школьников» у будущих учителей формируются следующие умения: выявлять дидактические возможности цифрового ресурса и его развивающий потенциал; анализировать различные ЦОР; подбирать материал к уроку с учетом использования ЦОР; отбирать цифровые образовательные ресурсы в зависимости от целей урока, результата, которого необходимо достичь, от уровня подготовленности учащихся и т. д.; проектировать урок с учетом использования ЦОР; включать фрагменты ЦОР в уроки разных типов; организовывать учебную деятельность младших школьников с использованием ЦОР; создавать цифровые образовательные ресурсы самостоятельно; грамотно управлять процессом обучения детей на уроках с применением ЦОР.

Таким образом, формирование у будущих учителей начальных классов готовности к использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности осуществляется при помощи использования активных методов обучения и предполагает решение профессиональных задач учителя средствами ЦОР.

Библиографический список

1. Королева, Н.Ю. Составляющие профессиональной готовности учителя информатики к деятельности в условиях ИКТ-насыщенной среды / Н.Ю. Королева, Д.П. Тевс, А.В. Замятина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2 (14).
2. Добудько, Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1999.
3. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2005.

Bibliography

1. Koroleva, N.Yu. Sostavlyayushie professionalnoy gotovnosti uchitelya informatiki k deyatel'nosti v usloviyakh IKT-nashtennykh sredih / N.Yu. Koroleva, D.P. Tevs, A.V. Zamyatina // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 2 (14).
2. Dobudjko, T.V. Formirovanie professionalnoy kompetentnosti uchitelya informatiki: dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 1999.
3. Karakozov, S.D. Razvitiye predmetnoy podgotovki uchiteley informatiki v kontekste informatizatsii obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Bar-naul, 2005.

Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 159.9.07

Kolmogorov L.S., Manakova E.A. TYPES OF EXPERIENCES OF LONELINESS TO THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS. The article deals with the definition of the experience of loneliness, it shows the relationship of loneliness with the scales, which describe the manifestation of certain personality traits and early nonadaptive personality schemes. The result of the investigation is the description of types of experience of loneliness in the context of mental health and psychological culture of the students.

Key words: loneliness, psychological culture of personality, mental health, early maladaptive schema.

Л.С. Колмогорова, д-р психол. наук, проф., E-mail: kolmogorova52@mail.ru;

Е.А. Манакова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: 25198787@mail.ru

ТИПЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются вопросы определения переживания одиночества, показана взаимосвязь одиночества со шкалами, описывающими проявления тех или иных личностных особенностей и ранних неадаптивных схем личности. Результатом исследования стало описание типов переживания одиночества в контексте психического здоровья и психологической культуры студентов.

Ключевые слова: одиночество, психологическая культура личности, психическое здоровье, ранние неадаптивные схемы.

В современных условиях социальной, экономической дифференциации общества, приводящей к индивидуализации, повышению роли систем опосредствованного общения людей, все большую актуальность приобретает изучение проблемы одиночества человека. Данное переживание препятствует самоопределению в социуме и самореализации в жизни, а также затрудняет процесс саморазвития и успешной социальной адаптации. Таким образом, в данном случае мы можем говорить о психологической культуре как важном условии сохранения и укрепления психического и психологического здоровья человека.

Анализ классических теорий, концепций и подходов позволяет говорить, что в большинстве из них одиночество традиционного рассматривается в контексте различных отношений и в связи с их деформацией (Н.А. Бердяев, К. Маркс, Ф. Ницше, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, С.Л. Франк и др.). Наибольшую известность получили подходы к пониманию одиночества зарубежных авторов: психодинамический (Дж. Зигмунд, Х. Селливан, З. Фрейд, Э. Фромм, Ф. Фромм-Рейхман), в рамках которого одиночество является патологией в результате неадекватного удовлетворения потребности в человеческих контактах; интеракционистский (Р. Вейс), трактующий одиночество как нормальную реакцию в результате недостаточного социального взаимодействия; интимный (В.Дж. Дерлега, С.Т. Маргулис), определяющий одиночество нормальным опытом в условиях сплошной автоматизации общения; когнитивный (Д. Перлман, Д. Рассел, Л. Энн Пепло), понимающий одиночество как состояние не патологическое, возникающее в результате несоответствия между двумя факторами – желаемым и достигнутым уровнем социальных контактов; феноменологический (К. Роджерс), в рамках которого одиночество является патологическим состоянием, возникающим в результате отчуждения личности от ее истинных внутренних чувств; экзистенциальный (А. Камю, К. Мустакас, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, И. Ялом), приписывающий одиночеству положительную оценку и определяющий данное состояние как продуктивное, творческое и изначально присущее человеку [3, с. 158]. Дж.И. Янг подчеркивает значение трех компонентов – сознания, поведения и эмоций – для определения и лечения одиночества. В рамках предложенной им когнитивно-поведенческой модели одиночества указывается, что специфическое поведение и эмоции, сопровождающие одиночество, часто являются производными индивидуального мышления, атрибуций и допущений. В современных исследованиях часто наблюдается отождествление понятий «одиночество», «уединение» и производные от них. Так, в работе Немовой Е.В. «Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте» одиночество рассматривается как амбивалентный феномен (интернальное отрицательное и положительное одиночество, экстернальное отрицательное и положительное одиночество); основаниями субъективного одиночества стали особенности восприятия одиночества (положительное, отрицательное) и причина одиночества (личностный выбор, внешние обстоятельства). Таким образом, ситуация добровольного "ухода" как условие нормального развития и существования личности и ситуация негативного переживания, ведущая к ослаблению эмоциональной связи с окружающими, имеют общее название «субъективное одиночество».

Методологическое значение классических теорий, концепций, подходов, и современных исследований заключается в том, что на основе их анализа стало возможным дефинирование одиночества в его субъективном аспекте, а также определение собственного подхода к изучению феномена одиночества как детерминанты деформированного развития личности [4, с. 819]. В психологической литературе мы не нашли описания комплексного подхода к диагностике и предупреждению одиночества. Отечественных исследований по теме одиночества в юношеском возрасте крайне мало. Существ-

ующее в психологии многообразие подходов к изучению одиночества обуславливает актуальность дальнейших исследований в данном направлении, а работоспособная типология потенциального одиночества – это основное определяющее тактику воздействия на переживание одиночества; основное, что позволяет добиться успеха в лечении одинокой личности.

Необходимость восполнить указанный пробел в научных знаниях, а также стремление найти пути разрешения указанного противоречия в практике, определили проблему настоящего исследования. Под одиночеством мы понимаем социально-психологическое переживание, возникающее как реакция на неадекватное удовлетворение социальных потребностей личности. Следствием одиночества является ощущение себя как покинутого, ненужного, утрата эмоциональной связи с окружающими.

С помощью методов математической статистики был создан тест, направленный на исследование субъективного переживания одиночества у девушек (18-21 год). Тест содержит пять шкал (одиночество как временное вынужденное явление; отрицание переживания одиночества как негативного чувства; застенчивое поведение как следствие переживания одиночества; чувство одиночества как негативное нежелательное чувство; переживание чувства одиночества как наказание судьбы). Далее был проведен факторный анализ шкал данного теста и экспериментально показано, что чувство одиночества имеет минимум три независимых составляющих: 1. Переживание одиночества как негативное чувство; 2. Переживание одиночества как временное вынужденное явление; 3. Отрицание переживания одиночества как негативного чувства. Целью исследования стали типы переживания одиночества у людей с различными ранними неадаптивными схемами и личностными особенностями. Гипотезы исследования: 1. Для людей, испытывающих переживание одиночества как негативного чувства, характерны такие личностные особенности, как зависимость от окружающих, пессимистическая оценка перспективы и внутренняя напряженность в социальном взаимодействии. 2. Для людей, испытывающих переживание одиночества как временного вынужденного явления, характерны такие личностные особенности, как: демонстративность, повышенная межличностная конфликтность и нарциссизм. 3. Для людей, отрицающих переживание одиночества как негативного чувства, характерны такие личностные особенности, как изолированность, отсутствие ценностей и своеобразие межличностных отношений.

Для диагностики личностных расстройств были использованы методика определения типа личности и вероятностных расстройств данного типа Дж. Олдхэма и Л. Морриса, содержащая 14 личностных типов и соотносимых им 14 личностных расстройств; MMPI; опросник социофобий (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев); Тест ранних неадаптивных схем Дж. Янга. Выборка включала пятьдесят шесть девушек, возраст (18-21 год).

Далее, был проведен корреляционный анализ полученных факторов со шкалами данных тестов. Полученные корреляции указанных тестов позволяют сделать вывод о том, что переживание одиночества как негативного чувства свойственно людям, которые избегают ситуаций социального взаимодействия, смущаются, но одновременно стремятся быть зависимыми от других, так как нуждаются в постоянной поддержке и поощрении. Внутренний специфический мотивационный конфликт заключается в сочетании двух стратегий: привязанность (убеждение: «Я – беспомощен») и избегание (убеждение: «Меня могут обидеть»). Корреляционная зависимость первого фактора со шкалой коррекции свидетельствует о честности ответов испытуемых. Также им свойственна навязчивая стойкая концентрация внимания на негативных аспектах жизни, преуменьшении значения позитивных или вселяющих оптимизм аспектов. Они избыточно подавляют спонтанные действия, чувства или стремления к общению —

обычно во избежание неодобрения со стороны других людей, чувства стыда или утраты контроля над собственными импульсами. Таким образом, у них выражен эмоциональный компонент психического неблагополучия, нарушается такая функция психологической культуры, как обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, отмечается неразвитая культура эмоций и чувств [1, с. 363].

Людам, переживающим одиночество как временное вынужденное явление, свойственна неспособность поддерживать устойчивые эмоционально-личностные комфортные отношения с социумом, а также испытывать глубокую длительную привязанность. Они убеждены в своей особенности, их стратегия заключается в нападении и стремлении к величию. Такой личностный конфликт провоцирует переход от одной грани к другой, например, от мазохистских склонностей к садистским. Поведение заключается в смене позиции доминирующего на позицию жертвы или их совмещение. Таким образом, происходит нарушение одной из важнейших функций психологической культуры в обеспечении социальной адаптации, эффективном взаимодействии и понимании, а также обеспечении эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем на основе имеющегося жизненного опыта.

Для людей, отрицающих переживание одиночества как негативного чувства, свойственна некая изолированность, другие им не интересны. Эти люди – воплощение автономной личности. Они высоко ценят подвижность, независимость и самостоятельность, и предпочитают самостоятельно принимать решения и действовать в одиночку, но не быть вовлеченными в группу. Также они воспринимают других людей как навязчивых и полагают, что близость дает возможность людям ограничивать их. Данный тип переживания одиночества требует особого внимания, так как он приводит к деформации таких структурных компонентов психологической культуры человека, как ценностно-смысловой, являющийся «ядром» культуры человека, и рефлексия [2, с. 19].

Полученные данные доказывают, что одиночество является сложным чувством и имеет различные типы переживания, а наличие ранних неадаптивных схем качественно влияет на его особенности. Таким образом, данное исследование показывает многофакторность феномена одиночества и необходимость учета специфики этого переживания в научной деятельности ученого, практической деятельности психолога по повышению уровня психологической культуры личности и при создании условий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья.

Библиографический список

1. Колмогорова, Л.С. Психологическая культура и психическое здоровье в обществе и образовании // Культура Алтайского края как опыт толерантного взаимодействия сопредельных территорий: Междунар. науч.-практ. конф., посвящен. 70-летию Алтайского края: сб. ст. – Барнаул, 2007.
2. Колмогорова, Л.С. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей // Начальная школа. – 2007. – № 6.
3. Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л.Э. Пепло // Лабиринты одиночества / под ред. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989.
4. Furtham, A.A content analysis of four personally inventories / A. Furtham, M. Henderson // J. Clinical Psychol. – 1982. – V. 38.

Bibliography

1. Kolmogorova, L.S. Psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoe zdorovje v ob-thestv'e i obrazovanii // Kul'tura Altajjskogo kraja kak opiht tolerantno vzaimodej-stviya sopredel'niikh territorij: Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyathen. 70-letiyu Altajjskogo kraja: sb. st. – Barnaul, 2007.
2. Kolmogorova, L.S. Psikhologicheskaya kul'tura kak uslovie i sredstvo sokhra-neniya psikhicheskogo zdorovjya detej // Nachal'naya shkola. – 2007. – № 6.
3. Perlman, D. Teoreticheskie podkhodih k odinochestvu / D. Perlman, L.Eh. Peplo // Labirintih odinochestva / pod red. N.E. Pokrovskogo. – M.: Progress, 1989.
4. Furtham, A.A content analysis of four personally inventories / A. Furtham, M. Henderson // J. Clinical Psychol. – 1982. – V. 38.

Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 159.922

Trofimova Y.V. CHOICE AS A CONDITION OF SELF-DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF EXISTENTIAL PSYCHOLOGY. The article shows that understanding of choice made by a human being goes from admitting the choice as a condition of self-development to the discovery of a special mechanism of transferring possibility to reality which can also be considered as a mechanism of self-development.

Key words: self-development, choice, existential approach, transition from possibility to reality, non-classical psychology.

Ю.В. Трофимова, канд. психол. наук, доц., с.н.с., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: trofimova_yu@mail.ru

ВЫБОР КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Показано, что понимание выбора, совершаемого человеком, в контексте становления экзистенциальной психологии проходит путь от признания выбора как условия саморазвития человека к обнаружению особого механизма «перевода возможности в действительность», который можно рассматривать и как механизм саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие, выбор, экзистенциальный подход, переход возможности в действительность, неклассическая психология.

Экзистенциальный подход в психологии, возник как оппозиция естественно-научному психологическому подходу, при котором человек описывается как объект, подобно другим объектам мира, представленным сознанию и изучению. Общим для различных направлений в экзистенциально-гуманистической психологии «является настойчивое требова-

ние специфически человеческой модели, отличной от моделей, объясняющих поведение животных или машин. Именно такой взгляд на человека вызывал интерес к вопросам, связанным с личностным ростом, самоосуществлением и самоактуализацией» [1, с. 25].

Зарождение и разворачивание экзистенциально-гуманистической психологии объективирует то, что «центр в истории науки передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга» (Л.С. Выготский), а именно объективирует тенденцию выхода психологии к «самому человеку во всей его живой конкретности и реальности» (А.А. Ухтомский). Экзистенциальная психология наметила переход от классического к неклассическому типу рациональности, в рамках которой «появляется человек – пусть в начале и не целостный, «урезанный» до личности, субъекта или сознательного индивида, но все-таки с ним уже надо было считаться» [2, с. 48]. В рамках неклассического типа рациональности открываются «новые смыслы» (В.С. Степин), «новые смысловые координаты» (К.Х. Делюкаров) такой категории как причинность. Если в классической психологии, в силу установившейся дихотомии «субъект-объект», причина понималась как внешнее воздействие, тем самым приоритетными становились концепции, в основе которых человек мыслился как «*Tabula Rasa*», либо же причина воспринималась как врожденное свойство самого субъекта, и тогда развитие мыслилось как реализация, модификация унаследованных задатков. В экзистенциальной психологии все столь разнообразные подходы объединяет то, что «причинность в экзистенциальной формуле предстает как распространение на все связи мироздания принципа связи между человеческим усилием и его результатом» [1, с. 211]. В неклассических, гуманитарных парадигмах развития появляется «новый вид психологической детерминации – самодетерминация, самоактуализация, самореализация, самоосуществление, и особое внимание уделяется внутренней логике развития личности» [3, с. 26].

Начиная с неопрецидентов К.-Г. Юнга, Э. Фромма и других, признававших большую роль сознания и влияние социального фактора на развитие личности, акцент делается на роли самой личности в своем развитии. Так, К.-Г. Юнг пишет: «... личность никогда не сможет развернуться, если человек не выберет – сознательно и с осознанным моральным решением – собственный путь» [4, с. 434-435], и у Э. Фромма мы видим схожую идею: «... рождение – в общепринятом значении этого слова – всего лишь начало рождения в более широком смысле. Вся жизнь индивида есть не что иное, как процесс рождения самого себя. По существу, мы должны бы полностью родиться к моменту смерти, но судьба большинства людей трагична: они умирают, так и не успев родиться» [5, с. 34].

Еще более ярко это обнаруживается у ученых представителей экзистенциальной психологии. Так, В. Франкл отмечает: «человеческое существо – не вещь среди других вещей; вещи детерминируют друг друга, а человек в конечном итоге существо самодетерминирующее. Кем он становится – в границах наследственности и среды – зависит от него самого» [6, с. 216].

Постулат экзистенциальной психологии «существование предшествует сущности» (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, Л. Бинсвангер, В. Франкл и др.) принципиально меняет установки и взгляды на человека его роль в собственном развитии, о чем Ж.-П. Сартр пишет: «экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование» [7, с. 113], открывая простор для понимания и анализа процессов самостроительства, саморазвития.

Анализ экзистенциальных концепций позволяет отметить, что ключевым условием саморазвития является совершаемый самим человеком осознанный выбор, обеспечивающий рождение его сущности на основе существования, «живущего бытия» (Л. Бинсвангер).

Ж.-П. Сартр, рассматривая выбор, совершаемый человеком как сознательный, возникший на основе рефлексии, отмечает, что человек может существовать, только посредством выбора, «преследуя трансцендентные цели» [7, с. 136], тем самым сам себя созидает, становится самим собой. Но при этом ученый дифференцирует первоначальный выбор, в основе которого лежит желание, и собственно выбор, в основе

которого лежит воля. Желание, понимается автором как сознательное решение, задающее проект себя и устремленность к будущему, отражая множество различных вариантов собственного развития [7]. Однако, выбором станет тот путь, который реализуется через поступок, именно этот выбор и определит человека, его сущность.

Совершаемый человеком выбор лежит в основе понимания становления человека и у С. Кьеркегора. Выбор, по его мнению, есть условие становления человека, его саморазвития, так как «имеет решающее значение для внутреннего содержания личности: делая выбор, она вся наполняется выбранным, если же она не выбирает, то чахнет и гибнет» [8, с. 227]. Выбор, совершаемый человеком, «пробуждает и конденсирует его сознание и этим заставляет человека быть самим собой» [8, с. 252]. В своих размышлениях С. Кьеркегор говорит о первоначальном выборе (выборе выбора), от которого зависят все последующие выборы человека. Первоначальный выбор, как «желание решиться на выбор» (С. Кьеркегор), обуславливает переход от эстетической к этической стадии существования. Это – переход от руководства чувствами, от приоритета получать удовольствие от жизни, реализации того, чем наделила человека природа, к жизни, для которой характерно наличие осознанного выбора человеком, где он «проявляет свою силу и укрепляет свою индивидуальность» [8, с. 239]. В теоретических построениях автора именно на этической стадии, когда человек может совершать «перерождающий» его выбор, и начинается осмысленное саморазвитие.

Возможности самостановления, саморазвития связываются и Л. Бинсвангером с выбором, осуществляемым самим человеком, посредством которого обеспечивается построение и реализация «жизненного плана», представляющего собой совокупность собственных (т.е. независимых от внешних, материальных и социальных причинных связей с миром) целей, планов, проектов. «Подлинная» жизнь, сохранение непрерывности самостановления, саморазвития может быть достигнута по словам Л. Бинсвангера «только если *Dasein* пройдет через многотрудный процесс собственного выбора и созревания» [9, с. 216]. Л. Бинсвангер приходит к выводу, что человек сам выбирает свое существование, и его единственная необходимость – все время выбирать. «Выбор, будь то отдельного действия или же дела всей жизни, предполагает подъем или самовозвышение над конкретной земной ситуацией, а следовательно над сферой известного и видимого» [9, с. 214], тогда как подъем над, выход за пределы известного и видимого, по Л. Бинсвангеру «подразумевает «обретение собственной позиции», выбор самого себя» [9, с. 214].

Для концепции В. Франкла характерно то, что человек осуществляет себя, становится самим собой, только осуществляя смысл, локализованный во внешнем мире. Движимый стремлением найти и реализовать смысл, человек постоянно находится перед необходимостью решать «каким будет его существование, каким он станет в следующий момент» [6, с. 212]. Открытие человеком смысла обнажает перед ним возможности, то есть то, что потенциально можно сделать по отношению к данной ситуации, ставя тем самым перед человеком задачу выбора какие из возможностей «будут осуждены на небытие, а какие будут реализованы» [6, с. 204]. Открытие человеком смысла ведет к принятию им и позиции по отношению к внешней ситуации и самому себе, и ответственности за совершаемый выбор. Именно поэтому основную цель логотерапии В. Франкл видит в необходимости расширения способностей клиентов видеть спектр потенциальных смыслов как альтернативных возможностей, содержащихся в любой ситуации.

Свободный выбор Р. Мэйем принимается в качестве главного критерия психологического здоровья. Для ученого выбор, совершаемый человеком, это и акт реализации собственной свободы, и саморазвития как «творческое созидание своего будущего» [10, с. 16]. Раскрывая особую связь человека и мира, Р. Мэй отмечает, что в мир входят и возможности человека, а само бытие человека он понимал как «индиви-

дульно-неповторимый рисунок возможностей» [11]. Из этого индивидуально-неповторимого рисунка возможностей человек выбирает лишь те, которые может осуществить, принимая при этом ответственность за «способ воплощения его возможностей в действительность» [11, с. 20]. И этот способ воплощения возможностей человека в действительность, являясь «силой, оформляющей жизнь» (Н.М. Бахтин), и определяет «эту сейчас возникающую, становящуюся, «строющую мир» личность» [11, с. 21].

Как видно из анализа, выбор в экзистенциальной традиции занимает особое место, выбор, с одной стороны, есть акт осуществления свободы, но с другой, выбор, совершаемый человеком, это и условие принятия ответственности за выбранное решение. Именно благодаря выбору, экзистенциальный подход, возвращает «волю и решение в центр картины» (Р. Мэй) существования человека, где обнаруживается вся полнота «ответственного бытия» (В. Франкл). При этом становление экзистенциальной психологии делает большой шаг от признания выбора, совершаемого человеком, как условия его становления к пониманию того, что за этим выбором обнаруживает себя особый механизм «перевода возможностей в действительность» (В.Е. Ключко, Р. Мэй, В.С. Степин и др.)

Можно обнаружить у многих экзистенциалистов идеи, которые наталкиваются на существование этого особого механизма «перевода возможности в действительность», и эти идеи локализованы в размышлениях о соотношении выбора, совершаемого человеком, и его поступков. Так Ж.-П. Сартр пишет о том, что человек выбирает не умом, а «целостностью своего «Я»», а его выбор реализуется в поступке. Только благодаря поступку можно понять, какой выбор сделан человеком. Человек, по мнению Ж.-П. Сартра, представляет собой «совокупность своих поступков» [7], задающих пределы собственной жизни. Л. Бинсвангер, говоря о продуктивном человеке, способном пройти через превратности судьбы, выбрав самого себя, отмечает, что это человек, «способный на перемены, человек, для которого веление действовать служит не кнутом и приказом, а задачей и миссией «всей жизни до самой смерти» [9, с. 24]. Именно веление действовать как задача, как миссия человеческой жизни позволяет человеку вести подлинное существование, открытое будущему и ориентированное на собственные планы, проекты. Аутентичная жизнь, по мнению автора, возможна только на пределе возможностей, воплощение которых и позволяет стать самим собой. У С. Кьеркегора мы можем увидеть, что человек обретает свою «многообразную конкретность», действительность посредством собственного выбора, до совершения которого эта конкретность была не действительностью, а «возможностью» или «задачей» индивидуума. Причем С. Кьеркегор разделяет возможности на возможности-условия, как условия внешней среды, и на возможности-задачи как выражение «власти над собой». Возможности-условия присущи выбору эстетика, который «ожидает всего от места и ничего от самого себя» [8, с. 331], и возможности-задачи, присущие выбору этика, который «увидит предстоящую ему новую задачу и немедленно приступает к делу» [8, с. 332], становясь «действующим лицом» (С. Кьеркегор).

Наличие особого механизма «перевода возможности в действительность» еще более ярко обнаруживается в работах В. Франкла. В. Франкл связывает душевное здоровье не со статичным состоянием покоя человека, а с «ноодинамикой», работой духовного начала. Ноодинамика, по мнению ученого возможна только с возникновением определенной степени напряжения, маркирующего собой разрыв «между тем, что человек уже достиг, и тем, что он еще должен осуществить; или тем, что он есть, и тем, чем он должен стать» [6, с. 192]. Это постоянно возникающее напряжение обозначает особую ситуацию, особое отношение в системе «человек - мир», а именно, человек обнаруживает потенциальный смысл, требующий своего осуществления [6]. Осуществление же этого потенциального смысла мы наблюдаем в совершаемых человеком действиях и поступках, преодолевающих разрыв «между тем, что человек уже достиг, и тем, что он еще должен

осуществить», что обеспечивает переход от потенциальной возможности к воплощенной в жизнь реальности, так как «осуществление чего-то есть самый надежный способ его сохранения» [6, с. 204].

А. Маслоу, давая характеристику экзистенциальной психологии, отмечает, что ей удалось обнаружить и зафиксировать особый режим существования человека, где личность является «одновременно действительно существующей и потенциально возможной» [11, с. 43]. При этом ученый отмечает, что понятия, которыми активно оперирует экзистенциальная психология, такими как рост, становление, потенциал, возможности, надежды «обязательно указывают на будущее» [11, с. 47] и актуализируют потенциал экзистенциальной психологии. Этот потенциал, по мнению ученого, заключается в необходимости рассматривать человека через призму его будущего, наполненного возможностями, что и определяет это будущее как «динамически активное в любой настоящий момент времени» [11, с. 47].

По меткому замечанию А. Маслоу, экзистенциализм может выступить «добавочным стимулом к учреждению новой ветви психологии, психологии полностью развитой подлинной личности и ее способа существования» [11, с. 48]. И мы видим, что экзистенциальная психология становится системой методологических, теоретических установок, принципиально изменяющих взгляд на человека, подводя науку к необходимости посмотреть на человека в его становлении, трансцендентности, открытости, в контексте его (человека) динамического будущего, маркированного его возможностями. Здесь же можно привести цитаты отечественных психологов, которые, по нашему мнению, резюмируют взгляд на человека, сложившийся в экзистенциальной психологии, и определяющий дальнейший вектор развития психологии. М.К. Мамардашвили писал: «... реальный человек как бы выпадает в осадок от поисков возможного человека» [12, с. 69], а ниже отмечает «а поиск возможного предполагает выпадение из стереотипов, из привычно сцепившихся связей, из знаковых культурных схем» [12, с. 70]. Д.А. Леонтьев выделяет, что: «главное – не то, что человек имеет, а то, что человек с этим делает. Можно с этим вообще ничего не делать. Но если человек ничего не делает со всем тем, что ему дано – биологически, социально, в индивидуальном опыте – человек ли это?», и продолжает: «человек есть человек в той мере, в которой он преобразует то, что ему дано» [13, с. 19].

Однако экзистенциальная психология натолкнулась на «непарадигмальную проблему» (А.С. Майданов), решение которой требует новых парадигмальных установок. Мы видим, что становление экзистенциальной психологии прошло путь от признания выбора как условия саморазвития человека к обнаружению, лежащего за феноменологией выбора, особого механизма «перевода возможности в действительность», который можно рассматривать и как механизм саморазвития. Однако остался без ответа основной вопрос, позволивший раскрыть содержание механизма «перевода возможности в действительность», это вопрос о том, каким образом, почему и как из множества возможностей реализуется лишь одна, как происходит превращение «поливариативного будущего в моновариативное прошлое» [14], приводя к переходу от «поливариативного пространства (среды) в пространство собственного становления» человека [14].

В своих размышлениях экзистенциально ориентированные философы и психологии пытались решить поставленный вопрос, вводя ряд понятий, которые указывают на изначальную направленность выбора человека: «матрица» (Л. Бинсвангер), «первоначальный проект» (Ж.-П. Сартр), «первоначальный выбор» (С. Кьеркегор), «сверхсмысл» (В. Франкл) и др. Эти понятия призваны показать, что существует некоторая психологическая реальность, определяющая выбор, реализуемый человеком, но введение в оборот этих понятий не раскрывает механизма выбора, не объясняет процесс становления и саморазвития человека. И проблема здесь не в поиске нового, объясняющего понятия, а в необходимости перехода к постнеклассической рациональности

(А.Г. Асмолов, В.Е. Ключко, П.А. Мясоед, В.С. Степин), к более сложному уровню системности профессионального мышления (Т.А. Ваулина, Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, И.О. Логинова, и др.).

Преодолевая логику бинаризма, экзистенциальная психология, вплотную подошла к изучению «становящегося», а теперь стоит перед порогом понимания «самого становления», и мышление ученых «должно подняться к реальной много-

мерности человеческих миров, устойчиво существующих только в динамике их становления, самодвижения, саморазвития» [2, с. 17]. Только приходя к пониманию человека как сложной открытой психологической системы (В.Е. Ключко), становится возможным понять и объяснить, что саморазвитие, механизмом которого является переход возможностей в действительность, выступает в качестве источника устойчивого существования человека во времени и пространстве.

Библиографический список

1. Тихонравов, Ю.В. Экзистенциальная психология / Ю.В. Тихонравов. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1998.
2. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: ТГУ, 2009.
3. Гусельцева, М.С. Парадигмы развития в психологии / М.С. Гусельцева, А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 2007. – № 2.
4. Юнг, К. Г. Аналитическая психология и психотерапия. – СПб.: Питер, 2001.
5. Фромм, Э. Здоровое общество. Догмат о Христе / Э. Фромм. – М.: Транзиткнига: АСТ, 2005.
6. Франкл, В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2000.
7. Сартр, Ж.-П. Экзистенция – это гуманизм // Хрестоматия по педагогической аксиологии / сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
8. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг. – Киев, 1994.
9. Бинсвангер, Л. Бытие-в-мире. – М.; Киев: Рефл-Бук: Ваклер, 1999.
10. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. – М.: «Класс», 1994.
11. Экзистенциальная психология / под ред. Р. Мэй. – М.: Апрель Пресс, 2001.
12. Мамардашвили, М.К. Лекции по античной философии. – М.: Прогресс-Традиция, Фонд Мераба Мамардашвили, 2009.
13. Леонтьев, Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е.И. Ялуты. – Кемерово: ИПК «Графика». – 2002.
14. Klochko, V. Modern Psychology: Systems Meaning of a Paradigm Shift // Psychology in Russia: State of the Art / Ed. by Y. Zinchenko & V. Petrenko. – Moscow Department of Psychology MSU & IG-SOCIN, 2008.

Bibliography

1. Tikhonravov, Yu. V. Ehkzistencial'naya psikhologiya / Yu. V. Tikhonravov. – M.: ZAO «Biznes-shkola «Intel-Sintez», 1998.
 2. Klochko, V. E. Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya / V. E. Klochko, E. V. Galazhinskiy. – Tomsk: TGU, 2009.
 3. Gusel'tseva, M. S. Paradigmih razvitiya v psikhologii / M. S. Gusel'tseva, A. G. Asmolov // Mir psikhologii. – 2007. – № 2.
 4. Yung, K. G. Analiticheskaya psikhologiya i psikhoterapiya. – SPb.: Piter, 2001.
 5. Fromm, E. Zdorovoe obshchestvo. Dogmat o Khriste / E. Fromm. – M.: Tranzitni-ga: AST, 2005.
 6. Frankl, V. Osnovih logoterapii. Psikhoterapiya i religiya / V. Frankl. – SPb.: Rechj, 2000.
 7. Sartr, Zh.-P. Ehkzistenciya – ehto gumanizm // Khrestomatiya po pedagogicheskoy aksilogii / sost. V. A. Slastenin, G. I. Chizhova. – M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEHK», 2005.
 8. Kjerkegor, S. Naslazhdenie i dolg. – Kiev, 1994.
 9. Binsvanger, L. Bihtie-v-mire. – M.; Kiev: Refl-Buk: Vakler, 1999.
 10. Mehj, R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsultirovaniya. – M.: «Klass», 1994.
 11. Ehkzistencial'naya psikhologiya / pod red. R. Mehj. – M.: Aprelj Press, 2001.
 12. Mamardashvili, M. K. Lekcii po antichnoy filosofii. – M.: Progress-Tradicija, Fond Meraba Mamardashvili, 2009.
 13. Leontjev, D. A. Simbioz i adaptaciya ili avtonomiya i transcencenciya vihor lichnosti v nepredskazuemom mire // Lichnostj v sovremennom mire: ot strategii vih-zhivaniya k strategii zhiznetvorchestva / pod red. E. I. Yacutih. – Kemerovo: IPK «Grafika». – 2002.
 14. Klochko, V. Modern Psychology: Systems Meaning of a Paradigm Shift // Psychol-ogy in Russia: State of the Art / Ed. by Y. Zinchenko & V. Petrenko. – Moscow Department of Psychology MSU & IG-SOCIN, 2008.
- Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 159.922.7

Gavrilova E. V., Safronova M. V., Hlyzova E. V. **PSYCHOSOCIAL WELL-BEING OF RUSSIAN CHILDREN.** In work attempt to define feature of psychosocial well-being of Russian children is made on the basis of empirical research and the comparative analysis of the western models.

Key words: children; psychosocial well-being; factors; model.

Е.В. Гаерилова, асп. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: blossom@ngs.ru

М.В. Сафронова, канд. психол. наук, н.с. ГУ НИИ физиологии СО РАМН, доц. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: safronova@academ.org

Е.В. Хлызова, соискатель НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: psybex@mail.ru

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ¹

В работе делается попытка определить особенности психосоциального благополучия российских детей на основании эмпирического исследования и сравнительного анализа западных моделей.

Ключевые слова: дети; психосоциальное благополучие; факторы; модель.

Благополучие – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов.

Благополучие имеет внешние и внутренние (латентные) проявления, т. е. оно всегда ощущается человеком как некое

внутреннее состояние и одновременно проявляется внешне через поведение, в том числе через профессиональную деятельность [1].

Психосоциальное благополучие направлено на психологическое регулирование человека относительно его социальной среды. Данное понятие затрагивает психологические

аспекты опыта человека (мысли, эмоции, поведение) и социальные события (отношения, традиции, духовность и культура). Эти два аспекта благополучия взаимосвязаны. Каждый из них непрерывно влияет на другой [2].

Психосоциальное благополучие является необходимым условием полноценного развития ребенка в процессе его жизнедеятельности. Термин «психосоциальное благополучие» был введен европейскими психологами в конце двадцатого века. Необходимость его появления была вызвана тем, что употребляемое ранее понятие «психологическое благополучие» не давало полной картины понимания благополучия ребенка. В процессе развития ребенка психологические и социальные аспекты находятся в близком взаимодействии. Психологическое развитие включает способность чувствовать, анализировать, обучаться и испытывать эмоции. Социальное развитие включает способность формировать и поддерживать социальные отношения, принимать социальные нормы поведения собственной культуры. Многие психологи подчеркивают воздействие социального влияния на развитие ребенка и указывают на связь между чувствами, мыслями, восприятием ребенка, и его развитием как социального существа в пределах его социального окружения.

В зарубежной литературе можно выделить следующие основные теории, которые описывают психосоциальное благополучие ребенка: концепции Psychosocial Working Group [3,4], Woodhead M. [5], и модель Williamson J., Robinson M. [6]. Все эти модели иллюстрируют полное психосоциальное благополучие, зависящее от многих факторов, включая способность человека улучшить свою физическую, умственную, познавательную, эмоциональную, духовную и социально-экономическую область жизни.

Как объясняет Hart J. [7], дети – в большей степени социальные существа, для умственного и эмоционального здоровья которых жизненно важно обладать положительными связями с другими, очень важную роль играет последовательность, непрерывность и взаимность в отношениях.

Psychosocial Working Group [3] определяет психосоциальное благополучие с точки зрения трех основных областей: способности человека: а именно, физическое и психическое здоровье, знания и навыки; социальная экология. К этой области относится качество отношений с семьей, социальная поддержка; культура и ценности. В данную область относятся социальные нравы и традиции. Psychosocial Working Group (PWG) признает, что психосоциальное благополучие или неблагополучие связаны с экономическими, физическими и экологическими ресурсами, но считает важным их отделение от личных, социальных и культурных областей. Психосоциальное благополучие зависит от способности воспользоваться ресурсами этих трех областей, в случае возникновения проблемной ситуации.

Прикладной подход, выявленный PWG, был далее развит Armstrong M. с коллегами [4], изучавшими процессы, способствующие благополучию всех детей в определенной окружающей среде, а также факторы риска для психосоциального благополучия ребенка.

Woodhead M. [5] определяет пять показателей психосоциального благополучия: познавательные способности и культурная компетентность (например, коммуникативные способности, и технические навыки); личная безопасность, социальная реабилитация и социальная компетентность (например, положительные отношения со взрослым/сверстником, социальная уверенность, ощущение силоченности); личная идентичность и самооценка (например, самовосприятие, чувство собственного достоинства, и чувство самоуважения); саморегуляция (например, внутренний локус контроля, позитивное восприятие); эмоциональные и телесные выражения благополучия (например, необходимые сон и еда, общее состояние здоровья).

Williamson J., Robinson M. [6] утверждают, что детское благополучие зависит от различных факторов, с одной стороны, в большой степени взаимосвязанных, а с другой стороны, каждый из которых может играть отдельную роль. Они уверены, что детское психосоциальное благополучие частично

зависит от некоторого минимального уровня удовлетворения во всех этих областях. Модель этих авторов включает в себя семь факторов психосоциального благополучия и полного здоровья: биологический (физическое здоровье и пища); умственный (познавательные способности, знание, навыки); материальный (небиологические аспекты физической среды, включает экономические ресурсы); эмоциональный (чувства ребенка и эмоции); социальный (социальные взаимодействия и отношения со сверстниками и взрослыми); духовный (вера); культурный (характерные мысли, поведение, ценности в стране, социальных институтах и семье).

В то время как все эти области затрагивают полное психосоциальное благополучие ребенка, авторы данной теории предполагают, что эмоциональный, умственный, духовный и культурный факторы в наибольшей степени относятся к психосоциальному благополучию. Авторы уточняют, что эти семь областей довольно произвольны. Любая из них может быть подразделена и представлена в дополненном варианте. Например, биологический аспект можно разделить на неврологический и физиологический факторы. Социальный аспект подразделяется на политические, экономические и другие факторы. Эти семь областей были выбраны с намерением предложить лишь основные понятия для их дальнейшего обсуждения и дополнения.

Анализируя данные теории можно отметить, что традиционное определение психосоциального благополучия ограничено, и не в полной мере охватывает анализ факторов, с которыми дети сталкиваются в трудных жизненных ситуациях. Кроме того, не представлена специфика психосоциального благополучия детей, проживающих в разных социальных условиях.

Для выявления особенностей психосоциального благополучия российских детей нами было проведено исследование, которое включало опрос учителей, родителей и подростков. Было опрошено 494 респондента (243 учителя, 183 подростка от 12 до 17 лет и 68 родителей), которым предлагался список из 24 утверждений - характеристик психосоциального благополучия. Респонденты отмечали по пятибалльной шкале перечисленные характеристики в зависимости от их важности для психосоциального благополучия ребенка и вписывали критерии, не вошедшие в предложенный список.

В результате факторного анализа была получена модель психосоциального благополучия российских детей и подростков, включающая пять факторов: психологическое, психическое и физическое здоровье; успешность; социокультурные и социальные условия (социальная экология); общение и социальный статус; воспитание (рис. 1).

Первый фактор «Психическое и физическое здоровье» включил такие условия психосоциального благополучия как психическое здоровье, эмоциональные благополучие и устойчивость, отсутствие физических наказаний, адекватную самооценку, способность к сопереживанию и физическое здоровье.

Второй фактор «Успешность» объединил в себе способности, успешность в обучении и хорошие отношения с учителями, наличие цели и смысла жизни, культуру поведения и ряд личностных особенностей.

Третий фактор «Социокультурные и социальные условия» включил в себя такие характеристики как национальность и принадлежность к вероисповеданию, что определяет социокультурный аспект благополучия ребенка, а также особенности семьи, ее демографическая характеристика и материальное благополучие – что можно обозначить как социальные условия или социальную экологию развития ребенка.

Четвертый фактор «Общение и социальный статус» содержит в себе такие утверждения как хорошая социальная адаптация и включенность в разные группы, наличие друзей и авторитет в классе, благополучный двор (место жительства) и наличие домашних животных.

Пятый фактор «Воспитание» содержит два компонента, определяющих детско-родительские отношения, это включенность родителей в учебный процесс – то есть родительский контроль и заинтересованность в успехах, а также заботу родителей, то есть теплоту отношений.

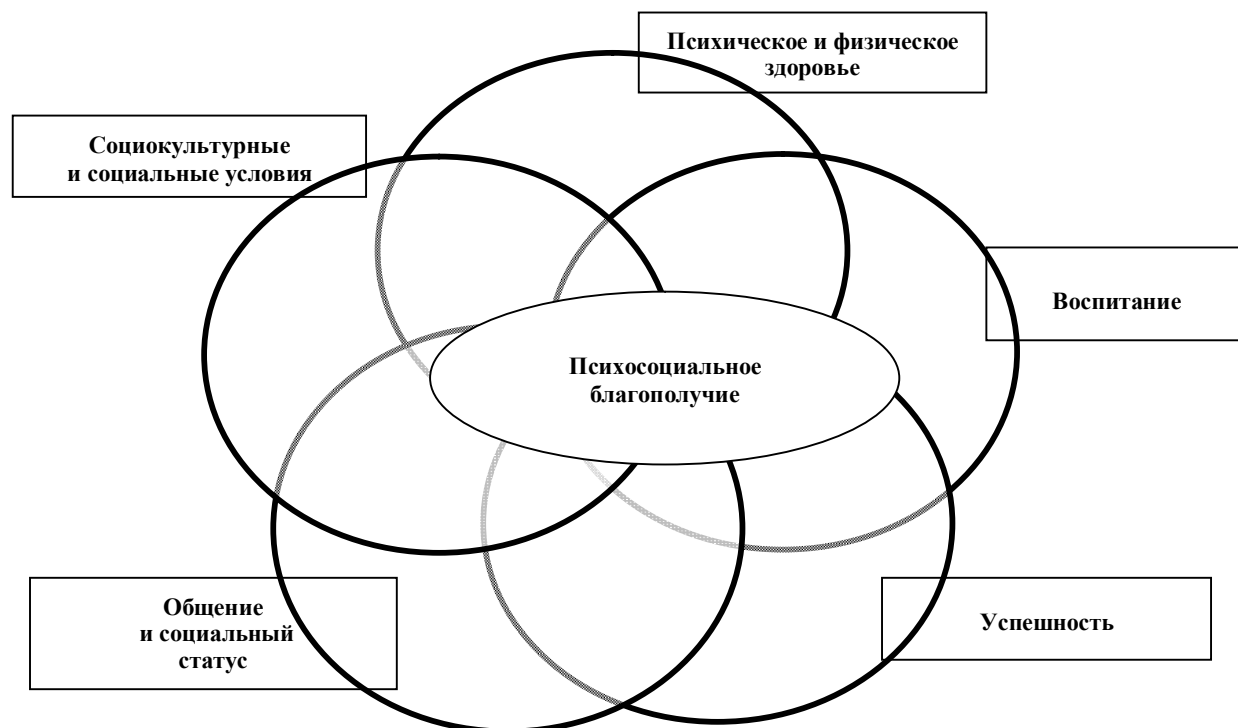


Рисунок 1. Модель психосоциального благополучия российских детей

Таким образом, модель психосоциального благополучия российских детей не противоречит западным представлениям. Однако, можно отметить в ней некоторые особенности. Духовный, культурный и материальный факторы, отдельно выделенные Williamson J., Robinson M. [6], в российской модели образовали единый фактор – социальная экология, включающий кроме этого национальность и демографические характеристики семьи. Только в российской модели психосоциального благополучия детей выделился фактор «воспитание», включающий поддержку и контроль родителей, который, однако, можно сравнить с фактором, предложенным Wood-

head M. [5], предполагающим личную безопасность и социальную реабилитацию.

Несмотря на некоторые представленные пояснения, в дальнейшем, требуется работа по уточнению и конкретизации выявленных факторов благополучия детей и подростков в рамках кросскультурного исследования, что позволит более точно определить особенности психосоциального благополучия российских детей.

Исследования выполнены при финансовой поддержке РГНФ, 11-06-00517а «Психическое здоровье и благополучное развитие детей и подростков: взаимодействие семейных и личностных факторов риска и защиты»

Библиографический список

1. Сафронова М.В. Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей: региональный аспект / М.В. Сафронова, Л.А. Осмук. // Качество жизни населения в России и ее регионах. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – С. 403-429
2. Доклад исполнительного директора Детского фонда Организации Объединенных Наций на 55-й сессии Всемирной ассамблеи здравоохранения / ВОЗ, Женева, 2002 (режим доступа: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA55/ra55d8.pdf)
3. Psychosocial Working Group. Psychosocial intervention in complex emergencies: a framework for practice. Centre for international health studies Queen Margaret university college. - Edinburgh., 2003
4. Armstrong M. Piloting methods for the evaluation of psychosocial programme impact in Eastern Sri Lanka / M. Armstrong, J. Boyden, A. Galapatti, J. Hart. – Oxford: Refugee studies centre, 2004.
5. Woodhead M. Understanding Children's Work. Psychosocial impacts of child work: a framework for research, monitoring and intervention / M. Woodhead - London: The centre for childhood, development and learning, 2004.
6. Williamson J., Robinson M. Psychosocial interventions, or integrated programming for well-being? // By Journal of Mental Health, Psychosocial Work and Counselling in Areas of Armed Conflict. August 26, 2005.
7. Hart J. Children's participation in humanitarian action: learning from zones of armed conflict. Oxford: Refugees Studies Center, 2004.

Bibliography

1. Safronova MV Psychosocial well-being and professional activities of Russian teachers: a regional perspective / MV Safronova, LA Osmuk. // Quality of life in Russia and its regions. - Novosibirsk: publishing house of the NSTU, 2009. - S. 403-429
2. Report of the executive director of the Children's fund, United Nations 55-th World health assembly / WHO Geneva, 2002 (access mode: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA55/ra55d8.pdf)
3. Psychosocial Working Group. Psychosocial intervention in complex emergencies: a framework for practice. Centre for international health studies Queen Margaret university college. - Edinburgh., 2003
4. Armstrong M. Piloting methods for the evaluation of psychosocial programme impact in Eastern Sri Lanka / M. Armstrong, J. Boyden, A. Galapatti, J. Hart. – Oxford: Refugee studies centre, 2004.
5. Woodhead M. Understanding Children's Work. Psychosocial impacts of child work: a framework for research, monitoring and intervention / M. Woodhead - London: The centre for childhood, development and learning, 2004.
6. Williamson J., Robinson M. Psychosocial interventions, or integrated programming for well-being? // By Journal of Mental Health, Psychosocial Work and Counselling in Areas of Armed Conflict. August 26, 2005.
7. Hart J. Children's participation in humanitarian action: learning from zones of armed conflict. Oxford: Refugees Studies Center, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.06.11

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 81'23 + 81

Akhramenko K.V. THE INFLUENCE OF THE CORPORATIVE CULTURE OF THE MILITARY INSTITUTE ON THE STUDENTS' LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The aim of this study is to carry out the comparative analysis of the free-association test results and the data of Russian Associative Dictionary. The test was conducted at the Military Institute. On the basis of this analysis the author singles out and describes the peculiarities of the students' language consciousness formed under the influence of corporative culture of the Military Institute.

Key words: free-association test, corporative culture, language consciousness, student of the Military Institute.

К.В. Ахраменко, соискатель ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: akv87chel@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОГО ВУЗА НА ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КУРСАНТОВ

В статье проводится сравнительный анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с курсантами военного института, и данных Русского ассоциативного словаря. Автор описывает особенности языкового сознания курсантов, сформировавшиеся под влиянием корпоративной культуры военного вуза.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, корпоративная культура, языковое сознание, курсант.

Понятие «языковое сознание» возникло в Московской психолингвистической школе в 80–90-е годы. Однако до сих пор этот термин является недостаточно определенным. Некоторые исследователи используют термины «сознание» и «языковое сознание» как синонимы, другие считают «языковое сознание» разновидностью сознания «вообще».

Вслед за Е.Ф. Тарасовым под языковым сознанием мы понимаем «образы сознания, овнешняемые языковыми средствами – отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями» [1, с. 36]. Важно также отметить то, что сознание непосредственно не наблюдаемо, а средствами выражения сознания являются вербальные овнешнения, которые обеспечивают опосредованный доступ к сознанию [2].

Одним из ведущих методов, способных «овнешнить» «неосознаваемые слои сознания», является ассоциативный эксперимент. Ценность ассоциативного эксперимента как одного из способов овнешнения языкового сознания подчеркивает Н.В. Уфимцева, отмечая, что «ассоциативные поля, формируемые из реакций носителей языка, дают возможность описывать качества их образов сознания» [3].

Рассмотрим теперь понятие «корпоративная культура». Если обратиться к истории, то впервые данный термин употребил Хельмут фон Мольтке – генерал-фельдмаршал, воен-

ный теоретик и один из идеологов германского милитаризма. Именно он применил принцип организации армии по функциональному принципу, которая пошла по пути создания специализированных армейских частей и подразделений, и зародил основы «корпоративной культуры офицеров» [4, с. 44]. Вслед за Е.В. Харченко под корпоративной культурой профес-сионалов мы понимаем «культуру, формируемую специалистами какой-либо области деятельности в течение длительного времени и передающуюся вместе со специфическими знаниями» [5, с. 205].

Основными чертами корпорации являются:

- 1) Принятие ее членами целей, ценностей, общих подходов к совместной деятельности.
- 2) Члены корпорации несут ответственность за конечный результат.
- 3) Корпорация становится командой, базирующейся на выполнении обязательств и на доверии, что означает возникновение особого «духа корпоративности» – чувства локтя в совместной деятельности.
- 4) Корпорация отличается четким распределением функций.
- 5) В корпорации главенствует иерархическая ролевая структура.

б) Корпорации присуща максимальная централизация и авторитарность руководства организацией [4, с. 43].

А.В. Бочкарев под «корпоративной культурой военных» понимает «принимаемую всеми военнослужащими философию и идеологию военного управления, ценностные ориентации, верования, ожидания и нормы, лежащие в основе отношений и взаимодействий как внутри воинской части, так и за ее пределами» [4, с. 44].

Корпоративная культура существует не только внутри групп людей, объединенных общей профессиональной деятельностью, но и в высших учебных заведениях. Об этом пишет Л.П. Иноземцев: «Высшее учебное заведение является одной из форм корпоративных образований. Оно обладает всеми признаками корпорации: имеет четкую внутреннюю структуру, особые духовные и материальные ценности, атрибутивное и ритуальное выражение, корпоративный имидж и др.» [6, с. 79].

В этой связи интересными представляются мысли А.В.Бочкарева о том, что формирование военной корпоративности у курсантов не носит разового характера, а цементирует жизнь и деятельность Российской армии [4, с. 44].

Итак, мы считаем, что первым «транслятором» основ корпоративной культуры является вуз, в дальнейшем ее усвоение происходит в процессе профессиональной деятельности выпускника.

Принадлежность к определенной корпоративной культуре проявляется через общность языкового сознания ее носителей. Одним из способов овнешнения образов сознания является ассоциативный эксперимент, а в полученных в результате его проведения вербальных ассоциациях можно проследить влияние корпоративной культуры.

Корпоративная культура военного вуза служит основой для формирования профессионального языкового сознания курсантов. Вслед за А.А. Селютинным мы считаем, что это возможно благодаря «искусственной стимуляции стереотипов образа мышления с тем, чтобы направить варианты сознания в определенное русло, заставить мыслить нужными категориями, то есть стимулировать развитие именно корпоративного образа мышления. Таким образом, создаются предпосылки для искусственного формирования языкового сознания. Основными инструментами формирования являются метаязык и искусственно созданные (навязанные) образы сознания» [7, с. 334].

На языковое сознание курсантов оказывает влияние не только корпоративная культура военного вуза, но и специфика профессии, которую они осваивают. В Энциклопедическом словаре под редакцией Б.А. Душкова дается следующее определение: «Профессия – это вид трудовой деятельности человека, который владеет комплексом теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы» [8, с. 259].

В этой связи ценным кажется замечание А.А. Леонтьева: «В последнее время возникло даже понятие «профессиональный образ мира», формирование которого является одной из задач обучения специальности. Вообще процесс обучения может быть понят как процесс формирования инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной деятельности человека в нем. Так или иначе, наше знание о мире неразрывно с нашей деятельностью в мире...» [9, с. 273].

Актуальность исследования языкового сознания профессионала и корпоративной культуры была обоснована в работе Е.В. Харченко: «В современной отечественной психолингвистике на первый план выходят проблемы взаимовлияния и взаимодействия носителей разных культур, а следовательно, и разных языковых сознаний» [10]. Однако взаимодействие носителей разных культур рассматривается не как общение носителей разных этнических культур, а как «общение носителей корпоративных культур, т.е. представителей объедине-

ний или союзов, создаваемых на основе профессиональных или сословных интересов». При помощи метафоры «носитель профессиональной культуры» было предложено «описывать качества сознания человека, которые сформировались при «присвоении» определенной профессиональной культуры» [там же].

Мы считаем, что изучение языкового сознания курсантов как представителей особой корпоративной культуры необходимо в силу большой общественной значимости военной профессии. Наличие армии является обязательной характеристикой любого современного независимого государства. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение армии: «Армия – это вооруженные силы государства» [11, с. 27].

Армия – это государственная военная организация, которая предназначена для отражения агрессии, для защиты целостности и неприкосновенности территории государства [12, с. 40]. Таким образом, армия выполняет функции защиты Отечества от внешних и внутренних угроз и является одним из основных институтов государства.

Нами была совершена попытка выявить влияние корпоративной культуры военного вуза и специфики профессии на языковое сознание курсантов. Для этого мы провели пилотажное исследование с применением свободного ассоциативного эксперимента.

В экспериментах приняли участие курсанты 4 и 5 курсов ЧВВАУШ(ВИ). Выборка испытуемых основывается на предположении, что к концу обучения степень усвоения корпоративной культуры своей специальности у них выше по сравнению с курсантами 1 – 3 курсов. Стимулы были выбраны из РАС и распределены на 4 варианта анкеты таким образом, чтобы не было одинаковых стимулов в разных анкетах. Наличие 4 вариантов, как нам кажется, исключает возможность списывания и влияния на языковое сознание друг друга рядом сидящих курсантов.

Сравним полученные результаты с данными РАС, обратившись к Таблице 1.

Так как автор данной статьи не является представителем корпоративной культуры военных, анализ проводился на основании метода экспертной оценки, благодаря которой мы смогли объяснить и проанализировать полученные данные.

Вся теоретическая и практическая подготовка профессионального военного сводится к подготовке к вероятной войне. В процессе обучения у курсантов целенаправленно формируются образ врага, негативное отношение к нему. В этой связи значимым представляется следующее высказывание Ч. Каплана: «В новой Военной доктрине РФ, опубликованной в феврале этого года, Россия определила расширение НАТО как главную внешнюю угрозу» [13, с. 8]. Это связано с тем, что «к концу первого десятилетия 21 века произошло очередное серьезное обострение отношений России с США, которое охватило практически весь спектр и в первую очередь сферу безопасности» [14, с. 2]. Таким образом, вероятным противником России является Америка, что находит свое отражение в реакциях, данных курсантами на стимул «враг»: «американец», «америкос», «Америка», «НАТО». При этом в РАС реакция «противник» находится по частотности ближе к концу списка, а реакция «США» встречается всего один раз. Слово «враг» является самой частотной реакцией на стимул «шпион». Таким образом очевидна тесная связь между этими словами в языковом сознании курсантов. Аналогичная реакция встречается в РАС, но лишь как единичная. Национальность врага вновь определяется как «американец». Слово «американец» отсутствует в качестве слова- стимула в РАС. Поэтому для того чтобы определить, насколько устойчивы связи понятий «враг» и «американец» в языковом сознании курсантов, мы провели дополнительное исследование. Была составлена пятая анкета, в которой среди прочих стимулов встречалось слово «американец». Как видно из приведенных в

табл. 1 результатов, между словами «враг» и «американец» существует устойчивая обратная связь. Помимо этого, большинство других реакций имеют ярко выраженную отрицательную окраску.

Таблица 1

Стимул	Реакции (курсанты)	Реакции (РАС)
враг	противник-10, недруг, чужой, плохой, народа, неприятель-6, американец, государство, НАТО, злодей, победить-4, Америка, америкос-2, шпион, удар, ненависть, расстрелян, плохо, уничтожить, супостат, вражина, бандит, агрессор, друг, человек, чурка, устранить, не пускать, отражен, отрицательный, опасен, нужен, мой-1	народа-18, мой-15, друг-11, война-4, бежит, кровный, народ, не спит, противник, разбит, №1-2, США...-1
ШПИОН	враг-15, Штирлиц-5, разведчик, агент-4, американец, разведка, предатель, скрытный-2, противник, СВР (<i>служба внешней разведки</i>), Фобос (<i>спутник-разведчик</i>), информация, диссидент, человек, диверсант, взломщик, в тылу, пойман, лазутчик, иностранец, наблюдатель, резидент, жук, 007, обман, гад, сексот (<i>секретный сотрудник</i>), неуловим, вражеский, хороший, найден-1	Штирлиц-10, агент, разведчик-5, преступник, разведка, следить-3, американский английский вор, враг, Джеймс Бонд, иностранный, козел, очки, пойман, советский тайный, усы, хитрый, ЦРУ, шпионит, 007-2
американец	враг-10, иностранец, янки-5, толстый, противник, пиндос-2, США, шпион, национальность, демократия, негр, лох, козел, заранец, не люблю их, властный, плохой, опасный, знает тайку, война, чужой улыбка, америкос-1	Слово в качестве стимула отсутствует в РАС
служба	долг-10, армия-7, в армии-6, военная, войск, патриотизм, опасна, Родине, честь-5, карьера, цель, контракт, в радость, специальная, наша, работа, здоровья желаю, сложна, интересна, круто, церковная, славная, хорошо, кому?-1	быта-113, в армии-45, дружба-42, армия, знакомств-24, работа-22, военная-15, идет-11, безопасности-9, солдат-8, долгая-7, милиция-6, быт, долг, родине, тяжелая-5, знакомства, медицинская, не легкая-4, здоровья, каторга, опасная, собака-3
начальник	командир-19, училища, шеф, глава-4, гражданин-3, полковник, босс, главный-2, гарнизона, подчиненный, руководитель, руководство, кабинет, строгость, РЭБ (<i>радиохэлектронная борьба</i>), дурак, хозяин, человек, управленец, ответственный, финансов, Гаврик, старший, уважение, серьезный отдела, злой-1	подчиненный-43, отдела-34, строгий-20, цеха-19, дурак-18, злой-11, большой главный треста-9, ЖЭКа, шеф-8, кабинет, станции-7, бюрократ, завода-6, глупый директор, курса, мой плохой хороший, шишка-5, деловой кресло, лагеря, сердитый, умный-4
опасный	человек-9, враг-8, случай груз, осторожность-6, плохой полет, угроза, противник, страх, тревога, смерть, смертный, взрыв, фактор, внимание, обрыв, район, небезопасный, мир, непредсказуемый, злой преступник, знак, поворот, путь, хищник, тип, вражеский, страшный, безопасный, трудный, красный-1	поворот-31, преступник-10, человек-9, возраст, зверь-3, вариант, враг, красный случай сосед, страшный-2
безопасность	полетов-12, спокойствие-4, жизнь-3, надежность, сохранность, охрана, жизни, движения-2, людей страны, на ВТ, ФСБ, практика, охрана, шпунт, наша, здоровье, свобода, сила, сохранение, дома, на дороге, для блага, нет, служба, броня, ФСБ, защита, покой закон, осторожность, информация, ограничение, аккуратность, условие, всех, опасность, необходимость, защищенный-1	движения-43, движение-4, гарантируется-3, жизни КГБ, на дорогах, превыше всего, спокойствие, страны-2
профессия	штурман-25, специальность, выбор, любимая, по душе-7, лет хорошая-2, военный, служить, убивать, звание, призвание, раба штурманята, выбор, серьезная-1	чик, деятельность, репортер, та, избрание, профиль, летная,

* в скобках мы даем объяснение некоторых слов, значение которых могут быть неизвестны людям, не являющимся военными.

Основным видом деятельности человека является трудовая деятельность, что связывается с понятием «работа» у гражданских лиц, а у военных – с понятием «служба». Самая частотная реакция у курсантов на стимул «служба» – это «долг», что является следствием военно-патриотического воспитания курсанта. В языковом сознании «усредненного» студента гражданского вуза (РАС) на первом месте стоит реакция «служба быта», что связано с его повседневной жизнью, далее – «в армии», что часто воспринимается как неизбежная обязанность. Но реакция «долг» встречается лишь ближе к концу списка.

Военная служба основывается на Общевоинском Уставе ВС РФ, который регламентирует отношения между начальником и подчиненным. Принцип единоначалия подразумевает строгую иерархию отношений. Начальнику дано право отдавать приказы, которые должны неукоснительно выполняться. В сознании курсантов начальник и командир – это синонимические понятия, что подтверждается следующими реакциями на этот стимул: «командир», «училища», «глава», «полковник».

Таблица 2

Стимул	Реакции (курсанты)	Реакции (РАС)
сбор	тревога-15, построение, денег-7, информации, военный, собрание-3, люди-2, боевого порядка, полевой, строй, учения, мобилизация, совещание, роспуск, точка, зарница (<i>воен. игра</i>), экипажей, спешка, организованность, толпа, налогов, деньги, отдать, сейшн, барабан, пожертвование, урожай-1	макулатуры-8, ягод-7, налогов, средств-5, урожая-4, пионерский, пожертвований, собрание, трав-3, винограда, грибов, деньги, информации, металлолома, подписей, сбор, травы-2
карта	полетная-9, маршрут – 4, полет, полета, местность, местности-3, навигация, путеводитель, мир, мира, топографическая-2, полеты, тактика, обстановка, портянка (<i>жаргонизм</i>), работы, чертить, готова, маршрутная, рабочая, большая, зеленая, страна, страны, память, памяти, кусок бумаги, клочок бумаги, документ атласная, географическая, политическая, Челябинска, нахождение, сокровищ, покер, козырь, масть-1	мира-22, бита-16, местности-5, игра-4, бумага, географическая, туз-3, география, мир, области-2
профиль	полета-10, фас, авиация, летный, ИА (<i>истребительная авиация</i>), ВТА (<i>военно-транспортная авиация</i>), специальность-3, профессия, ФБА (<i>фронтовая бомбардировочная авиация</i>), лицо, крыла, анфас-2, крыло, ДА (<i>дальняя авиация</i>), дальних ПЛА (<i>противолодочная авиация</i>), истребитель, направленность, направление, узконаправленность, работа, режим, раздел, обучения, по обучению, подразделение, военный, выбор, описание, птицы, настил, Египет, фотография, студента, лица, красивый-1	фас-8, греческий-7, лица-6 анфас, лицо-5, работы, римский, четкий-3, сбоку, специальность, фаз, чей?, человека, широкий-2
крест	цель-8, конец-4, на груди, могила, накрест, церковь, вера, круг-3, бог, Иисус, христианство, прицела-2, на карьере, божий, господь, распятие, деревня, христианский, православный, священный, животворящий, тесьма, на капроне, золотой, сила, цепочка, символ, звезда, дерево, убийство, смерть, молитва, молится, кельт, знак, блатной, нести, вышивать-1	накрест, церковь-6, могила-5, на могиле, на шее, нести-4, деревянный, золотой, тяжелый-3, бог, кладбище, красный, могильный, нательный, несущий, православный, религия, свой, тяжелый, церковный-2
запас	топлива-15, топливо-5, времени, слов, НЗ (<i>неприкосновенный запас</i>)-3, боевой-2, воздуха, воды, средств, жира, мыслей, сырья, энергия, резерв, излишек, спокойствие, патронов, питания, ума, пшена, склад, зимовка, хомяк, в/сл (<i>военнослужащий</i>), впрок, мало, всегда, всегда должен быть, оставлять, нужен, ушел, продлить, увольняться, увольнение, пенсия, хранилище, экономия, энзе (<i>неприкосновенный запас</i>), неприкосновенный, не тянет-1	слов-78, знаний-32, прочности-28, энергии-25, продуктов-22, воды, неприкосновенный-16, времени-12, продовольствия-10, еды, сил-9, большой, продукты-7 дров, на зиму-6, пищи, хода-5, еда, много, патронов, склад, топлива, хлеба-4, армия, вода, денег, зерна, карман, мешок, на черный день, НЗ, провизия, продовольствие, прочный резерв, сахара, слово-3

покинуть	самолет-26, уйти-9, дом-3, оставить-2, корабль, судно, местность, уйти навсегда, навсегда, сдать, экипаж, катапультирование, катапультироваться, авария, бросил, отойти, свалить, выйти, комната, помещение, класс, спастись, залезть, экстренно-1	дом-29, мир, оставить, родину, Родину, уйти-5, бросить, город-4, зал, помещение, страну-3, жизнь, человека-2, автобус, вас, дом родной, друзей душу, жена, кого, кого-то, корабль, ложу нечего, Отчизну, отчий дом, палату, палубу, песня, плохо, прийти, прощание, совсем, тоска, этот мир-1
шум	двигателя-7, самолета-5, громкий, дождя-4, гам-3, мотора, моря, в ушах, белый, сильный-2, взрыв, помеха, помехи, винтов, громко, звук, сильный звук, гул, вибрация, хаос, беспокойство, примочки, машин, листьев, боль, свист, отвлечение, раздражение, уроки, собака, рок, противный, неприятно-1	гам-9, прибор-5, моря-4, за окном, море, сильный, тишина-3, в ушах, головная боль, город зеленый, мешает, улица-2
государство	Родина-15, Отечество, Россия, российское, защищать-5, большое, страна, наше, РФ-3, система, правление, сила, верность, сообщество, огромное, народ, бедное, демократия, думает о нас, Отчизна, дом, жить-1	страна-49, наше-26, власть-21, социалистическое-19, правовое, Советское-18, большое, СССР-16, и революция-14, революция-13, право, это я-12, великое, огромное, Российское-10, мое-8, общество, Россия-7, богатое, царство, я-б, граница, машина, могучее, правительство, родное, свободное, сила-5, бедное, развал, Советов, тоталитарное-4

Профессия военного является опасной, т.к. связана с постоянным риском для жизни и здоровья. Опасным может быть «враг» и «груз». Реакцию «груз» можно объяснить тем, что самолеты вооружены ракетами, бомбами с ядерной начинкой для поражения противника. «Осторожность» является одним из обязательных качеств профессионального военного наряду с умением принимать правильные решения, внимательностью и быстротой реакции, т.к. неосторожность во время боевых действий может стоить жизни самому военному и его боевым товарищам. Этим же объясняется высокая частотность реакции «полетов» на стимул «безопасность».

В этой связи мы считаем уместным проанализировать реакции, данные на слово-стимул «профессия». Как мы и предполагали, первой по частотности идет реакция «штурман». Отношение к профессии положительное, о чем свидетельствуют реакции «по душе», «любимая», «хорошая», «призвание», «серьезная». Реакцию «убивать» можно объяснить тем, что основной целью штурмана в условиях боевых действий является поражение противника.

Как было упомянуто ранее, подготовка к вероятной войне является основным видом профессиональной деятельности военных. Проверка боевой готовности включает в себя следующие элементы: сбор по тревоге как в мирное, так и в военное время, подготовка полетной документации, выбор профиля полета, выбор цели для нанесения удара, расчет необходимого запаса топлива. Контроль готовности осуществляется военным начальником. Эти стороны профессиональной деятельности военных находят свое отражение в реакциях, данных курсантами на стимулы: сбор, карта, профиль, крест, начальник, покинуть, запас, шум. Обратимся к Таблице 2.

Как видно из таблицы слово «тревога» является самой частотной реакцией на стимул «сбор». Также присутствуют реакции «построение», «боевого порядка», «строй», «учения», «мобилизация», «экипажей». Из вышеперечисленных реакций следует, что «сбор» в языковом сознании курсантов – это прежде всего сбор по военной тревоге (военное время) или по учебной тревоге (мирное время). Он начинается с прибытия на место службы в установленные сроки в соответствующей экипировке. После проверки личного состава, их экипировки

и получения первых указаний от начальника о боевой задаче, летный состав начинает подготовку полетной карты.

Возможно, именно поэтому в языковом сознании курсантов (в отличие от данных РАС) «карта» ассоциируется прежде всего со словами «полетная», «полета», «полет». Карта необходима для организации боевых действий, так как на нее наносятся расстояние до цели, время полета, курс, расположение вооруженных сил как своих, так и противника. Условным обозначением цели на карте является крест. Как видно из Таблицы 2, на стимул «крест» в РАС были даны реакции «церковь», «бог», «православный», «могила», «кладбище», таким образом, очевидна связь с понятиями смерть и религия. В языковом сознании курсантов это тоже прослеживается, но первой по частотности идет реакция «цель». Важными здесь оказываются также реакции «круг» и «прицела». Их наличие в языковом сознании курсантов можно объяснить тем, что круг и крест образуют точку прицеливания и место падения авиационной бомбы. В зависимости от исходных данных, нанесенных на карту, определяется запас топлива и профиль полета.

Если обратиться к РАС, то в сознании «усредненного» носителя русского языка слово «профиль» вызывает реакции «фас», «греческий», «лица». В ответах, данных курсантами, наиболее частотной реакцией является «полета». Показательны здесь также реакции «крыла», «специальность». Профиль полета – это изменение высоты и скорости самолета, которое достигается изменением формы (стреловидности) крыла. В ЧВВАУШ ведется обучение по специальности – штурман, которая подразделяется на 4 профиля: дальняя авиация (реакции «ДА», «дальник»), военно-транспортная авиация (реакция «ВТА»), фронтовая бомбардировочная авиация (реакция «ФБА»), морская ракетноносная авиация (реакция «ПЛА» – противолодочная авиация).

А теперь перейдем к анализу реакций, данных на стимул «запас». Самой частотной является реакция «топливо», что вполне закономерно, так как вся профессиональная деятельность штурмана связана с подготовкой к полетам. Кроме топлива для осуществления полетов необходим «НЗ» (неприкосновенный запас на случай войны), который состоит из «сырья», «питания», «пшеница», «воды» «жира», «боевой» запас

(«патронов», бомб, ракет). Военные, отслужившие установленные законом сроки, уходят на пенсию и переходят в запас, то есть призываются только в случае войны. Поэтому закономерны реакции «увольняться», «увольнение», «пенсия».

Подготовка летного состава предусматривает тренажи по покиданию самолета в аварийных случаях или при повреждениях в условиях боевых действий (реакции «самолет», «экипаж», «катапультирование», «катапультироваться» на стимул «покинуть»). Во время полета двигатель самолета издает шум. Возможно именно поэтому в языковом сознании курсантов «шум» имеет техническое, а не природное происхождение, как например, в самых частотных реакциях из РАС («гам», «прибоя», «моря», «за окном», «море», «сильный», «тишина»). Качество подготовки к войне опре-

деляется проверкой боевой готовности по защите государства. В связи с этим в список стимулов мы включили слово «государство». Для курсанта «государство» – это Родина, которую он обязан защищать («Родина», «Отечество», «защищать», «наше», «Отчизна»).

Сравнивая языковое сознание русских и англичан, Н.В.Уфимцева подчеркивала, что «русскому языковому сознанию присуща своеобразная человеко-другоцентричность». «Русский нуждается в другом, в человеке-друге и готов воспринимать этого другого как хорошего, близкого» [3]. «Другоцентричность» свойственна и военному языковому сознанию, однако оно проявляется как чувство принадлежности к единой группе, как дух корпоративного единства. Обратимся к Таблице 3.

Таблица 3

Стимул	реакции (курсанты)
вместе	навсегда - 8, всегда - 7, сила - 6, мы - 5, мы сила, со всеми, вдвоем, веселей, друзья - 3, быть, группа, дружно, любовь - 2, с друзьями, с семьей, не один, все нипочем, дружно, толпа, целое, общим, веселее, команда, единство, друг, дружба, не один, толпа, фаланга, делать, быть, хорошо- 1
мы	вместе -10, военные - 5, люди, они, коллектив, семья, рота, команда, строй - 4, выпускники, русские, группа, народ, двое, общество, знакомы, счастливы, кенты (<i>жаргонизм</i>), панфил (<i>жаргонизм</i>), да, местоимение, союз -1
товарищ	друг- 28, сослуживец, по службе, командир - 9, боевой, по оружию, армия- 5, полковник, россиянин, надежный, честный, лучший, хороший, верный, старший, знакомый, опора, капитан, сокурсник, подразделение, помощник, кореш, приятель- 1
будущий	штурман-10, прошлый, мир -4, перспективный, специалист-3, летчик, офицер, папа, время, год, ребенок, ближайший-2, перспектива, профиль, карьера, космонавт, война, день, старость, человека, сын, отец, спец, светлый, настоящий, грядущий, следующий, запланированный, неизвестный, неизвестно, неизвестное, стремление, впереди, есть, близко, лучший, завтра, где-то, рассчитанный-1
я	личность-10, курсант, человек-9, штурман -7, «воздух», учусь, учусь летать, офицер, сержант - 2, мужчина, мужик, клевый, безнадежный, экстремах пацан, идеал, царь, местоимение, это, не знаю, персона, эго, интересный, здоровый, умный, справедливый, непредсказуемый -1
вы	штурман, мы- 11, человек, я-7, военный, курсант, военнослужащий, патриот личность- 2, уважение, обращение, ты, кто, идиот, общество, гордость, права, молодой, я, он, умный, кто?, стадо, псих, мужчина, боги, вежливый, красивый, готовы, знаете-1

Мы считаем, что здесь показательны следующие реакции: *вместе* – «навсегда», «всегда», «мы сила»; *мы* – «вместе», «военные», «коллектив», «фота», «строй»; *товарищ* – «сослуживец», «боевой», «по оружию». Коллективный характер воинского труда требует согласованного взаимодействия военнослужащих. Поэтому «чувство локтя», значимость «войскового товарищества» так высоки для курсанта.

Основываясь на результатах ассоциативного эксперимента, мы пришли к выводу, что под влиянием корпоративной культуры были сформированы следующие особенности языкового сознания курсантов:

1) военно-патриотическая направленность сознания курсантов, выражающаяся в личной ответственности каждого воина за судьбу Родины (*служба*: долг, патриотизм, Родине, честь; *государство*: Родина, Отечество, защищать).

2) «другоцентричность» (термин Н.В. Уфимцевой) языкового сознания, выражающаяся в восприятии себя как части воинского коллектива (*вместе*: навсегда, всегда, сила, мы сила; *мы*: вместе, военные, коллектив, рота, строй, боевой, по оружию, армия).

3) направленность на подчинение индивидуального начала интересам воинской части, подразделения, требованиям воинского порядка и дисциплины (*начальник*: командир, *товарищ*: командир (положенное по уставу обращение к начальнику «товарищ командир») *сбор*: построение, строй).

4) сформированность образа врага (реакции на стимулы «враг», «шпион», обратная связь реакций «враг» и «американец»).

5) профессиональная самоидентификация (*я*: курсант, штурман, учусь летать, офицер, сержант; *будущий*: штурман, специалист, летчик, офицер).

Было также выявлено расхождение образов сознания «усредненного» носителя русской культуры (данные РАС) и курсантов, обусловленные спецификой их профессиональной деятельности. (реакции на стимулы: карта, крест, сбор, покинуть и т.д.).

Наличие реакций, совпадающих в РАС и анкетах военных студентов на одни и те же стимулы, а также наличие совпадающих прецедентных феноменов (например, реакция «Штирлиц» на стимул «шпион») в языковом сознании «усредненного» носителя русской культуры и курсантов свиде-

тельствует о том, что корпоративную культуру курсантов следует рассматривать как часть общей культуры российского общества.

При всей корпоративности армии и разнице в мышлении военных и гражданских людей, очевидно, что армия и общество соединены комплексными и многоплановыми связями и

одно без другого не существует. Общество задает цель, ради которой военные готовы рисковать жизнью, общество – конечный «клиент» армии и пополняет ее человеческими ресурсами. Армия отражает состояние общества, систему ценностей страны.

Библиографический список

1. Тарасов, Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. – 2004. – № 2.
2. Тарасов, Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2003 [Э/р]. – Р/д: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>
3. Уфимцева, Н.В. Ассоциативный тезаурус русского языка как модель языкового сознания русских // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 2004 [Э/р]. – Р/д: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>
4. Бочкарев, А.В. Корпоративная культура офицерского корпуса // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3
5. Харченко, Е.В. Корпоративная культура профессионалов: попытка описания // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9.
6. Иноземцева, Л.П. Особенности корпоративной культуры преподавателей // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – № 15.
7. Селютин, А.А. Корпоративная среда вуза как основа для формирования профессионального языкового сознания коллектива // Языки профессиональной коммуникации: материалы II междунар. науч. конф. – Челябинск: Челяб. Гос. Ун-т, 2005.
8. Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика / под ред. Б.А. Душкова / сост.: Б.А. Душков и др. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
9. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М.: СМЫСЛ, 1997.
10. Харченко, Е.В. Языковое сознание профессионала как предмет психолингвистики // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева [Э/р]. – Р/д: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>
11. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988.
12. Брега, А. Ластовенко, Н. Вооруженные силы России в структуре государственных институтов власти // Ориентир, 2009. – № 12.
13. Капчан, Ч. Последний рубеж для НАТО: Почему Россия должна вступить в Североатлантический союз // Воздушно-космическая оборона. – 2010 – № 5.
14. Арбатов, А. Почему мы не понимаем друг друга? / А. Арбатов, С. Ознобищев // Военно-промышленный курьер. – 2010. – № 28.

Bibliography

1. Tarasov, E.F. Yazyhkovoe soznanie // Voprosih psikholingvistiki. – 2004. – № 2.
2. Tarasov, E.F. Mezhekulturnoe obshenie – novaya ontologiya analiza yazyhkovogo soznaniya // Ehtnokulturnaya specifika yazyhkovogo soznaniya: Sb. st. / Otvt. red. N.V. Ufimceva. – M., 2003 [Eh/r]. – R/d: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>
3. Ufimceva, N.V. Associativniy tezaurs russkogo yazyhka kak modelj yazyhkovogo soznaniya russkikh // Yazyhkovoe soznanie: teoreticheskie i prikladnihe aspektih / pod red. N.V. Ufimcevoj. – M., 2004 [Eh/r]. – R/d: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>
4. Bochkarev, A.V. Korporativnaya kuljtura oficerskogo korpusa // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 3
5. Kharchenko, E.V. Korporativnaya kuljtura professionalov: popihtka opisaniya // Voprosih psikholingvistiki. – 2009. – № 9.
6. Inozemceva, L.P. Osobennosti korporativnoy kuljturih prepodavatelej // Vestnik YuUrGU. – 2007. – № 15.
7. Selyutin, A.A. Korporativnaya sreda vuza kak osnova dlya formirovaniya professionalnogo yazyhkovogo soznaniya kol-lektiva // Yazyhki professionalnoj komunikacii: materialih II mezhdunar. nauch. konf. – Chelyabinsk: Chelyab. Gos. Un-t, 2005.
8. Ehnciklopedicheskij slovarj: Psikhologiya truda, reklamih, upravleniya, inzhenernaya psikhologiya i ehrgonomika / pod red. B.A. Dushkova / cost.: B.A. Dushkov i dr. – Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000.
9. Leontjev, A.A. Osnovih psikholingvistiki. – M.: SMihSL, 1997.
10. Kharchenko, E.V. Yazyhkovoe soznanie professionala kak predmet psikholingvistiki // Yazyhkovoe soznanie i obraz mira: sb. st. / otvt. red. N.V. Ufimceva [Eh/r]. – R/d: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>
11. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazyhka / pod red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoyj. – M.: Rus. yaz., 1988.
12. Brega, A. Lastovenko, N. Vooruzhennihe silih Rossii v strukture gosudarstvennihkh institutov vlasti // Orientir, 2009. – № 12.
13. Kapchan, Ch. Poslednij rubezh dlya NATO: Pochemu Rossiya dolzhna vstupitj v Severoatlanticheskij soyuz // Vozdushno-kosmicheskaya oborona. – 2010 – № 5.
14. Arbatov, A. Pochemu mih ne ponimaem drug druga? / A. Arbatov, S. Oznobithev // Voennno-promihshlennihy kurjer. – 2010. – № 28.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 801.56

Belozertseva N.V. THE FORM-CONTENT ASYMMETRY OF SYNTACTIC UNITS: COGNITIVE APPROACH. The paper deals with the manifestations of form-content asymmetry of sentential units. Five types are found and analyzed within the cognitive framework. Special attention is given to the phenomenon of polyfunctionality of syntactic structures.

Key words: form-content asymmetry, principles of congruence and specification, polyfunctionality.

Н.В. Белозерцева, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: na.belo@mail.ru

АСИММЕТРИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ СЕНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ ЗНАКОВ: КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД

Предметом анализа в статье является формально-содержательная асимметрия языковых знаков на уровне синтаксиса. Выделяются пять видов проявления асимметрии, и дается их когнитивная интерпретация. Особое внимание уделяется явлению полифункциональности синтаксических конструкций.

Ключевые слова: формально-содержательная асимметрия, принципы конгруэнтности и спецификации, полифункциональность.

Современный этап развития лингвистики характеризуется ярко выраженной когнитивной и функциональной ориентацией, что отражается в рассмотрении многочисленных языковых явлений в новом исследовательском ракурсе. Одним из таких явлений, и, безусловно, одной из наиболее актуальных проблем, является смысл предложения. Исследование предложения в его связи с познавательной и дискурсивной деятельностью человека позволяет по-новому взглянуть на многие фундаментальные проблемы лингвистической науки. В предлагаемой работе с когнитивных позиций рассматривается проблема асимметрического дуализма сентенционального знака как один из аспектов общей проблемы соотношения формы и содержания в языке.

Привлечение когнитивного подхода для рассмотрения проблемы взаимодействия семантики и синтаксиса закономерно. Связано это с обоснованием тезиса о том, что перво-степенным предметом семантики является концептуализация мира человеком, поскольку язык отражает не мир в его непосредственной данности, а образ мира в нашем сознании как результат нашей концептуализации мира. Следовательно, лингвистическая семантика по самой своей сути не может не быть когнитивной, т.е. ориентированной на изучение закономерностей мышления и, в частности, концептуализации мира человеком. Современная когнитивная парадигма основывается на идее субъектности, факторе пользующегося языком человека. Это нашло отражение в концепции значения, согласно которой семантика языкового выражения определяется не только свойствами объекта или ситуации, но, прежде всего, способом их представления говорящим субъектом. Объяснение причин выбора или создания говорящим данной «упаковки» для данного содержания является одной из основных задач современной лингвистики.

Асимметрия плана выражения и плана содержания является фундаментальной особенностью всех языковых знаков. Нарушение корреляции в этой сфере является естественным процессом, свидетельствующим о гибкости и подвижности языковых единиц, их экспрессивных возможностях и креативном потенциале, но в первую очередь о возможности передавать новые смыслы, используя уже имеющийся материал. Средства, используемые людьми для выражения своих мыслей, всегда более или менее ограничены. Поэтому для всех языковых единиц существует определенный способ соотношения формы и содержания, определяемый Е.С.Кубряковой как принцип моделируемой асимметрии знака [1, с. 102], в соответствии с которым у каждой единицы существует определенный предел, в рамках которого она может изменяться, оставаясь тождественной самой себе. Соотношение «одна форма – одно содержание», в целом, противоречит принципу экономии в языке, на что неоднократно указывали многие лингвисты. Следовательно, один и тот же смысл может выражаться разными способами, а один и тот же языковой знак может употребляться для репрезентации разных содержаний.

В целом, можно утверждать вслед за А.Е. Кибриком, что «неуниверсальность способов упаковки значений является универсальным свойством языка в целом» [2, с. 46]. Данное положение справедливо и для такого сложного языкового знака, как предложение. Знаковость предложения предполагает наличие у него плана выражения и плана содержания, причем структура плана выражения является средством репрезентации концептуального содержания и, следовательно, отражает содержательные различия. Каждая структурная схема предложения, таким образом, служит для выражения общего, но в то же время достаточно определенного содержания, т.н. типового значения. Существует множество типологий синтаксических конструкций, однако все они отражают тот факт, что бесконечное разнообразие существующих реальных отношений и их изменений репрезентируется в языке с помощью весьма ограниченного набора конструкций. Фактически это

означает, что синтаксические конструкции обычно совмещают в себе выражение нескольких значений.

Более того, поскольку структура предложения отражает не только реальное событие, но и все коммуникативные и прагматические параметры, она представляет собой иерархию нескольких уровней, механизм взаимодействия которых базируется на принципе конгруэнтности, т.е. согласованности отношений на всех уровнях. Однако корреляция уровней предложения нередко нарушается под влиянием интенциональных факторов. Данный процесс связывается с одним из основных принципов формирования смысла предложения – принципом спецификации [3], предполагающим индивидуальное осмысление события с выделением его деталей. Говорящий, ориентируясь на слушающего, и исходя из собственных целей, определяет наиболее значимую на данный момент информацию и передает ее наиболее оптимальными средствами. Выбирая определенную синтаксическую структуру, говорящий выбирает тем самым способ представления ситуации и устанавливает свое отношение к происходящему. В этом проявляется динамический характер языка, его обусловленность человеческим фактором.

Анализ языкового материала позволил выявить следующие наиболее типичные случаи проявления асимметрии на уровне предложения.

1. Один и тот же член предложения может выполнять различные семантические функции в предложении, т.е. соотноситься с несколькими семантическими актантами. Так, подлежащее, в зависимости от конкретного лексического наполнения предложения может соответствовать агенту действия, объекту, бенефицианту, различным обстоятельствам, сопровождающим действие, а также самому действию. В предложении *London was windy* подлежащее, очевидно, не является производителем действия, а обозначает локацию [4, с. 37-38]. С другой стороны, одна и та же семантическая функция может быть выражена различными членами предложения. Данное положение объясняет возможность реализации формальными единицами первичных и вторичных семантических функций, а также наличие основных и побочных средств выражения содержательных задач. Так, основной семантической функцией подлежащего является агент, т.е. личностный производитель действия. Однако, в зависимости от интерпретации говорящим денотативной ситуации, в позицию подлежащего может попасть любой семантический актант, что позволяет фиксировать когнитивную выделенность данного объекта. Говорящий ставит в позицию подлежащего наименование того объекта, который представляется ему в качестве организатора или контролера ситуации, называемой предложением, и чью значимость он желает акцентировать.

2. Количество элементов в семантической и поверхностной структурах может не совпадать. В аналитических выражениях одному элементу семантической структуры может соответствовать два или более слова на поверхностном уровне, как в паре: *to render help* vs. *to help*. Р. Лэнкер анализирует подобные выражения в терминах композиционной тропы, т.е. иерархии семантических структур, находящихся на «заднем плане» конечной семантической структуры [5, с. 107-108]. По его мнению, такие выражения, имея общую конечную семантическую структуру, все же различаются по значению, так как приходят к ней разными «композиционными тропами». Значение аналитических выражений включает также значения отдельных компонентов в их отношении к конечной семантической структуре [там же, с. 11].

Случаи, когда не все семантические роли присутствуют в поверхностной структуре предложения, также нередки. Так, в пассивных конструкциях производитель действия может быть не выражен в поверхностной структуре: *Mistakes were made*. Отсутствие в данном предложении языкового знака, репрезентирующего концепт агенса, не означает отсутствия в сознании говорящего представления о производителе действия. Оно

может свидетельствовать о том, что говорящий считает факт наличия производителя действия само собой разумеющимся или не желает акцентировать на нем внимание. Отсутствие вербальной репрезентации агенса считается коммуникативной нормой, поскольку соответствует принципу языковой экономии, а также коммуникативным конвенциям, когда предпочтительней избежать прямолинейности и часть информации выразить имплицитно.

В современных когнитивных теориях отсутствие вербальной репрезентации всех семантических ролей объясняется в терминах когнитивной (фреймовой) модели глагола [6], представляющей собой ментальный аналог какой-либо ситуации и включающей определенный набор участников. Возможность не объективировать языковыми средствами все компоненты ситуации согласуется с одним из основных тезисов когнитивной лингвистики о том, что актуализация языковой единицы в речевой деятельности приводит в движение не столько саму единицу, сколько определенный участок включающей ее сети и объясняет, в частности, способность человека к выводному знанию. Последнее связано с тем, что люди располагают концептуальной картиной мира, а потому способны извлекать из речевых сообщений куда более объемную информацию, чем та, что представлена в них эксплицитно.

Число элементов семантической структуры больше числа элементов синтаксической структуры также при инкорпорации, когда отдельный элемент семантической структуры инкорпорирован, т.е. включен, в семантику глагола. Инкорпорироваться может, например, один из актантов, как в глаголе *to poison* (средство), или спецификатор, как в *to crawl* (образ действия). По мнению исследователей, ингерентный способ выражения образа действия, когда обстоятельственные характеристики оказываются инкорпорированными в семантику глагольной лексемы, является типологической чертой английских глаголов [7, с. 469].

3. Простое предложение с одним грамматическим предикатом может быть языковым выражением не одной, а двух пропозиций и обозначать, следовательно, две денотативные ситуации, т.е. быть результатом стяжения (редукции). Типичным примером стяжения является номинализация, когда целая ситуация выражается одним существительным. Например, в предложении *Smoking can kill*, «smoking» не является обозначением объекта внешнего мира, а имеет событийное прочтение, истолковывается как имя ситуации. Подобные существительные получили название имен пропозитивной семантики, поскольку им соответствует максимально свернутая пропозиция, в которой не «расписаны» актанты. Частота номинализаций в английском языке весьма высока вследствие его общей тенденции к номинативности, представляющей собой особый способ концептуализации действительности, при котором события описываются в языке не в виде глагольных предикаций и пропозиций, а сворачиваются в именные структуры.

4. Предложения могут иметь разные синтаксические структуры, но одну семантическую структуру. Такие случаи рассматриваются как случаи синтаксической, или функциональной, синонимии: *She is fussy – She is a fussbudget – She is always fussing*. Сюда же относятся залоговые преобразования, сопровождающиеся изменением иерархии глагольных актантов. Когнитивным основанием синтаксической синонимии является пропозиция, фиксирующая отношения между актантами, которые в зависимости от прагматических условий по-разному репрезентируются в структуре предложения. При этом следует отметить, что конкретная форма языкового выражения всегда придает предложению определенное дополнительное значение. Когнитивный аспект синонимии обеспечивает «сходство» синонимов, различия между ними находят свое отражение в коммуникативном аспекте, включающем коммуникативную интенцию говорящего, его языковую компетенцию, а также прагматические параметры речевого акта. Предложение, как подчеркивают многие лингвисты, пред-

ставляет собой выбор из нескольких альтернативных вариантов номинации. Говорящий может выбрать способ реализации своей интенции. Наличие синонимичных конструкций в языке свидетельствует о богатстве его синтаксических средств, необходимых адекватного выражения мысли.

5. Предложения, имеющие одинаковую синтаксическую структуру, могут соотноситься с разными семантическими структурами. Речь в таком случае идет о синтаксических омонимах, например: *He is easy to please* и *He is eager to please*. Если предложение имеет более одного значения, то для данного явления часто используют термин «неоднозначность»: *Mary danced under the tree*. – 1) *Мэри, танцую, удалась под дерево*; 2) *Мэри танцевала под деревом*. В некоторых работах и неоднозначность, и омонимия на уровне синтаксиса объединяются в понятие полифункциональности конструкции [3, с. 303-304].

Одна и та же конструкция может передавать разные семантические отношения в зависимости от наполняющих ее лексико-грамматических разрядов слов. Так, конструкция *N be N*, являясь прототипическим средством репрезентации концепта СВОЙСТВО, проявляет вариативность, репрезентируя как разные отношения внутри данного концепта, так и отношения, характерные для других концептов. Говоря о разных значениях данной конструкции, следует учитывать неоднократно подтверждаемое лингвистическими исследованиями положение об иерархической организации концептуальных и семантических категорий, которая обуславливается различной степенью их обобщенности. Можно утверждать поэтому, что семантика синтаксических структур не только многопланова, но и многомерна, поскольку они способны передавать отношения разного уровня категоризации. Так, отношения типа «предмет-свойство», «предмет-действие» и т.п. по уровню категоризации являются понятийными категориями и соответствуют концептам СВОЙСТВО, АКЦИОНАЛЬНОСТЬ и т.д. Каждый из этих концептов, в свою очередь, является основанием для целого комплекса семантических моделей [3]. В зависимости от выбора репрезентирующей его конструктивной схемы, концепт СВОЙСТВО, например, реализуется на другом уровне категоризации как семантическая модель «объект характеризуется относительно действия обобщенного типа», «объект проявляет свойство действовать определенным способом», или «объект характеризуется» [там же]. На более низком уровне эти модели передают более частные отношения. Так, семантическая модель «объект характеризуется», репрезентируемая конструкцией *N be N*, в зависимости от лексико-грамматических значений ее компонентов, передает отношения идентификации, характеристики, и номинации. Налицо, таким образом, минимум три уровня категоризации. Именно на последнем уровне можно рассмотреть семантическое варьирование конструкции *N be N*, позволяющей осмыслить факт существования объекта, его связь с языковым кодом: *I am Zeno Legge* (G.B. Shaw. *The Miraculous Revenge*), его тождество с самим собой: *He stated that the deceased was his wife* (J. Joyce. *A Painful Case*), а также характеристику объекта: *He's boring, he's dull, he's common and he's a snob* (W.S. Maugham. *Theatre*), включая отнесение его к определенному классу: *... the colonel's late wife had been a Catholic* (G.K. Chesterton. *The Flying Stars*).

Концепт СВОЙСТВО репрезентирует картину мира в статичном преломлении. Однако предложение *He was the last speaker* демонстрирует непрототипическое использование копулятивной конструкции. Возможность трансформации в глагольное действие *He spoke last* и наличие временной характеристики, относит конструкцию с таким лексико-семантическим наполнением к переходной зоне с концептом АКЦИОНАЛЬНОСТЬ. Данное положение доказывает, что границы концептов неопределенны, их периферия допускает своего рода «зazor», делающий возможными такие выражения, которые коррелируют с соответствующими концептами

лишь отчасти. Наличие переходных зон от динамичности к статичности свидетельствует о континуальном характере концептуального пространства. Вышеизложенное показывает, что концепты, как и более частные логико-синтаксические отношения могут передаваться одинаковой синтаксической структурой. Различное лексико-грамматическое наполнение конструкций обеспечивает их полифункциональность и позволяет им реализовывать широкий спектр коммуникативных задач, так что один структурный тип предложения может использоваться для передачи различных смыслов.

Проведенное исследование показывает, что асимметрия формы и содержания в сфере синтаксиса представляет собой явление частое и естественное. Необходимость привлечения когнитивного подхода для рассмотрения данного явления обуславливается тем фактом, что структуру предложения невозможно объяснить только внутривербальными факторами, необходим выход «вне» ее, в область мыслительных процессов, которые во многом обуславливают выбор репрезентирующих их языковых структур.

Библиографический список

1. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
2. Кибрик, А.Е. Константы и переменные языка. – СПб.: Алетейя, 2003.
3. Фурс, Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: дис. ... д-ра филол. наук. – Тамбов, 2004.
4. Козлова, Л.А. Проблемы функционального сближения частей речи в современном английском языке: монография. – Барнаул: Изд. БГПУ, 1997.
5. Langacker, R.W. Concept, Image and Symbol: the Cognitive Basis of Grammar. – Berlin; New York, 1991.
6. Кубрякова, Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия: сб. статей. – М.: Наука, 1992.
7. Козлова, Л.А. О двух видах инкорпорирования в системе английского глагола (опыт функционально-когнитивного анализа) // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство: сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М., 2009.

Bibliography

1. Kubryakova, E.S. Nominativniy aspekt rechevoy deyatel'nosti / otv. red. B.A. Serebrennikov. – M.: Izd-vo LKI, 2008.
2. Kibrik, A.E. Konstanty i peremennye yazihka. – SPb.: Aletyjya, 2003.
3. Furs, L.A. Sintaksicheski reprezentiruemye konceptih: dis. ... d-ra filol. nauk. – Tambov, 2004.
4. Kozlova, L.A. Problemih funkcional'nogo sblizheniya chastey rechi v sovremennom angliyskom yazihke: monografiya. – Barnaul: Izd. BGPU, 1997.
5. Langacker, R.W. Concept, Image and Symbol: the Cognitive Basis of Grammar. – Berlin; New York, 1991.
6. Kubryakova, E.S. Glagoli deystviya cherez ikh kognitivniye kharakteristiki // Logicheskij analiz yazihka. Modeli deystviya: sb. statej. – M.: Nauka, 1992.
7. Kozlova, L.A. O dvukh vidakh inkorporirovaniya v sisteme angliyskogo glagola (opiht funkcional'no-kognitivnogo ana-liza) // Gorizontih so-vremennoj lingvistiki. Tradicii i novatorstvo: sb. v chestj E.S. Kubryakovoj. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 82-3+82

Bimaev A. V. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL OF HEROES'S SELF-IDENTIFICATION IN THE NOVEL "ORIGIN OF MASTER". In this article the author looks through the works of writer of XX century Platonov A. from the point of view of the crisis of heroes's self-identification in the novel "Origin of Master". Research of the work is based on the scientific article of Sherbakov M. "Model of levels of self-identification of person", and its sense is the psychological analysis of Zahar Petrovich, one of main character of novel.

Key words: Cluster Theory of Integration, self-identification of person, crisis of self-identification of person.

A.B. Бимаев, аспирант ХГУ, г. Абакан, E-mail: Dark_Sholast@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ГЕРОЕВ В ПРОЗЕ А. ПЛАТОНОВА («ПРОИСХОЖДЕНИЕ МАСТЕРА»)

В данной статье автор рассматривает творчество русского писателя XX века А. Платонова с точки зрения кризиса самоидентификации героев в повести "Происхождение мастера". Исследование произведения основывается на научной статье М. Щербаква "Модель уровней самоидентификации личности", и предполагает психологический анализ Захара Павловича, – одного из персонажей повести.

Ключевые слова: Кластерная теория интеграции, самоидентификация личности, кризис самоидентификации личности.

Анализируя творчество А. Платонова с точки зрения социально-психологической самоидентификации персонажей, мы пришли к выводу, что большинство героев произведений автора переживают глубокий психологический кризис, вызванный переходным периодом в развитии молодого советского общества 20-х годов прошлого века. Этот вывод позволил предположить, что тема кризиса самоидентификации персонажей является одной из ключевых тем творчества А. Платонова, следовательно, ее можно проследить и в других произведениях автора.

Предметом настоящего исследования является повесть «Происхождение мастера». Актуальность и новизна исследования определяется тем, что специфика самоидентификации героев в прозе А. Платонова не является предметом специального анализа, несмотря на активное изучение творчества данного писателя в последние десятилетия. Научное и прикладное значение: применение результатов исследования в практике преподавания дисциплины «История русской литературы», при разработке спецкурсов и семинаров. Материалы данной работы могут служить базой для разнообразных со-

поставительных исследований с целью сравнительного анализа самоидентификации героев в прозе других писателей этой эпохи, как отечественных, так и зарубежных.

Исследование произведения А. Платонова «Происхождение мастера» основывается на работах доктора психологических наук М. Щербакова, в том числе на научной статье «Модель уровней самоидентификации личности». Необходимо уделить внимание краткому изложению главной сущности, разрабатываемой ученым теории. Она сводится к созданию универсальной модели сознания, которая интегрирует психологию, психотерапию, религию, биологию, эволюционную теорию, физиологию мозга и, как ни странно, физику в одну целостную модель, применимую на практике для анализа различных явлений сознания и построения новых психологических методик. Эта модель носит название кластерной теории интеграции (КТИ). Главным ее достижением является возможность точных «предсказаний» результатов работы психолога, так называемая, экологичность психологии. Так как в настоящее время психология — в основном, феноменологическая наука, то создание модели-приближения, основанной на общих знаниях структуры мозга, безусловно, является ее насущной потребностью [1].

В рамках КТИ ученый выделяет понятие самоидентификации личности, подразумевая под ним «отождествление себя с определенной социальной группой, образом, архетипом. Например, я — инженер; я — отец; я — мужчина и т. д.» [2]. Существуют следующие уровни самоидентификации: социально-профессиональный, семейно-клановый, национально-территориальный, религиозно-идеологический, эволюционно-видовой, половой и духовный. Для каждого из уровней самоидентификации характерны собственные модели личностного поведения, в зависимости от того, с какой социальной группой или образом или архетипом отождествляет себя человек. В случае разрушения или резкой деформации хотя бы одного из уровней самоидентификации вся система переходит в состояние кризиса и необходимости перестройки. Подразумевается, что подобные изменения структуры личностной самоидентификации происходят в переходные периоды человеческого развития, характеризующиеся резким изменением социальной среды и политической власти, исчезновением целых сословий и классов, религиозными гонениями, экономическими кризисами, войнами и послевоенными восстановительными периодами. Все это приводит к глубокому духовному кризису, как отдельного человека, так и всего общества в целом.

Исследование произведения А. Платонова «Происхождение мастера» с данной точки зрения, предполагает проведение психологического анализа персонажей повести. Это представляется возможным, в силу того, что сюжет данного произведения разворачивается в переходное время российской истории, отмеченное многими социальными пережитками и неразрешенными противоречиями. Начинается первая мировая война, ставшая одной из главных причин февральской и, последовавшей за ней октябрьской революций. Именно это и представляет особый интерес для настоящего исследования. Проследить поведение персонажей повести в условиях быстроменяющейся действительности, подвергнуть анализу мироощущения и ценности представленного в произведении общества, его духовную составляющую. К сожалению, объем настоящей статьи не позволяет провести анализ всех персонажей повести «Происхождение мастера», поэтому остановим внимание на личности одного из главных ее героев, Захаре Павловиче, рассматривая остальных действующих лиц произведения только в контексте интересующего нас предмета исследования.

Захар Павлович появляется уже на первой странице произведения, и характеризуется автором, как человек из природы «с зорким и до грусти изможденным лицом, который все может починить и оборудовать, но сам прожил жизнь не оборудованно» [3, с. 98]. У него нет ни семьи, ни жилища. Ничто его не интересовало, «кроме всяких изделий. Поэтому к людям и полям он относился с равнодушной нежностью, не

посягая на их интересы» [3, с. 98]. Единственным его увлечением является изготовление «ненужных вещей», которые он делал «исключительно для собственного удовольствия», чтобы «забыть голод». Перед нами весьма своеобразный персонаж, как впрочем, и многие персонажи произведений Платонова, весь смысл жизни которого сконцентрирован на изготовлении всевозможных изделий. Именно они дают ему интерес к жизни. Если бы не они он бы давно умер, как это явственно свидетельствует из его слов бобылю: «Не бойся, — положительно ответил Захар Павлович. — Я бы сам хоть сейчас умер, да все, знаешь, занимаешься разными изделиями...» [3, с. 101]

Что же является главной причиной апатии Захара Павловича? Когда у человека пропадает любой интерес к людям, «иссякает вера и жизнь превращается в дожитие»? На этот вопрос можно будет ответить несколько позже, а сейчас необходимо отметить, что Захар Павлович не единственный герой произведения, остро переживающий безысходность существования, горькое разочарование в окружающем мире. Здесь примером может служить и церковный сторож, не веривший в бога от частых богослужений, и бобыль, который «до пятидесяти лет только смотрел кругом — как и что — и ожидал; что выйдет в конце концов из общего беспокойства, чтобы сразу начать действовать после успокоения и выяснения мира», и рыбак, из года в год размышлявший об интересе смерти, и в конце концов, покончивший собой. Он умер «в силу своего любопытного разума», не выдержав «тоски от своего любопытства».

Если попытаться отыскать что-то общее, связывающее этих людей, то вывод напрашивается сам собой: над всеми этими людьми довлеет их любознательность, их настоятельная потребность найти ответы на вечные вопросы. По мнению рыбака, единственным существом, знающим тайну смерти, является рыба, но она не может утолить его интереса. «Гляди — премудрость! Рыба между жизнью и смертью стоит, оттого она и некая и глядит без выражения; телок ведь и тот думает, а рыба — нет, она все уже знает». [3, с. 102] Христианство так же остается немим для героев произведения, потому что верно, что никто больше в бога не верит. Церковь изображается автором запустело и тленно. «Повишель опутала храм и норвила добраться до креста. Могила священников у стен церкви занесло бурьяном, и низкие кресты погости в его чащах» [3, с. 105]. И только одинокий сторож продолжал звонить в колокола, хоть никто и не мог этого слышать, потому что все жители давно покинули деревню.

Приведенные примеры явственно свидетельствуют о духовном кризисе героев повести «Происхождение мастера». Люди отвернулись от Бога, и каждый принялся по-своему искать истину. Кто-то надеялся найти эту истину, прочитав ее в мертвых рыбьих глазах. А кто-то, например Захар Павлович, перестроили свою модель самоидентификации, сместив акценты с религиозно-идеологического уровня на другие. Вместо определения «я — православный» герой отождествляет себя с механизмами, с искусственными изделиями. Без ремесла «он начинал так глубоко думать о всем сразу, что у него выходил один только бред, а в сердце поднимался тоскливый страх... он не мог превозмочь свою думу, что человек произошел от червя, червь же — это простая страшная трубка, у которой внутри ничего нет — одна пустая тьма» [3, с. 107]. Отказавшись от христианской религии, Захар Павлович вынужден прийти к мысли, что человек произошел из пустой тьмы, и тут ему на помощь приходит новая религия, которой он подменяет православную веру.

В конце концов, следуя этой религии, он принимает решение устроиться на работу в депо, где в лице машиниста-наставника находит единомышленника, для которого, так же как и для Захара Павловича, любовь к машинам, гораздо важнее любви к людям. «Паровоз ни-ка-кой пылинки не любит: машина, брат, — это барышня... Женщина уж не годится — с лишним отверстием машина не пойдет...» [3, с. 109]. В тексте повести можно найти и такую цитату: «Он считал (наставник), что людей много, машин мало; люди — живые и са-

ми за себя постоят, а машина – нежное, беззащитное, ломкое существо: чтобы на ней ездить исправно, нужно сначала жену бросить, все заботы из головы выкинуть...» [3, с. 109]. Таким образом, только полное посвящение всего себя машинам, по мнению машиниста-наставника, способно сделать человека достойным права ездить на них. Последняя мысль напоминает идею религиозного аскетизма, включающее в себя преднамеренное самоограничение, самоотвержение, либо исполнение трудных обетов, порой включающих в себя самоистязание, целью которых является стяжание Божественной благодати; что лишний раз подтверждает мысль о деформации религиозно-идеологического уровня структуры самоидентификации личности персонажей произведения.

Однако, вскоре любовь к машинам перестает удовлетворять Захара Павловича. Если в начале паровозы заменяли ему дружбу и беседу с людьми и среди машин он не чувствовал себя одиноким, то постепенно, к развязке произведения, в сердце героя закрадываются первые сомнения в истинности своей веры. В душе Захара Павловича пробуждается потребность в людях. На примерах цитат из текста произведения можно проследить эти изменения. Сначала возникают сомнения метафизического, трансцендентального плана. Герой озадачивается мыслью о бесконечности пространства, «просторен ли мир, хватит ли места колесам вечно жить и вращаться» [3, с. 124]. Машина не величественней человека, ведь, в конце концов, колесам может не хватить работы и потребность в них отпадет. Впрочем, Захару Павловичу удастся справиться с этим сомнением, когда он «придумал растянуть мир... нагреть и отпустить длиннее, как полосовое железо; и на этом успокоился» [3, с. 124].

На какой-то момент складывается впечатление, будто противоречия устранены. На следующей странице, к примеру, можно увидеть примечательный диалог между Захаром Павловичем и наставником, итогом которого становится мысль, что «человек – начало для всякого механизма». То есть, продолжением всякой человеческой жизни являются его дети – изделия и механизмы. Естественный, природный процесс продолжения рода замещается противоестественным, противным человеческому естеству. Машины даже наделяются неким эквивалентом души. «Любые же изделия, особенно металлургические, наоборот, существовали оживленными и даже были по своему устройству и силе интересней и таинственней человека. Захар Павлович много наслаждался одной постоянной мыслью: какой дорогой подспудная кровная сила человека объявляется вдруг в волнующих машинах, которые больше мастеровых и по размеру и по смыслу» [3, с. 126]. Отождествление своей человеческой сущности с искусственной сущностью машин достигает наиболее полного завершения, особенно, когда Захару Павловичу присваивается новое имя «Три Осьмушки Под Резьбу», понравившееся ему «больше крестного», – здесь противопоставление христианства и религии механизмов очевидно, – «оно (новое имя) было похоже на ответственную часть любой машины и как-то телесно приобщало Захара Павловича к той истинной стране, где железные дюймы побеждают земляные версты» [3, с. 127].

Действительно, кажется, будто сомнениям Захара Павловича приходит конец, но в следующем абзаце можно найти полные горькой тоски мысли о вечных, постоянных силах природы, о тихой, равнодушной жизни, равномерные силы которой держат землю в оцепенении. «...Ничего не изменяется к лучшему: какими были деревни и люди, такими и останутся» [3, с. 127]. И даже он сам со временем «не меняется и не умнеет, остается ровно таким же, каким был в десять или пятнадцать лет». Захара Павловича волнуют мысли о суете сует, о тщетности человеческой жизни. Почти что прямую цитату можно найти в книге Екклесиаста: «что было – то и будет, и что делалось – то и будет делаться, и нет ничего нового под Солнцем!» [4]. «узнал, что и это – томление духа, потому что во многой мудрости – много печали, и кто умножает познания – умножает скорбь» [4]. Вот, пожалуй, наиболее полное выражение мучительных исканий Захара Павловича и остальных персонажей произведения, вот

главная их скорбь, скорбь еще более горькая оттого, что она не может найти утешения в христианском учении. Новые, посторонние мысли вторгаются в размышления Захара Павловича. Он вспоминает умершую мать и начинает тосковать, что ее больше нет. Желание иметь родного, близкого человека, который бы его вечно ждал, как кровная мать, завладевает помыслами героя. И в диалоге с Прошкой, сыном Дванова, побирающимся у дороги, его потребность в близком человеке наконец-то берет верх. Он просит, чтобы Прошка привел к нему рыбацкую сироту. В их диалоге можно найти и такие реплики Захара Павловича, свидетельствующие о начале его нравственного перерождения: «Уморился небось?» [3, с. 129], «Небось отец тебя любит?» [3, с. 129], «Ну иди с богом. Прощай» [3, с. 131]. Здесь мы видим, что сострадание, искреннее участие в человеческом горе, любовь к людям больше не чужды сердцу героя. Именно через жалость, через сочувствие к участи, так называемых, униженных и оскорбленных любовь Захара Павловича к искусственным механизмам подвергается окончательному развенчанию. Теперь он «усомнился в драгоценности машин и изделий выше любого человека». Он перестал отождествлять себя с изделиями. «Вечером он затосковал и лег сразу спать. Болты, краны и старые манометры, что всегда хранились на столе, не могли рассеять его скуки – он глядел на них и не чувствовал себя в их обществе» [3, с. 132]. «...перед Захаром Павловичем открылась беззащитная, одинокая жизнь людей, живших голыми, без всякого обмана себя верой в помощь машин» [3, с. 132].

Пожалуй, любовь – самое верное чувство, которое удалось осмыслить герою только в конце своей жизни. И пусть на многие вопросы он так и не получил необходимых ответов, пусть он так и не осознал смысла жизни, но эта любовь теперь была его надежной отрадой и утешением. «Лишь в последний год он оценил то, что потерял в своей жизни. Он утратил все, развернутое небо над ним ничуть не изменилось от его долготельней деятельности, он ничего не завоевал для оправдания своего ослабевшего тела, в котором напрасно билась какая-то главная сияющая сила. Он сам довел себя до вечной разлуки с жизнью, не завладев в ней наиболее необходимым» [3, с. 145]. Через вечный неутолимый поиск истины, через сомнения и отрицания подходит Захар Павлович к главной мысли всей своей жизни. Этот момент совпадает с началом октябрьской революции, и последовавшей за ней гражданской войной. Теперь «разочарованный страстью и заблуждениями всей своей жизни...» он подходит к вопросу о революции. Для него самым необходимым становится, чтобы сердце большевика было пустым, «чтобы туда все могло поместиться» [3, с. 145]. Можно сделать предположение, что под пустым сердцем Захар Павлович подразумевал сердце свободное от каких-либо заблуждений, чтобы оно не имело ни веры в Бога, ни другого умственного покоя, чтобы оно не довольствовалось чужим именем мира, но ожидало «услышать его собственное имя вместо нарочно выдуманных прозваний». Таким сердцем обладал Александр Дванов, приемный сын Захара Павловича. «Сколько он ни читал и ни думал, всегда у него внутри оставалось какое-то порожнее место – та пустота, сквозь которую тревожным ветром проходит неописанный и нерасказанный мир» [3, с. 140].

Действие повести заканчивается началом гражданской войны, наставлением Сашки Дванова его приемным отцом. Через этот последний диалог произведения автор пытается донести до читателя главную мысль, о том какой должна быть революция и война, и какими должны быть большевики «великомученики своей идеи». У них должно быть пустое сердце, а иначе «в топку – и дымом по ветру! В шлак, а шлак кочерыжкой и – под откос!» [3, с. 145]. В диалоге дается очень емкая характеристика российского общества того времени. «Помни: у тебя отец утонул, мать неизвестно кто, миллионы людей без души живут, тут великое дело...» Именно, миллионы людей без души, как и сам Захар Павлович, и они истомились по тому времени, когда уничтожится их тревога. Таким образом, революция видится, как еще одна попытка

изменить мир в лучшую сторону, претворить в жизнь новый свет, который *«можно лишь сделать, а не рассказать»*.

С такими выводами и надеждами, с таким мерилем вещей и подходит автор «Происхождения мастера» к дальнейшему анализу революционной действительности. Наглядно показав

духовный кризис *«миллионов людей без души»*, показав их трудный извилистый путь от черствости и обездоленности *«века пороков и железных дорог»* [5] к любви и человеку, автор подводит их к одному из самых переломных и неоднозначных этапов российской истории.

Библиографический список

1. Щербаков, М. Кластерная теория интеграции [Э/п]. – Р/д: <http://www.ipd.ru/articles/kti.shtml>
2. Щербаков, М. Модель уровней самоидентификации личности [Э/п]. – Р/д: http://www.ipd.ru/articles/ident_article.shtml
3. В прекрасном и яростном мире: повести, рассказы. – Л., Лениздат, 1979.
4. Книга пророка Екклесиаста [Э/п]. – Р/д: www.litera.ru/read/ekl/ekl1.htm
5. Достоевский, Ф.М. Идиот [Э/п]. – Р/д: http://www.loveread.ru/read_book.php?id=1730&p=109

Bibliography

1. Therbakov, M. Klasternaya teoriya integracii [Eh/r]. – R/d: <http://www.ipd.ru/articles/kti.shtml>
2. Therbakov, M. Modelj urovnej samoidentifikacii lichnosti [Eh/r]. – R/d: http://www.ipd.ru/articles/ident_article.shtml
3. V prekrasnom i yarostnom mire: povesti, rasskazih. – L., Lenizdat, 1979.
4. Kniga proroка Ekklesiasta [Eh/r]. – R/d: www.litera.ru/read/ekl/ekl1.htm
5. Dostoevskij, F.M. Idiot [Eh/r]. – R/d: http://www.loveread.ru/read_book.php?id=1730&p=109

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 811.1' 373.6+81'22+81:008

Dyakov A.I. FIELD ORGANIZATION OF ENGLISH LOAN WORDS OF THEMATIC GROUP "COMPUTER". The article deals with the English loan words and other linguistic units of the thematic group "Computer" which are organized in a shape of a field and are brought together not only semantically, but correspond to definite criteria. This space is brought together by structural characteristics, it has its centre with fully assimilated loan-words and phrases, pre-centre with partially assimilated anglicisms and periphery, where weakly assimilated English borrowings are functioning.

Key words: Anglicism, English loan-word, borrowing, field structure, periphery, recipient language, transplant, loan translation,

А.И. Дьяков, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Сибирского университета потребительской кооперации, E-mail: foreign@sibupk.nsk.su

ПОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ "КОМПЬЮТЕР"

В настоящей статье рассматриваются английские заимствованные слова и другие языковые единицы тематической группы "Компьютер", организованные в виде поля, которое не объединено содержательно, но соответствует определенным критериям. Это пространство, которое объединено структурными характеристиками, в нем имеется центр, включающий хорошо освоенные англицизмы, околоцентровое пространство с не полностью ассимилированными заимствованиями и периферия, где функционируют слабо освоенные английские заимствования.

Ключевые слова: англицизм, английское заимствование, полевая структура, язык-реципиент, трансплантат, калькирование.

Число английских заимствований в русском языке в последние годы значительно увеличилось, нами найдено и проанализировано более 12 000 англицизмов, функционирующих в русском языке. Это большое пространство английских заимствований в русском языке можно представить в виде поля. На каком основании? Ведь огромный пласт лексики явно не объединяется на содержательной основе, хотя внутри этого объединения есть и лексические поля (*лобби – лоббировать – лоббист – лоббирование* и т.д.; полисемия заимствования – слово *блок* имеет 10 значений в русском языке), и понятийные (семантические) поля (тематическая подгруппа «Бытовые приборы и предметы обихода»: *аудиоплеер, блендер, гриль, гриндер, дефростер, куллер, куттер, миксер, плеер, ростер, сабуфер, сканер, слайсер, спринклер, шредер* и др.), и ассоциативные поля (тематические поля «Экономика», «Техника», «Наука и образование» и др.).

Все эти многочисленные поля взаимодействуют в рамках «Англицизмы в русском языке»: лексические поля являются частью понятийных (семантических), ассоциативные поля пронизывают и те и другие поля. То есть, изучаемое нами пространство системно организовано. Так можно ли этот ог-

ромный языковой пласт считать полем? Принцип «поля» сейчас применим ко многим участкам языка, подавляющее большинство лингвистических понятий имеет полевую структуру (Ср.: подлежащее, сказуемое, глагол, фонема, морфема и др.).

В какой-то мере изучаемое нами пространство языка объединяется и содержательно: в нем отражается другое миропонимание, иная картина мира. Конечно, это утверждение довольно шатко: если такие английские заимствования, как *баггинг, Уайт Хауз* и другие, явно свидетельствуют о другом тезаурусе, то давние заимствования (*трамвай, хоккей, футбол*) стали принадлежностью любой картины мира.

Мы считаем, что англицизмы в русском языке можно описать как обширное поле (макрополе), включающее множество лексических, понятийных, ассоциативных взаимозависимых микрополей.

Применение понятия «поле» к такому фрагменту словарного состава русского языка, как англицизмы, можно оправдать и тем, что в изучении явлений, непосредственно не связанных с объединяющим зримым содержанием применяют понятия «ядро» и «периферия», при этом, не прибегая к термину «поле».

Так, Ю.С. Степанов, определяя соотношение понятий «структура» и «система», говорит о ядре языковой системы: «Ядро языковой системы в наиболее употребительных пластах лексики, в грамматике и в продуктивных слоях словообразования образует *центр системы языка*. Периферию системы образуют малоупотребительные пласты лексики, мертвые пласты словообразования и отмирающие грамматические категории» [1]. Несмотря на разнообразные точки зрения, относительно структуры поля, все исследователи подчеркивают иерархичность компонентов поля, наличие ядра поля и его периферии. Так, Л.А. Новиков представляет структуру семантического поля следующим образом. Поле состоит из ядра (имени поля, общего значения), центра (специализированных классов с более сложным значением) и периферии (вторичных наименований) [2].

Итак, принцип поля стал преобладающим при описании разных участков языка.

Пространство "Англицизмы в русском языке" мы представляем как поле, несмотря на то, что оно не объединено содержательно, но, в целом, соответствует определенным критериям, выделение данного поля, прежде всего, соответствует типичному его построению: центр, прицентр, периферия. В нашем случае "поле" – это не только пространство, объединенное содержанием, но такое пространство, которое объединено структурными характеристиками.

Понятия «центр» и «периферия», таким образом, можно применить и к изучаемому нами материалу, центральной частью которого, по примеру Ю.С. Степанова, можно считать хорошо освоенные, часто употребляемые англицизмы. Представляется крайне существенным и необходимым установление иерархии, границ описываемого поля. Рассматривая заимствованную англоязычную лексику как поле, мы считаем необходимым распределить ее по понятийным полям, а затем внутри полей выделить однородные в смысловом отношении единицы – лексико-семантические группы, или элементарные микрополя – относительно замкнутые ряды слов одной части речи. Представляется, что структура поля, предложенная авторами теории «семантического поля», может быть заимствована в распределении англицизмов по сегментам – от центра к периферии.

Сохраняя трехэлементную структуру для описания лексического поля в классификации англицизмов, мы выделяем три сегмента поля: центр, околоцентровое пространство и периферию. В центре поля располагаются слова, отвечающие классификационным критериям. Заимствования, относящиеся к «ядру» поля – это «резиденты» толковых словарей и словарей иностранных слов. Околоцентровое (прицентровое) пространство занимают полуосвоенные или частично освоенные лексемы, т. е. те единицы, у которых отсутствует один или более критериев, по которым группируется лексика в сегментах поля. Это огромное, размытое пространство, содержащее англицизмы, одни из которых постепенно приближаются к центральной части, другие тяготеют к периферии. На периферии – мало освоенная лексика: окказионализмы (любое слово английского языка, употребленное единожды в устной или письменной речи: *вумэйзизер* – бабник), трансплантаты (англоязычные элементы, переданные в графике языка-донора), морфемы, участвующие в русском словообразовании (*-инг*, *-мент*, *-ер*, *-ор*, *-бол*, *-мейкер* и др.).

В интернет-блогах можно встретить большое количество английской ненормативной лексики в транскрибированном или транслитерированном варианте: *коксакер*, *блэкхед*, *шит-кикер*. Эта лексика выполняет эвфемическую функцию – скрывает «неблагозвучные» слова за красивой, экзотической оболочкой англицизмов.

Нельзя рассматривать выстраиваемое поле как нечто статичное, недвижимое – многие лексемы «дрейфуют» из одного фрагмента поля в другой в зависимости от изменяющихся лингвистических и экстралингвистических тенденций. Одни

лексемы, зафиксированные в словарях заимствованных слов 1907, 1910 гг., вышедшие из употребления в том виде, в каком они употреблялись в тот период, получают статус архаизмов и перемещаются на периферию околоцентрового пространства (*курренси*), другие «дрейфуют» из периферийной зоны или околоцентрового пространства в ядро поля (*CD*, *SMS*).

В качестве критериев, позволяющих расположить рассматриваемую лексику в определенном сегменте поля, мы выделяем следующие:

1. Ассимилированность – фонетическая, графическая, морфологическая, семантическая и деривационная адаптация англицизма к нормам русского языка.
2. Кодифицированность – описание и закрепление заимствования в словарях, учебных пособиях и т. п.
3. Частотность употребления в речи – количество документов в Интернете, содержащих данное слово.
4. Отсутствие однословного эквивалента в русском языке.
5. Социальная значимость явления, номинированного англицизмом.
6. Долговременность существования в узусе русскоязычного человека.

Однако существование в русском языке в течение 100 и более лет не является показателем принадлежности лексемы к ядру поля, некоторые англицизмы словарей иностранных слов, вошедших в состав русского языка М. Попова (1907 г.), А.Д. Михельсона (1865 г.), А.Н. Чудинова (1910 г.) стали архаизмами: *актен-тоу* (веревка для крепления судна), *баллок* (шотландский кинжал), *блекдроп* (лекарство), *бобби* (шотландская монета) и др. и располагаются в околоцентровом пространстве, ближе к периферии. В то же время англицизм *айфон* (прибор, совмещающий функции телефона, широкоэкранный плеера и Интернет-коммуникатора) интенсивно используется в речи современного русского человека (45 тысяч сайтов), несмотря на то, что прибор, номинированный этим словом, появился в 2007 году, перспектива существования этого заимствования в языке-рецепторе видится долгосрочной.

7. Долгосрочный потенциал существования в языке. Выделение данного критерия связано с тем, что многие заимствованные лексемы являются окказиональными, словами-однодневками, не номинируют важного социального явления или предмета долговременного пользования.

8. Наличие полифункциональности. Данный критерий является относительным. Замечено, что по мере удаления от ядра поля англицизмы становятся монофункциональными, их употребление может быть ограничено определенной сферой.

9. Непринадлежность к сленгу. Сленговая лексика используется в качестве выразительного, часто иронического средства в стилистических целях, поэтому размещать ее в центре поля является нецелесообразным.

Следует сказать, что только совокупность всех критериев позволяет расположить заимствованную лексику в центр поля. Учет одного критерия недостаточен для того, чтобы поместить его в центральный сегмент, хотя первые четыре критерия являются более значимыми для определения места англицизма в иерархической структуре поля.

В рассматриваемом поле ярко проявляются два пласта лексики, границы между которыми очень подвижны: общеупотребительные слова (обычно это обиходно-разговорная лексика, иногда сленговые слова и выражения, имеющие ограниченную сферу употребления и поэтому не принадлежащие центру поля) и лексика ограниченного употребления, прежде всего – специальная лексика (термины, называющие отвлеченные понятия), номенклатурные слова, называющие предметы, с которыми связана деятельность специалиста, и специальности, то есть слова с конкретными значениями. Часто со временем термины и номенклатурные единицы становятся принадлежностью общеупотребительного вокабуляра.

Необходимо отметить, что выделяемые объединения в пространстве «англицизмы русского языка» имеют разный статус: одни из них являются тематическими группами, то есть содержат слова одной части речи, другие – тематическими полями (содержат слова разных частей речи), третьи – лексико-грамматическими разрядами (собственные имена).

Мы воспользовались термином «семантическая сфера» и частично классификацией денотатов основных семантических сфер, описанных на материале русского языка Г.Н. Скляревской, которая выделяет следующие семантические сферы: 1) политико-социальное устройство, идеология; 2) экономика, финансовое дело; 3) армия, охранительные органы; 4) техника, автоматизация; 5) массовая культура; 6) религия, верования 7) область паранормальных явлений; 8) медицина, быт и т.д. [3]. Мы пользуемся термином «тематико-семантическая сфера», укрупняя сферы до трех: "Человек", «Артефакты», «Окружающая среда», считая, что тематические поля «Культура», «Экономика», «Наука» и др. являются элементами сферы «Человек». Каждая из выделенных сфер включает объединения разного порядка: тематические поля и микрополя, тематические группы и подгруппы. Их пересечение возможно и естественно. Конечно, деление на предложенные сферы не получается иногда полностью, есть пересечения, так как человек – часть «Окружающей среды», а артефакты – результаты его деятельности.

В качестве примера вышеописанной полевой организации англицизмов приведем устройство тематического субполя "Компьютер", которое включает лексику, относящуюся к вычислительной технике, информатике и Интернету.

Лексика подполя – наиболее динамично развивающийся сегмент сферы "Англицизмы в русском языке". Компьютерные технологии зародились в США, поэтому номинации большей части предметов и явлений – английские термины. Многие термины переведены на русский язык: *Пасхальное яйцо* (Easter egg) – программная функция, *окна* (windows), *иконки* (icons), *мышь* (mouse) и т. п. Значительная часть аббревиатур сохраняют свою оригинальную графику, в специальной литературе трансплантанты-акронимы не имеют русских эквивалентов: *ARP, HTML, MAC, MD-2, MIME, HPCC, NCP, NTP, OFDM, PCI, TCP и TP4, RAM, DRAM* и т. п. Они находятся на периферии выстраиваемой нами полевой структуры. Практика транслитерации и транскрипции в отношении этих слов не применяется, что делает профессиональные тексты непонятными для одинарного русскоязычного человека: «*HTML является подмножеством языка SGML, использует чистый ASCII – текст, широко применяется для создания страниц WWW*».

Это явление можно назвать уникальным, так как в русскоязычных текстах практика употребления англицизмов-трансплантантов наблюдалась крайне редко. Перспектива перевода этих терминов на русскую графику видится отдаленной. В прицентре поля находятся англицизмы-трансплантанты или англицизмы частичные трансплантанты, известные широкому кругу пользователей: *CD, IP-сплайсинг, IP-телефония* и т. п.

Среди лексики, находящейся в этом сегменте поля, имеется немало слов с низкой частотностью употребления: *зип-драйв* (213 сайтов), *ноубот* (12 сайтов), *трейсрут* (174 сайта) и др., но перспектива их дальнейшего использования в языке видится долгосрочной – все больше пользователей знакомятся с явлениями, номинируемыми этими англицизмами. Появляется больше устройств, явлений и операций в этой области, которые номинируются англицизмами, следует ожидать значительного количественного пополнения околоцентрального сегмента описываемого поля.

Некоторые англицизмы (*хакер*) имеют русские однословные аналоги (*взломщик*), но английский вариант остается предпочтительней в речи специалистов и молодежи, так как русское слово имеет более широкую полисемию. Лексика

этой подгруппы расположена внутри зон – центр (известные широкому кругу пользователей слова, например, *дисплей, сервер, браузер* и т. п.), околоцентровое пространство (часто употребляемые, но не известные широкому кругу пользователей английизмы, например, *хай-энд* – 7000 сайтов) и периферия – сленговые слова и синлексы.

Некоторые англицизмы не имеют устойчивого графического написания (*Иксель, Эксел, Эксель, Exel*), но данная компьютерная программа очень распространена и знакома большей части русскоязычного населения.

а). Наименования оборудования, его частей и устройств (95 единиц). Распределяя лексику по темпоральному признаку, мы выделяем группу ранних заимствований, которые располагаются в центре поля: *браузер, веб-камера, дисплей, компьютер, монитор, процессор* и др. Прицентру поля формируют многочисленные заимствования, известные специалистам: *аватор, бетакам, винчестер, дескриптор, десктоп, командер, лэптоп, мультискан, непот-фильм, протокол-конвертер, стример, трансьютер, хост-компьютер* и др. На периферии поля функционируют англицизмы из компьютерного сленга (40 единиц): *аникей, векбон, дивайс, мазерборд, пи-си, реврайтер, систрей, тулза, фокс, яга* и др. От профессиональных терминов жаргонная лексика программистов отличается не только эмоциональной окраской, нехарактерной для терминов, но и полным дублированием существующих терминов-калек и русских эквивалентов. Так, слово *клавиатура* заменяется на *киборда*, а *колонки* или *громкоговоритель* на *писи-спикер*. К периферии поля относятся сленговые словонаименования кнопок на клавиатуре: *слэш, шифт, эскейп, энтер*.

б). Наименования марок процессоров: *Атлон, Макинтош, Пентium, Селерон, Семпрон, Харпертаун, Целерон, Ява* и др.

в). Наименования средств хранения информации и их форматов (35 единиц): *аттака, докфайл, зип-диск, кэш, оверлей, плейлист, подкаст, пул, снипет, стул-файл, стек, текст-файл, флоппи-диск* и др. Англицизм «файл» – резидент центра поля.

г). Наименования явлений и средств доступа к информации (117 единиц): *аккаунт, баннер, блог, букмарк, веблог, википедия, гейт, гиперлинк, деспулер, и-мейл, интернет-протокол, интерфейс, куки, листбокс, логин, ноддист, онлайн, офф-лайн, пириг, роутинг, скринсейвер, смартпоинтер, смарт-тег, спам, спулинг, субдомен, транкинг, трафик, фид-бэк, флэйм, хостфлуд, эхомейл* и др. Англицизмы-композицы, в состав которых входят трансплантанты также находятся в прицентре поля, несмотря на графическую неассимилированность первого компонента: *IP-адрес* (256 тыс. сайтов), *IP-дейтаграмма* (2 тыс. сайтов), *IP-телефония* (101 тыс. сайтов), так как обладают высокой степенью частотности употребления, кроме того, употребляются только в таком виде. Лексемы *айпи-телефония* (2 тыс. сайтов), *айпи-адрес* (10 тыс. сайтов) и *айпи-дейтаграмма* (15 сайтов) употребляются в значительно меньшем количестве. Слова минирупы неоднородны по своему характеру, поэтому дальнейшая классификация по микрогруппам: наименования явлений, наименования средств доступа к информации позволит сделать иерархическую структуру поля более четкой.

В минирупе находится большой пласт сленговой лексики (98 единиц), принадлежащей периферии поля: *аутпут, быкап, валлейпер, гестбук, дейта бэйз, джейтег, дорвей, кейворд, лузерлист, ньюсы, оджакс, пага, пассворд, пикча, сорс, фрама, френдоспам, эксепин, юзер-гад* и др.

д). Наименования видов баннеров: *Топлайн* (Topline), *Скринглайд* (Screnglide), *Флэш Постер* (Flash Poster), *Фулскрин* (Fullscreen), *Флайскрин* (Flyscreen), *Фронтлайн* (Frontline), *Нетвидео* (NetVideo). Местоположение лексем на периферии обусловлено тем, что они не освоены до конца графически, поэтому в русских текстах эти наименования передаются в исконной графике, русские наименования встречаются редко (15 – 20 сайтов).

е). Наименования операционных компьютерных систем: *Ай-Эс-Пи*, *айсикью*, *Виндоус* (*Уиндоуз*), *ДиЭнЭс*, *ДОС*, *ЛАН*, *линквер*, *линукс*, *клиентский пул*, *Линукс*, *мультимедиа-сервер*, *нетворк*, *онлайн-оффис*, *репликатор*, *сервер*, *стек протоколов*, *телекст*, *Файерволл*, *файловая система*, *файл-сервер*, *факс-сервер*. Сленговые наименования расположены на периферии поля: *Дурдос*, *Дырдоc*, *Масадос*, *МСДОС*, *Мультимаск*, *РАР*, *Соляра*, *Униx*.

ж). Наименования языков программирования: *Автокод*, *Ада*, *Алгол*, *Бейсик*, *Делфи*, *Джава*, *Джаваскрипт*, *Кобол*, *Лого*, *Паскаль*, *Постскрипт*, *Си*, *Турбопаскаль*, *Фортран*, *ПЕРЛ*, *Ява-скрипт*.

з). Наименования действий, процессов и операций (81 единица): *апгрейд*, *апдейт*, *баннерэкшендж*, *блоггинг*, *груминг*, *даунгрейд*, *деспулинг*, *квест*, *киберсквотинг*, *колейшин*, *компоузинг*, *копирайтинг*, *мультикаст*, *процессинг*, *подкастинг*, *рефакторинг*, *скроллинг*, *спамдексинг*, *сниффинг*, *троллинг*, *фишинг*, *флейм*, *эзосерфинг* и др. Единицы компьютерного сленга этой минигруппы расположены на периферии (41 единица): *аборт*, *автосейв*, *ажакс*, *бибизсинг*, *варнинг*, *дисконнект*, *изя*, *интеррайт*, *кликкоммент*, *мессажа*, *ретрай*, *сетуп*, *таск*, *фикс* и др. К периферии относятся многочисленные сленговые глаголы, получившие русские суффиксы (40 единиц): *апнуть*, *апнуть*, *генерить*, *делитнуть*, *кликнуть*, *компилировать*, *натить*, *полнить*, *рампить*, *ребутить*, *трукнейтить*, *форвардить*, *холодить*, *юзить* и др.

и). Наименования системных программ и явлений, связанных с ними (95 единиц). В рамках минигруппы выделяется микрогруппа собственных наименований: *Аутлук*, *Виндоус коммандер*, *Ворд*, *Интернет эксплорер*, *Майкрософт Аутлук*, *Пэйнбрази*, *Эксель* и др. Остальная лексика также располагается в прицентре поля: *блювейв*, *дебаггер*, *кейлоггер*, *конвертор*, *опенер*, *прокси-сервер*, *редиректор*, *spellchecker*, *форматер*, *фотошоп*, *эхопроцессор* и др. Наименования одного и того же слова *Microsoft* имеют в русском языке два варианта написания: транскрибированный и транслитерированный: *Майкрософт* (83 тыс. сайтов) – *Микрософт* (30 тыс. сайтов), из чего следует, что транскрибированный вариант – предпочтительнее. На периферии поля функционирует сленговая лексика (29 единиц), где транскрипция иногда сочетается с имитацией русских слов: *Дос Нафигатор*, *Кряк*, *Нортон-гад*, *Чекист*, *Расшарь*, *Федора* и др. На периферии находятся также сленговые номинации: *Аддон*, *Анус*, *Айс*, *Вакса*, *варез*, *Гудзон*, *дема*, *Ебсон*, *Офис*, *Сквиш*.

к). Наименования кодов: *байт-код*, *бизнес-логика*, *хеш-код*, *чит-код*, *шелл-код*.

л). Наименования единиц и величин: *бит*, *байт*, *бод*, *гигабайт*, *даммед ранк*, *дзетабайт*, *килобайт*, *килобит*, *мегабайт*, *мегабит*, *метабит*, *мультипликатор*, *наносекунда*, *октет*, *операнд*, *петабайт*, *пиксел*, *пиксель*, *пойнт*, *секстибайт*, *септибайт*, *терабайт*, *тбайт*, *фрейм*, *функтор*, *эбайт*, *экабайт*. В прицентральной периферии находятся сленговые единицы: *фэпээсы*, *цэпээсы*, *цееэсы* – единицы измерения скорости передачи видеоданных.

м). Наименования сетей и поисковых серверов: *ВАЙС*, *Гофер*, *Гугл*, *Инет*, *Интернет*, *Интранет*, *Кибер*, *Ликос*, *Майспейс*, *нет*, *Рамблер*, *Розеттанет*, *Рунет*, *супернет*, *Твиттер*, *Телнет*, *Фарнет*, *Фринет*, *Фрэндофид*, *Фэйсбук*, *ХотБот*, *Эзернет*, *Юзнет*, *Яндекс*, *Яху*.

н). Наименования вирусов: *Ворм*, *Компаньон*, *макровирус*, *мутанты*, *Паразит*, *полиморфный*, *репликаторы*, *Стелс*, *Троянский конь* и др.

о). Наименования сайтов и их элементов: *блог*, *веб-бординг*, *вебсайт*, *подкаст-терминал*, *контент-сайт*, *реферер*, *сайт*, *сателлит*, *фотохостинг*, *футер*, *хакерский сайт*.

п). Наименования компаний, фирм и организаций: *Автодеск*, *Адаптек*, *АйБиЭм*, *АйДи*, *дотком*, *ИБЭм*, *Интел*, *КОДАСИЛ*, *Майкрософт*, *ЭйДиЭм*, *Нетскейн*, *Эпл компьютер*. В периферийной зоне функционируют англицизмы компьютерного сленга: *Биг-Блю*, *Паккард*, *Раиш*, *Хулит*.

р). Наименования дейтограмм:) – «улыбка», (– «огорчение», @ – «собака», & – «и» и др.

с). Наименования страновых доменов: *ам* (Армения), *ру* (Россия), *юа* (Украина), *ком* (США) и др.

т). Наименования устойчивых фраз-аббревиатур: *АКА*, *АФИК*, *АОП*, *АСАП*, *АСЛ*, *АСЛ*, *АТМ*, *БРБ*, *ИМКО*, *ИМХО*, *ЛОЛ*, *ЛУЛЗ*, *МБ*, *НП*, *ОМГ*, *ОМФГ*, *ПЛЗ*, *ПМ*, *РИЛ*, *РОФЛ*, *РТФМ*, *СОП*, *ХП* и др.

Стремление к максимальной экономии языковых средств, а также к кодированию своего сообщения привело к появлению в русском компьютерном общении большого числа аббревиатур-англицизмов, заменяющих шаблонные фразы, типа *скоро возвращусь*, *также известный как*, *по моему скромному мнению*, *катаюсь от пола от смеха*. При этом исконно английские аббревиатуры – изобретение английских компьютерщиков, не переводятся на русский язык, а транслитерируются и используются в русских текстах: *Асистент*, *уложите пациента на хирургический стол*, *а я БРБ*. (БРБ – транслитерация английского *BRB* сокращение от *Be Right Back* «скоро буду»). Эта традиция – зашифровывать фразы в аббревиатуры была перенята русским языком, в нем появились кальки с английского: *ПМСМ* (по моему скромному мнению), *ППКС* (подпишусь под каждым словом) и др.

Займствования минигруппы "Компьютерные игры" многочисленны, являются принадлежностью компьютерного сленга, поэтому располагаются в околоцентровом пространстве поля. Многочисленность займствований диктует необходимость классификации материала по микрогруппам: а) наименования компьютерных игр: *баттл*, *Бомбермен*, *Каунтер Страйк*, *квака*, *квац*, *квест*, *КС*, *халва*, *чейз*, *шутер*, *экиш*, *Энкаунтер*, б) наименования действий: *кастомизировать*, *кикнуть*, *кэмпит*, *ливать*, *павнить*, *рендировать*, *хериться* и др. в) наименования явлений и операций (72 слова): *аддон* (продолжение игры), *батл* (бой), *гамовер* (конец игры), *дамага* (повреждение), *зонинг* (свод правил), *итемы* (игровые предметы), *крафт* (создание предметов персонажем), *локейшин* (зона карты), *мапа* (карта), *пойнт* (очко), *респ*, *респаун* (процесс возрождения), *скилл* (навык), *тимкиллинг* (виртуальное убийство), *фича* (характеристика героя), *хилл* (использование препаратов для восстановления жизни), *чекпойнт* (штрафное очко), *экспа* (опыт) и др., г) наименования субъектов (34 единицы): *атакер*, *Билл Гейтс*, *визард*, *гамер*, *инвалид*, *квакер*, *ламер*, *нуб*, *реаниматор*, *сегер*, *фрагмастер*, *читер*, *юзер* и др., д) наименования команд и оценок: *санкс*, *олл*, *рулез*, *чигабу*, е) наименования оборудования в компьютерных играх: *Пи-Эс-Пи*, *Плэй-стэйшн*.

Все англицизмы данного субполя можно подразделить на две категории: англицизмы-термины и англицизмы-жаргонизмы. Первая группа включает терминологическую лексику, знакомую профессиональным и непрофессиональным пользователям компьютера. Англицизмы второй группы имеют более узкую сферу употребления, обслуживают узкий круг пользователей, называя явления и предметы, экспрессивно окрашивая их при помощи русских словообразовательных средств; помогают установить контакт по профессиональному признаку, оценивают собеседника, выполняют синонимодифференцирующую и компрессивную функции.

Вследствие компьютеризации современной жизни возможны проникновения специфических компьютерных терминов и жаргонизмов в повседневную речь. Процесс популяризации того или иного англицизма подчас непредсказуем.

Библиографический список

1. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания. – М.: Просвещение, 1975.
2. Новиков, Л.А. Семантическое поле как лексическая категория // Теория поля в современном языкознании: тез. докл. – Уфа. – 1991. – Ч.1.
3. Складарская, Г.Н. Толковый словарь русского языка конца XX столетия. Языковые изменения конца XX столетия. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998.

Bibliography

1. Stepanov, Yu.S. Osnovih obthego yazihkoznaniya. – M.: Prosveshchenie, 1975.
2. Novikov, L.A. Semanticheskoe pole kak leksicheskaya kategoriya // Teoriya polya v sovremennom yazihkoznanii: tez. dokl. – Ufa. – 1991. – Ch.1.
3. Sklyarevskaya, G.N. Tolkovihiy slovarj russkogo yazihka konca XX stoletiya. Yazihkovihe izmeneniya konca XX stoletiya. – SPb.: Folio-Press, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 81'272

Zlobina Y.I. SPECIFIC CHARACTER OF STATE OF WORLD «HERE-AND-NOW» IN THE INFORMATION-ORIENTED SOCIETY. The article is devoted to problems as hypertext as cataloging of reality from the position of understanding of world «here-and– now». The exit in possible world is hypertext, the act of understanding is handling of intelligibles (the object of third world).

Key words: Hypertext, «here-and– now», cataloging, understanding, intelligibles.

Ю.И. Злобина, асп. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: zlibiyi@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ СОСТОЯНИЯ МИРА «ЗДЕСЬ-И-СЕЙЧАС» В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена изучению гипертекста с позиции понимания мира «здесь-и-сейчас» как каталогизации действительности. Гипертекст способен дать выход в возможные миры, при этом акт понимания осуществляется в оперировании умопостигаемыми сущностями – объектами третьего мира.

Ключевые слова: гипертекст, «здесь-и-сейчас», каталогизация, понимание, умопостигаемые сущности.

Современное состояние человечества М. Кастельс характеризует как информационную эпоху – исторический период, в который человеческие сообщества осуществляют свою деятельность в рамках теоретической парадигмы, определяемой информационными коммуникативными технологиями и накоплением научных знаний и информации [1].

Информационное общество порождает особое понимание реальности в новых условиях – глобальной коммуникации. Оно характеризуется тем, что знания и информация становятся доминирующими факторами развития общества, а информация как основной ресурс и главный источник общественного богатства оказывается ценностью общества. Специфическим «местом хранения информации» признается гипертекст, который является максимальным ее сосредоточением и формирует условия для понимания состояния мира «здесь-и-сейчас», которое в информационном обществе происходит по иным законам.

Акт понимания, в том числе и состояния «здесь-и-сейчас», столь актуального для гипертекста, заключается, по К. Попперу, в основном в оперировании умопостигаемыми сущностями (intelligibles) или объектами третьего мира. Intelligibilia «столь же объективны, как и visibilia, которые суть физические тела и виртуальные, или возможные, объекты зрения» [2, p. 154].

Мир умопостигаемых сущностей (intelligibles) – это умопостигаемые, то есть возможные объекты понимания.

Третий мир К. Поппера становится местом, где создаются предпосылки для реализации «возможности множественности авторов, размывание функций автора и читателя, расширенные работы с нечеткими границами и множественность путей чтения» [3, с. 28]. Осуществление этой совокупности процедур допустимо в гипертексте, поскольку гипертекст, по мнению М. Визеля, способствует их выполнению.

Понимание состояния мира «здесь-и-сейчас» полно осуществляется, как мы полагаем, при коммуникации гипертекста и художественного текста, обеспечиваемой деятельностью лингвистического разума. Ю. Фримен и Г. Скалимовский в качестве лингвистического разума предлагают рассматривать человеческий разум, «концептуальная структура которого изменяется вместе со смещением и развитием структуры че-

ловеческого знания, по природе своей также лингвистического» [4, с. 224]. Гипертекст и художественный текст посредством связи, конституируемой лингвистическим разумом, «мсторасполагаются» в едином пространстве, что служит началом изобретения нового возможного мира – нового способа организации знания.

Состояние мира «здесь-и-сейчас» постигается лингвистическим разумом через установление связи между гипертекстом и художественным текстом. Результатом осознания выявленной связи становится обретение лингвистического знания о концептуальных каркасах, на основании которых строится мир «здесь-и-сейчас».

Общемировая тенденция к специализации, накопление фактического (художественный текст, артефакты) и исследовательского материала как знания привели на сегодняшний день к явлению каталогизации, первоначально понимаемой как совокупность описания, классификации, предметизации произведений печати и организации библиотечных каталогов.

Знание в гипертексте способно выступать в качестве списка информации об объектах, составленный с целью облегчения поиска этих объектов по какому-то признаку. Такое знание может существовать лишь в гипертексте, т.к. он способен дать выбор тех элементов действительности, который сочтет возможным читатель.

В ряду художественных текстов нам хотелось бы выделить два – «Пейзаж, нарисованный чаем» М. Павича и «Лаура и ее оригинал: фрагменты романа» В. Набокова, поскольку они достаточно полно отражают процесс каталогизации действительности.

Так, каталогизация знаний действительности происходит в гипертексте М. Павича «Пейзаж, нарисованный чаем» следующим образом: действительность представлена в форме кроссворда, при этом читатель может выбрать свой вариант чтения текста – по горизонтали или по вертикали. Продвижение по тексту, в результате которого должно произойти понимание состояния мира «здесь-и-сейчас», осуществляется по своеобразным карточками будут – текстовым единицам, пронумерованным Павичем.

По горизонтали каталогизация действительности представлена следующим образом: «1. Разин (с. 5); Составители

этого альбома (с. 22); *Любовная история* (с. 30); *Пейзажи, нарисованные чаем* (с. 35); *Грязи* (с. 41); *Витача* (с. 64); *Три сестры* (с. 90). 2. *Пейзажи, нарисованные чаем* (с. 105); *Разин* (с. 111); *Составители этого альбома* (с. 131); *Любовная история* (с. 141); *Три сестры* (с. 161); *Голубая мечеть* (с. 172); *Витача* (с. 180). 3. *Три сестры* (с. 194); *Пейзажи, нарисованные чаем* (с. 215); *Разин* (с. 220); *Плакида* (с. 236); *Витача* (с. 239); *Любовная история* (с. 255); *Составители этого альбома* (с. 266). 4. *Разин* (с. 273)» [5, с. 2].

Текст можно развернуть и по вертикали, при этом каталогизация выглядит иначе: «1. *Составители этого альбома* (с. 22, 131, 266). 2. *Разин* (с. 5, 111, 220, 273). 3. *Пейзажи, нарисованные чаем* (с. 35, 105, 215). 4. *Витача* (с. 64, 180, 239). *Грязи* (с. 41); *Голубая мечеть* (с. 172); *Плакида* (с. 236). 5. *Любовная история* (с. 30, 141, 255). 6. *Три сестры* (с. 90, 161, 194)» [5, с. 3].

Каждая «карточка» текстовой единицы формирует разные потоки представления действительности, поэтому понимание всего текста зависит от личного восприятия текста читателем. Посредством пространства художественных текстов с помощью системы связей создается сначала «карта продвижения» произведения, затем и «карта читателя» в гипертекстовой форме.

Роман В. Набокова «Лаура и ее оригинал: фрагменты романа» также отражает процесс каталогизации. Действительность распределена автором по карточкам, чтение которых позволит составить текст романа, порядок их не был четко определен автором, поэтому выбор фрагментов также зависит от читателя:

«[75] [Д 10] Ненавижу свое брюхо, этот набитый кишками сундук, который я принужден таскать за собой повсюду вместе со всеми его спутниками...» [6, с. 88].

«[76] [Д 11 Сердце (или чресла?)] У меня есть и была всего одна девушка в жизни, предмет ужаса и нежности, к тому же предмет всеобщего сочувствия тех миллионов, которые читают о ней в книгах ее любовника...» [6, с. 89].

«[77] [...] от пяты до бедра, потом торс, потом голову, покуда не останется ничего, кроме нелепого бюста с застывшим взглядом [...]» [6, с. 91].

Читатель, находящийся в реальности, с помощью «выбора карточек» элементов действительности может в гипертексте «проецировать» реальное «я» в иное мыслительное пространство и создавать свой вариант – «возможный мир» – текста.

Как утверждает один из основоположников семантики возможных миров Я. Хинтика, возможные миры – это вероятное положение дел по отношению к субъекту, находящемуся в мире реальном и который свое реальное «я» проецирует в иные мыслительные пространства [7].

К настоящему времени семантика возможных миров как объект лингвистического исследования понимается как ментальный мир, материализованный в языковом знаке. Призна-

но, что, в отличие от реального мира, возможные миры существуют в виде языковой модальности [8]. Как отмечает Ж. Вардзелашвили, такой вид модальности называют модальностью возможных миров. «Вербально они репрезентируются в языке через языковой знак, который становится своеобразным сигналом границы миров. Выявлен набор средств в языке, выражающих миропорождающую тенденцию» [9, с. 37-38].

Однако ограничение семантики возможных миров модальностью неоправданно сужает границы проблемы. Мы полагаем, что возможный мир или вариант чтения текста, который выбирает читатель, репрезентируется через употребление языковых единиц вероятного прочтения текста. Этот смысл объективируется через данный семантический знак. Непрямая референция в языке, являясь «единственным способом намекнуть на недоступное схватыванию, на постоянно ускользающее – это тоже семантика возможных миров» [10, с. 221].

Сущность, «схваченная» языковым знаком, возможна благодаря ключевым словам, предложениям, высказываниям, фразам, текстам и т.д., содержащимся в гипертексте.

Ряд языковых знаков «Пейзажа, нарисованного чаем» можно построить следующим образом: «Когда меня попросили предоставить данные о происхождении, характере <...>, я почувствовала себя и польщенной, и уязвленной...» (по вертикали 2, с. 111) – «Подготавливая сей Памятный Альбом, посвященный <...> нашему другу архитектору Афанасию Федоровичу Разину...» (по вертикали 1, с. 22) – «Когда Афанасий Разин, столь неожиданным способом облизав свои глаза, решил увезти Витачу в большой мир, они сразу же отправились...» (по вертикали 5, с. 141).

Анализ умозаключающих сущностей, реализованных в языке, позволяет проследить путь языковой единицы от ее словарной ипостаси (употребление в художественном тексте) до гипертекстуальной, открывающей доступ в возможные миры.

Путь этот возможен благодаря разумной способности человека. По мнению Э. Фромма «Человек обнаруживает вокруг себя много озадачивающих его явлений и, обладая разумом, должен находить их смысл, включать их в определенный контекст ...» [11, с. 63]. Читатель, обнаруживая элементы действительности в гипертексте, находит их смысл благодаря связи, их организующей, и посредством разума перераспределяет их сообразно выбранному плану, понимание мира «здесь-и-сейчас» при этом возможно именно благодаря этой связи.

Понимание в русле теории семантики возможных миров состояния мира «здесь-и-сейчас» строится на репрезентации языкового знака через вариант проецирования читателем с помощью умозаключающей сущности его элемента в «иные мыслимые пространства». При этом гипертекст представляет собой каталогизацию действительности в режиме «здесь-и-сейчас», читатель может выбрать «карточки» и составить собственный каталог элементов действительности.

Библиографический список

1. Castells, M. Materials for an Exploratory Theory of Network Society. – Brit. Journal, 2000.
2. Popper, K. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. – London: Oxford University Press, 1972.
3. Визель, М. Гипертексты по ту и эту стороны экрана // Иностранная литература. – 1999. – № 10.
4. Фримен, Ю. Поиск объективности у Пирса и Поппера / Ю. Фримен, Г. Сколимовский // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / пер. с англ. Д.Г. Лахути. – М.: Эдиториал УРСС, 2006.
5. Павич, М. Пейзаж, нарисованный чаем. – СПб.: Азбука-классика, 2007.
6. Набоков, В. Лаура и ее оригинал. – СПб.: Азбука-классика, 2010.
7. Хинтика, Я. Логика в философии – философия логики // Логико-эпистемологические исследования. – М.: Прогресс, 1980.
8. Бабушкин, А.П. «Возможные миры» в семантическом пространстве языка. – Воронеж, 2001.
9. Вардзелашвили, Ж. «Возможные миры» текстуального пространства // Научные труды. – СПб.-Тб. – 2003. – Вып. VII.
10. Кузнецов, В.Ю. Философия языка и непрямая референция // Язык и культура. Факты и ценности / отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
11. Фромм, Э. Искусство любить. – СПб.: Азбука, 2001.

Bibliography

1. Castells, M. Materials for an Exploratory Theory of Network Society. – Brit. Journal, 2000.
2. Popper, K. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. – London: Oxford University Press, 1972.
3. Vizelj, M. Gipertekstih po tu i ehtu storonih ehkrana // Inostrannaya literatura. – 1999. – № 10.
4. Frimen, Yu. Poisk objektivnosti u Pirsu i Poppera / Yu. Frimen, G. Skolimovskiy // Ehvolucionnaya ehpiistemologiya i logika socialnykh nauk: Karl Popper i ego kritiki / per. s angl. D.G. Lakhtui. – M.: Eheditorial URSS, 2006.
5. Pavich, M. Peyjzazh, narisovanniy chaem. – SPb.: Azbuka-klassika, 2007.
6. Nabokov, V. Laura i ee original. – SPb.: Azbuka-klassika, 2010.
7. Khintikka, Ya. Logika v filosofii – filosofiya logiki // Logiko-ehpiistemologicheskie issledovaniya. – M.: Progress, 1980.
8. Babushkin, A.P. «Vozmozhniye miri» v semanticheskom prostranstve yazhka. – Voronezh, 2001.
9. Vardzelashvili, Zh. «Vozmozhniye miri» tekstual'nogo prostranstva // Nauchniye trudi. – SPb.-Tb. – 2003. – Vihp. VII.
10. Kuznecov, V.Yu. Filosofiya yazhka i nepryamaya referenciya // Yazhik i kul'tura. Fakti i cennosti / otv. red. E.S. Kubrya-kova, T.E. Yanko. – M.: Yazhiki slavyanskoy kul'turi, 2001.
11. Fromm, Eh. Iskustvo lyubit'. – SPb.: Azbuka, 2001.

Статья поступила в редакцию 14.04.11

УДК 7.034+726.6

Grechneva N.V. THE FORMATION OF ECLECTICISM AS AN ARCHITECTURAL STYLE IN RUSSIAN CHURCH BUILDING. Eclecticism – is a mixture of various historical styles. This architectural style was born in the thirties of the XIXth century and became widespread in Russia. The development included several stages and as a result this style was split into a number of schools. The new style gave architects freedom of choice.

Key words: eclecticism, style, method, architecture, temple, classicism, Russian style, neoeclecticism, modern, tradition.

Н.В. Гречнева, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства АлтГУ,
г. Барнаул, E-mail: grechneva-nata@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКЛЕКТИКИ, КАК АРХИТЕКТУРНОГО СТИЛЯ В ХРАМОВОМ ЗОДЧЕСТВЕ РОССИИ

Эклектика – это сочетание или смешение разных исторических стилей в архитектуре. Этот архитектурный стиль зародился в 30-е годы XIX века. Получил большое распространение при строительстве храмов в России. В своем развитии прошел несколько этапов, и разделился на несколько течений. По сравнению с классицизмом, на смену которому пришла эклектика, новый стиль предложил архитекторам свободу выбора.

Ключевые слова: эклектика, стиль, метод, архитектура, храм, классицизм, «русский стиль», неоклассицизм, модерн, традиции.

В 30-е годы XIX столетия классицизм с его обязательным ордером, осевой композицией, принципом проектирования зданий «снаружи-внутри» постепенно стал вытесняться более гибким и демократичным стилем – эклектизмом. Эклектика – это сочетание или смешение разных исторических стилей, от греч. *eklektikos* – способный выбирать, выбирающий. «Совершается переход от архитектуры «необходимости» к архитектуре «выбора», от классицизма к эклектике» [1, с. 24]. «Люди впервые за долгое время усомнились в том, что античность – вечное, всеобщее, единственное мерило прекрасного» [1, с. 33]. Эклектика, как метод не явилась чем-то новым, присущим только зодчеству XIX века, эклектические тенденции обнаруживались в архитектуре еще с древних времен в разных странах. Отсутствие стилового единства долгое время вызывало критические оценки искусства середины и 2-ой половины XIX века как «эклектичного». Архитектура эклектики все еще остается недостаточно изученной, особенно провинциальная эклектика, ей уделяется очень мало внимания. Задача автора провести анализ исторического развития стиля от момента зарождения до настоящего времени.

Долгое время эклектику не рассматривали в качестве самостоятельного архитектурного стиля, считая, ее явление второсортным. Научные исследования эклектики начались только с 1970-х годов. Большинство исследований проводилось на примере столичных центров и крупных городов. Говоря об общих трудах, в которых рассматриваются основные проблемы, связанные с архитектурой второй половины XIX века – начала XX века, следует упомянуть, прежде всего, исследования Е.И. Кириченко, Д.В. Сарабьянова, Е.А. Борисовой, А.В. Иконникова. Проблема развития и становления стиля в провинции, посвящена монография Д.П. Шульгиной.

Ряд публикаций посвящен отдельным аспектам эклектики, но в данных исследованиях незначительное место уделяется храмовой архитектуре периода эклектики в провинции. Некоторые авторы говорят о недостатках эклектики, достаточно остро критикуют их. В научной литературе употребляется как синоним эклектики термин «стилизаторство» или «стилизация». Эти понятия также несут негативный оттенок, подразумевая под собой сведение всей архитектуры к одному из ее аспектов – оформлению фасадов зданий в формах предшествующих исторических стилей. Такой подход, несомненно, существовал и существует до сих пор, но в истории архитектуры все-таки сложился взгляд на эклектику как на самостоятельный стиль. «Подражательность эклектики имеет весьма мало общего с задачами реставрации прошлого и тоской по прошлому. Мировоззрение времени в целом оптимистично, полно веры в прогресс, устремлено в будущее. Факт заимствования не более, чем форма. Старое мыслится как исходный материал для нового, создаваемого путем новой комбинации исходных элементов» [1, с. 73].

Архитектурный стиль предполагает, прежде всего, наличие внутреннего единства как в планировочной системе так и во внешнем декоре. Можно говорить о том, что в эклектике это единство существует, но допустимое количество элементов гораздо шире, чем в предшествующие периоды. Это является отличительной чертой архитектуры храмов второй половины XIX века и начала XX века. Действительно, в храмах построенных в стиле эклектики в большинстве случаев четко прослеживается преобладание одного исторического стиля – прототипа, выбранного архитектором. Общепринято считать, что эклектика прошла два этапа в своем развитии – 1830-е – 1860-е гг. и вторая половина XIX – начало XX века.

Время становления стиля, формирование его художественного языка происходит в 1830-е – конец 1860-х годов. Второй этап – конец 60-х до начала 1910-х годов эклектика становится ведущим стилем как в храмовой, так и в гражданской архитектуре. В начале XX века происходит пересмотр принципов стилиобразования. Это связано с возникновением нового стиля – модерн. Но эклектика продолжает свое существование, тем более в храмовом зодчестве новый стиль не нашел широкого воплощения.

Архитектура эклектики пришлась на период значительного развития культового строительства во всех регионах России, она определила облик многих городов и сел. Строительство храмов в этот период велось очень интенсивно на всей территории страны.

Первым национальным стилем, носившим эклектичный характер, стал «русско-византийский стиль». В нем произвольно соединялись элементы византийской и древне русской архитектуры, а также использовались приемы классицизма. Этот стиль оказался созвучным государственной политике императора Николая I, утверждающей православие как основу жизни и культуры. Воплощением этой идеи стал величественный храм Христа Спасителя в Москве, посвященный победе русского народа в Отечественной войне 1812 года. Все крупные проекты этого времени утверждались центральной властью. Из многих предложенных на конкурс проектов был выбран проект, составленный в «русско-византийском» стиле архитектором Константином Андреевичем Тоном. «Русско-византийский» стиль быстро распространился по всей стране, особенностью его в культовой архитектуре стало возвращение к широкому использованию пятиглавия.

Работа по изучению древних памятников и созданию проектов в «русско-византийском» стиле привела к появлению в 1839 и в 1844 годах альбомов образцовых проектов для церквей. «Русско-византийский» стиль К.А. Тона – это стиль больших соборов, и следовательно государственных заказов.

К 1860-м годам XIX века меняется политика государства, и этот стиль теряет свое значение. Распространение народнической идеологии стало одной из предпосылок для обращения к русскому национальному наследию и традиционной культуре. В процессе развития зодчества периода эклектики исторические знания о древнерусской архитектуре благодаря научным исследованиям памятников углублялись. Образцами «национального стиля» были признаны храмы, возводившиеся в Москве и Ярославле в XVI-XVII веках. Стилиевое направление пришедшее на смену «русско-византийскому» стилю получило название «русский стиль». Оно было главенствующим в церковном зодчестве последней трети XIX в. и перешло в архитектуру начала XX века. «В архитектуре все аспекты проблемы, связанные с понятиями «народность» и «национальность», выливаются в один главный вопрос о «русском» стиле», считает исследователь архитектуры Кириченко Е.И. [2, с. 98]. Историк и археолог И.Е. Забелин обосновал археологическую теорию русского стиля. Он одним из первых сумел реконструировать художественную систему древнерусской архитектуры и ввести ее в широкий контекст всемирного искусства. Отмечая специфику древнерусского зодчества. Забелин связывает ее с народным бытом и патриархальными традициями и этим объясняет ее самобытность. «И.Е. Забелин, и Л.В. Даль отмечают не только своеобразие древнерусского зодчества, но и его рациональность» [3, с. 38].

«Русский стиль» в культовой архитектуре проявился, прежде всего в декоре здания. Храмы строятся в основном из кирпича, используя все богатые возможности материала. В результате храмы имеют сложную композицию, и украшаются богатым декором. При этом в пространственно-планировочном решении изменений практически не происходит. В конце XIX века возникает много построек в так называемом

«кирпичном» стиле [4, с. 364]. Кирпичный стиль был одним из течений рациональной архитектуры последней четверти XIX века. В нем главным декоративным элементом становится материал, из которого возводится храм. Рисунок кладки, цвет кирпича, фактура играют главную роль в облике церковного здания.

Под влиянием новых тенденций рубежа веков в храмовой архитектуре возник «неорусский» стиль. Зодчие обратились к архитектурному наследию древних Новгорода, Пскова, Владимира и Суздаля. Первым примером «неорусского» стиля стал храм Спаса Нерукотворного в Абрамцево (В.Д. Поленов, В.М. Васнецов). «Неорусский» стиль с его ориентацией на новгородско-псковское зодчество отходит от пятиглавия. В церкви Спаса Нерукотворного была заложена основа будущих стилистических поисков в русле «национального романтизма» [5] «Можно сказать, что абрамцевская церковь была создана в противовес тому огромному потоку казенных сооружений в «стиле XVII века», которых по желанию «свыше» хлынул в русскую архитектуру с начала 1880-х годов» [5, с. 76]. Значительно реже проектировались церкви в стиле «неоклассицизма» и «необарокко».

В искусстве архитектуры эклектики рубежа веков прослеживается связь традиций и новаторства. Если в стилистическом решении зодчие обращались в прошлое, то в конструктивных решениях церквей применялись новые рациональные идеи. Новаторские тенденции выражались в инженерных новшествах, применении новых материалов: бетона, железобетона, чугуна и др.

После революции 1917 года церковь была отделена от государства, и строительство новых храмов прекратилось на 70 с лишним лет, большинство возведенных до революции храмов были разрушены. Многовековые традиции возведения церквей и профессиональные кадры архитекторов и строителей были утеряны. Современная храмовая архитектура конца XX начала XXI века в России развивается в стиле неоклассицизма. В настоящее время архитекторы обратились к использованию тех исторических стилиевых прототипов, которые, по их мнению, полнее соответствуют религиозным традициям россиян. К числу стилиевых направлений, в которых проектируются современные храмы можно отнести «второй русско-византийский» стиль, «второй русский» стиль, «второе необарокко», современное классическое направление, «второй неорусский» стиль, «обновленный неорусский» стиль [6]. Примером современного храма в классическом стиле может служить церковь Бориса и Глеба на Арбатской площади в Москве. Примером «неорусского стиля» является поминальная часовня Данилова монастыря и часовня Дмитрия Солунского в Снегирях. В «неорусском стиле» возведен храм Иоанна Богослова в Барнауле. Ко второму «византийскому стилю» можно отнести церковь св. Троицы в Москве. Храм Георгия Победоносца на Поклонной горе возведен в «русском стиле» с влиянием модернизма. Разнообразие стилиевых направлений свидетельствует об особенностях нашего времени, об отсутствии определенной идеологии. На первый план при выборе проекта храма выступают потребности и вкусы заказчика. В настоящее время проектированием храмов могут заниматься государственные структуры и частные архитектурные мастерские.

Таким образом, рассмотрев эклектику, как архитектурный стиль, от ее зарождения до современного состояния можно сказать, что она сыграла и продолжает играть большую роль в создании жизненной и художественной среды, во многом определяет мироощущение ее современников. Именно на примере культовой архитектуры можно наблюдать за изменениями в стилистических исканиях внутри данного стиля.

Библиографический список

1. Кириченко, Е.И. Русская архитектура 1830-1910-х годов. – М.: Искусство, 1982.
2. Кириченко, Е.И. Архитектурные теории XIX века в России. – М.: Искусство, 1986.
3. Шульгина, Д.П. региональные особенности архитектуры эклектики в российской провинции. – М.: Ленанд, 2010.
4. Сарабянов, Д.В. История русского искусства второй половины XIX века – М.: Изд-во МГУ, 1989.
5. Борисова, Е.А. Русская архитектура второй половины XIX в. – М.: Наука, 1979.
6. Иконников, А.В. Историзм в архитектуре. – М., 1997.
7. Лисовский, В.Г. Национальные традиции в русской архитектуре XIX– начала XX веков – Л., 1988.
8. Юсупов, Э.С. Словарь архитектурных терминов. – М., 1994.

Bibliography

1. Kirichenko, E.I. Russkaya arkhitektura 1830-1910-kh godov. – M.: Iskusstvo, 1982.
2. Kirichenko, E.I. Arkhitekturniye teorii XIX veka v Rossii. – M.: Iskusstvo, 1986.
3. Shulgina, D.P. regionalniye osobennosti arkhitekturiy ehlektiki v rossiyskoy provincii. – M.: Lenand, 2010.
4. Sarabjanov, D.V. Istoriya russkogo iskusstva vtoroy polovini XIX veka – M.: Izd-vo MGU, 1989.
5. Borisova, E.A. Russkaya arkhitektura vtoroy polovini XIX v. – M.: Nauka, 1979.
6. Ikonnikov, A.V. Istorizm v arkhitekture. – M., 1997.
7. Lisovskiy, V.G. Nacionalniye tradicii v russkoy arkhitekture XIX– nachala XX vekov – L., 1988.
8. Yusupov, E.S. Slovarj arkhitekturnikh terminov. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 942 3(075.8)

Ochirova D.B. Comparative characteristics of word-building and phraseological means in Buryat and Russian languages. The paper is devoted to the comparative characteristics of word-building and phraseological means in Buryat and Russian languages, formation of new compound names with the help of suffixes under the influence of Russian language. Formation of affix derivatives is shown on the example of word-family formation with roots-correlates.

Key words: word formation, verbal name, derivatives, roots-correlates, root morpheme, compounds, phraseology.

Д.Б. Очирова, канд. филол. наук, доц. Бурятского государственного университета,
г. Улан-Удэ, E-mail: ochirova1960@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В БУРЯТСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительной характеристике словообразовательных и фразеологических средств в бурятском и русском языках, образованию новых составных названий под влиянием слов русского языка с суффиксами -тель, -ец, а также в результате тесного взаимодействия с русским языком в бурятском языке образованию аффиксальных производных слов, на примере образования гнезда с корнями-коррелятами: рука – 'гар'.

Ключевые слова: словопроизводство, отглагольное имя, производные слова, корни-корреляты, корневая морфема, сложные слова, фразеологизмы.

Как отмечали все бурятоведы, самым характерным в развитии бурятского литературного языка в прошлую эпоху было пополнение словарного состава бурятского языка огромным количеством новых терминов, слов и устойчивых сочетаний, обозначающих новые предметы, явления и понятия. При этом, как писал известный монголовед профессор Т.А. Бертагаев, в это время претерпевает внутреннее трудоустройство и переделку вся лексико-семантическая система бурятского литературного, увеличивается смысловая емкость слова без изменения его значения, расширяется валентность слова, язык освобождается от "примитивной конкретности" некоторых форм и значений.

По его мнению, в этот период бурятский письменно-литературный язык переживал стадию высокого физического потрясения. Нечто подобное наблюдалось с русским языком в эпоху преобразований Петра Великого.

Как говорит один из героев романа Тургенева "Дым", "не мудрствуя и не церемонясь, Петр вливал эти слова целиком, ушатами, бочками в нашу утробу. Сперва – точно вышло нечто чудовищное, а потом – началось именно переваривание, о котором я вам докладывал" [1, с. 50]. Кроме многочисленных заимствований, по наблюдениям Т.А. Бертагаева, слова и термины создавались по русскому образцу, копировалось слово-

производство и словосочетания русского языка. Бурятские слова под влиянием русского языка расширяли свои сочетательные возможности, приобретали дополнительные прямые и переносные значения [2, с. 31]. Например, отглагольное имя *үргэдхэлзэ* "расширение". По данной модели появились многочисленные отглагольные существительные с суффиксами -ла и -лта: *хамгаалалта* "защита", *дүүргэлтэ* "выполнение", *аиагалалга* "использование", *тэхэрэлзэ* "взрыв", *хүгжэлтэ* "развитие" и т.д.

Д.Л. Шагдарова в книге "Сопоставительно-типологическое исследование лексико-фразеологических систем бурятского и русского языков" показывает образование новых, главным образом, составных названий под влиянием слов русского языка с суффиксами -тель, -ник, -льник, -ец, -ач, и -цы, обозначающих преимущественно деятеля и лишь иногда предметы, с помощью которых производятся те или иные действия (например, распылитель – *тараан саагаша*) [3, с. 35-36].

Существительные, мотивированные глаголами и образованные посредством суффикса -тель, переводятся однократными причастиями с суффиксом -гша, постоянными причастиями с суффиксами -ааша, -ша, иногда составными словами с этими суффиксами: преподаватель – *хургагша* (багша), писатель – *уран зохёолшо* [4, с. 83], художник – *уран зурааша*,

ученик – *хурагиша*, жертвователь – *үргэлишэ, үргэл хэгшэ* (в старомонгольском) *үгэлигын эзэн* – жертвователь в пользу буддийской религии), испытатель – *туришагиша*, житель – *ажсагууша*, преследователь – *мүрдэгшэ, множитель* – *үдхэгшэ, предприниматель* – *олзын хэрэг эрхилэгшэ, носитель* (гриппа) – *үбишэ тараагиша* (грипп).

Понятия, обозначаемые посредством суффиксов *-чик (-чик), -лычик, -ец (-нец), -льник* передаются существительными, в том числе составными, с суффиксами *-гиша, -аашиша, -ша, -шан*: резчик – *отологишо*, мойщик – *угаагиша*, разлившик – *аягалагиша*, раздатчица (столовой) – *хубаан хэгшэ (табагууд соо)*, кладчик – *хиртишэ, иулуугаар юмэ баригиша*, набойщик (гуталда) – *таха хадагиша*, клепальщик – *таблагшиша*, плательщик – *мүнгэ түлэгшэ, лжец* – *худалиша*, лстец – *билдагууша(н)*, продавец – *наймаашиша*, делец – *олзоишон* (темные дельцы) – *хара хэрэгтэ олзошод*), певец – *дуушан*, кормилец – *тэжээгшэ (тэдхэгшэ)* и т.д.

Слова русского языка, образованные при помощи суффикса *-ач, -ун* и имеющие разговорно-просторечный, в основном презрительный оттенок, не имеют односложного соответствия, передаются трех или двухсложными сочетаниями с опорным словом *хүн* – человек, *амитан* – животное, рвач – *үлүү харадаг хүн*, трепач – *шашиаг, худалиша амитан, шашиаг долдой хүн*, дрыхач – *унтаана, нойрмог амитан (хүн)*.

Подобные образования обычно по причине многокомпонентности не признаются составными словами. Они представляют устойчивые (лексикализованные) сочетания, обозначающие одни понятия. Правда, фамилии, имена, отчества, географические названия, многокомпонентные числительные, обозначающие одно понятие, в русистике называют составными словами.

В результате тесного взаимодействия с русским языком в бурятском языке появилось множество коррелирующих с русским языком образований, аффиксальных производных слов, сложносоставных и устойчивых номинативных сочетаний. Это можно показать на примере образований гнезда слов с корнями-коррелятами: *рука – гар* [5, с. 195].

Дефисы внутри слов показывают, что при помощи каких морфем произошло словообразование:

1. Руч-енька – *гар-хан*
2. Руч-онк-а – *гар-хан, жаахан (бишихан) гар*
3. Бел-о-руч-ка – *сэмсэгэр гоё гар-тай, ажалхаа этээрхэ-шэ*
4. Дву-руч-ный – *хоёр гар-ай*
5. В-руч-н-ую – *гар-аар*
6. Руч-н-ой – *гар-ай*
 - а) ручн-е-ть – *гар-ай болохо*
 - б) ручн-ист – *гар ажал (наймаа) хэгшэ*
 - в) ручист-ка – *гар ажал (наймаа) хэгшэ эхэнэр*
 - г) ручн-иц-а – *гар ажал (наймаа) хэгшэ эхэнэр*
 - д) при-руч-ить – *гар-ай болгохо*
 - е) при-руч-ить-ся – *гар-ай бол-о-хо*
 - ж) при-руч-а-ть – *гар-ай бол-го-хо*
 - з) при-руч-а-ться – *гар-ай боло-хо*
 - и) при-руч-ен-и-е – *гар-ай болго-лго*
7. Руч-ка – *бар-юул (ород хэлэндэ бэшэ, ондоо үндэһэн)*
8. Рук-аст-ый – *барьягар гар-тай*
9. Рук-ав – *хамсы (ород хэлэнэйхидэл бэшэ, ондоо үндэһэнһөө гарана)*
10. Рук-ав-иц-а – *бээлэй (ород хэлэнэйхидэл бэшэ, ондоо үндэһэнһөө гарана)*
11. Без-рук-ий – *гар-гүй*
 - а) без-рук-ость – *гар-гүй байл-га*
12. На-руч-ник-и – *гар-ай суурга(или гэнжэ)*
13. На-руч-н-ый – *гар-ай, гар-таа зүүдэг*
14. По-руч-ень – *гэшхүүрэй барюул (ород хэлэнэйхидэл бэшэ, ондоо үндэһэн)*

Библиографический список

1. Тургенев, И.С. Дым: роман. – М., 1974.
2. Бертагаев, Т.А. Влияние русского языка на развитие смысловой системы литературного бурят-монгольского языка // сб. трудов по фонологии. – Улан-Удэ, 1949. – Вып. 1.

15. Под-руч-н-ый – 1) *гар үзүүрэй, ходо барижа байдаг; 2) баруун гарай хүн, гар дорохи хүн.*

16. С-под-руч-но – *таатай, зохид, бэлэн*
 17. Не-с-под-руч-но – *таагүй, зохид бэшэ, бэлэгүй*
 18. В-руч-и-ть – *барюулха (ород хэлэнэйхидэл бэшэ, ондоо үндэһэн)*

19. Рук-о-би-т(ь)-й-е – *гар-аа альгадаалсаан, адхалга, гар гараа тас байса адхалга)*

20. Рук-о-блуд-ий-е – *бэлгээ гар-аа-раа носон ханалга*

21. Рук-о-дел-ий-е – *гар үзүүрэй оёдол, урлан оёлго*

22. Рук-о-крыл-ый – *гар жэжүүртэн*

23. Рук-о-мой-ник – *угаальник, монг.угаагуур*

24. Рук-о-пись – *гар бэшэ, рукопись*

25. Рук-о-плескаться – *альга ташаха*

26. Рук-о-пожатие – *гар-аа барилсалга, гар-аа барилсажа мэндэшилэлгэ*

27. Рук-о-положить, рук-о-полагать – *толгой дээрэнэ епископ гар-аа табижа, санаар хүртөөлгэ*

28. Рук-о-прикладство – *гар хүрэлгэ, сохилго, ёборолго*

29. Рук-о-творный – *хүнэй гар-аар хэгдэһэн*

30. Больше-рук-ий – *томо гар-тай, гар утатай*

31. Длинно-рук-ий – *ута гар-тай, гар утатай*

32. Коротко-рук-ий – *богони гар-тай, гар богонитой*

33. Косо-рук-ий, криво-рук-ий – 1) *годигор (годишишонон) гар-тай, 2) дүйгүй, дүйгүй бээбэгэр*

34. Лево-рук-ий – *зүүн (налгай) гар талын, зуун (налгай) гар-ай, налгайбиша*

35. Много-рук-ий – *олон гар-та(й)*

36. Одно-рук-ий – *ганса (үрөөһэн) гар-та(й)*

37. Одно-руч-н-ый – *нэгэ гар-ай*

38. Собственн-о-руч-н-ый – *өөрын гар-аар бэшэһэн, өөрын гар-ай гар табиһан*

39. Сто-рук-ий – *зуун гар-тай*

40. Сухо-рук-ий – *хатаһан гар-тай*

41. Тонко-рук-ий – *нарихан гар-тай*

42. Четыр-ех-рук-ий – *дүрбэн гар-тай*

43. Четыр-ех-руч-ный – *дүрбэн гар-тай*

Как видим, в сложных словах типа, многорукий, однорукий, длиннорукий, четырёхрукий и т.д. повторяется второй номинант *-рук-ий*. В бурятском языке также повторяется компонент *гартай* (форма слова *гар* в совместном падеже), поэтому эти образования вполне можно рассматривать как сложносоставные прилагательные; рукокрылые – *гар жэжүүртэн* – *имя существительное*, рукоплескать *-гар (альга) ташаха* – глагол и т. д.

Как видно из приведенного материала, в бурятском языке так же как еще и в русском языке имеются композитные образования, например, с корневой морфемой *-гар 'рука'* в русском языке, *гар буу – 'пистолет'*, *гар бэшэ – 'рукопись'* и др. Однако из-за того, что компонент таких слов фонетически ещё не слился и по правилам орфографии пишутся отдельно, не все бурятоведы такие образования считают сложными словами. Их относят то к фразеологизмам, то к свободным словосочетаниям.

Мы в этом вопросе поддерживаем тех коллег, которые считают такие образования сложными словами. Способ словосложения или соединения, как правило, двух слов в одну сложную основу или в лексикализованное сочетание получило большое развитие в бурятском литературном языке в прошлую эпоху под воздействием русского языка, благодаря чему удалось создать эквиваленты к отсутствующим в бурятском языке русским словам, например, с корнем *рука – гар*; *рукопись – гар бэшэ*; *рукопожатие – гараа барилсалга*, *рукоприкладство – гар хүрэлгэ*, *рукотворный – (хүнэй) гараар хэгдэһэн* и т.д.

3. Шагдарова, Д.Л. Сопоставительно-типологическое исследование лексико-фразеологических систем бурятского и русского языков. – Улан-Удэ, 2003.
4. Цыденжапов, Ш.Н.Р. Бурятско-русский фразеологический словарь. – Улан-Удэ, 1992.
5. Шагдаров, Л.Д. Бурятско-русский словарь / Л.Д. Шагдаров, К.М. Черемисов. – Улан-Удэ, 2006. – Т. 1.

Bibliography

1. Turgenyev, I.S. Dihm: roman. – M., 1974.
 2. Bertagaev, T.A. Vliyanie russkogo yazhka na razvitie smihslavoyj sistemih literaturnogo buryat-mongoljskogo yazhka // sb. trudov po fonologii. – Ulan-Udeh, 1949. – Vihp. 1.
 3. Shagdarova, D.L. Sopostaviteljno-tipologicheskoe issledovanie leksiko-frazeologicheskikh sistem buryatskogo i russkogo yazhkov. – Ulan-Udeh, 2003.
 4. Cihdenzhapov, Sh-N.R. Buryatsko-russkiy frazeologicheskij slovarj. – Ulan-Udeh, 1992.
 5. Shagdarov, L.D. Buryatsko-russkiy slovarj / L.D. Shagdarov, K.M. Cheremisov. – Ulan-Udeh, 2006. – Т. 1.
- Статья поступила в редакцию 19.04.11*

УДК 811.512.141

Salyakhova Z.I. REFLEXIVE FORMS OF THE VERB IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article deals with the problem of reflexivity in the Bashkir language, which is one of the microfields of collateral. Despite the numerous amounts of books on the subject, there is no consensus about the nature of reflexive forms in the linguistic literature at the moment. The article deals with a set of different levels of the linguistic devices serving for expression of the value of reflexive voice of collateral in the Bashkir language.

Key words: Bashkir language, voice and collateral, the value of a reflexivity, reflexive voice, transitivity or intransitivity, functional-semantic category, structures.

З.И. Салыхова, соискатель БГУ, г.Уфа, E-mail: s.zuhra@hotmail.com

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме рефлексива в башкирском языке, являющимся одним из микрополей залоговости. Несмотря на многочисленное количество трудов по данной проблеме, единого мнения о природе рефлексивных форм в лингвистической литературе пока не имеется. Рассматривается комплекс разноуровневых языковых средств, служащих для выражения рефлексивного значения глагола в башкирском языке.

Ключевые слова: башкирский язык, залог и залоговость, рефлексивное значение, возвратный залог, переходность и непереходность, функционально-семантическая категория, конструкции.

Функциональное направление является одним из важнейших принципов описания в современной лингвистике. Коммуникативно-функциональный подход предусматривает интерпретацию языковых единиц всех уровней и подсистем – лексического и грамматического строя языков на функциональной основе. Этот подход дает возможность по-новому исследовать такие сущностные характеристики языка, как соотношение логических понятий и грамматических категорий, интегративное взаимодействие лексики и грамматики и др. Особенностью функционального подхода является описание грамматического строя в динамическом аспекте. В качестве основной единицы функциональной грамматики выделяются функционально-семантические категории или функционально-семантические поля. Функционально-семантическое поле представляет совокупность средств выражения, относящихся к разным языковым уровням и служащих для передачи одного и того же инвариантного значения. Как правило, функционально-семантическая категория опирается на грамматическую категорию, которая выполняет в ней функцию центра или основы, так как в грамматической категории содержание функционально-семантической категории находит наиболее специализированное и концентрированное выражение. Ведущими принципами функционально-семантического описания языка являются: группировка языкового материала по содержательным категориям и функциям; учет обусловленности функциональных вариантов внеязыковыми факторами. Подход с подчеркнутым элементом дифференциации полей внутри определенной функционально-семантической группировки целесообразно использовать и при анализе залоговости. Залоговость может быть определена как комплекс функционально-семантического поля, которые охватывают разноуровневые средства, характеризующие

глагольное действие в его отношении к субъекту и объекту как семантическим категориям, которым соответствует тот или иной элемент синтаксической структуры предложения (подлежащее, прямое или косвенное дополнение). Данный комплекс включает поля активности/пассивности, возвратности (рефлексивности), взаимности (реципрока) и переходности/непереходности. В каждом из этих функционально-семантических полей заключен особый аспект характеристики глагольного действия с указанной точки зрения [1, с. 125].

В настоящей статье рассматривается рефлексивность (возвратность) в башкирском языке, которая составляет семантически дифференцированную категорию и выражает действие, совершаемое субъектом и направленное на субъект или на объект, но для данного же субъекта действия. Термином “рефлексивы”, или “рефлексивные глаголы” именуются глаголы с рефлексивным показателем независимо от значения, т.е. единицы, выделяемые по форме. Рефлексивным показателем именуется элемент в глаголе или его окружении, у которого по крайней мере одним из значений является значение рефлексивности – особого типа однореферентности, а именно полного или частичного референтного совпадения объекта действия (или другого актанта) с субъектом. Рефлексивной конструкцией именуется любая конструкция с рефлексивным глаголом в качестве сказуемого [1, с. 246].

Рефлексивные формы (возвратные формы) глагола являются предметом многих исследований (В.С. Храковский, А.В. Бондарко, В.П. Недялков, Э.Ш. Генюшене, Н.А. Баскаков, В.Г. Гузев, Э.А. Грунина, А.К. Геляева, Э.В. Глазырина, А.М. Дмитриева, К.З. Зиннатуллина, С.П. Обнорский, Г.А. Стахова, З.Я. Футерман, К.Б. Куулар, Н.А. Янко-Триницкая, В.Н. Джанаева, С.Е. Яхонтов, С.В. Шкуридин, А.Н. Зеленов, Н.Н. Джанашиа, М.Т. Ковалева, Т.Н. Козюра,

Н.Д. Алмадакова, О.В. Чагина, А.М. Алибулатова, Ш.Р. Басыров и др.). Рефлексивные формы башкирского глагола специально не исследованы. Однако в общих грамматических трудах возвратные формы рассмотрены довольно обстоятельно (Н.К. Дмитриев, А.А. Юлдашев, А.Х. Фатыхов, М.В. Зайнуллин и др.). Несмотря на это, единого мнения об их природе в лингвистической литературе пока не имеется. Существуют различные точки зрения относительно рефлексивов. Одни исследователи трактуют рефлексив как формообразующую, другие как словообразовательную, некоторые исследователи выделяют их как грамматическую категорию. А.В. Бондарко рассматривает залог не только как грамматическую категорию, но и весь комплекс разноуровневых (морфологических, словообразовательных, синтаксических, лексико-синтаксических, лексических) языковых средств, служащих для выражения залоговых отношений. Такого мнения придерживаемся и мы.

В башкирском языке рефлексивные формы выражают действие, которое совершается самим субъектом и направлено им на себя самого, которые образуются как от переходных (*йыу* – мыть, *йыуын* – мыться, *мыть себя*; *һөйә* – прислонить, *һөйән* – прислониться; *кей* – надевать – *кейен* – одеваться; *алда* – обманывать, *алдан* – обмануться), так и от непереходных глаголов (*тазарын* – вычиститься (о себе); *һылан* – испытывать ноющую боль в суставах, костях), с помощью аффиксов *-и* после конечных гласных: *ура-и-ыу* – кутаться, укутываться; *телә-и* – кланчить; *уҡы-и-ыу* – читать что-либо про себя и *-ын, -ен, -он, -өн* после конечных согласных глагольной основы: *яб-ын-ыу* – укрыться; *йыу-ын-ыу* – мыться; *ял-ын-ыу* – упрашивать, умолять; *йыл-ын-ыу* – греться; *кыҙар-ын-ыу* – краснеть. Необходимо отметить, что в большинстве из работ касающихся залога и залоговости, отмечается связь с категорией переходности и непереходности. Н.К. Дмитриев определил категорию переходных и непереходных глаголов для тюркских языков неграмматическим, так как переходный и непереходный глагол сплошь и рядом характеризуется лишь семантикой, а не специальным аффиксом, как это бывает при каждой грамматической категории [2, с. 150]. В современных трудах по башкирскому языку [А.Х. Фатыхов, А.А. Юлдашев, М.В. Зайнуллин и др.] переходность/непереходность понимается как лексико-семантическая категория глагола, проявляющая синтаксически – через управление глагола винительным падежом (төшөм килеш). Переходности/непереходности и залог рассматриваются как отдельные категории.

Рефлексивные формы, образованные от переходных глаголов, обозначают 1) действие, выполненное субъектом над собой, над собственным телом: *Кыҙар һәр кеме үз хәләнән килгән тиклем һанынды, бизәнде* – Девушки каждой как мог *готовились* (сами себя готовили), *красились* (сами себя красили) (Х. Давлетшина). В приведенном примере объектом действия глагольного признака является физическая личность самого субъекта-производителя действия, переходящий из его внешности на поверхность его тела. 2) действие, совершается самим субъектом и направлено им на себя самого, действие, выполненное субъектом самим собой, в своих интересах, для себя, с участием субъекта в каких-либо делах: *Халыҡ көсә еткәнә эшкә тотондо* – Народ *взялся за посильную работу* (Б. Бикбай). *Көтмәгәндә әсәйем Ырымбурға барырга йыйына* башланы – Неожиданно моя мама начала собираться в Оренбург (Б. Бикбай). Кроме того, рефлексивные формы образуются от основ на *-ала, -келә, -гелә, -өлә, -елә* и обозначают многократность действия: *өзгәләнеү* – разрываться; *бүлгәләнеү* – делиться; *боргаланыу* – крутиться, вертеться; *телгәләнеләү* – исполосовать. От переходных глаголов образуются возвратные залоговые формы с прямым объектом, которые в результате образования не теряют переходное значение. В этих случаях активное действие субъекта переходит на объект, хотя и совершается для субъекта. Глагольные формы этого типа выражают

действие, совершаемое субъектом и переходящее на объект. Действие здесь направлено только на субъект и происходит только для субъекта, тем самым отличаются от переходных глаголов прямого залога: *йый* (переходный глагол) – *собери и йыйнаны* (переходный глагол) – *собрал*; *кыҙ* (переходный глагол) – *копай и кызынды* (переходный глагол) – *копал*; *тот* – *хватай* (переходный глагол) – *тотон* (переходный глагол) – *пользуйся чем-либо, хватайся*.

Рефлексивные формы, образованные от непереходных глаголов, обозначают следственное изменение в состоянии субъектов: *кабарыныу* – надуваться, *кызырыныу* – краснеть, *агарыныу* – поbledнеть. Например: *Үгәй әсә өй эсендә гүмерзә күрелмәгән дауыл куптарҙы: ақырынды, кысырынды, жарганды* – Мачеха подняла в доме доселе невиданный ураган: *горланила, кричала, проклинала* (З. Бишиева). Возвратное значение имеют непереходные глаголы на *-һын, -һон, -һен*, выражающие внутреннее состояние человека: *ятһыныу* – чуждаться; *кәмһенәү* – считать себя униженным; *бойоҡһоноу* – печалиться; *ауырһыныу* – затрудняться, испытывать затруднение; *болоҡһоноу* – волноваться, беспокоиться, тревожиться; *йөрәкһенәү* – рваться, порываться; *кыйыһыныу* – затрудняться, чувствовать затруднение. К полю рефлексивности относятся глаголы, образованные лексическими средствами, т.е. посредством выделения из лексики основ глагола с семантикой возвратного залога: *уян-пробудиться* (при *уят* – разбудить); *үзгәр* – изменяться (самому по себе). Возвратное значение имеют ряд производных глаголов, образованных посредством присоединения аффиксов и обозначающие действие, совершающееся с участием самого субъекта действия и происходит только для субъекта: *-лык-лек, -ык-ек, -к-к: күн-ек(те)* – привыкать, свыкнуться, освоиться; *һуҡ-лык(ты)* – ударяться; *ет–лек(те)* – созреть (о человеке).

Следует отметить, что башкирском языке часто употребляются рефлексивные формы, образованные способом редупликации: *Айбикә шәленә төрөнә-төрөнә йүгерҙе* – Айбика бежала *укутываясь-укутываясь* шалью. В случаях употребления повторов возвратных форм между ними часто ставятся союзы *-ла, -лә* с целью показа усиления качества действия: *Һуңғы ваҡытта шашына ла шашына ине, бушҡа булмаған икән* – В последнее время сильно *неистовствовал и неистовствовал*, не зря оказалось (Х. Давлетшина). *Малай ергә теймәгән кысқа ғына аяҡтарын һелкеп йән-көскә тыпырсынды ла тыпырсынды* – Мальчик еле-еле двигал недостающие до земли ножки и *изо всех сил махал и махал* ими (Х. Давлетшина).

Семантические свойства рефлексивных форм зависят не только от переходности/непереходности глагола, но и от принадлежности глагольной основы к определенной лексико-семантической группе:

1) глаголы движения (*унда-бында йүгеренде* – *то туда, то сюда бегал*; *бүлмәнең бер мөйөшөнән икенсе мөйөшөнә йөрөндө* – *ходил с одного угла комнаты на другой*; *басқан ерендә һикеренде* – *на месте прыгала*);

2) глаголы выполнения какого-нибудь действия (*төнө буйына яҙынды* – *всю ночь что-то писал*; *үз эсенән уҡынды* – *про себя читал*; *ул имтиханға әҙерләнде* – *он готовился к экзамену*; *телде тиз өйрәнде* – *быстро выучил язык*; *үзе барырга йыйынды* – *сам решил идти*);

3) глаголы мышления (*ул үзе тураһында уйланды* – *он задумался о себе*);

4) глаголы речи (*үз-үзенә һөйләнде* – *сам про себя говорил*; *бик оҙаҡ төпсөндө* – *долго и подробно расспрашивал*);

5) глаголы эмоции и ощущения (*мажтанды* – *хвастался*; *хәсрәтләнде* – *печалился*; *һуғыранды* – *бранился*; *ғәжәпләнде* – *удивился*; *шатланды* – *радовался*; *көйөндө* – *переживал*);

б) глаголы звукоподражания и междометия (*ажгырынды* – разъярился; *ул караңгыла нигер эзлэн кыштырзанды* – он в темноте что-то искав шуршал; *ул эстан генә моңорзанде* – он про себя бормотал).

Необходимо учесть, что некоторые формы с аффиксом *-н* во фразе могут употребляться и в страдательном значении, когда действие, представленное с точки зрения логического объекта, выражает состояние: *ул имтиханга әзерләнде* – он готовился к экзамену (*әзерләнде* в данном предложении имеет рефлексивное значение, так как выражает действие, совершаемое субъектом и направленное на субъект или на объект, но для данного же субъекта действия) и *уның тарафынан имтиханга билеттар әзерләнде* – им подготовлены билеты для экзамена (*әзерләнде* имеет страдательное значение, поскольку обозначает действие, которое совершается грамматическим объектом и переходит на грамматический субъект. Иначе говоря, грамматическое подлежащее *билеттар* оказывается с логической стороны объектом, а грамматическое дополнение *уның* – логическим субъектом). По характеру образования эти глаголы можно назвать производными омонимами, а по идентичности наличных в них звуков – омофонами, конкретное значение которых (возвратное или страдательное) может быть определено только в предложении.

А.А. Юлдашев установил особые критерии выделения залога в башкирском языке. «Выделение категории залога в тюркских языках, равно и в монографиях по залогу, – замечает он, – производится по так называемым залоговым аффиксам. Вследствие этого залог здесь усматривается даже там, где залоговый аффикс лишается значения данного залога, служит целям исключительно словообразовательным» [3, с. 14-15]. По мнению А.А. Юлдашева, не каждый залоговый суффикс в башкирском языке является выразителем грамматической категории залога. Залог, по его мнению, помимо его формы, должен обладать дополнительными грамматическими признаками. Такими признаками для возвратного залога являются – совпадение действующего лица и объекта действия. Там, где этих признаков нет, залоговый аффикс не имеет в башкирском языке значения данного залога и служит исключительно словообразовательным целям [3].

Резкое отличие лексического значения производной и непроизводной основ глагола *кырын* – браться и *кыр* – скоблить, скести, тереть; истреблять; *сабын* – париться веником и *сап* – дать пощечину, хлестать; косить сено являются свидетельством словообразовательной сущности рефлексивных форм. Наглядным примером словообразовательной функции рефлексива может послужить невозможность устранения аффикса *-н* из состава глагола, так как производящие основы не имеют самостоятельного употребления *өйрә-н* – научиться, *тирбә-н* – качаться (производящие основы глагола *өйрә-*, *тирбә-* самостоятельного употребления не имеют). Также возвратное значение создаются по деривационным моделям: со значением “приобрести свойство” в именных глаголах на *-ла/-лә*: *тамһеҙ-лә-н* – сделаться невкусным; *тигеҙ-лә-н* – выровняться, сделаться ровным; *тоҙ-ла-н* – просолиться, сделаться соленым; *туры-ла-н* – сделаться прямым и значением “проявлять свойство по основе”: *ажтар-ын* – шарить, разг. рыться, копаться; *жара-н* – озираться, осматриваться; *һиҙ-ен* – чують, предчувствовать; *һөйлә-н* – болтать, ворчать про себя; *тарт-ын* – стесняться. Не менее показательным ее признаком служит также использование возвратного залога как производящей основы для дальнейшего словообразования: *уран* – укутайся, *уран-уу* – укутывание, *уран-уу-сы* – тот, который укутывается; *йыуын* – умойся, *йыуын-уу* – мытье, *йыуын-уу-сы* – моющийся, *йыуын-дыҫ* – вода после мытья; *кейен* – одевайся, *кейен-дер* – одевай, *кейен-дер-еу* – одевание, *кейен-дер-еу-се* – тот, кто одевает. Действительно, залоговые аффиксы, имеют словообразовательный характер, создают базу для

наращивания вторичного и третичного залогового аффикса, т.е. возможность агглютинации. С другой стороны, каждая залоговая основа или основа в залоговой форме не допускает чрезмерного, бессистемного наращивания залоговых аффиксов. В этом выражается известная обособленность, исключительность каждого залога в отдельности [4].

Э.Ш. Генюшне, В.П. Недялков отмечают, что рефлексивный показатель, если он не обладает статусом самостоятельного члена предложения, маркирует понижение глагольной валентности. Ученые подвергли синтаксической классификации производные рефлексивные конструкции по признаку сохранения/изменения синтаксической структуры, что может заключаться, по их мнению, в уменьшении числа обязательных валентностей и в понижении и/или повышении ранга членов синтаксической структуры. Соответственно выделяется ими четыре основных синтаксических класса рефлексивных конструкций, подразделяемых на подклассы в зависимости от характера дополнительного, второстепенного изменения в синтаксических структурах [1, с. 251-253]. В этой классификации наряду со значительными функциональными различиями с рефлексивными конструкциями, имеется и некоторая общность признаков сохранения/изменения синтаксической структуры башкирского языка. При классификации систем рефлексивных глаголов башкирского языка по синтаксическому признаку целесообразно рассматривать рефлексивные формы в контексте, сематическо-синтаксическом плане, так как один и тот же глагол может быть употреблен в предложении в разных значениях. Например. *Доклад уның тарафынан һөйләнде* – Доклад был прочитан им (глагол *һөйләнде* употреблен в пассивной(страдательной) форме и *Ул үз эсенән генә һөйләнде* – Он разговаривал сам с собой про себя(глагол *һөйләнде* имеет рефлексивное значение).

Рефлексивные значения в башкирском языке выражаются в следующих синтаксических конструкциях:

1) субъектные рефлексивные конструкции с сохранением исходного субъекта-подлежащего: *ул кырынды, йыуынды – он побрился, умылся.*

2) рефлексивные формы выражаются в обобщенно-личных конструкциях: *бөгөн эшкә һуң киленде* – сегодня пришел на работу поздно (в данном предложении субъект-подлежащее отсутствует; хотя и глагол *киленде* употребляется в 3-м лице, налицо действие совершенное самим субъектом и направленное им на себя); *йыйылыш булганын белмәй жалынды* – о том, что будет собрание не знал (букв.остался в неведении/незнании).

3) конструкции с рефлексивными формами в роли сказуемого: *Имай асыуланан төкәрөндө* – Имай разозлившись плевался.

4) конструкции, где рефлексивное значение выражают и сказуемые и дополнение: *Айбулат һаман русса укый алмай жалыуына көйөнә* – Айбулат переживал из-за невозможности учиться по русски.

5) синтаксические конструкции, образованные путем сочетания нескольких глагольных основ с рефлексивными значениями, выраженными сложными глаголами, состоящими из деепричастия (хэл кылым) на *-ып, -еп, -оп, -өп* и вспомогательного глагола: *Укытыусы, алдан һизенеп, кайҙалыр йәшенеп өлгөргән* – Учитель, заранее чувствуя что-то, успел спрятаться (Б.Бикбай). *Мулла тиз генә укынып алды* – Мулла быстро прочитал (про себя) молитву. *Бынау баланы бер аз сайындырын-һөртөндөрөп ебәрергә кәрәк* – Этого ребенка нужно немного умыть-вытереть (Х.Давлетшина).

6) конструкции, где рефлексивное значение выражается обстоятельством: *Сәйнәмәй генә сәйенде ялауыңда бул* – Только не ворча(про себя) продолжай наливать чай. *Ул кәрәкмагән һорауҙары менән кешега бәйләнмәйенсә йөрөй алмай* – Он не может ходить без приставания человеку с ненужными вопросами.

7) рефлексивные формы, образовавшиеся посредством сочетания возвратно-определятельного местоимения и соответствующего глагола: *ул үз-үзәнә укынды – он читал сам про себя; Саня үз-үзәнә һәйләнде – Саня говорила сама с собой; Азат үз үзәнә асыуланды – Азат сам себе злился.*

8) конструкции, с сочетаниями глаголов в форме инфинитива, образованные от основы с прибавлением аффикса *-ырга, -ергә, -орга, -өргә* и соответствующего глагола: *Шаңкып калгандар яйлап аңына килде, багзеләре, киреңсә, сарбайлап, иларга тотондо – Те, которые были в шоковом состоянии, пришли в себя, а некоторые, наоборот, громко начали плакать* (Ф.Хусаинов).

9) конструкции, с сочетаниями модальных слов со вспомогательными глаголами с аффиксами *-мак/-мәк*: *Бар хыялдан, ярһузан мәңге йәшеренмәк булам, мәңгегә сабырлык менән күңеләм баш булмак булам – Пытаюсь вечно спрятаться от мечты, от воодушевления, пытаюсь с терпением вечно разудать свою душу* (Ш. Бабич).

Библиографический список

1. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / отв. ред. А.В. Бондарко. – СПб.: Наука, 1991.
2. Дмитриев, Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.: Наука, 2007.
3. Юлдашев, А.А. Система словообразования и спряжения глагола в башкирском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1956.
4. Фатыхов, А.Х. Категория залога в башкирском языке. Вопросы составления описательных грамматик языков народов СССР (Стенограмма координационного совещания по проблемам простого предложения и категории залога. – Уфа, 1958.

Bibliography

1. Teoriya funktsionalnoy grammatiki. Personalnostj. Zalagovostj / отв. red. A.V. Bondarko. – SPb.: Nauka, 1991.
2. Dmitriev, N.K. Grammatika bashkirskogo yazihka. – M.: Nauka, 2007.
3. Yuldashev, A.A. Sistema slovoobrazovaniya i sprjazheniya glagola v bashkirskom yazihke: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 1956.
4. Fatikhov, A.Kh. Kategoriya zaloga v bashkirskom yazihke. Voprosih sostavljeniya opisatelnykh grammatik yazihkov narodov SSSR (Stenogramma koordinatsionnogo sovetaniya po problemam prostogo predlozheniya i kategorii zaloga. – Ufa, 1958.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 830

*Zhatkin D.N., Popova O.V. F.SHILLER IN CREATIVE PERCEPTION OF K.K.PAVLOVA**. The article compares German originals and translations into Russian of F.Shiller's literary texts made by K.K.Pavlova in 1840 – 1860 including some scenes from the tragedy «Demetrius» (1805, not finished), an extract from the poem «Das Lied von der Glocke» (1799), the tragedy «Wallensteins Tod» (1799). It marks the translator's aim at creating her own emotions and excitement based on as private circumstances as social and political processes in Russia. It differentiates the perception of reality caused by differences in Russian and German cultural traditions.

Key words: Russian-German literary connections, poetic translation, comparativistics, intercultural communication, literary detail.

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой ПГТА, г. Пенза, О.В. Попова, преп. ПГТА, г. Пенза

Ф. ШИЛЛЕР В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ К.К. ПАВЛОВОЙ*

В статье в сопоставлении с немецкими оригиналами рассмотрены выполненные К.К. Павловой в 1840 – 1860-е гг. переводы на русский язык художественных текстов Ф. Шиллера – сцены из трагедии «Demetrius» («Димитрий», 1805, не оконч.), отрывка из стихотворения «Das Lied von der Glocke» («Песнь о колоколе», 1799), трагедии «Wallensteins Tod» («Смерть Валленштейна», 1799). Отмечается стремление переводчицы к воссозданию собственных эмоций и переживаний, обусловленных как обстоятельствами личной жизни, так и общественно-политическими процессами в России. Выявлены отличия в восприятии отдельных реалий, вызванные различиями русской и немецкой культурных традиций.

Ключевые слова: русско-немецкие литературные связи, поэтический перевод, компаративистика, межкультурная коммуникация, художественная деталь.

Среди немецких писателей, к интерпретации творчества которых обращалась К.К. Павлова, Фридрих Шиллер – поэт, философ, историк, теоретик искусства и драматург; Ф. Шиллер, несмотря на сравнительно недолгую жизнь, «проделал в своем творчестве большую эволюцию, обусловленную всемирно-историческими событиями той бурной эпохи, в которую он жил и творил» [1, с. 5]. В интерпретации Павловой к настоящему времени известны: сцена из трагедии «Demetrius»

(«Димитрий», 1805, не окончена ввиду смерти Шиллера), увидевшая свет в №1 журнала «Москвитин» за 1841 г.; отрывок из стихотворения «Das Lied von der Glocke» («Песнь о колоколе», 1799) – «И будь отныне таково», включенный поэтической в роман «Двойная жизнь», впервые изданный в 1848 г. и сочувственно встреченный всеми крупнейшими журналами, за исключением «Сына отечества» (1848, № 5), рецензент которого Е.Ф.Розен осуждал сочинение Павловой за его мис-

тическую направленность; перевод трагедии «Wallensteins Tod» («Смерть Валленштейна», 1799), осуществленный в 1864 г., опубликованный сначала фрагментарно (монолог Тэклы из четвертого действия) в журнале «Беседы в Обществе любителей российской словесности при Московском университете» в 1867 г. за подписью: П.Ч. К.Павлова, то есть почетный член Общества Каролина Павлова (поэтесса была принята в Общество 11 февраля 1859 г. по предложению А.С. Хомякова), а затем и полностью в №№ 7 и 8 «Вестника Европы» за 1868 г.

Первым произведением, привлечшим внимание Павловой, была последняя, незавершенная трагедия Шиллера «Димитрий», замысел которой «был тесно связан с давнишним намерением поэта написать пьесу об английском самозванце Варбеке, выдававшем себя за Ричарда Йорка» [2, с. 28]. Основным мотивом обращения Шиллера к русской истории стало не столько существование в ней аналогичного сюжета, сколько актуальное политическое событие – женитьба наследного принца Веймарского на русской княжне Марии Павловне, сестре императора Александра I. Шиллер представил Лжедмитрия невольным обманщиком, построив на этом весь психологизм своего описания; Павлова, несколько иначе интерпретировав образ героя шиллеровской трагедии, сумела достаточно полно передать лексическое наполнение текста оригинала.

Об исторической основе трагедии, соотносительности ее содержания с эпохой Смуты XVII в. свидетельствуют многочисленные географические реалии, которыми насыщены и немецкий оригинал, и русский перевод («Ein Woiwod bricht den Frieden, führt aus Polen / <...> / Das treue Herz der Reußen führt er irre, / <...> / Und nach Smolensko heimlich weggeführt. / <...> / Nach Litauen und Polen sich geflüchtet, / <...> / Doch gäb' es selbst in Moskau gläub'ge Seelen, / <...> / Schon rückt er gegen Tschernigow heran; / Von Kiew, hört man, sei er aufgebrochen; / <...> / Das ganze Volk der Reußen und der Polen» [3, V, с. 547 – 550] [Воеводы нарушили мир, ведет из Польши / <...> / Верное сердце Руси он приводит к заблуждению, / <...> / И после Смоленска тайно увезли / <...> / После Литвы и Польши исследовал, / <...> / Все же Москва давала сама верить душам, / <...> / Он уже приближается к Чернигову; / <...> / Из Киева слышат, что он разбит; / <...> / Весь народ Руси и Польши] – «Узнай: преступник из земли Литовской / <...> / Объявишь ты пред целю Москвою, / <...> / Какой-то дьяк и удалил в Смоленск. / <...> / Что наконец бежал в Литву, слугою / <...> / Уж близок он к Чернигову, как слышно: / <...> / Из Киева он выступил в поход» [4, с. 381 – 384]), а также использование автором и его русским интерпретатором таких исторических антропонимов, как царь Иоанн, Марфа, Борис Годунов, Иван Мстиславский. Для максимального приближения содержания интерпретируемого текста к историческим реалиям Павловой также было внесено упоминание о воеводе польского города Сандомир Юрии Мнишке, активно поддерживавшем Лжедмитрия I и даже выражавшем согласие на брак своей дочери Марины Мнишек: «Что наконец бежал в Литву, слугою / <...> / У Сандомирского был воеводы» [4, с. 393].

Не только воссоздают исторический колорит эпохи, но и придают описанию стилистическую возвышенность такие введенные Павловой архаичные, традиционно-поэтические слова, лексемы книжного характера, как, например, *чернец* (устар.) – «монах» [5, IV, с. 665], *наречья* (устар.) – «принять имя, назваться» [5, II, с. 338], *дерзостный* (устар.) – «то же, что дерзкий» [5, I, с. 391], *ныне* (устар.) – «сегодня» [5, II, с. 515], *отче* (устар.) – «мужчина по отношению к своим детям» [5, II, с. 667], *чернь* (устар.) – «простой народ, люди, принадлежащие к низшим слоям общества» [5, IV, с. 668], *длань* (высок., устар.) – «фука, ладонь» [5, I, с. 405], *ниспослать* (книжн., устар.) – «послать, даровать (обычно о боге, божественных силах)» [5, III, с. 500], *лях* (устар.) – «название поляков» [5, II, с. 212], *ведать* (устар., трад.-поэт.) – «испытывать, ощущать, чувствовать» [5, I, с. 144], *казать* – «показывать» [5,

II, с. 14], *драгой* (трад.-поэт.) – «дорогой» [5, I, с. 442], *рать* (трад.-поэт.) – «войско» [5, III, с. 685]: «Отвергнувший, чернец богоотступный, / <...> / Наследником наречья Иоанна. / <...> / Украл злодей, чтоб дерзостный бродяга / <...> / Ты ныне, царь уверен в этом, с гневом / <...> / Что слышу, отче патриарх! скажи, / <...> / Всегда обманом преданную чернь. / <...> / Коварен лях, / <...> / Низвергнешь в прах бесстыдного лжеца. – / <...> / И с буйной ратью казаков донских. / <...> / Ты наконец мне мщенье ниспослал! / <...> / Исторгнута невинность дланью божьей!» [4, с. 381 – 385]. Отметим, что в тексте подлинника Шиллером использованы архаичные, разговорные лексемы, возможность передачи которых тесно связана с особенностями русского языка, не всегда имеющего необходимые лексические соответствия; в связи с этим не получили у Павловой адекватной интерпретации немецкие архаизмы *drum* (разг.) – «поэтому, потому; вокруг этого; за это» [6, с. 289], *der Heerzug* (воен. устар.) – «поход» [6, с. 603].

В переводе значительно увеличено число эпитетов, характеризующих лжецаря, причем Павлова, отказываясь от характерного для ее индивидуально-переводческой манеры стремления к «смысловому сглаживанию» (опусканию оценочных, а также грубых слов), усиливает негативное впечатление от облика Димитрия, представленного в немецком оригинале наглым, дерзким, смелым, истинным («Der dreiste Gaukler rühmt sich seines Bluts / <...> / Nicht dulden, dass ein frecher Abenteurer / <...> / Beglaubigt sich der kecke Abenteurer / <...> / Der wahre Zar, der rechte Erbe kommt» [3, V, с. 547 – 550]), а в русском переводе – богоотступным, коварным, дерзостным, бесстыдным, смелым, истинным, чужим, безвестным («Отвергнувший, чернец богоотступный, / <...> / Нарушив мир, коварный воевода / <...> / Украл злодей, чтоб дерзостный бродяга / <...> / Низвергнешь в прах бесстыдного лжеца. – / <...> / И где ж теперь тот смелый самозванец? / <...> / Царь истинный, и требует отчета! / <...> / Не примешь беззаконника чужого; / <...> / Чем доказать пришлец безвестный может» [4, с. 381 – 384]). Синонимичный ряд в русском тексте представляет Димитрия человеком, изначально знавшим о своей непричастности к царскому престолу, об отсутствии в его жилах царской крови: *чернец, наследник Иоанна, лжецарь, бродяга, хищник, беззаконник, пришлец, сын Иоанна, обманщик, лжец, самозванец, мщенье, царь, невинность, опора*. В немецком подлиннике «Димитрий убежден в том, что он действительно имеет право на престол, он полон благородных стремлений, хочет воспользоваться этим правом для того, чтобы освободить русский народ от нелюбимого царя, уничтожить крепостное право и даровать народу свободу» [1, с. 393], и потому в синонимичном ряде преобладают лексемы, лишенные сколько-нибудь значимой негативной окраски: *наглец, злодей, отступник, фокусник, сын Ивана, авантюрист, кровь помеси, головешка, обманщик, месть, потомок Рюрика, царь, невинность, царевич, мстящий*.

И в тексте Шиллера, и в его русском переводе присутствует образ креста («Ein goldnes Kreuz, belegt mit neun Smaragden» [Золотой крест покрыт девятью изумрудами] [3, V, с. 548] – «Крест золотой, камнями драгими» [4, с. 382]), символизирующий в различных культурах высшие сакральные ценности – плодородие, бессмертие, жизнь, а также актуализирующий идею центра и исходящих вонне направлений, в отличие от круга и квадрата, которые наделяются значением ограничения внутреннего пространства. Используя образ креста как сокровища, передаваемого по царской крови, Шиллер как бы между строк говорит о бессмертии царского рода, причем носитель креста оказывается тем центром, который распространяет по миру лучи света. Введение Шиллером подобного образа служило косвенным подтверждением того, что Лжедмитрий верил в свою богоизбранность, способность принести лучшую жизнь русскому народу, распространить свет среди русских людей. Павлова, сохранив образ креста, стерла его подтекстовое значение; в ее переводе крест – всего

лишь сокровище, принадлежащее царскому роду и своим наличием у человека обосновывающее его причастность к семейству царя. Можно предположить, что речь идет о христианском кресте, то есть о кресте Голгофы, который отражает три христианских добродетели: высшую веру, надежду и милосердие. Вера и надежда, следуя содержанию шиллеровской трагедии, находят отражение в ожиданиях матери и в ее вере в жизнь сына: «Doch seine Asche sah ich nie. Ich glaubte / Der allgemeinen Stimme seinen Tod / Und meinem Schmerz. Der allgemeinen Stimme / Und meiner Hoffnung glaub' ich jetzt sein Leben» [3, V, с. 551] [Все же его праха я не видела. Я верила / Всеобщему голосу его смерти / И моей боли. Всеобщему голосу / И моей надежды: я верю сейчас в его жизнь]. О гуманности, милосердии к своему народу взывает к царице Иов, но Марфа говорит лишь о своем горе и о своих личных тяготах: «Das treue Herz der Reußen führt er irre, / Und reizt sie auf zu Abfall und Verrat. / <...> / Drum wünscht der Zar, dass du den Wahn des Volks / Zerstreust, wie du allein vermagst. Ein Wort / Von dir, und der Betrüger ist vernichtet» [3, V, с. 548 – 552] [Верное сердце Руси он приводит к заблуждению, / И они вызывает на отход и измену. / <...> / Поэтому царь желает, что ты иллюзию народа / Рассеивает, как ты только можешь. Слово / К тебе, и обманщик уничтожен] – «И, сказкой православных ум смущая, / Измену поджигает и мятеж. / <...> / Отечеству всему / Ее окажешь ты: спасаешь царство / От бедствия войны, сказавши правду» [4, с. 382 – 386].

При воссоздании образа креста Павлова использует эпитет «осыпанный» («Крест золотой, камнями драгими / Осыпанный, – и лжет обманщик дерзкий» [4, с. 382]). Семантика слова «осыпанный» (от *осыпать* – «посыпать со всех сторон чем-л., обсыпать; густо покрыть чем-л., усеять, усыпать» [5, II, с. 660]) несет в себе значение множества, в данном случае – большого количества камней. В оригинальном тексте, напротив, полностью отсутствует значение множества и царского изобилия, вводится конкретная символическая цифра – 9: «Ein goldnes Kreuz, belegt mit neun Smaragden» [3, V, с. 548] [Золотой крест покрыт девятью изумрудами]. Неслучайно Шиллер использовал именно число 9, являющееся символом неуничтожаемой материи: для него важно подчеркнуть, что царскую кровь невозможно уничтожить, и потому в рамках именно шиллеровского художественного воспроизведения историко-социальных фактов эпохи Смуты возможно уцеление Димитрия, царского потомка, и его новое появление в жизни русского народа. Девять – также число разрушения и войны, что и несет вместе со своим появлением Лжедмитрий и чего так боится царь, обращающийся к Марфе посредством Иова. Число 9 служит и символом иерархии, в соответствии с которой выведены все девять действующих лиц трагедии, среди которых первым назван Димитрий, стремящийся на высшую ступень иерархии. В Библии упоминается о девяти ликах ангелов, поэтому в христианской религии девятка – ангельское число; в свете сказанного становится понятной символика слов Марфы, называющей Лжедмитрия невинностью и выкрикивающей о дне восстановления справедливости Лжедмитрием, ниспосланным ей небом: «Der Wiederherstellung. Der Himmel zieht / Aus Grabes Nacht die Unschuld an das Licht. / <...> / Den mir der Himmel rächend hat geboren» [3, V, с. 551 – 554] [Восстановление. Небо поднимет / Из могильной ночи невинность на свет. / <...> / Для меня небо родило мстящего]. Переводчицей переданы эти стихи, однако значение ангельской невинности утрачено в виду исключения из текста перевода Павловой самого числа 9 с его подтекстовой семантикой, дополнившей образ Димитрия чертами невинности; в итоге реплика Марфы звучит у Павловой иначе – более жестко, грубо, остро: «Пришел день мести, / Восстановленья день! Из ночи гроба / Исторгнута невинность дланью божьей! / <...> / Рожденного мне правосудным небом» [4, с. 385 – 387].

Следует отметить, что в русском переводе Павловой мотив религиозности усиливается посредством переноса элемен-

та христианской религии на толпу («И, сказкой православных ум смущая» [4, с. 382]), которая, к тому же, названа словом «чернь», имеющим в «Словаре русского языка» помету «презрительное» [5, IV, с. 668]: «Всегда обманом преданную чернь» [4, с. 382]. Размышления о православной черни не отвечали духу подлинника, в котором выражено восхищение духом народа, не сломленного эпохой Смутного времени XVII в. на Руси, о чем свидетельствует используемый немецким поэтом лексический ряд – *души, народ, верное сердце Руси*.

Не менее значимое расхождение немецкого оригинала и русского перевода можно видеть в обращении Марфы к Иову, – активный сподвижник Бориса Годунова, первый патриарх Московский и всяя Руси, в духе немецких католических традиций, назван Шиллером архиепископом, с чем не могла смириться Павлова: «Was hör' ich, Erzbischof? Ist's möglich?» [3, V, с. 548] [Что слышу я, архиепископ? Это возможно?] – «Что слышу, отче патриарх! скажи» [4, с. 382]. Вряд ли следует усматривать в этом обстоятельстве стремление Шиллера к уменьшению роли религии в решении государственных вопросов, о чем неоднократно писали исследователи советского времени.

Необходимо отметить еще одно отличие между оригиналом и переводом – Павлова, игнорируя использованное Шиллером традиционно-поэтическое слово «Русь», вводит в текст вольного перевода слово «Россия», имевшее для XIX в. более современное звучание: «Das treue Herz der Reußen führt er irre, / <...> / Das ganze Volk der Reußen und der Polen» [3, V, с. 552] [Верное сердце Руси он приводит к заблуждению, / <...> / Весь народ Руси и Польши] – «Россия вся, вся Польша на меня» [4, с. 386]. Художественное пространство перевода Павловой замыкается городами Москва, Киев, Смоленск, Чернигов, также упоминаются Литва, Польша, Россия. В немецком оригинале, напротив, максимально раздвинуты рамки художественного пространства трагедии, введена лексема «мир», оставшаяся незамеченной переводчицей: «Erklären wirst du laut vor aller Welt, / Dass du ihn nicht für deinen Sohn erkennst» [3, V, с. 548] [Ты перед всем миром будешь громко объяснять, / Что ты не узнаешь в нем своего сына] – «Объяснишь ты пред целою Москвою, / Что хищника не признаешь; в объятьях» [4, с. 382]. Мир – это образ вечности; с точки зрения вечности Шиллер рассматривает все происходящие события. Иов просит Марфу оставить свой отказ от сына, Лжедмитрия. Признание – отказ, сказанное перед всем миром, внесенное в исторический цикл через призму общественной памяти, более весомо в сравнении со словами, произнесенными лишь перед Москвой. Заменяв упоминание о «мире» упоминанием о «Москве», Павлова уменьшила весомость положительного ответа Марфы на просьбу Иова, приглушила значимость выбора, вставшего перед царицей: возможность отказа от родного сына, занесенная в мировую вечность, в мировое достояние людей, способны болью и тяжестью лечь на ее сердце и душу. Следствием всего этого оказывается использование переводчицей слова «ныне» при описании речевого давления Иова на Марфу, оказавшуюся перед принятием решения: «Ты ныне, царь уверен в этом, с гневом / Бессовестный обман изобличись» [4, с. 382].

Лексема «ныне», употребленная в русском переводе, напрямую соотносилась с конкретной эпохой готовность Марфы изобличить Лжедмитрия, что не соответствовало оригиналу, в котором события представляли в будущем времени как объективно раздвигавшие пространство произведения, подчеркивавшие значимость решения Марфы, его мировую весомость в рамках как настоящего, так и будущего времени: «Du wirst nicht fremdes Bastardblut ernähren / An deinem Herzen, das so edel schlägt; / Du wirst, der Zar erwartet es von dir» [3, V, с. 547] [Ты не будешь вскармливать кровь помеси / В твоём сердце, что так благородно бьется; / Ты будешь, царь ожидает от тебя].

Шиллеровский образ царицы противоречив, в нем одновременно сочетаются нерешительность (особенно наглядная в

реплике, содержащей лексему «пожалуй», выражающую «допущение, возможность чего-либо» [5, III, с. 234]: «Wie weit sein Arm trifft, hab' ich wohl erfahren» [3, V, с. 547] [Как далеко его рука поражает, я могу, пожалуй, узнать]) и сила духа. У Павловой образ Марфы, напротив, однопланов; царица тверда духом, готова мужественно противостоять Борису Годунову, решительна в реализации задуманного и желаемого мщения. Павлова лишает речь Марфы вводных слов с семантикой слабости, колебания: «Что от него спастись нельзя, я знаю» [4, с. 381]. Созданный Шиллером образ царицы лишен коварства, переполняем желанием мщения лишь по правосудию; шиллеровская Марфа – обиженная мать, которая сомневается в противостоянии действующему царю и в тоже время желает отомстить за принесенные ей обиды. Образ царицы, представленный русской переводчицей, исполнен коварством, склонностью к интригам, – посредством Лжедмитрия Марфа пытается вновь прийти к власти, причем самого Лжедмитрия она воспринимает не как сына, а как орудие для решения собственных проблем.

В структурном плане немецкий подлинник и русский перевод предельно схожи. В отдельных случаях у Павловой возникали трудности при сохранении структуры предложений и лексико-синтаксической сочетаемости слов, обусловленные необходимостью перевода немецких существительных, род которых не совпадал с родом их русских эквивалентов, например, die Erfindung (ж. р.) и изобретение (ср. р.) («Der schändlichen Erfindung widersprechen, / Mit dem gerechten Zorn, den sie verdient» [3, V, с. 548] [Которого позорное изобретение противоречит, / Со справедливым гневом, который она заслужила]), die Rettung (ж. р.) и спасение (ср. р.) («Die Rettung von mir stoßen, die mir Gott» [3, V, с. 551] [Спасение меня свергнет, которую мне Бог]), die Stimme (ж. р.) и голос (м. р.) («Er kann mich töten; meine Stimme kann / <...> / Dass sie nicht mächtig durch die Welt erschalle» [3, V, с. 554] [Он может умертвить меня; может мой голос, / <...> / Что она не сильно раздавался сквозь мир]). Категориальные родовые формы русского и немецкого языков тесно связаны с сочетаемостью слов в рамках словосочетаний, предложений; различия в степени зависимости грамматико-синтаксической сочетаемости существительных в русском и немецком языках от их родовой принадлежности отражают наиболее характерные особенности функционирования категории рода в языках анализируемых текстов и порождают соответствующие трудности в переводческой деятельности.

Вторым фактом обращения Павловой к творчеству Шиллера стал осуществленный в 1848 г. без указания на оригинал перевод фрагмента шиллеровской песни «Das Lied von der Glocke» (1799), включенный в роман «Двойная жизнь» с целью отражения восходящих к философии Платона и Ф.-В.Шеллинга романтических представлений о двойственности человеческой природы и жизни. Использование Павловой отрывка из именно этого лирического произведения вряд ли можно считать случайным, – «Двойная жизнь» связана с традициями немецких романтиков, разоблачает меркантилизм и бездушие светского общества; подобные прогрессивность и филостерство были характерны и для «Das Lied von der Glocke», одного из самых известных стихотворений Шиллера философско-культурной тематики. В избранном для перевода фрагменте, интерпретация которого затруднена в виду частой смены размера и ритма, Шиллером восхваляется размеренная мещанская жизнь, звучат разочарование в светском обществе и мысли о необходимости примирения с действительностью («философия примирения»). По мнению Шиллера, времена эстетического бунта против прозы жизни прошли, наступила эпоха практического построения общественных отношений, выбор которых обусловлен не желаниями конкретных людей, а историческим развитием человечества, процессами чередования культур и постоянного поступательного движения.

Поэтическая сила «Das Lied von der Glocke» объясняется гармонией содержания и формы, сложностью синтаксического построения, раскрытием социальных проблем через призму природного мира, проведением ассоциативных параллелей между повседневной земной жизнью и небесным бытием в его христианском восприятии. В структурном плане русский текст Павловой очень схож с интерпретируемым фрагментом немецкого подлинника, – он включает в себя 22 стиха, первые два из которых соединены смежной мужской рифмой (aa), а прочие – перекрестной мужской и женской рифмами (баба).

Центральным в описании становится образ колокола, вылитого, согласно оригинальному произведению, рукою мастера для высшего предназначения: «Und dies sei fortan ihr Beruf, / Wozu der Meister sie erschuf!» [3, V, с. 182] [И это отныне её призвание, / Для чего мастером она сколочена!]. В переводе Павловой о создании колокола человеком не упоминается вовсе («И будь отныне таково / Предназначение его» [4, с. 246]), более того, павловский колокол славит не земного мастера, а творца вселенной, что противоречит тексту Шиллера: «Die ihren Schöpfer wandelnd loben» [3, V, с. 182] [Ее творца хвалить бродяще] – «Пусть славит он творца вселенной» [4, с. 246]. Русская переводчица, основываясь на философско-культурных параметрах, исключает возможность создания земным существом предмета, несущего высшее благо, служащего священными устами небесного свода; поэтому Павловой и опущен элемент земного в создании священного.

В осмыслении Павловой отрывка из стихотворения Шиллера мотив святости усилен, что связано с акцентированием внимания на высшем предназначении колокола, на том, что лишь священное имеет власть над всем и это священное вещает миру посредством колокола, ср.: «Soll eine Stimme sein von oben, / <...> / Nur ewigen und ernsten Dingen» [3, V, с. 182] [Должен быть голос наверху, / Только вечные и серьезные дела] – «Пусть будет свыше глас священный, / <...> / Лишь то, что свято, что всевластно» [4, с. 246].

В оригинальном тексте «Песни о колоколе» присутствует образ судьбы («складывающийся независимо от воли человека ход событий, стечение обстоятельств; участь, доля, жизненный путь; история существования, развития чего-либо» [5, IV, с. 302]) – «Dem Schicksal leihe sie die Zunge» [3, V, с. 182] [Судьбе она одалживает язык], причем символический колокол не только несет человечеству и благие и печальные вести, сообщает о событиях, но и определяет ход истории. В русской интерпретации речь идет уже не о судьбе, а о роке («судьба, обычно злая, грозная бедными, несчастьями» [5, III, с. 728]), из чего можно решить, что святое – не всегда благое для людей; колокол у Павловой гласит только святое и в тоже время служит року: «Лишь то, что свято, что всевластно, / Гласи он медным языком; / <...> / Да будет он глаголом рока» [4, с. 246]. Звон павловского колокола определен образом рока, и потому его вести печалью отражаются в душах и сердцах людей.

Следует отметить иные лексические отличия текстов оригинала и русского перевода. Например, Шиллером использована лексема «Himmelszelt» («небесный шатер»), интерпретирующаяся Павловой как «небесный объем»: «Soll sie im blauen Himmelszelt» [3, V, с. 182] [Она должна в голубом небесном шатре] – «Там среди небесного объема» [4, с. 246]. Используя лексему «объем», Павлова подчеркивала всю всеохватность неба, святого небесного величия, среди которого колокол подобен песчинке, говорящей языком рока; антитеза «земля – небо», «священная высота – грешный низ» выражена в подлиннике менее явственно, нежели в вольном переводе Павловой: «Hoch überm niedern Erdenleben / Soll sie im blauen Himmelszelt» [3, V, с. 182] [Высоко над низкой земной жизнью / Она должна в голубом небесном шатре]. Небо в немецком оригинале представляет собой не всеохватывающую священную власть, а навес над мирной земной жизнью; той самой жизнью, которую нужно оберегать и которую страшит всемогущая власть рока.

Подчеркивая грешность, низменность людей, земного существования их душ в величественном мире, Шиллер использовал лексему «*Erdenleben*» («земная жизнь»): «*Hoch überm niedern Erdenleben*» [3, V, с. 182] [Высоко над низкой земной жизнью]. В переводе Павловой говорится уже не о земной жизни, а в целом о земле («Высоко над землей взнесен» [4, с. 246]), что указывает на всеобщую грешность пространства, находящегося вне небесного объема. Грешность земной жизни, человеческой и природной, определившаяся самим местом ее нахождения, акцентирована у Павловой и посредством отмеченного выше усиления шиллеровской антитезы «земля – небо», «священная высота – грешный низ».

При описании положения колокола между двух миров Павлова использовала лексему «*gränzen*» («соприкасаться») немецкого подлинника, ср.: «*Und gränzen an die Sternennwelt*» [3, V, с. 182] [И соприкасаться со звездным миром] – «И с миром звезд граничит он» [4, с. 246]. Лексема «*gränzen*» в «Словаре русского языка» толкуется как «быть смежным территориально; иметь общую границу; *перен.* быть близким к чему-либо, доходить до чего-либо» [5, I, с. 343], а лексема «соприкасаться» – «находясь в непосредственной близости, касаться друг друга; *перен.* иметь отношение к чему-либо, быть связанным с чем-либо» [5, IV, с. 199]. Павловский колокол граничит с миром звезд, с небесным миром; отлитый для людей и вещающий людям рок, он не может существовать среди небесных светил, не может относиться к элементам святости неба, так как является частью земной жизни. В подлиннике колокол не просто граничит, а соприкасается с небесным миром, с миром звезд; он не только издает судьбоносный священный звон, но и сам является элементом священного неба. Подтекстом священной значимости шиллеровского колокола является доказательство преимуществ и весомости перед небом филистерского труда, – обычный мещанин может сотворить вещь, которая соединит его с Богом. Именно в этой части своего лирического произведения Шиллер реализует «философию примирения», восхваляя труд и проповедуя мещанскую жизнь. Означенный подтекст интерпретируемого отрывка Павловой не был до конца осознан.

В свой перевод Павлова вводит архаичное субстантивированное прилагательное «подлунное» в значении «Земля, Вселенная» [5, III, с. 197], соответствующее субстантивированному прилагательному «*irdische*» («земное») оригинального текста: «*Daß alles Irdische verhallt*» [3, V, с. 182] [Что все земное затихает] – «Что все подлунное пройдет» [4, с. 246]. Используя лексему «подлунное», русская переводчица вновь говорила о разделении мира, проводила грань между святым небом и всем тем, что находится вне его пределов. Небо свято, вечно, объемно, всевластно; поднебесное, подлунное, напротив, грешно и тленно, а потому непременно придет к своему предначертанному небом концу.

Следует обратить внимание на несоответствие грамматического рода немецкого существительного «*die Glocke*» (ж. р.) и рода эквивалентного ему русского существительного «колокол» (м. р.), вызвавшее существенные трудности у интерпретатора, поскольку у Шиллера лексемы, зависящие от «*die Glocke*» или управляемые этим словом, согласуются с ним в форме женского рода; именно поэтому в тексте оригинала при описании колокола нередко используются местоимения «*sie*», «*ihr*» («она», «ее»), суффикс *-in*, характерный в немецкой грамматике для женского рода: «*Und dies sei fortan ihr Beruf, / Wozu der Meister sie erschuf!*» / <...> / *Soll sie im blauen Himmelszelt / Die Nachbarin des Donners schweben* / <...> / *Die ihren Schöpfer wandelnd loben* / <...> / *Sei ihr metallner Mund geweiht, / <...> / Berühr im Fluge sie die Zeit, / Dem Schicksal leihe sie die Zunge* / <...> / *Begleite sie mit ihrem Schwunge* / *So lehre sie, daß nichts bestehet*» [3, V, с. 182] [И это отныне её призвание, / Для чего мастером она сколочена! / <...> / Она должна в голубом небесном шатре / Соседкой грома витать / <...> / Ее творца

хвалить бродящее / <...> / Ее металлические уста посвященные, / <...> / Касается в полете она времени, / *Dem Schicksal leihe sie die Zunge*, / <...> / Провожает она с ее взмахами / Так учит она, что не преодолет].

И в тексте подлинника, и в русском переводе колокол выступает не только пророком, но и учителем: «*So lehre sie, daß nichts bestehet*» [3, V, с. 182] [Так учит она, что не преодолет] – «Да учит он, что все не вечно» [4, с. 246]. Условно-метафорический образ учителя, сотворенный, согласно оригиналу, самим человеком и одобренный небесами, гласит святы истины, сообщает людям о наказаниях, ниспосланных свыше, о роке, о судьбе, что в свою очередь порождает духовную несвободу людей, живущих на брэнной земле. Несвободен и сам павловский колокол, который гласит только то, что святым небом передано земным жизням: «Лишь то, что свято, что всевластно, / Гласи он медным языком» [4, с. 246]; в оригинале, напротив, колокол, располагая относительной свободой, одалживает свой медный язык судьбе, предопределенному ходу событий: «*Dem Schicksal leihe sie die Zunge*» [3, V, с. 182] [Судьбе она одалживает язык].

Как и в переводе фрагмента из «Димитрия», Павлова вновь отказывается от использования характерных для ее творчества приемов абстрактизации конкретной лексики. В частности, она называет конкретный металл, из которого вылит колокол – медь: «Гласи он медным языком» [4, с. 246]; у Шиллера в данном случае описание ограничено упоминанием о «металлических» устах колокола: «*Sei ihr metallner Mund geweiht*» [3, V, с. 182] [Ее металлические уста посвященные]. Говоря о меди, русская переводчица вносит в художественную интерпретацию элемент музыкальности, поскольку собирательное значение, определяющее слово «медный», – «медные (преимущественно духовые) музыкальные инструменты» [5, II, с. 244]. Тем самым Павлова подчеркивает противоречие в самом существовании колокола: трагичные пророчества издаются посредством музыки, которая в подлунном мире воспроизводится духовыми музыкальными инструментами и воспринимается благоговейно людьми в благоприятной обстановке. В оригинальном тексте мотив музыкальности колокола, наслаждения издаваемыми звуками, отсутствует.

В целом отметим, что при интерпретации песни Павлова сделала для себя приоритетным воссоздание содержательной стороны авторского замысла, однако и принцип формального соответствия ей не игнорируется; отдельные расхождения подлинника и перевода, отмеченные выше, свидетельствуют о максимально возможной приближенности ее интерпретации к оригинальному тексту.

В 1864 г. Павлова, уже постоянно живя в Германии, в третий раз обратилась к творчеству Шиллера, причем ее внимание привлекло одно из самых значительных драматических произведений немецкого автора – историческая трагедия «*Wallensteins Tod*» («Смерть Валленштейна»), представившая яркий образ полководца XVII в. Альбрехта фон Валленштейна, герцога Фриланского и Мекленбургского, имперского главнокомандующего в эпоху Тридцатилетней войны, погибшего в результате заговора. По наблюдению С.В. Тураева, в трагедии Шиллера была дана, главным образом, психологическая характеристика полководца, тогда как вопросы, связанные с характером его политических целей, не рассматривались [7, с. 382]. Вероятно, именно это обстоятельство и привлекло Павлову, всерьез интересовавшуюся в те годы проблемами человеческой психологии. Ее перевод стал несомненной удачей, о чем, в частности, писал А.К. Толстой 7 июня 1864 г.: «Перевод – верх совершенства; мне доставило истинное удовольствие сравнить его с оригиналом...» [8, с. 163]. А.К. Толстой был тем человеком, что связывал поэтессу с родиной, помогал продвижению в России многих ее произведений. Однако в случае со «Смертью Валленштейна» и его возможностей и влияния оказалось недостаточно – процесс публикации перевода существенно затянулся. 4 октября 1866 г. Б.М. Маркевич сообщал редактору «Русского вестника»

М.Н. Каткову: «Каролина Павлова прислала мне через А.Толстого перевод свой «Смерти Валленштейна». Она просит за него 1000 талеров и желала бы продать его вам. Рукопись у меня; если вы согласны приобрести ее за эту сумму, напишите, я пришлю тотчас. В противном случае я ее передам в новый журнал «Всемирный труд», издаваемый Ханом, который уже засылал ко мне с этим предложением» [цит. по: 9, с. 582]. Однако М.Н. Катков отказался от публикации трагедии, причем сделал это, очевидно, из идейно-политических соображений, поскольку издание пьесы, проникнутой сочувствием к человеку, изменившему королю, могло быть неоднозначно воспринято в свете недавнего покушения на императора Александра II, совершенного Д.В. Каракозовым. Павловой пришлось вносить в свой перевод определенные коррективы, причем эта работа сопровождалась параллельным редактированием выполненного поэтессой перевода на немецкий язык трагедии А.К. Толстого «Смерть Иоанна Грозного» [10, с. 44]; и только в 1868 г. перевод шиллеровского произведения был в полном объеме опубликован.

Впрочем, лучший из фрагментов перевода (монолог Тэклы из четвертого действия трагедии), проникнутый личными эмоциями, связанными со смертью в 1864 г. бывшего мужа переводчицы Н.Ф.Павлова, соотносимый с ее обидой на судьбу, разочарованием в супружеской любви, мастерски раскрывший мотивы беспощадного рока и видимого счастья, увидел свет несколько ранее – в 1867 г. Воссоздавая оригинал, Павлова сохранила и первые пять тонических стихов, и перекрестную мужскую и женскую рифму остального текста (*ба-ба*), однако при этом несколько расширила перевод, внося в него дополнительный стих (в подлиннике 26 стихов, в переводе – 27), иначе интерпретировала ремарку, сопровождавшую воссозданный поэтический фрагмент.

В ремарке, сопровождавшей монолог героини, Шиллер обозначил ее страх, не описав его внешнего выражения: «Sie sinkt hier in Nachdenken und fährt dann mit Zeichen des Grauens auf» [3, IV, с. 193] [Она погружается здесь в размышления и потом продолжает с признаками страха]; русская переводчица конкретизировала состояние Тэклы, употребив лексему «содрогание», как бы подчеркнув, что страх героини выразился в «судорожном движении, дрожи (от боли, отвращения, ужаса)» [5, IV, с. 182]: «Она задумывается и потом продолжает с содроганием» [4, с. 388].

При воссоздании образа идеального мира Шиллер использовал численное обозначение «тысяча» («Sie war von tausend Sonnen aufgehellt» [3, IV, с. 193] [Она прояснилась тысячей солнц]), которому Павлова не придавала особого смысла, интерпретируя его как описание множества: «Сиял простор лучами без числа» [4, с. 388]. Вместе с тем тысяча – число законченности, полноты; это эсхатологический символ – 1000-летнее царство Христа со святыми, число конца света, искупления грехов и загробной жизни, символически определяющее судьбу вселенной. Исходя из подобного понимания символики числа, можно говорить, что увиденное Тэклой во сне – жизнь после смерти. Мотив воссоединения в загробной жизни подкрепляется у Шиллера словосочетанием «неба счастье», под которым подразумевается загробный рай. Павлова предельно точно передала содержание монолога Тэклы, используя сочетание «счастье рая», однако тема смерти и мотив загробной жизни оказались все же ослабленными, ср.: «Mein erst Empfinden war des Himmels Glück» [3, IV, с. 193] [Мое первое чувство было неба счастье] – «И первым чувством было счастье рая» [4, с. 388].

Для подтверждения того, что Тэкла в своем сне попала в рай, а не в другую часть загробного мира, немецким автором были использованы словосочетания, характеризовавшие радости идеального бытия, например, *guter Engel* [добрый ангел], *des Lebens Gipfel* [вершине жизни], *klösterlichem Zagen* [монашеской робостью]: «Die ich betrat mit klösterlichem Zagen, / <...> / Ein guter Engel schienst du hingestellt, / <...> / Schnell auf des Lebens Gipfel hinzutragen» [3, IV, с. 193] [В который я вступила с монашеской робостью, / <...> / Добрый ангел, ты расположено светишь, / <...> / Быстро добавили носить на

вершине жизни]. В интерпретации Павловой использованы лексемы, допускающие двойные толкования, – их значение можно соотносить и с областью рая, и с частью какого-то другого мира – *иное бытие, добрый гений, робкая, тревожный мир*: «В тревожный мир я, робкая, вошла, / У входа ты стоял как добрый гений; / <...> / Меня ты взнес в иное бытие» [4, с. 388]. Подобную двойственность можно объяснить неполным осмыслением темы смерти и мотива загробной жизни (рая), положенных в основу монолога Тэклы.

В переводе монолога Тэклы нет многого, что в целом характерно для поэтических интерпретаций Павловой, например, сглаживания и нейтрализации лексики подлинника, «приукрашивания» лексики оригинального текста. Более того восприятие некоторых лексем русская переводчица осложняет посредством усиления мрачной тональности описания, даже придания ему определенной резкости: *unedler* [неблагородный] – *постыдном*; «<...> Auch für mich ward jener Lorbeerkrantz, / Der deine Todtenbahre schmückt, gewunden» [3, IV, с. 193] [Также для меня будет тот лавровый венок, / Твой одр украшает, плетеный] – «<...> Был и мне сплетен венок лавровый, / Который взял в могилу ты свою» [4, с. 388]; «Was ist das Leben ohne Liebesglanz?» [3, IV, с. 193] [Что эта жизнь без блеска любви?] – «Жизнь без любви не стоит сожаленья» [4, с. 388]; «Mich aus der Kindheit fabelhaften Tagen» [3, IV, с. 193] [Меня из детства сказочные дни] – «Из баснословных детства обольщений» [4, с. 388].

Нельзя не отметить неудачное употребление в русском переводе отглагольного существительного «замедленье», соотносимого Павловой с немецким словом «Säumniß» [бездействие]; подобная лексическая замена значительно изменяет семантическую нагрузку стиха. В оригинале под словом «бездействие» понимается полное отсутствие действия («Unedler Säumniß klagen sie mich an» [3, IV, с. 193] [В неблагородном бездействии обвиняют они меня]), в переводе же речь идет о «замедленье», т. е. выполнении действия с уменьшением скорости: «Винит меня в постыдном замедленье» [4, с. 387].

В последних стихах русского перевода можно видеть абстрактизацию лексем подлинника, приводящую к незначительным семантическим расхождениям оригинального текста и его интерпретации, например, *den Hufschlag* [стук копыт] – *ноз*, *auf der Erde* [на земле] – на *свете*: «Und wirft ihn unter den Hufschlag seiner Pferde / – Das ist das Loos des Schönen auf der Erde!» [3, IV, с. 193] [И бросает его под стук копыт коней / Это удел красоты на земле!] – «Его бросает под ноги коней. – / Таков удел прекрасного на свете!» [4, с. 388]. Используя слово «свет» в значении «вселенная», переводчица намеренно расширила художественное пространство, которое вместило в себя и иной мир обитания (рай), причем подтекстом павловских строк стало выражение *и рай не безгрешен*, т. е. и в рае уничтожается все прекрасное. В тексте подлинника обращает на себя внимание очевидное семантическое несоответствие: Тэкла видит себя во сне в раю, встреча с любимым происходит также в раю, но заключительный стих монолога содержит вывод относительно судьбоносных свершений на земле, тогда как рок судьбы свершился все же в раю. Подобные смысловые расхождения в тексте подлинника не были поняты Павловой, которая, стремясь к максимальной прозрачности описания, утратила многие художественные детали шиллеровского текста.

Вместе с тем, несмотря на выявленные формальные и содержательные расхождения немецких произведений Шиллера и их русских переводов, выполненных Павловой, следует признать, что русская переводчица в значительной мере сохранила внутреннюю атмосферу оригинальных текстов, в которых с особой силой отразились ее собственные эмоции и переживания, обусловленных как обстоятельствами личной жизни, так и общественно-политическими процессами в России. Некоторые отличия в восприятии конкретных реалий окружающего мира вызваны определенным несоответствием русской и немецкой культурных традиций, нашедших воплощение в художественных текстах.

* Статья подготовлена по проекту НК-583(3)п «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствознание», выполняемому в рамках мероприятия 1.2.1 «Проведение научных исследований группами под руководством докторов наук» мероприятия 1.2 «Проведение научных

исследований группами под руководством докторов наук и кандидатов наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы» (госконтракт ПЗ79 от 07.05.2010).

Библиографический список

1. Шиллер, Ф.П. Фридрих Шиллер. Жизнь и творчество. – М.: Художественная литература, 1955.
2. Славятинский, Н.А. Последние драмы Шиллера // Шиллер Ф. Собрание сочинений: в 8 т. – М. – Л.: Гослитиздат, 1949. – Т. 5.
3. Schiller, F. Werke : in 5 Bänden. – Berlin-Weimar: Aufbau-Verlag, 1976. – Bd. 4 – 5.
4. Павлова, К.К. Полное собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1964.
5. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 1 – 4.
6. Большой немецко-русский словарь с дополнением. – М.: Русский язык – Медиа, 2008.
7. Тураев, С.В. Творчество Шиллера 1788–1805 годов // История немецкой литературы: в 5 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 2.
8. Толстой А.К.: письмо от 7 июня 1864 г. // Толстой А.К. Собрание сочинений: в 4 т. – М.: ГИХЛ, 1964. – Т. 4.
9. Гайденов, Н.М. Примечания // Павлова К.К. Полное собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1964.
10. Файнштейн, М.Ш. «Меня вы называли поэтом...»: Жизнь и литературное творчество К.К. Павловой в ретроспективе времени. – Fichtenwalde: Göpfert, 2002.

Bibliography

1. Shiller, F.P. Fridrikh Shiller. Zhiznj i tvorchestvo. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1955.
2. Slavyatinskiy, N.A. Poslednie dramih Shillera // Shiller F. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M. – L.: Goslitizdat, 1949. – T. 5.
3. Schiller, F. Werke : in 5 Banden. – Berlin-Weimar: Aufbau-Verlag, 1976. – Bd. 4 – 5.
4. Pavlova, K.K. Polnoe sobranie stikhotvoreniy. – L.: Sovetskiy pisatel, 1964.
5. Slovarj russkogo yazhka : v 4 t. / pod red. A.P. Evgenjevoy. – M.: Russkiy yazhik, 1981 – 1984. – T. 1 – 4.
6. Boljshoy nemecko-russkiy slovarj s dopolneniem. – M.: Russkiy yazhik – Media, 2008.
7. Turaev, S.V. Tvorchestvo Shillera 1788 – 1805 godov // Istoriya nemeckoy literatury: v 5 t. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1963. – T. 2.
8. Tolstoy A.K.: pisjmo ot 7 iyunya 1864 g. // Tolstoy A.K. Sbranie sochineniy: v 4 t. – M.: GIKhL, 1964. – T. 4.
9. Gayjdenkov, N.M. Primechaniya // Pavlova K.K. Polnoe sobranie stikhotvoreniy. – L.: Sovetskiy pisatel, 1964.
10. Fayjnshteyn, M.Sh. «Menya vih nazihvali poehtom...»: Zhiznj i literaturnoe tvorchestvo K.K. Pavlovoy v retrospektive vremeni. – Fichtenwalde: Gopfert, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.04.11

УДК 801.323+81.1160

Влавацкая М.В. **CRITERIA DETERMINATION OF THE TYPE OF COMBINATORY DICTIONARY.** The purpose of the article is to determine the type of combinatory dictionary according to the facts of the lexicographical analysis of typologies and classifications and find out the criteria on which the compiling of these dictionaries is based. The singled out criteria will further the research of combinatorial properties of words and their lexicographical description.

Key words: combinatory dictionary, collocations dictionary, dictionary typology, combinatorial properties of words.

М.В. Влавацкая, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета

КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА КОМБИНАТОРНОГО СЛОВАРЯ

Цель статьи – по результатам анализа современных словарных типологий и классификаций определить лексикографический тип комбинаторного словаря, а также выделить основные параметры, которые составят основу классификации комбинаторных словарей.

Ключевые слова: комбинаторный словарь, словарь сочетаемости, словарная типология, комбинаторные свойства слова.

Сегодня важной задачей теории лексикографии является описание каждого типа словаря в отдельности и установление лексикографических критериев, соответствующих ему, а также «выработка обоснований и требований соответствия определенного метаязыка тому или иному типу словаря» [1].

Цель статьи – определить, какое место занимают словари комбинаторного типа в современных словарных классификациях и типологиях и, исходя из этого, выявить параметры этих словарей в целях дальнейшего построения классификации словарей комбинаторного типа, которая, в свою очередь, будет способствовать их более детальной категоризации и выделению основных функций.

Комбинаторными словарями называются словари сочетаемости, назначением которых является отражение определённого или определённых типов сочетаемости включённых в него слов, с помощью синтаксических моделей и/или слов-

распространителей, сгруппированных по семантическим характеристикам и иллюстрируемых контекстными примерами [2].

Руководствуясь концепцией, развиваемой в русле педагогической лингвистики [3], необходимо определить и понятие *учебный комбинаторный словарь*, под которым понимается словарь, дающий систематическое описание синтагматических связей (синтаксических и/или лексико-семантических) наиболее частотных слов конкретного языка. Данные словари могут предназначаться для демонстрации синтагматического потенциала терминологической лексики и для фиксирования несвободных (устойчивых) сочетаний слов, или *коллокаций*, под которыми понимаются устойчивые словосочетания, обычно образующиеся в процессе изменения значений слов, в результате переосмысления отдельных компонентов сочетания. Основным признаком коллокации – сохранение лексического значения одним из компонентов при устойчивости словосочетания в целом, а также отсутствие или ослабление значения образности и эмоционально оценочной нагрузки. К кол-

локациям относятся, например, такие сочетания, как *поднять вопрос, разжигать войну, to give a complaint, an urgent question* и т.п.

В такой области лексикографии, как теория и практика создания комбинаторных словарей в качестве основного критерия описания языковых свойств слова выступает сочетаемость.

Большинство ныне существующих словарей, прямо или косвенно указывающих на сочетаемость слов, являются учебными, хотя есть и такие, которые созданы исключительно для специалистов в определенной области знаний как для носителей (писателей, журналистов, редакторов и т.п.), так и для неносителей языка, которые приобретают специальность в чужой стране. К данной категории следует отнести толково-комбинаторные словари для специальных целей по бизнесу, экономике, маркетингу, электронике, медицине и т.д.

Следовательно, следует различать комбинаторные словари, во-первых, для изучающих иностранный язык вообще, во-вторых, для носителей языка, работающих в филологических областях и, в-третьих, для неносителей языка, специализирующихся в определённой сфере деятельности. Выработка строгих параметров в целях точного определения комбинаторного словаря и построения на их основе классификации будет способствовать более эффективному проведению дальнейших лексикографических разработок в области описания синтагматических связей и комбинаторных свойств слов.

В настоящее время теория лексикографии располагает достаточно большим количеством классификаций и типологий словарей: Л.В. Щербы, В.Г. Гака, Л.П. Ступина, П.Н. Денисова, Л.А. Введенской, Н.А. Лукьяновой, Л.А. Новикова, В.В. Морковкина, А.Н. Баранова, О.М. Карповой, С.В. Гринева, В.Ф. Роменской, В.В. Дубичинского, М.Л. Апажева, Р.Ю. Кобрина, Б. Кемады, Я. Малкила, С. Ландау, Ж. Маторе, Т. Себеока и др. Наличие такого большого количества классификаций свидетельствует о том, что вопрос о типах словарей далеко не однозначен и существуют разные подходы к его решению.

Рассмотрим понятия «типология» и «классификация» словарей и выявим их различия. Итак, *типология словарей* – это их научная классификация, основанная на понятии идеального словаря как образца, как типа, и учитывающая лингвистическую, психологическую, социологическую и семиотическую координаты, которые и определяют данную типологию. *Классификация словарей* – практическое систематизированное описание словарей и их жанров, исторически сложившихся в той или иной национальной лексикографической традиции, в том или ином культурном ареале [4, с. 207]. Приведенные дефиниции показывают, что первое понятие означает научный метод, второе – систему понятий. Тем не менее, не все лексикографы следуют такому чёткому разграничению.

Далее необходимо выделить классификации, которые отчётливо носят или типологический, или методологический характер и включают в себя словари комбинаторного типа.

Основоположником теории лексикографии принято считать Л.В. Щербу, который назвал основные типы словарей как одну из главных проблем лексикографии. Учёный выдвинул шесть противоположений основных типов словарей: 1) словарь академического типа – словарь справочник; 2) энциклопедический – общий словарь; 3) тезаурус – обычный толковый или переводной словарь; 4) обычный толковый или переводной словарь – идеологический словарь; 5) толковый – переводной словарь; 6) неисторический – исторический словарь [5, с. 265].

Типология Л.В. Щербы основывается на теории языка: объективированная речевая деятельность составляет языковой материал. Для понимания и создания текстов необходимо владеть всем «языковым материалом» в синтезированном (обобщённом) виде. Учёный называет синтез языкового материала «языковой системой», которая раскрывается в правилах грамматики и в правилах словаря, другими словами, это правила применения «слов-понятий к реальной действительности», где правила словаря выражаются в значениях слов [5, с. 281]. Здесь явно прослеживается мысль о неразрывности типологии словарей с лексической системой языка, что придаёт ей строго научный характер. В своих трудах Л.В. Щерба не говорит непосредственно о комбинаторных или сочетаемостных словарях, но именно ему принадлежит идея разделения активной грамматики (создание текстов) и пассивной (понимание текстов), а также понятий активного и пассивного словарного состава языка [5, с. 333].

Как отмечалось выше, П.Н. Денисов, один из авторов «Словаря сочетаемости слов русского языка» [6], выделяет лингвистическую, психологическую, семиотическую и социологическую системы координат, определяющие типологию словарей. Каждая в отдельности используется применительно к 1) данному типу словаря и 2) к любому типу словаря. Автор разграничивает понятия словарный «жанр» и «тип»: жанры складываются исторически, типы же словарей научно обоснованы в теории лексикографии.

Классификация словарей располагает следующими жанрами словарей: 1) толковые; 2) грамматические; 3) орфографические; 4) орфоэпические; 5) трудностей; 6) сокращений и т.д. Эти словари обращают внимание на «формальные и частично семантические моменты» [4, с. 207]. Что касается словаря сочетаемости, то, по мнению П.Н. Денисова, он является связующим звеном между словарём семантической деривации или толковым словарём и словарём узуса, т.е. словарями трудностей и правильности речи, а также вариантов (фонетических, морфологических, синтаксических и др.) [4, с. 208] (схема 1).

Схема 1



Отсюда можно заключить, что, во-первых, словари сочетаемости предназначены для описания лексико-семантической и синтаксической сочетаемости, а также для демонстрации связей лексических значений, следовательно, в основе описания лежат сочетаемостные возможности слова или синтагматические отношения лексических единиц. Во-вторых, названные словари в основной своей массе предназначены для учебных целей и их адресатом являются иностранцы. В-третьих, весь метаязыковой и символический аппарат словаря сочетаемости подчинён определённым лингвистическим задачам, а именно, а) демонстрации синтагматических связей слов и б) обучению этим связям лиц, изучающих язык. В-четвертых, словари данного типа и жанры должны учитывать особенности человека определённой национальности, представителя конкретной культуры, общества, носителя данного языка.

Следовательно, типология П.Н. Денисова носит не сугубо лингвистический, а общенаучный характер, т.к. включает в себя элементы из других областей научных знаний (психологии, культурологии, социологии и т.д.).

Основные типы словарей были выделены Д.Э. Розенталем [7], где все словари автор подразделяет на энциклопедические

и филологические. Подобно П.Н. Денисову Д.Э. Розенталь считает, что словари лексической сочетаемости, грамматические словари и словари правильности / трудностей речи имеют схожие признаки и относятся к одному типу.

Иную точку зрения высказывает А.Н. Баранов, который относит словари сочетаемости к словарям речевого употребления, т.к. они описывают особенности употребления языка и по своей целевой направленности предназначены помогать изучающим иностранный язык выражаться правильно, являясь определённой разновидностью словарей трудностей [8, с. 70]. Однако в плане практического использования описываемый тип словаря в силу своей нормативности может быть использован лицами, занимающимися переводом, и носителями языка в целом.

Как видим, разные типы лингвистических словарей не могут существовать изолированно: они взаимодействуют друг с другом и описывают различные аспекты функционирования языковой системы в лексикографическом аспекте. Типология словарей А.Н. Баранова по сферам лексикографического описания языка построена на основании оппозиций «язык-речь», «синхрония-диахрония», «парадигматика-синтагматика» и т.д. [8, с. 75] (таблица 1).

Таблица 1

Сферы лексикографического описания языка (по А.Н. Баранову)

1 оппозиция	Язык	Толковые, грамматические, обратные, ассоциативные, этимологические, исторические, ономастиконы
	Речь	Словари метафор и эпитетов, <u>словари сочетаемости</u> , словари трудностей, авторские словари
2 оппозиция	Синхрония	Толковые, грамматические, обратные, словари метафор и эпитетов, <u>словари сочетаемости</u> и трудностей
	Диахрония	Исторические словари, диахронические словари, авторские словари (часто), словари собственных имён (с этимологиями)
3 оппозиция	Парадигматика	Толковые словари, грамматические словари, обратные словари, этимологические словари, исторические словари
	Синтагматика	Словари метафор и эпитетов, <u>словари сочетаемости</u> и трудностей

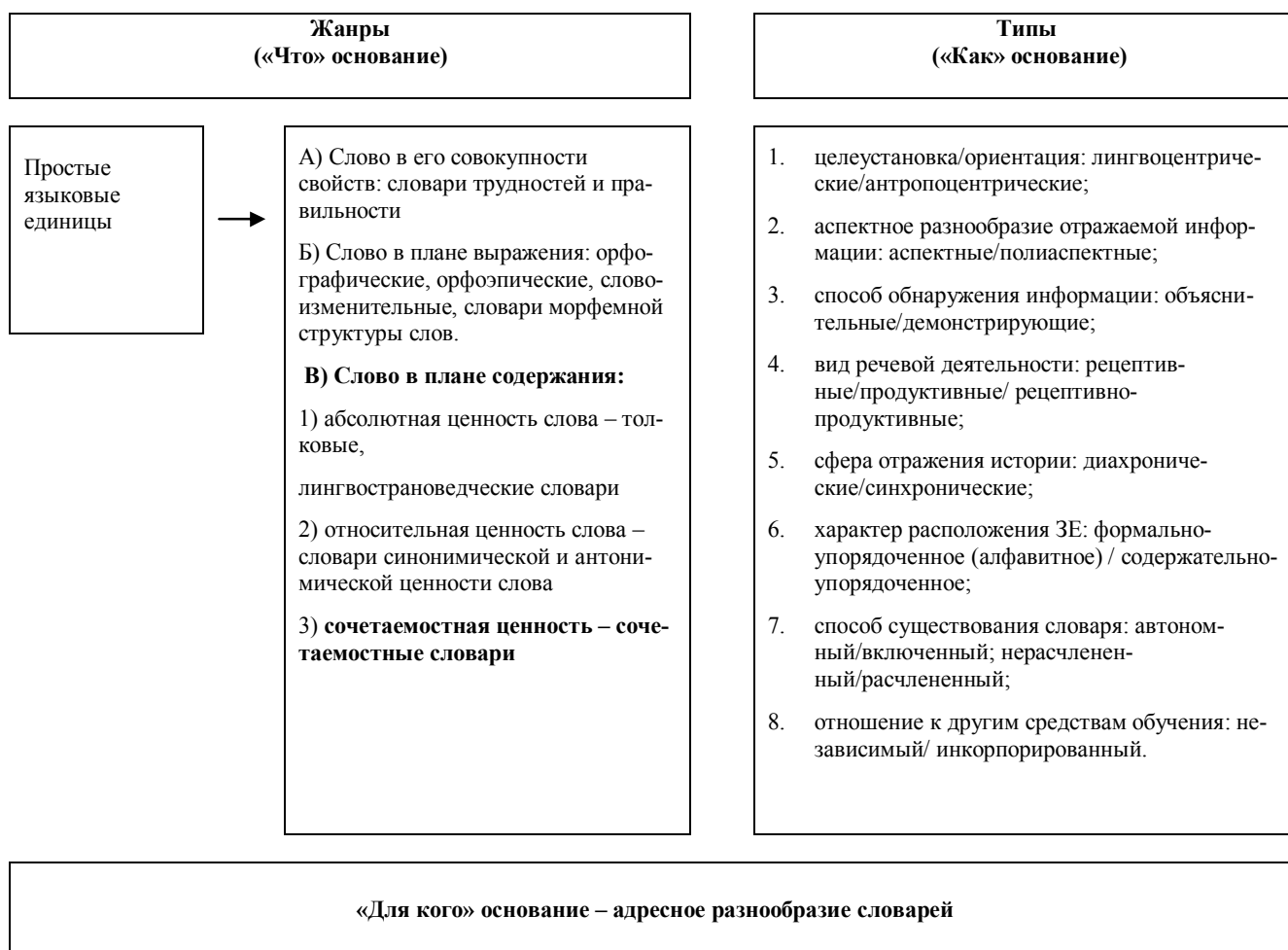
По первой оппозиции словари сочетаемости так же, как и частотные, авторские словари и словари метафор, связаны с речевым аспектом языка. Хотя следует учитывать и то, что и во многих толковых словарях, которые больше относятся к области языка, имеются зоны сочетаемости. По второй и третьей оппозициям словари сочетаемости относятся к синхроническим словарям, описывающим синтагматический аспект речи.

Автор жанрово-типологической классификации словарей В.В. Морковкин доказывает правильность выбранных для анализа оснований и принципов соотнесённости словарей разных жанров к определённому их типу. В отличие от обычно обобщающего характера типологий, исследователь делает акцент на стимулирующей типологии, т.е. «системе логически упорядоченных построений, которая позволяет, с одной сто-

роны, определить таксономический статус любого данного словаря, а с другой – обладает выраженной прогнозирующей силой, т.е. способностью открывать перспективу дальнейшей дивергенции лексикографических произведений» [3, с. 31].

В.В. Морковкин бесспорно прав в том, что построение любой типологии осуществляется на нескольких основаниях, т.к. невозможно свести типологию к классификации словарей по какому-либо одному основанию. В связи с этим учёный выделяет «что» основание, «как» основание и «для кого» основание. Особое внимание отводится именно словарям сочетаемости, т.к. по мнению исследователя, этот жанр словарей является наиболее значимым и эффективным в плане обучения синтагматическим связям слов изучающих иностранный язык. Схематично жанрово-типологическую классификацию словарей можно изобразить следующим образом (схема 2).

Фрагмент жанрово-типологической классификации словарей В.В. Морковкина



Таким образом, «что» основание требует учёта объекта словарного рассмотрения и формирует жанры словарей. Слово в плане содержания может выделяться в значении абсолютной, относительной и сочетаемостной ценности. Первое значение отражается в толковых и лингвострановедческих словарях, второе – в словарях синонимической и антонимической ценности слов. Что касается третьего значения, то на раскрытие сочетаемостного потенциала слова направлены сочетаемостные словари, в том числе словари сочетаемости, словари именного и глагольного управления, словари словосочетаний и т.д. [3, с. 31-32], т.е. словари комбинаторного типа в целом.

«Как» основание позволяет отразить характер рассмотрения языкового материала в словаре и порождает словарные типы.

По жанрово-типологической классификации В.В. Морковкина словарь сочетаемости относится:

1) по целеустановке или ориентации в большинстве случаев к антропоцентрическим, т.к., как правило, они создаются для учебных целей и предназначены для изучающих иностранный язык;

2) по мере аспектного разнообразия отражаемой в словаре информации – это и аспектные, и полиаспектные словари;

3) по способу обнаружения информации они являются объяснительными словарями, т.к. соответствующая их жанру информация представляется с помощью вербальных отрезков, т.е. словосочетаний;

4) по виду речевой деятельности словари сочетаемости относятся к продуктивному (активному) типу, т.к. предназначены для говорения и создания текстов;

5) по сфере отражения истории – словари данного типа являются синхроническими, они отражают преимущественно одно языковое сознание;

6) по характеру расположения заголовочных слов среди известных нам словарей преобладают формально упорядоченные (алфавитные).

Что касается пунктов 7) способа существования словаря и 8) отношения к другим средствам обучения, то это следует отнести непосредственно к авторскому решению.

Третье основание, или «для кого» основание, обуславливает адресатное разнообразие словарей. Оно придаёт словарю антропоцентрический характер и учитывает его специфику, предназначенную для адресата определённой национальности, возраста, образования, профессии и т.п.

Таким образом, стимулирующая типология словарей В.В. Морковкина включает в себя комплекс классификаций, построенных соответственно по «что», «как» и «для кого» основаниям. Несомненное достоинство данной типологии заключается в её «незамкнутости»: в ней может найти своё таксономическое место любой новый по типу и жанру словарь. Более того, важную роль играет способность данной типологии «предсказывать» будущее состояние практической лексикографии» [3, с. 36].

Л.А. Новиков предлагает воспользоваться несколькими классификационными типами (дифференциальными признаками словарей), взятыми в определённых комбинациях и основанными на противопоставлении «чистых» словарей. В качестве таких оснований представлены следующие противопоставления: парадигматический – синтагматический, сема-

сиологический – ономасиологический, одноязычный – двуязычный [9, с. 14].

Соглашаясь с мнением исследователя, следует сказать, что наиболее эффективным и распространённым типом учебного словаря является комбинированный словарь, к этому приводит стремление отразить различные свойства и отношения лексических единиц. Получается, что в любом учебном словаре представлена система различных комбинаций перечисленных выше основных параметров. Учебные словари также различаются в зависимости от аспекта или уровня описания лексики (словообразовательный, синонимический, фразеологический и т.д.).

Комбинируя дифференциальные признаки, можно получить разные типы учебных словарей, например, толковый

словарь – это комбинация парадигматического, синтагматического, семасиологического, одноязычного, семантического словаря. Другими словами, это словарь, представляющий парадигму лексико-семантических вариантов слова с показом элементов их сочетаемости (синтагматики), семасиологический по своему характеру (знак→значение), дающий беспередное толкование и имеющий главную задачу – раскрытие семантики слов, т.е. словарь комбинированного типа [9, с. 15].

Суммируя все известные классификации, В.В. Дубичинский выделил максимальное число оснований и разработал типологию, которую целесообразно использовать для классификации и анализа словарей в научных, учебных и практических целях [10, с. 18-23] (таблица 2).

Таблица 2

Основания для классификации словарей, выделенные В.В. Дубичинским

I. количество описываемых языков	II. охват лексики	III. объём	IV. оформле- ние и дета- лизация информации	V. функцио- нальная направ- ленность	VI. порядок подачи лексического материала	VII. культу- рологи- ческий ас- пект	VIII. смешан-ные и комп- лексные словари	IX. учебные словари
одноязыч- ные: объяс- нитель- ные/фиксир- ующие/дву- язычные- многоязыч- ные	описываю- щие без ограниче- ний/опре- делённые лексичес- кие пласты	большие/ краткие/ лексичес- кие мини- мумы	компью- терные книгопе- чатные	функцио- нально-от- раслевые/ <u>функцио- нально- языковые</u> /функцио- нально- образные	семасио- логические/ ономасео- логические/ алфавит- ные обрат- ные	ономасти- ческие/ «страновед- ческие»/ словари по культуре речи и лите- ратурной норме	толково- сочетае- мостные, толково- перевод- ные и т.п.	страновед- ческие, фразеоло- гические и т.д.

Принимая за основу данную типологию, при анализе словарей комбинаторного типа можно получить следующие выводы:

1) по количеству описываемых языков они могут быть как одноязычные объяснительные, так и двуязычные/многоязычные переводные;

2) по охвату лексики исследуемые словари содержат определённые лексические пласты, точнее демонстрируют линейные отношения слов в речевой цепи или, что то же самое, их синтагматические связи;

3) по объёму словари данной категории могут быть большими и краткими; если словарь является учебным и содержит определённый лексический минимум, то его следует отнести к последним;

4) по оформлению и детализации информации известные нам словари сочетаемости представлены в книгопечатном виде, хотя в настоящий момент создаются электронные словари сочетаемости, например, Collins Cobuild English Collocations on CD-ROM. 2002, Oxford Phrasebuilder Genie и др. Многие компьютерные словари содержат разделы, демонстрирующие сочетаемостные свойства слова и обучающие связям слов с помощью лексических упражнений;

5) по функциональной направленности исследуемые словари могут быть функционально-языковыми, т.е. указывающие на важность правильного словоупотребления в сфере языкового общения, или функционально образные, отражающие индивидуальную картину автора;

6) по порядку подачи лексического материала комбинаторные словари в основном представлены по семасиологическому принципу в алфавитном порядке (от плана выражения к плану содержания);

7) принимая во внимание культурологический аспект, отнесём данную категорию словарей к словарям по культуре речи и литературной норме;

8) словари, в которых только одна из словарных зон посвящена описанию комбинаторных свойств слова (толково-сочетаемостные, толково-комбинаторные и т.п.), относятся к смешанным или комплексным словарям;

9) большинство существующих ныне словарей, прямо или косвенно указывающих на сочетаемость слов, являются учебными.

Можно заключить, что словари комбинаторного типа по функциональной направленности чаще относятся к категории функционально-языковых словарей, по целевой направленности это словари речевого употребления (продуктивного типа), они описывают синтагматический и синхронический аспекты функционирования языковой системы в плане речевой (коммуникативной) направленности. Что касается словарей, в которых наряду с описанием разных сторон лексических единиц присутствует зона демонстрации сочетаемости (толково-сочетаемостные, толково-комбинаторные), то они принадлежат к типу смешанных, или комплексных, словарей.

Выделенные разными исследователями параметры позволяют сделать вывод о том, что основными критериями для составления классификации словарей комбинаторного типа являются: 1) слово в плане содержания; 2) целевая установка; 3) назначение; 4) характер отражения сочетаемости; 5) способ представления лексического значения слова; 6) функциональная направленность; 7) сторона описания лексических единиц; 8) вид словаря по речевой деятельности; 9) характер расположения языковых единиц.

Итак, взяв за основу данные критерии, словари комбинаторного типа можно классифицировать следующим образом.

1) в плане содержания в комбинаторных словарях отражается сочетательная ценность слова, т.е. слово и его комбинаторный потенциал;

2) по целевой установке данные словари подразделяются на антропоцентрические (направленные на человека) и лингвоцентрические (чисто языковые);

3) по назначению словари сочетаемости делятся на (учебно)-нормативные или ортологические, или служащие учебным целям, и системные, или предназначенные для специалистов в области языкознания;

4) по значимости отражения сочетаемости они делятся на собственно-комбинаторные, или аспектные, в которых основным критерием является отражение сочетаемости слов, и комплексные, или полиаспектные, в которых отражение сочетаемости слов является не основным, а лишь дополнительным критерием;

5) по способу представления значения слова комбинаторные словари бывают одноязычные и переводные;

6) по функциональной направленности словари комбинаторного типа могут быть функционально-языковыми или функционально-образными;

7) по характеру описания сочетаемости слов, словари классифицируются на нормативные, фиксирующие сочетаемостные свойства слов только следуя официально принятым нормам языка, и описательные, фиксирующие не только нормативную сочетаемость слов и ненормативную (авторскую, или окказиональную).

8) по виду речевой деятельности словари комбинаторного типа относятся к категории словарей речевого употребления, или продуктивных, т.е. в целях создания текстов;

9) по характеру расположения слов комбинаторные словари на формально-упорядоченные и содержательно-упорядоченные.

Выявленные свойства комбинаторных словарей по их основным параметрам смотрите в таблице 3.

Таблица 3

Основные параметры и свойства комбинаторных словарей

Слово в плане содержания	Целевая установка	Назначение	Значимость отражения сочетаемости в словаре	Способ представления лексического значения	Функциональная направленность	Характер описания слов	Вид словаря по речевой деятельности	Характер расположения слов
сочетательная ценность слова	антропоцентрические/лингвоцентрические	учебные/нормативные/системные	собственно комбинаторные (аспектные) / комплексные (полиаспектные)	одноязычные/переводные	функционально-языковые/функционально-образные	нормативный/описательный	словари речевого употребления (продуктивные)	формально-упорядоченный/содержательно-упорядоченный

Выделенные критерии разграничения словарей сочетаемости определяют конкретный лексикографический тип комбинаторного словаря. Однако стоит подчеркнуть, что критерии для описания комбинаторных словарей не ограничиваются параметрами, представленными в таблице 3.

Принципиально важным является отражение типа сочетаемости слов, согласно которому происходит разграничение словарей по синтаксическому, лексико-семантическому и лексико-синтаксическому типу сочетаемости, принципа описания сочетаемости, представляющего собой определённый метод интерпретации сочетаемости в словаре (синтаксический, семантический или функциональный), а также способа демонстрации сочетаемости, которая может быть представлена лексическими рядами, словосочетаниями, предложениями, блоками слов и т.д.

Необходимость создания классификации комбинаторных словарей, бесспорно, существует: она должна служить как

определённым «руководством» к составлению комбинаторного словаря, так и особым разграничителем различных модификаций словарей данной категории. Более того, выделенные критерии играют роль в плане дальнейшей категоризации параметров комбинаторных словарей и выделения их основных функций.

Как представляется, определение типов комбинаторных словарей, и создание основы для их описания соответствует современным тенденциям в лексикографической отрасли и является необходимым для решения научных и прагматических задач. Полученные в ходе анализа основания способствуют проведению более детальных исследований в сфере изучения комбинаторных свойств слова и служат обоснованным ориентиром как для лексикографа, так и для лингвиста-исследователя.

Библиографический список

1. Табанакова, В.Д. Ещё раз к вопросу о типологии словарей / В.Д. Табанакова, Н.А. Сивакова [Э/п]. – Р/д: <http://www.stu.tmn.ru/irg/№7/text6>
2. Влавацкая, М.В. Комбинаторная лексикография (к постановке проблемы) // Известия международной академии наук высшей школы: научный и общественно-информационный журнал. – 2006. – № 1 (35).
3. Морковкин, В.В. Основы теории учебной лексикографии. Научный доклад, представленный на соискание учёной степени доктора филологических наук. – М., 1990.
4. Денисов, П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания. – М.: Русский язык, 1980.
5. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.
6. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, Л.А. Новикова и В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1983.
7. Розенталь, Д.Э. Современный Русский Язык. Лексикография / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб И.Б., М.А. Теленкова. – М.: Международные отношения, 1995.

8. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: УРСС, 2001.
9. Новиков, Л.А. Учебные словари, их специфика и типы. – М.: РЯНШ. – 1974. – № 1.
10. Дубичинский, В.В. Искусство создания словарей. – Харьков, ХГПУ, 1994.

Bibliography

1. Tabanakova, V.D. Ethyo raz k voprosu o tipologii slovarey / V.D. Tabanakova, N.A. Sivakova [Eh/r]. – R/d: <http://www.stu.tmn.ru/frgf/№7/text6>.
2. Vlavackaya, M.V. Kombinatornaya leksikografiya (k postanovke problemih) // Izvestiya mezhdunarodnoy akademii nauk vihshey shkolih: nauchniy i obshchestvenno-informatsionnyy zhurnal. – 2006. – № 1 (35).
3. Morkovkin, V.V. Osnovih teorii uchebnoy leksikografii. Nauchniy doklad, predstavleniy na soiskanie uchyonoy stepeni doktora filologicheskikh nauk. – M., 1990.
4. Denisov, P.N. Leksika russkogo yazhka i principih eyo opisaniya. – M.: Russkiy yazhik, 1980.
5. Therba, L.V. Yazhkovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. – L.: Nauka, 1974.
6. Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazhka / pod red. P.N. Denisova, L.A. Novikova i V.V. Morkovkina. – M.: Russkiy yazhik, 1983.
7. Rozentalj, D.Eh. Sovremenniy Russkiy Yazhik. Leksikografiya / D.Eh. Rozentalj, I.B. Golub I.B., M.A.Telenkova. – M.: Mezhdunarodnihe otnosheniya, 1995.
8. Baranov, A.N. Vedenie v prikladnuyu lingvistiku. – M.: URSS, 2001.
9. Novikov, L.A. Uchebnihe slovari, ikh specifika i tipih. – M.: RYanSh. – 1974. – № 1.
10. Dubichinskiy, V.V. Iskustvo sozdaniya slovarey. – Khar'kov, KhGPU, 1994.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 81:572

Gogichev Ch.G. ON THE STRUCTURE OF THE SUBCATEGORIES “INTELLIGENCE” IN OSSETIAN AND GERMAN LANGUAGES In the work are examined parts of the category ‘intelligence’ in Ossetian and German languages, which the idioms label. Combination of properties that is referred to by idioms is subordinated to a basic level concept. The relevant properties represent a scale embedded in relations which connect other categories of the cognitive model. Idiom semantics is based on conventional images that reveal an evaluation scale of a given culture.

Key words: class of objects idioms subordinated basic level concept relevant properties idiom semantics inner form.

Ч.Г. Гогичев канд. фил. наук, докторант ИЯз РАН, г. Москва, E-mail: chgo@mail.ru

О СТРУКТУРЕ КЛАССОВ «ИНТЕЛЛЕКТ ЧЕЛОВЕКА» В НЕМЕЦКОМ И ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В работе рассматривается определение концепта человек в отношении к понятию интеллектуальные способности в осетинском и немецком языках на материале идиом. В процессе формирования концептуальной системы категории неизбежно дробятся, служат основанием для образования субкатегорий более низкой иерархии посредством обогащения базового понятия новыми признаками. В значении идиом, как правило, представлен один из таких подклассов, релевантных с точки зрения оценки, например, категория «человек», может подразделяться на подуровни по признакам «поведение», «внешний вид». Таким образом, идиомы представляют собой снижение уровня категоризации на более специальный уровень, для формирования наименований, представляющих важными для функционирования данного лингвокультурного сообщества.

Ключевые слова: значение идиом концепт категория базового уровня субкатегория внутренняя форма идиом.

В процессе формирования концептуальной системы образуются, прежде всего, базовые представления, такие как человек, дом, дорога. В результате дальнейшего развития эти понятия неизбежно дробятся, служат основанием для образования категорий более низкой иерархии посредством обогащения базового понятия новыми признаками. В процессе детализации помимо базового понятия задействовано другое представление или представления, соотнесение с которыми и рождает новый концепт, определяющий некоторое проявление базового концепта. Категории, выступающие в качестве инструмента для спецификации, в свою очередь также могут детализироваться в соотношении с другими концептами.

Целью данной работы является определение концепта **человек** в отношении к понятию **интеллектуальные способности** в немецком и осетинском языках на материале идиом.

В ходе формирования отношения человека к окружающей действительности в сознании возникают категории явлений, объединенных познавательной деятельностью индивида. Категории расположены в иерархическом порядке. Каждая категория может, в свою очередь, делиться на другие, представляющие собой виды объекта, обозначенного в исходной категории. Базовая категория имеет свой набор концептов, по от-

ношению к которым она может определяться. На фоне исходного понятия производится детализация, т.е. дополнение значения одним или более признаками, что приводит к возникновению нового класса, который находится на более низком уровне категоризации.

В значении идиом, как правило, представлен один из таких подклассов, релевантных с точки зрения оценки, например, категория «человек», может подразделяться на подуровни по признакам «поведение», «внешний вид» и т.д. – **кожа да кости** – «очень худой человек». Таким образом, идиомы представляют собой снижение уровня категоризации на более специальный уровень, для формирования наименований, представляющих важными для функционирования данного лингвокультурного сообщества. Идиомы, в которых отражены аксиологически релевантные признаки, образуют особый, оценочный, класс, члены которого находятся в синтагматических отношениях. Они представляют разнородные признаки, выражающие отрицательный и положительный стереотипы, связанные с базовой категорией. [1, с. 113]

Идиомы обладают признаками категорий базового уровня: вызывают чувство-отношение, обладают четким представлением, ассоциированы с некоторыми моторными функциями.

Такие категории часто не допускают градации членов, но, в некоторых случаях, они могут обладать центральными и периферийными членами. В именных значениях называется некоторая субкатегория, а в предикатных значениях производится спецификация действия.

В основу формирования значения идиом положено сходство номинативного замысла говорящего и образа или некоторых когнитивных моделей, которыми характеризуется внутренняя форма идиомы (образных ассоциаций, выраженный буквальным прочтением идиомы). Образ ВФ выполняет, прежде всего, функцию спускового механизма, активируя фрагмент сценария, а затем и весь сценарий через включение в него обозначаемого фрагмента. Вовлекаясь в процесс метафоризации, прототип, послуживший вспомогательным компонентом метафоры как (cognitive reference point), проявляет скрытые когнитивные модели, связанные с данной категорией только в человеческом сознании, часто не присущие самому явлению. Эти признаки нередко выражают национально-специфические ассоциации, присущие понятию только в данном лингвокультурном сообществе.

В соответствии с представленной моделью исследования идиом мы разделяем значение на блоки: денотат (актуальное значение идиомы), сигнификат (когнитивные модели, которые актуализированы вместе с соответствующим денотатом и оценочный сегмент), кроме того, представлена эмотивная оценка рассматриваемого денотата. Мотивирующей основой значения идиом является внутренняя форма.

Формирование субкатегорий, связанных с классом «**умный человек**», представлено в осетинском и немецком языках следующим образом:

Умный человек

Определяющий концепт: зонд (ум)

1) ум 2) знание 3) опытность

одобр.

данная субкатегория подразделяется на следующие группы:

обозначение **наличия интеллектуальных способностей (ума)**:

УÆХСЧЫТЫЛ СÆР УЫН (досл. есть голова на плечах).

Зондджын, æрхуыдыджын уæвын – смекалистый, умный человек

ÆФСÆЙНАГ СÆР (досл. железная голова)

Зондджын, фидар, дзырдарæхст – умный, крепкий, красноречивый

Æфсайнаг сæр хъæуы нæ комы æвзæрст лæгæн. (Хъуылаты С. Муссæйы скъола.) Нужно выбрать делегатом умного человека в нашем ущелье. (Кулаев С. Школа Муссы)

СÆРÆЙ ÆХХÆСТ УЫН (досл. с головой все в порядке)

Зондджын уæвын – быть умным

СÆРДЖЫН ЛÆППУ/СÆРДЖЫН АДÆЙМАГ (досл. человек с головой)

Тынг зондджын, зæрдæргъæвд, æмбаргæ чи у, ахæм – быть очень умным, одаренным, понимающим

Институты уæхскуæзæй æнцайынаг лæппу хъæуы, сæрдджын лæппу. (Мах Дуг 1984, 11.) Для того, чтобы учиться в институте нужен парень с головой. (Мах Дуг 1984, 11)

СÆР КУСЫ (досл. голова работает)

Хъуыдыджын, æмбаргæ, зондджын уæвын – глубокий, понимающий, умный человек

СÆР УÆХСЧЫТЫЛ УЫН (досл. есть голова на плечах)

Зондджын, хъуыдыджын уæвын – глубокий, умный человек

ЕДЗАГ СÆР (досл. полная голова)

Зондджын чи у, ахæм – очень умный человек

СТЫР СÆРЫ ХИЦАУ (досл. обладатель большой головы)

Зондджын чи у, ахæм адæймаг – очень умный человек

Стыр сæры хицау у æмæ уымæн кусы уым. (Мамсыраты Д. Уæзау операци.) Он очень умный человек, потому и работает там. (Мамсуров Д. Тяжелая операция)

обозначение **экстремальной степени наличия признака «ум»**:

ÆРТТИВАГ ЗОНД (досл. блестящий ум)

Зондджын чи у, ахæм (очень умный человек).

Куыннаг ма, мах иууылдæр паддзахы хæрзаудæнæй нæ цæрæм, иууылдæр йæ 'рттиваг зонды фæрцы нæ лæууæм нæ къæхтыл. (Букуылы А. Зарæг баззад цæргæйæ.) А как же, мы все живем не по соизволению царя, не благодаря его блестящему уму. (Букулов А. Песня останется жить).

ЗОНДЫ КЪУЫБАР (досл. клубок мозга)

Зондджын, æмбаргæ, дардыл хъуыдыгæнæг чи у, ахæм адæймаг – умный, понимающий, дальновидный человек

Уый уыди, дзылæсты зонды къуыбар кæй хуыдтой, комы адам сæ сæртæ бæрзæнды кæмæй хастой, уыцы... Сохиты Дзæхы къона. (Хъайтыхъты А. Дзæхы фæстаг балц.) Он был Дзахом Сохиевым – тем, кого все называли светлой головой, кем гордились люди со всего ущелья. (Кайтуков А. Последний поход Дзаха).

ЗОНДЫ МÆСЫГ (досл. башня ума)

Зондджын, дардыл хъуыдыгæнæг чи у, ахæм адæймаг – умный, понимающий, дальновидный человек

Æз Алымбеджы тæрхæтты фæдæн æмæ комы уæз лæг у, зонды мæсыг. (Биазырты Д. Сæгуæссæ.) Я говорю, что Алымбег один стоит целого ущелья, светлая голова.

АРСÆЙ ЗОНДДЖЫНДÆР (досл. умнее медведя)

Æрхъуыдыджын, æмбаргæ чи у, ахæм – смекалистый, понятливый человек

СЫГЪЗÆРИН ЗОНДЫ ХИЦАУ УЫН (досл. обладать золотым умом)

Зондджын, æмбаргæ уын – быть умным, понимающим

Бибо, сыгъзарин зонды хицау у дæ чындз, алцæмæ дæр раехсы. (Фидиуаг 1964, 7.) Бибо, золотая голова у твоей невестки, она все умеет. (Фидиуаг 1964, 7)

БÆЗДЖЫН ЗОНДÆЙ СКÆРДЫН (досл. работать густым умом)

Зондджын хъуыды зæгъын – говорить умно

Кæсыс, – скарста та Гела йæ бæзджын зондæй, – цæй раевдагæ хъæлæсæй дзыры йæмæ. (Букуылы А. Зарæг баззаци цæргæйæ.) Видишь, пустил Гела в ход свою проницательность – каким нежным голосом она с ним говорит. (Букулов А. Песня останется жить)

СÆРЫЛ ЦАЛ ХЪУЫН ИС, УЫЙ ЗОНЫН СÆРЫЛ ЦАЛ ÆРДУ ИС, УЫЙ ЗОНЫН (досл. знать, сколько волос на голове)

Алцы зонын, æмбарын – все знать, понимать

ЗÆХХЫ БЫН ЦЫ ИС, УЫЙ ЗОНЫН (досл. знать, что под землей есть)

Цыргъзонд. Алцы зонын, ницы ирвæзын – проницательный человек, видеть на три аршина под землей.

обозначение комбинации признаков **ум и следование общественным установлениям**:

АДÆМЫ ХЪÆР ÆМБАРЫН (досл. слышать голос людей). Æмбаргæ, зондджын уæвын (Быть понимающим, зрым, умным, не противоречить общественным установлениям).

ДЗЫХЫ РАДАВИНАГ НÆ УЫН (досл. на язык (в рот) на поднать)

Зондджын, аргъуыцы akkaг уын, æфхæринаг нæ уын – умный человек, которого не в чем упрекнуть

Азтæ цыдысты, фæлæ Хастыхъоты сидæргæс Госсох Дзæрахмæты чындзæхсæвы бонмæ йæ саутæ нал систа, ахæм уавæры та фынддæс азы дзыхы радавгæ не сты. (Хъайтыхъты А. Хъымæт.) Шли годы, вдова Госсох не сняла траур до

свадьбы Дзарахмата и за эти пятнадцать лет ее не в чем упрекнуть. (Кайтуков А. Судьба)

Структура внутренней формы: идиомы первой группы делегируют в когнитивную структуру «человек» пропозициональную модель – «объект умен» с привлечением квазисимвола **саэр** (голова), метонимически представляющего значение «ум»; во второй группе представлена метафорическая квалификация компонента **зонд** (ум) – **аерттивгаг, сыгъзаэрин, куыбар, баэджын, маэсыг** комбинация с другим квазисимволом **ума** – **арс** (медведь), использованного как основание для сравнения. В этой же группе представлены члены класса «то, что трудно узнать» – **саерыл цал хъуын ис** (сколько волос на голове) и **зеххы бын цы ис** (то, что под землей). В последней группе представлен **умный человек**, соответствующий общественным установлениям.

Механизм формирования значения: первая группа – выводное знание типа «если...то...», основанное на КМ, связанной с ВФ, вторая и третья группы – прямое значение ВФ

Категория входит в положительный оценочный гештальт

Та же категория в немецком языке:

Определяющий концепт: Intelligenz (ум, развитость)

AUF DRAHT SEIN (досл. быть на проводе)

fit/aktiv/flexibel/schlagfertig/fähig sein – быть активным, гибким, энергичным, остроумным

KÖPFCHEN HABEN (досл. иметь головку)

Ideen haben, klug sein – иметь идеи, быть умным

Köpfchen muss man haben! (Нужно головку иметь!)

Структура внутренней формы: образы связаны с соответствующими когнитивными моделями

Механизм формирования значения: выводное знание типа «если...то...», основанное на когнитивной модели, связанной с внутренней формой

Категория входит в положительный оценочный гештальт

Определяющий концепт: Klugheit (ум)

одобр.

обозначение признака **наличие способности мыслить:**

GRIPS HABEN (досл. иметь ум)

klug sein – быть умным

GRÜTZE IM KOPF HABEN (досл. иметь крупу в голове)

1. klug sein – быть умным

Die Annahme, dass ein höherer Dienstgrad automatisch mehr Grütze im Kopf haben muss als ein niedrigerer, ist falsch (Предположение о том, что более высокий чин автоматически означает больше крупы в голове, чем низкий – неправильно)

HELLE SEIN (досл. быть светлым)

светлая голова, ясный ум, er ist sehr helle – он умница

ETWAS AUF DEM KASTEN HABEN (досл. иметь что-л. на ящике)

besondere Fähigkeiten besitzen – обладать особыми способностями

Библиографический список

1. Гогичев, Ч.Г. Оценочный компонент семантики идиом // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – №3.

2. Дзабиты, З.Т. Ирон æвзæджы фразеологион дзырдтæ. – Цхинвал, 2003.

3. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, feste Wortverbindungen [Э/р]. – Р/д: //www.redensarten-index.de Bibliography

1. Gogichev, Ch.G. Ocenochnihyj komponent semantiki idiom // Voprosih kognitivnoj lingvistiki. – 2010. – №3.

2. Dza-bitij, Z.T. Iron ?vzadzhih frazeologion dzihrduat. – Ckhinval, 2003.

3. Worterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, feste Wortverbindungen [Eh/r]. – R/d: //www.redensarten-index.de, svobodnihy

Статья поступила в редакцию 10.05.11

HELLE SEIN EIN/HELLER KOPF SEIN (досл. быть светлой головой)

светлая голова, ясный ум

NICHT AUF DEN KOPF GEFALLEN SEIN (досл. не упасть на голову)

nicht dumm sein; klug sein; sich zu helfen wissen – не быть глупым

обозначение признака **наличие большой способности мыслить:**

DIE WEISHEIT MIT LÖFFELN GEGESSEN/GEFRESSEN HABEN (досл. есть мудрость ложками)

klug tun – быть умным

«Er glaubt nicht, er habe 'die Weisheit mit Löffeln gefressen', im Gegenteil: Ich habe ihn als einen nachdenklichen, bescheidenen, toleranten und nahezu asketisch lebenden Menschen kennen gelernt» (Он не думал, что ел мудрость ложками, напротив, я знал его как глубокого, скромного, аскетичного человека)

Структура внутренней формы: реализованы две концептуальные метафоры KLUGHEIT IST HELLHEIT (HELLIGHEIT) (ум – это свет) – *helle sein, ein heller Kopf sein* и KOPF IST GEDANKENBEHÄLTER (голова – вместилище мыслей) – *Grips haben, Grütze im Kopf haben*, образы идиом *etwas auf dem Kasten haben, nicht auf den Kopf gefallen sein, die Weisheit mit Löffeln gegessen/gefressen haben* связаны с когнитивной моделью «объект умен»

Механизм формирования значения: *helle sein, ein heller Kopf sein, Grips haben, Grütze im Kopf haben* – выводное знание типа «если...то...», основанное на внутренней форме, остальные – выводное знание типа «если...то...», основанное на когнитивной модели, связанной с внутренней формой

Категория входит в положительный оценочный гештальт

В рассмотренных категориях представлены следующие признаки:

зонд (ум) – наличие интеллектуальных способностей (ума), экстремальной степени наличия признака «ум», сочетание признаков «ум» и «следование общественным установлениям»

Intelligenz (ум, развитость) – быть активным, гибким, энергичным, остроумным, иметь идеи, быть умным, **Klugheit (ум)** – наличие способности мыслить, наличие большой способности мыслить

При значительном сходстве значений, здесь наблюдается реализация одного из уникальных для осетинского языка признаков, входящих в концепт **зонд (ум)** – «следование общественным установлениям» – и соответствующей когнитивной модели, характеризующей категорию «умный человек», кроме того, в этот же концепт осетинского языка, входит признак **дардыл хъуыды кæнын (дальновидность)**, не представленный в немецком языке. Рассмотренные концептуальные метафоры, довольно продуктивные в немецком языке, не проявляются в осетинских идиомах.

УДК 7.01:94

Kuznetsova S.G. TECTONICS OLD BELIEVERS' COSTUMES OF ZABAIKALYE. Creatively used the basic and cultural elements of other nations old believers of Altay and Zabaikalye made a traditional costume with unforgettable elements of clothes hiding their culture in a specific only for these cultural groups of the country's population. Through centuries old believers studied decoration and harmony in composition. As a result the costume includes information about its owner, Russian spirit and culture. The costume is understandable, ergonomic and harmonic.

Key words: tectonics, national culture, costume, old believers, typology of the costume, decoration.

С.Г. Кузнецова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. изобразительного искусства и дизайна Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Чита, E-mail: yulyaglad@yandex.ru

ТЕКТНИКА ЗАБАЙКАЛЬСКОГО СТАРООБРЯДЧЕСКОГО КОСТЮМА

Старообрядцы Забайкалья творчески переработав древние славянские основы и культурные элементы других народов, создали традиционный костюм. Веками старообрядцы отработывали приемы декорирования и гармонии в тектонике композиции, в результате костюм несет на себе информацию о его владельце, русской духовности, культуре. Костюм понятен, эргономичен и органично вплетается в среду.

Ключевые слова: тектоника, народная культура, костюм, старообрядцы, типология костюма, декор.

Искусство проникает во все области жизни, развивая художественный вкус через своего лучшего проводника – костюм. Костюм – образно решенный ансамбль, объединяющий одежду, обувь, прическу, грим, аксессуары и несущий в себе утилитарно-эстетическую функцию. Эстетическая роль костюма в том, чтобы вместе с другими факторами внешней культуры выявить красоту и духовное богатство человека, помочь осуществить гармоничную связь образа с внешней средой [1, с. 7]. Создание костюма – это постоянный поиск разнообразия форм и конструкций одежды, обуви. Законы, правила создания целостного, гармоничного костюма, как произведения искусства, формируются на композиционных идейно-художественных связях тектоники и объемно-пространственной структуры. Тектоника поднимает формобразование, его материально-техническую природу на уровень художественности. Рассматривая тектонику мы отвечаем на вопрос, каким образом материально-техническая основа костюма выражена в его художественной форме.

Богатейшим источником для создания современного костюма является народный костюм, сконцентрировавший вековой опыт органичной тектоники пользы и красоты, природосообразности, духовности. В XXI веке интерес к национальным костюмам повысился, но, в некоторых странах этот интерес ни когда и не спадал. Например, у испанцев по особым торжественным случаям национальный костюм обязателен до сих пор. Его шьют специальные уважаемые всеми мастера, тщательно сохраняя традиции всего ансамбля.

Русский костюм практически исчез из реальной повседневной жизни народа, стал музейным экспонатом или трансформировался до неузнаваемости в сценический. Поэтому особенный интерес вызывают группы русских «старообрядцев», проживающих в разных странах мира (Австралия, Турция, Румыния, Боливия, США, Грузия, Германия, Канада), в том числе, в отдаленных районах России (на Алтае и в Забайкалье) которые бережно сохранили традиционный костюм в реальном ежедневном действии.

В отдаленном Красночикойском районе Забайкальского края до сих пор, компактно проживают старообрядцы, которые до конца XX века носили в быту и на праздники русский традиционный костюм в естественной среде, в контексте основных традиционных черт русской культуры.

Старообрядцы сохраняют традиции Руси, быт и уклад жизни, которые проявлялись в религиозно-духовном миропонимании, в совокупности этических норм, культуре, обычаях, обрядах, которые слагались тысячелетиями в условиях язычества и, позднее, в первые века христианизации (православия). Все это укоренялось в коллективном сознании многовековой общественной практикой и вело к образованию и оформлению единой обрядовой традиции, во многом общей для древнерусской народности, явившейся прародительницей великороссов,

украинцев, белорусов, которые выделились и сложились в отдельные народы в XIV – XV вв. На просторах Восточной Европы создавались удивительно яркие, жизнеутверждающие формы народного архаического творчества, отдельные пласты, рудименты этого фонда сохраняются в обычаях, обрядах, в хороводных играх, в орнаментах, песнях, сказках, преданиях. Со временем в силу различных обстоятельств эти сокровища или их остатки вместе с их носителями перенесутся из метрополии в Сибирь [2, с. 37].

В данной статье мы вводим в научный оборот комплекс старообрядческого костюма Капустиной Христины Севостьяновны. Этот семейский костюм достался Любови Шараповой от ее прабабушки. Предки Христины Севостьяновны были переселены из Белоруссии и проживали в Улетовском районе в селе Дешулан с 1886 года. Христина выросла и воспитывалась в семейских старообрядческих традициях, вышла замуж за забайкальского казака, прадеда Любови, Капустина Христофора Олимпиевича. Они прошли все невзгоды тех эпох: голод, холод, войну. У них было много детей: 6 своих и 5 приемных. В 1947 году, после войны, старший сын, Капустин Иосиф, который прошел всю Великую Отечественную Войну, еще и Японскую, и ни разу не был ранен, как говорила прабабушка: «Бог хранил», перевез мать с детьми в Читу. Старообрядческий костюм в XX веке бабушка носила каждый день, а после смерти дети бережно его хранили, передавая «по поколению».

Данный женский костюм был подарен семьей Шараповых автору статьи и кафедре изобразительного искусства и дизайна Забайкальского гуманитарно-педагогического университета. Костюм дошел до нас в следующем составе: головной убор – кичка, кокошник, подзатыльник и два платка; одежда – рубаха, сарафан, передник (запон). На фотографиях 1,2, сделанных в 2011 году представлен костюм, который демонстрирует правнучка владелицы объектов (фото 1, 2).

Первый объект костюма – платок шелковый индийский. Сиреневого цвета с растительным орнаментом. Платок квадратной формы размером 108 см. представлен фрагментом (оторван по сгибу). Такие платки широко представлены в музейных коллекциях с. Красный Чикой, г. Читы, Улан-Удэ, они и сейчас хранятся в семьях потомков старообрядцев. Второй объект – кичка (нижняя шапочка) из хлопчатобумажной ткани серого (возможно, первоначально, черного цвета). Широкое плотное очелье простегано, верхняя кромка его сильно отогнута вперед и вниз. Высота очелья 12 см. Стеганое очелье соединяется с валиком из холста, сложенного в несколько слоев, толщина очелья 0,5 – 0,7 см. Третий объект – позатыльник из хлопчатобумажной ткани, бисера, хлопчатобумажных нитей, жемчуга, перламутровых пуговиц. Позатыльник в виде полосы ткани оранжевого цвета, сужающиеся к концам, к которым подшиты 2 шнурка. Подбит позатыльник

синим ситцем. На затылочной части нашивка из бисера, жемчуга, цветных нитей, пуговиц. Орнамент геометрический, симметричный. Три крупных ромба, в центре каждого пуговица жемчужного цвета, и еще четыре пуговицы расположены симметрично центру (две с верхнего края и две с нижнего края вышивки). По прямому краю позатыльника выполнена

отделка нитями синего и желтого цветов. Длина 64 см, ширина 11 см. Четвертый объект – кокошник (верхняя шапочка). Бархат, ситец, золотая нить, позумент, шнур из шелковых нитей. К очелью подшит позумент. Изнутри кокошник подбит ситцем. Высота очелья 11,5 см, длина затылочной части 27,5 см.



Фото 1



Фото 2

Пятый объект – рубаша женская. Ситец. Рубаша с прямыми полками и воротником-стойкой. Спереди глубокий разрез, застежка на пуговицу. Рубаша соборена у горловины, застроены поперечные складки. Рукава длинные, широкие, сужающиеся к запястью с ластовицей. Цвет верха рубахи однотонный красно-оранжевый, низ рубахи утрачен. На стойке, полках, рукавах декоративный шов красно-оранжевыми нитями. Длина 30 см. Шестой объект – сарафан. Сатин красный с мелкими розовыми цветами, зелеными листьями по полю. Сарафан прямой из шести полос ткани. Подол собран в мелкие складки по линии талии. Лямки, пояс подола подшиты ситцем. На груди разрез, застежка на две пуговицы. Верхняя часть сарафана декорирована голубым кантом. Длина 123 см, ширина в подоле 193 см. Седьмой объект – пояс из хлопчатобумажных нитей. Изготовлен на ткацком станке – кроснах и окрашен полосами растительным красителем в синий, фиолетовый цвета (окраска бледная). Длина 200 см, ширина 38 см. Восьмой объект – фартук-запон. Льняная мануфактурная ткань орнажевого цвета, с отделкой синего цвета и полосами розового и бордового цветов. Лен с вытканым растительным орнаментом, с синей однотонной отделкой в виде полосы на поясе, нагруднике и на подоле в виде декора из треугольников. Состоит из подола и нагрудника. Подол сшит из двух

полос ткани, соборен по линии талии. К поясу пришта синяя лента. К подолу подшиты две ленты розового и бордового цвета. Длина 97 см, ширина по подолу 108 см. Фартук интересен отделкой подола треугольниками и декоративной строчной вышивкой, а также приемом соборивания у пояса, пока в коллекциях музеев данный вид декора автору не встречался. Возможно, это влияние городской моды или наоборот, более архаичных форм.

Представленные объекты в основном повторяют авторские экспедиционные материалы из сел Красночикойского района (1998 г.), этнографические коллекции музея села Красный Чикой (сборы с 1950 г.), каталог Г.З. Лихановой по материалам этнографической коллекции Читинского областного краеведческого музея (сборы с 1930 по 1989 гг.) [3].

Можно сделать вывод, что состав костюма сохранился неизменным еще с древнерусского костюма (рубаха-туника, сарафан, пояс и многосоставной головной убор). Любая вещь подчиняется свойствам материала, из которого она сделана, учитывается плотность, масса, упругость, ширина и цвет. Данные материалы все, естественно, натуральные и подобраны умело для каждой формы. Костюм сшили из современных тогда тканей. В данном случае, дмотканая ткань представлена только в поясе. Мягкая шапочка кокошник сшита из крас-

ного бархата и желтой парчи, поскольку она являлась верхней нарядной частью головного убора. Позатыльник, простой прямоугольной формы искусно декорирован, он отвлекает внимание от волос женщины, привлекая мастерством ручной работы владелицы, традиционным орнаментом-посланием. Данный позатыльник изготовлен из хлопчатобумажной ткани, однако, обычно его изготавливали из бархата. Ткани на сарафане и рубаше легко собираются в складки, но держат форму, гигиеничны. Цвета комплекса взаимодополняющей теплой гаммы. Форма деталей одежды прямоугольная, в основе головного убора присутствует круглое донышко. Ширина одежды ранее зависела от ширины кросен, но и мануфактурные ткани собирались по старому принципу. Ткань сарафана собранная из шести полос хорошо маскирует фигуру, делая ее пышной, дородной.

Взаимообусловленность конструкции и формы, выраженные в конкретном материале – это то, наиболее существенное, что предопределяет композицию всякого изделия и работу над ней. Форма каждого изделия оказывает определенное взаимодействие как всех элементов между собой и в пространстве, как объемная структура простая и сложная. Силуэт костюма похож на усеченный симметричный конус. Качественным центром композиции, силовым полем является отделка – золотое блестящее очелье спереди и расшитый позатыльник на вде сзади. Но по объему массы фигура в одежде смотрится монолитным большим объемом, вторая монолитная объемная форма – это головной убор. В данном комплекте не представлены шейные украшения, но известно, что объединялась, композиция рядами бус, ожерелий, цветными лентами, шальями. По

масштабу костюм гармоничен – маленькая форма головного убора имеет большие декоративные детали и, наоборот, большая форма сарафана, рубахи и фартука имеет мелкий декор. Ритмическая составляющая декора – горизонтальная. Это полоса очелья, горловины запона, пояса на запоне, полос края подола. Рубаша и сарафан закрывают локти и колени, а головной убор волосы – этого требования строго придерживались до XX века. В музеях также хранятся укороченные рукава рубах, на которых сказало влияние городского костюма. Части костюма соразмерны. Одежда традиционно сконструирована и сохраняет функциональность.

Таким образом, тектоника старообрядческого костюма – глубоко продуманный образец художественной формы исконного русского начала, духовности, свободы народа, где умело сочетаются, переплетаются все необходимые материально-технические элементы. Данный комплекс костюма представляет старообрядческий костюм XX века, который в полной мере отвечает всем тектоническим характеристикам костюма, который был завезен старообрядцами на территорию Забайкалья и сохраняется до сих пор. Задачами современных Забайкальских искусствоведов, реставраторов, этнографов, дизайнеров, художников, педагогов должны стать совместные работы по каталогизации коллекций музеев, изучение и реставрация, копирование сохранившихся элементов костюма у населения, популяризация искусства старообрядцев среди школьников и студентов края, создание авторских коллекций костюмов, на основе традиций.

Библиографический список

1. Пармон, Ф.М. Композиция костюма: учебник для вузов. – М.: Легпромбытиздат, 1997.
2. Болонев, Ф.Ф. Мельников М.Н. как этнограф / Мельниковские чтения: материалы второй региональной научно-практической конференции. – Новосибирск, 24-26 февраля 2005 г. / сост. и ред. Н.В. Леонова, Е.Ф. Фурсова. – Новосибирск: Сова, 2007.
3. Лиханова, Г.З. Этнографические коллекции Читинского областного краеведческого музея. Семейские. – Чита: Читинская областная типография, 1989.

Bibliography

1. Parmon, F.M. Kompoziciya kostyuma: uchebnik dlya vuzov. – M.: Legprombihtizdat, 1997.
2. Bolonev, F.F. Melnikov M.N. kak ehtnograf / Melnikovskie chteniya: materialih vtoroy regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Novosibirsk, 24-26 fevralya 2005 g. / sost. i red. N.V. Leonova, E.F. Fursova. – Novosibirsk: Sova, 2007.
3. Likhonova, G.Z. Ehtnograficheskie kollekcii Chitinskogo oblastnogo kraevedcheskogo muzeya. Semeyjskie. – Chita: Chitinskaya oblastnaya tipografiya, 1989.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 81'367.7

Saurbaev R.Zh. THE WAYS OF THE EXPRESSION OF THE CAUZATIVE-CONSECUTIVE RELATIONS IN THE SEMI-COMPOSITE SENTENCE OF THE MODERN ENGLISH AND TATAR LANGUAGES. In the given article the ways of the expression of the causative-consecutive relations in the semi-composite sentences are considered in two structurally and systematically divergent languages, such as modern English and Tartar. In the structure of the causative-consecutive relations of the semi-composite sentence, semi-predicative complexes expresses causative part, full-predicative one expresses the consecutive part. The causative-consecutive relations may be revealed on the basis of the broad context, thus within one sentence it is rather difficult to do it.

Key words: causative-consecutive relations, semi-composite sentence, semi-predicative clause, semi-predicative constructions.

Р.Ж. Саурбаев, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, E-mail: rishat_1062@mail.ru

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОСЛОЖНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ

В работе рассматриваются способы выражения причинно-следственных отношении в двух разноструктурных и разносистемных языках, каким являются современные английский и татарский языки. В структуре причинно-следственных отношении осложненного предложения, полупредикативные комплексы выражают причинную часть, полнопредикативная же часть выражает следственную часть. Причинно-следственная связь может быть выявленной на основе широкого контекста, так как в пределах одного предложения его довольно сложно обнаружить.

Ключевые слова: причинно-следственные отношения, осложненное предложение, полупредикативное предложение, полнопредикативное предложение, полупредикативные комплексы.

Одним из средств выражения причинно-следственных отношений в английском являются причастные и герундиальные конструкции, в сопоставляемом же татарском причастные и деепричастные. Данные единицы, прежде всего, выражают причинно-следственные отношения посредством двух семантических компонентов каузальной ситуации: к событию, обозначающему причину, и к событию, обозначающему следствие. Событие следствие передается предикативной частью предложения, т.е. основным сказуемым, причастные же конструкции, выражающие полупредикативную часть предложения обозначают событие причину. Специфичность употребления инфинитивных и причастных полупредикативных конструкций в английском языке заключается в том, что герундиальные конструкции, прежде всего, обозначают причину четко выраженных обстоятельственных отношений, в то время как причастные выступают как семантический компонент при выражении атрибутивных отношений.

Рассмотрим это явление на примерах:

Being very tired with his walk, however, he soon fell asleep and forgot his troubles. (Ch. Dickens)

Полупредикативный комплекс, выраженный герундиальной конструкцией, выражает причину, заключенная в дополнительном действии субъекта, предшествовавшем или сопровождавшем основное действие. Так, герой известного художественного произведения Ч. Диккенса «Холодный дом», Дэвид Копперфилд после долгой прогулки заснул крепко, забыв все свои проблемы. В приведенном выше предложении причиной того, что он заснул и забылся, была усталость от долгой прогулки *Being very tired with his walk*, следствием же в данном осложненном предложении является конструкция с полной предикативной линией *he soon fell asleep and forgot his troubles*.

Рассмотрим еще один пример из остросюжетного философского романа К. Уилсона «Паразиты сознания»: *We spend the evening explaining the situation to our five "recruits". (C. Wilson)*

Основная часть осложненного предложения *We spend the evening* выражена полной предикативной линией обозначает событие-следствие, полупредикативная же часть, выраженная причастной конструкцией *explaining the situation to our five "recruits"* обозначает событие-причину, так как причиной того что, весь вечер был потрачен на разъяснение пяти новобранцам порядка заведенного в воинской части. Средством выражения причины в английском осложненном предложении выступают не только герундиальные конструкции, но и причастия, полупредикативная, же часть, выраженная, подлежащим и сказуемым выражают событие-следствие. Рассматривая осложненное предложение на коммуникативном уровне, можно обнаружить, что тематической частью выступает полно-предикативная линия, полупредикативная же является рематической, так как полупредикативный комплекс несет дополнительную предикативность всему высказыванию, дополняя и сообщая новую информацию.

Таким образом, можно констатировать, что в осложненных предложениях полупредикативные комплексы обладают свойством выпукло выделять рему актуального членения. Можно предположить, что именно это свойство обуславливает широкое использование осложненных предложений в современном английском и татарском языке.

Для английского языка представляется существенной та общая специфика из рассматриваемых языковых единиц, которая, прежде всего, касается формальных показателей. Каждая отдельная структура имеет свою особенность структурного и семантико-лексического плана.

Так, для причастных и герундиальных конструкции в английском и причастных и деепричастных в татарском, при-

чинность заложена в их семантике и никаких специализированных языковых средств они не имеют, в отличие от сложноподчиненных и сложносочиненных предложений, где такую роль выполняют специализированные союзы, а в субстантивных конструкциях таковыми являются предлоги. Полупредикативные комплексы, выраженные причастными и герундиальными конструкциями, вступая в субъектно-предикативные отношения с подлежащим, устанавливают логическую причинную связь между двумя предикативными линиями посредством семантики. Как справедливо отмечает Р.А.Вафеев «Причинно-следственные отношения в простых осложненных предложениях, прежде всего, необходимо рассматривать на семантическом уровне, именно они по своей природе многозначны, в них сливаются несколько значений, что вместе с их лаконичностью определяет выразительную силу и информативное своеобразие этих единиц» [1, с. 53].

Рассматривая, полевую структуру причинно-следственных отношений осложненных предложений в сопоставляемых языках, можно заметить, что на периферии семантического поля наблюдается некая «размытость» причинного значения, происходит совмещение с другими значениями. При этом большая выразительность в этом отношении и, соответственно, большая употребительность свойственна деепричастным конструкциям. Хотя по утверждению И.Я. Рыбаковой, у этих единиц чисто причинного значения в литературе встречается немного [2, с. 132].

В английском языке больше выражает значение причинности герундиальные конструкции, менее причастные. Причиной этому, на наш взгляд является потенциальная способность герундиальных конструкции сочетаться с предлогами, выражающих каузальную семантику.

В английском языке чаще всего встречаются предложения, где значение причины, выражены герундиальной конструкцией, которая в свою очередь сливаются с темпоральной семантикой основного высказывания.

Например:

Out of love, and feeling it more than my duty, I had cared for my mother – missing perhaps many of the gratifications of a busy life. (J.W. Brown)

Причастная конструкция *feeling it more than my duty*, имеет целевую установку, так как данную конструкцию можно преобразовать в полнопредикативное предложение целевой установкой *I was out of love, and for I felt it more than my duty, I had cared for my mother, I missed perhaps many of the gratifications of a busy life*.

Если осложненные предложения, с причастными конструкциями выражающие значение причины не имеют ярко выраженных грамматических средств связи со сказуемым, то причинно-следственные отношения в подобных конструкциях менее выражены. Для определения этих отношений, необходимо опираться на контекст, в котором в имплицитной форме представлено причинное значение. Например:

Lifting it, I found the door swung open easily, revealing a flight of stone steps leading up into the tower. On the first step was a bundle of candles and a tinderbox. (J.W. Brown)

В приведенном примере причастная конструкция *Lifting it* является причинной по отношению к полносоставному, полнопредикативному предложению *I found the door swung open* выражающее следствие, последующие полупредикативные комплексы *revealing a flight of stone steps leading up into the tower* четко не представляют причину, лишь следующее предложение характеризует вышеприведенные конструкции как обозначающие причину. Так, подняв щеколду, Шарлотта заметила, что дверь открылась довольно легко, а открытая дверь выявила каменную лестницу ведущая наверх в башню. Таким образом, причастная конструкция *revealing a flight of stone*

steps leading up into the tower выражает событие-причину, а последующее предложение с полной предикативной линией выражает событие-следствие *On the first step was a bundle of candles and a tinderbox*, на первой ступеньки лестницы находилась, связка свечей и металлическая коробка с кремнием которая, как уже ранее сообщалась, является следствием открытой двери.

Итак, причинно-следственная связь может быть выявленной на основе широкого контекста, так как в пределах одного предложения его довольно сложно обнаружить.

Необходимо отметить, что герундиальные и причастные конструкции в английском языке, обозначающие значение причины, могут быть синонимичны придаточным частям сложноподчиненного предложения. Это можно выявить при деривации осложненного предложения в сложноподчиненное. Рассмотрим следующие примеры:

Listening to the vicar deliver the Easter sermon helped me to find from the meaning of the holy day. (J.W. Brown)

We spend the whole day trying to teach him all we knew. (C. Wilson)

Так, следующие предложения могут быть трансформированы в сложные:

When I was listening to the vicar deliver, the Easter sermon helped me to find from the meaning of the holy day.

We spend the whole day because we were trying to teach him all we knew.

При построении причастных и герундиальных оборотов с синонимичными придаточными предикативными частями, обнаруживаются следующие основные их особенности в выражении их причинного значения:

- 1) комбинированность семантического компонента с темпоральным;
- 2) отсутствие специализированных для выражения этого значения формальных показателей союзов, предлогов;

В английском языке герундиальные конструкции наиболее употребительны для обозначения каузальных ситуаций. Причинное значение связано с эмоциональным состоянием субъекта, так как именно оно выражает динамику процесса эмоционального состояния, размышления, либо рассуждения. Например:

Sunday morning, still shaken from my encounter of the night before, I stood in the hallway waiting for the children to come down. (J.W. Brown)

Так, причастная конструкция *still shaken from my encounter of the night before* выражает эмоциональное состояние героини романа Джоан Браун обозначает причину того, что вынудило ее ожидать детей в коридоре, а причиной этого была неожиданная схватка, которая произошла в предыдущую ночь, соответственно полнопредикативный комплекс *I stood in the hallway waiting for the children to come down* выражает следствие.

Рассмотрим аналогичное явление в сопоставляемом татарском языке:

Мин, *оялуымнан ни эйтергә белмиңә*, башымны идем дә тиз-тиз генә китеп тә бард. (Ә. Еники) (Я, от суеты не зная, что сказать, поклонившись быстро удалилась).

Деепричастная конструкция *оялуымнан ни эйтергә белмиңә* выражает эмоциональное состояние героини (волнение, смущение от людей, пришедших в гости). Таким образом, первая часть предложения выражает причину, следствием этого является, то, что она быстро покинула комнату от смущения.

Таким образом, мы можем констатировать, тот факт, что любая конструкция с полупредикативным комплексом может выражать причину, одной из ее функций является атрибутивная и адвербиальная, выражающая признак действия и признак предмета, а полнопредикативная конструкция выражает семантику следствия.

Анализируя причастные конструкции причинного значения, следует, прежде всего, отметить, что главная их особенность заключается в том, что необходимым условием для наличия этого семантического компонента является помимо лежащая в причастных конструкциях атрибутивной семантики, наличие предикативной функции и сочетание сказуемого с причастием. При этом между предикатом и причастием должна быть мотивирующая связь. Например:

Stopping at the next stage of his pilgrimage, he visited the monstrous and ludicrous large hotel which had the honour of housing Miss Artemis of Pennsylvania. (G.K. Chesterton)

В приведенном примере имеется в наличии мотивирующая связь между двумя частями осложненного предложения, полупредикативный комплекс, выраженный причастием *Stopping at the next stage* и полнопредикативная часть выраженный субъектом и предикатом *he visited the monstrous and ludicrous large hotel*.

After having listened for a minute and a half, he was gripped by a devilish doubt. (G.K. Chesterton)

Полупредикативный комплекс *After having listened for a minute and a half* имеет мотивированную связь с структурой основного предложения *he was gripped by a devilish doubt*.

В этих примерах причастные комплексы, находящиеся в препозиции к подлежащему вступают с ним в субъектно-предикатные отношения и между двумя предикативными линиями устанавливаются мотивированная связь.

Проанализируем пример из татарского языка:

Спектакльгә *бер көн калгач* (ул 18 декабрьдә булырга тиеш иде), мин кичке чәйдән соң эниемә жайлап кына эйтем:

—Әни,—дидем,—театрда яңа спектакль куела икән, минем шуны бик күрәсем килә, син инде миңа рәхсәт итәрсез?..

—Нинди спектакль ул? —диде энием. (Ә.Еники)

(До начала спектакля остался один день, я после вечернего чая осторожно сообщил об этом маме:

- Мама, сказал я – в театре новая постановка, я очень хотела бы посмотреть, ты дашь разрешение?...

- Что за спектакль? – спросила мама).

Деепричастный комплекс *бер көн калгач* (один оставшийся день) находясь в постпозиции к подлежащему *Спектакльгә* вступает с ним в субъектно-предикатное отношение и тем самым между ними образуется мотивированная связь, сходная с функциональными свойствами полупредикативных комплексов и подлежащего в английском языке, что доказывает универсальный характер полупредикативных комплексов в сопоставляемых языках.

Таким образом в приведенном абзаце мы обнаружили, что причина выражена полупредикативным комплексом *Спектакльгә бер көн калгач* (До начала спектакля остался один день), а следствием является *театрда яңа спектакль куела икән, минем шуны бик күрәсем килә* (в театре ставится новый спектакль, мне очень хочется посмотреть).

Причастные формы могут совмещать две функции: выражать причинное и субъектно-предикативное значение. Например:

The man, sitting on the front seat is my fellow.

"Well, you know why," he answered, *having indicated before that when they looked so poor he did not want to be disgraced by having to own them as relatives.* (Th. Dreiser)

Во всех этих случаях действия сказуемых связаны с понятиями, выраженными причастными определениями, логическими отношениями, отношениями причины. Там, где отсутствует мотивирующая связь причастия с предикатом, причинное значение отсутствует, налицо только его атрибутивное значение:

His voice was deep and rich, and had a certain compelling quality about it. (A. Christie)

There was something almost menacing in his tone. (A. Christie)

В данных примерах причастия *compelling* и *menacing* не имеют тесной мотивирующей связи с предикатом *had* и предикатом выраженной десемантизированной конструкцией *there was*, а характеризуют дополнение *quality* и обстоятельство *in his tone*, таким образом, выражает атрибутивное значение.

Основываясь на проведенных анализах можно сделать вывод, что значение причины могут иметь необособленные препозитивные полупредикативные комплексы, выраженные причастными и герундиальными конструкциями. Семантика полупредикативных комплексов определяет мотивирующий фактор по отношению к действию выраженному основным предикатом-сказуемым.

В функционально-семантическом поле каузальности причастным и герундиальным конструкциям в современном английском языке и причастным и деепричастным в татарском отводится ведущее место. Они служат для конструирования структур самого широкого диапазона, используются во всех стилях и подвидах стиля английского языка. Одним из семантических функций данных конструкций является выражение причинно-следственных отношений. Это можно наблюдать на основе статистических данных. Так, из всех произведений художественной литературы и специальных текстов почти четвертая часть способов выражения причинно-следственных отношений в осложненных предложениях английского языка приходится на причастные конструкции.

В татарском языке, как и в английском, в функционально-семантическом поле каузальности причастным конструкциям по объему отводится едва ли не определяющее место. Возможно, это связано с тем, что вообще “удельный вес” причастных форм в общей системе татарского языка чрезвычайно

высок. Они служат для построения различных по внутреннему составу, структурно-грамматическому и функционально-семантическому параметрам конструкций, широко употребляются во всех стилистических разновидностях татарского языка, выполняя более широкую синтаксическую функцию, чем в английском языке. Одной из семантических функций данной категории является выражение причинно-следственных отношений.

О широте употребления этих форм для выражения причинных отношений свидетельствует их частотность. Так, в рассматриваемых нами примерах текстов различного характера почти треть способов выражения причинно-следственных отношений в татарском языке связана с причастными конструкциями.

Таким образом, мы пришли к основным выводам, что составляет универсальный характер для сопоставляемых языков, что причастными конструкциями английского и татарского языков обычно передается причинный компонент каузальной ситуации, основное же сказуемое выражает следственный компонент. Там, где отсутствует мотивирующая связь причастия с предикатом, причинное значение отсутствует, налицо только его атрибутивное значение.

Анализ материала показал, что в английском языке употребление причастий причинного характера весьма невелико, в то время, как в татарском они играют весьма важную роль.

В обоих сопоставляемых языках деепричастные формы как средство выражения причинных отношений в татарском языке и герундиальные конструкции в английском, представлены достаточно разнообразно. Однако в татарском языке этот способ выражения причинных отношений является гораздо более частотным и универсальным.

Библиографический список

1. Вафеев, Р.А. Выражение причинно-следственных отношений. – Тобольск: Изд-во ТГПИ, 2000.
 2. Рыбакова, И.Я. Причинные конструкции современного литературного языка. – Л., 1985.
- Bibliography
1. Vafeev, R.A. Vihrazhenie prichinno-sledstvennikh otnosheniy. – Tobol'sk: Izd-vo TGPI, 2000.
 2. Rihbakova, I.Ya. Prichinniihe konstrukcii sovremennogo literaturnogo yazyhka. – L., 1985.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 811.111=161.1(075.8)

Khafizova O.I. THE REFLECTION OF CHINESE CONCEPT “WORK” IN THE CONSCIENCE OF NATIVE RUSSIAN LANGUAGE SPEAKERS. The article describes the results of the psycholinguistic experiment the goal of which was to find the circumstances under which native Russian language speakers were able, based on a word-for-word translated Chinese phraseological unit, to give its correct meaning; what are the bases for the strategies, which were used by informants in the process of foreign phraseological unit identification.

Key words: concept, linguistic conscience, name of the concept, cultural dominants, universal linguistic mental characteristics and specific traits of concept, paremii, associative experiment, concept exemplification, invariant.

О.И. Хафизова, асп. Алтайской Государственной академии образования им. В.М. Шукшина по специальности 10.02.19 – теория языка, г. Бийск, E-mail: origa999@rambler.ru

ОТРАЖЕНИЕ КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «РАБОТА» В СОЗНАНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ НОСИТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ПОСЛОВНО ПЕРЕВЕДЕННЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

В статье описаны результаты психолингвистического эксперимента, целью которого было установить, при каких условиях носители русского языка способны, опираясь на пословно переведенный китайский фразеологизм, правильно интерпретировать его значение; каковы основания стратегий, используемых информантами в процессе идентификации иноязычных фразеологизмов.

Ключевые слова: концепт, языковое сознание, имя концепта, культурные доминанты, лингвоментальные универсалии и специфика концепта, паремия, ассоциативный эксперимент, экзemplификация концепта, инвариант.

Антропоцентрическая парадигма языка обусловила повышенный интерес исследователей к проблемам значения слова в современной лингвистике. При этом, в значительной степени изменяются аспекты исследования: акценты смещаются в сторону осознания роли языковых единиц в представлении, хранении и передачи человеческого знания [1, с. 53]. Семантическая плотность той или иной тематической группы слов, детализация наименования, выделение смысловых оттенков являются сигналом лингвистической ценности и актуальности явления [2, с. 4]. В свою очередь, методика изучения ценностных доминант в языке базируется на понятии «концепт».

Несмотря на некоторые различия в понимании концептов, различия в методах и приёмах их исследования, представители российских лингвоконцептологических школ едины в признании того, что концепт является основной единицей сознания. Концепт имеет овеществление (репрезентацию, объективацию, вербализацию) языковыми средствами и именно через анализ совокупности языковых средств, объективирующих концепт, можно составить представление о содержании и структуре концепта в концептосфере и описать данное явление [3, с. 5]. Наличие имени концепта возможно при осмыслении концептуализируемой области в языковом сознании и обозначении её при помощи языковой единицы (слова, словосочетания, фразеологизма, предложения и т.д.), выражающей концепт в наиболее полном объёме и общей форме. Рассматривая языковые единицы как органическую часть естественного бытия человека в его социальной и природной среде, лингвисты исходят из тезиса о том, что лингвокультурное освещение языка есть сопоставительное изучение этого языка в сравнении с иностранным либо родным [2, с. 107]. Процесс вычленения лингвоментальных универсалий и специфики концепта «работа» в языковой картине мира непосредственно уточняется фразеологическим значением. Исходя из этого, использование лингвистических методов анализа при исследовании концепта на материале фразеологических единиц является объективно обоснованным.

Методика изучения культурных доминант в языке представляет собой систему исследовательских процедур, направленных на освещение различных сторон концепта, а именно смыслового потенциала соответствующих концептов в данной культуре [4, с. 7]. Собственно лингвистическое исследование

культурных доминант осуществляется в виде наблюдения и эксперимента.

Сравнивая конкретные идиоматические выражения в разных языках, мы неизбежно констатируем наличие определённого мыслительного конструкта, объединяющего эти выражения, и специфическое различие в форме, привязывающей соответствующую идею к реальности [2, с. 108]. Помимо различий в прямом и фразеологическом значениях, специфику языковой формы составляет также и иная образная система, выражающая уникальный именно для данного народа способ освоения действительности.

Концепт «работа» не исследовался в сопоставительном аспекте на материале русского и китайского языков. В то же время он явно принадлежит к наиважнейшим концептам в структуре любого национального сознания, что и обуславливает целесообразность его изучения. Концепт «работа» в качестве культурного выделяют С.Г. Воркачёв, Т.В. Гоннова, В.И. Карасик, И.А. Крюков, Ю.С. Стернин, О.Е. Чернова.

В процессе исследования концепта «работа» был проведён психолингвистический эксперимент, для которого были отобраны 15 фразеологизмов в форме предложений, отражающих концепт «работа» в китайском языке, из общего числа 136 паремий. В нашей работе термин «фразеология» понимается предельно широко, то есть наряду с устойчивыми словосочетаниями, в неё включаются также поговорки и пословицы. Общим для всех паремий требованием, наряду с устойчивостью и воспроизводимостью, является несводимость значения целого к сумме значений компонентов, входящих во фразеологизм. В качестве внутренней формы фразеологизмов используется прямое значение.

Отметим, что выборка из словарей [5-7] не могла быть сплошной, так как около 80% паремий на китайском языке отмечены архаичностью, по большей части в речи сейчас не употребляются, в качестве фразеологизмов носителями языка не опознаются и поэтому не были включены в эксперимент. Данный вывод сделан по результатам интервьюирования носителей китайского языка в количестве 50 человек.

Отсроченный эксперимент проводился в аудиторных условиях без доступа к словарным источникам. Информантам было предложено дать толкование пословно переведённого с китайского языка фразеологизма. Было опрошено 120 человек. Наиболее важные результаты направленного ассоциативного эксперимента следующие:

№	Пословно переведённый фразеологизм (его толкование), полученные толкования и количество совпадений
1	<p>Пройдено сто ли, сделай ещё шаг (не останавливайся на достигнутом)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не останавливайся на достигнутом – 27 2. На полпути не останавливайся – 11 3. Семь раз отмерь, один раз – отрежь – 8 4. Последний шаг – самый сложный – 5 5. Доводить дело до конца – 4 6. До победы один шаг – 2 7. Тише едешь – дальше будешь – 2 8. Век живи, век учись – 2
2	<p>Драгоценный меч не стареет (с возрастом талант и умение не теряются)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Старый конь борозды не испортит – 7 2. Рукописи не горят – 7 3. Золото не ржавеет – 6 4. Мал золотник, да дорог – 3
3	<p>Неуклюжей птице надо первой вылетать (тот, кто неуклюж, должен приступать к работе раньше, чтобы хорошо её выполнить)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Первый блин комом – 5 2. В семье не без урода – 5 3. Семеро одного не ждут – 4 4. Не лезь поперёк батьки в пекло – 3 5. Тише едешь – дальше будешь – 2

4	<p>За закрытыми дверями придумывать телегу (заново придумывать то, что уже есть, вариться в собственном соку)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Заново изобретать велосипед – 18 2. Делить шкуру неубитого медведя – 5 3. Чужая душа потёмки – 2 4. Услышал звон, а не знает, где он – 2 5. В тихом омуте черти водятся – 2 6. Изобретать колесо – 2
5	<p>Не забравшись в логово тигра, не поймаешь тигрёнка (не постараться в работе, иногда даже путём риска – не получишь желаемого)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда – 48 2. Кто не рискует, тот не пьёт шампанское – 18 3. Через тернии к звёздам – 4 4. Любишь кататься, люби и саночки возить – 4 5. Яблоко от яблони недалеко падает – 3
6	<p>Есть внутри, рыть наружу (работая в одном месте, подрабатывать в другом в ущерб первому)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не выносить сор из избы – 4 2. Дурная голова рукам покоя не даёт – 2 3. Не плюй в колодец – пригодится воды напиться – 2 4. Пилить сук, на котором сидишь – 2 5. Не рой яму другому, сам в неё и попадёшь – 2
7	<p>Капля воды не протечет (работа сделана очень хорошо)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Комар носа не подточит – 19 2. Под лежащий камень вода не течёт – 13 3. Муха не пролетит – 12 4. Мышь не проскочит – 6 5. Яблоку некуда упасть – 5 6. Капля камень точит – 4 7. Сделано на славу – 4
8	<p>Жечь ламповое масло до рассвета (работать всю ночь напролёт, усердно работать)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Напрасно тратить силы – 17 2. Трудиться всю ночь напролёт – 16 3. Утро вечера мудренее – 6 4. Бить баклуши – 5 5. Быть расточительным – 3 6. Толочь воду в ступе – 3 7. Лить воду – 2
9	<p>Гром гремит, а дождь не идет (много говорить о работе, но не делать)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дым без огня – 18 2. Что за шум, а драки нет – 8 3. Много шума из ничего – 6 4. Собака лает – ветер носит – 5 5. Нет дыма без огня – 5 6. Бросать слова на ветер – 4 7. Собака лает, но не кусает – 4 8. Меньше шума, больше дела – 4 9. Делать из мухи слона – 3 10. Сотрясать воздух – 2 11. Сапожник без сапог – 2
10	<p>Убивать курицу ножом для быка (прилагать слишком много усилий)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Делать из мухи слона – 14 2. Стрелять из пушки по воробьям – 5 3. Оригинальничать – 3 4. Прилагать больше усилий, чем требуется – 2 5. Каждый сверчок, знай свой шесток – 2 6. Напрасно тратить силы – 2 7. Заниматься не своим делом – 2 8. В решете воду носить – 2
11	<p>Короткой колодезной веревкой глубоко не зачерпнешь (не хватает условий либо способностей в работе)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда – 13 2. В решете воду не унесёшь – 4 3. Не по Сеньке шапка – 3 4. Ложкой море не вычерпашь – 2 5. Ситом воды не набрать – 2 6. Выше головы не прыгнешь – 2 7. Длинная нитка – ленивая швея – 2
12	<p>Пририсовать ноги змее (сделать лишнее, перестараться)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Как телеге – пятое колесо – 11 2. Сделать лишнее – 11

	3. Как собаке – пятая нога – 10 4. Как козе баян – 2 5. Как рыбе зонтик – 2 6. Как корове седло – 2 7. Рождённый ползать летать не может – 2 8. Поспешись – людей насмешишь – 2 9. Изобретать велосипед – 2 10. Медвежья услуга – 2 11. Делать из мухи слона – 2 12. Не по Сеньке шапка – 2
13	Старая лошадь знает дорогу (старый конь борозды не испортит) 1. Старый конь борозды не испортит – 20 2. Старый друг лучше новых двух – 15 3. Мудрость приходит с годами – 5 4. Чем старше, тем мудрее – 3 5. Опыт не пропьёшь – 3 6. Сапоги дорогу знают – 2 7. Опыт – лучший учитель – 2 8. Собака всегда найдёт дорогу домой – 2 9. Волка ноги кормят – 2 10. Стреляный воробей – 2 11. Ошибившись дважды, третий раз не ошибёшься – 2
14	Муравей пытается трясти большое дерево (не рассчитать свои силы) 1. Как моська на слона – 21 2. Задача не по зубам – 12 3. Мартышкин труд – 10 4. Мал да удал – 6 5. Выше головы не прыгнешь – 5 6. Бери ношу по себе – 5 7. Каждый сверчок, знай свой шесток – 2 8. Кишка тонка – 2 9. Метать бисер перед свиньями – 2 10. Совать свой нос не в свое дело – 2 11. Яйца курицу не учат – 2
15	Три дня рыбачишь, два дня сушишь сети (работать без усердия, с частыми перерывами) 1. Любишь кататься – люби и саночки возить – 20 2. Делу время – потехе час – 16 3. Сделал дело – гуляй смело – 6 4. Без труда не выловишь и рыбку из пруда – 4 5. Готовь сани летом, а телегу – зимой – 4 6. Шаг вперёд, два назад – 4 7. Семь раз отмерь, один отрежь – 3 8. Один день год кормит – 3 9. Бить баклуши – 2 10. Игра не стоит свеч – 2 11. Один час работаешь, два – отдыхаешь – 2

С учётом того, что целью психолингвистического эксперимента с использованием пословно переведенных с китайского на русский язык фразеологизмов было установить этнопсихолингвистические особенности межязыковых (лингвокультурных) сходств и различий в стратегиях идентификации фразеологизма с позиции динамических закономерностей функционирования семантики, для данного исследования использовались типологические модели, позволяющие выявить базовые опоры и исходные стратегии.

Специфика типологических моделей определяется протеканием процессов генерализации, дифференциации, типизации, характеризующе-определяющим сдвигом и стратегией опоры на формальные мотивирующие элементы. Достаточно часто носителями используется генерализация прямого значения. Так, в паремии №1 информанты использовали приём генерализации прямого значения – «сто ли» («ли» – китайский километр) было легко опознано и обобщено до: «не останавливайся на достигнутом», «на полпути не останавливайся», «последний шаг – самый сложный», «доводить дело до конца», «до победы один шаг». Приём дифференциации, по на-

шему мнению, использовался информантами в следующих случаях: «неуклюжую птицу» (паремия № 3) до «урод», «блин комом». В паремии № 2 можно назвать два формальных мотивирующих компонента: «драгоценный меч» и «стареть», которые информанты идентифицировали как «старый конь», «золото», «золотник», «дорогой». В паремии № 13: «старая лошадь» в переведенном фразеологизме и «старый конь», «старый друг», «старше», «с годами» в толкованиях информантов.

Информанты, используя данные типологические модели, стремятся обнаружить инвариант, под которым мы понимаем инвариантное значение фразеологизма, то есть то общее, что есть во всех вариантах. Так, паремия №11 «короткой колодезной веревкой глубоко не зачерпнешь» получила следующие инварианты: «в решете воду не унесёшь», «ложкой море не вычерпаешь», «ситом воды не набрать».

Попытки выявить инвариантные значения в норме приводят к закреплению в сознании практически значимых различий вещей, однако, инвариант при этом также является источником клишированных погрешностей, искажающих реаль-

ность. В паремии № 5 «тигр» («тигрица») и «тигрёнок» вызвали ассоциации «яблоня» и «яблоко».

Полученные результаты также показали, что информанты в поиске инварианта фразеологизма, пословно переведенного с китайского на русский язык, использовали либо пошаговый анализ, либо инсайт (озарение). Инсайт вызывал мгновенное воспроизведение целостного образа. Паремия №12 – практически безошибочно была распознана носителями русского языка. Инвариант был назван в нескольких случаях: «как телеге – пятое колесо», «сделать лишнее», «как собаке – пятая нога», «как козе баян», «как рыбе зонтик» и т.д. К паремии №14 – «как москья на слона», «задача не по зубам», «мартышкин труд».

При пошаговом анализе, информанты опирались на семантические связи прямого значения фразеологизма. Также наблюдалось смещение идентификационных опор с семантических на формальные, что, в свою очередь, зависело от энциклопедических и языковых знаний информантов. Так, к паремии № 4 большим количеством информантов практически сразу было дано толкование на русском языке «заново изобретать велосипед». Уменьшение количества разных реакций за счёт сокращения числа актуальных лексико-семантических вариантов можно проиллюстрировать на взаимоисключающих утверждениях к паремии №8: «напрасно тратить силы», «трудиться всю ночь напролёт», «бить баклуши», «толочь воду в ступе».

Таким образом, результаты изучения динамических аспектов семантики фразеологизмов в ходе эксперимента свидетельствуют о сложном взаимодействии того, что скрыто за прямым значением в сознании и подсознании человека. Выявление исходных установок при идентификации ассоциативных стратегий показало как наличие психологических инвариантов в ядре ментального лексикона русскоязычных носителей, так и ослабление семантических связей за счёт погреш-

ностей в результате клишированности и стереотипности индивидуального восприятия.

Языковая объективация национально-культурной компоненты ассоциативного поля концепта «работа» позволила выявить универсальные и специфические особенности его отражения в сознании русскоязычных носителей. В русском языковом сознании главное в «работе» – это желание работать. В китайском языковом сознании важнее результат работы. При этом, «работа» должна выполняться качественно, усердно, без оглядки на любые трудности, которые могут возникнуть в процессе работы.

В русском языковом сознании практически отсутствует негативная оценка такого проявления работы, как подработка, которое отличает китайское языковое сознание. Показательна разница между фиксацией в языке при помощи паремий носителями китайского и русского языка понятия «работа» с помощью конкретных явлений действительности.

Во фразеологическом поле концепта «работа» обнаруживается общая тематическая группа «способности к работе». Информантами положительно оцениваются последовательность в работе, творческий подход, старательность, желание пойти на риск, стремление достигнуть поставленной в работе цели. Интересен тот факт, что толкования выявили универсальность в оценке духовной составляющей «работы», которая рассматривается не только как деятельность, направленная на результат, но и как возможность самосовершенствования. Таким образом, можно говорить о некоторой базовой признаковой общности концепта «работа», за пределами которой каждый язык добавляет определённое количество несходных комбинаторных признаков. Даже в таких неродственных языковых системах как русский и китайский языки психолингвистический эксперимент вскрывает одинаковые образы существенных для людей фрагментов мира.

Библиографический список

1. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: монография / под ред. и с вступ. ст. В.А. Пищальниковой. – Москва; Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002.
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004.
3. Антология концептов: монография / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Москва: Гнозис, 2007.
4. Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. – Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996.
5. Современный китайский словарь. – Пекин, 2005.
6. Словарь китайских пословиц и поговорок. – Пекин, 2005.
7. Словарь готовых выражений чэньюй. – Пекин, 2004.

Bibliography

1. Lukashevich, E.V. Kognitivnaya semantika: ehvolyucionno-prognosticheskiy aspekt: monografiya / pod red. i s vstup. st. V.A. Pitaljnikovoyj. – Moskva; Barnaul: Izd-vo Alt. Un-ta, 2002.
 2. Karasik, V.I. Yazhikovoyj krug: lichnostj, koncept, diskurs. – Moskva: Gnozis, 2004.
 3. Antologiya konceptov: monografiya / pod red. V.I. Karasika, I.A. Stermina. – Moskva: Gnozis, 2007.
 4. Yazihkovaya lichnostj: kuljturnihe konceptih: sb. nauch. tr. – Volgograd-Arkhangelsk: Peremena, 1996.
 5. Sovremennihyj kitajjskiyj slovarj. – Pekin, 2005.
 6. Slovarj kitajjskikh poslovic i pogovorok. – Pekin, 2005.
 7. Slovarj gotovihkh vihrazhenijj chehnjyuyj. – Pekin, 2004.
- Статья поступила в редакцию 07.05.2011

УДК 811.161.1

Kuzminova E.A. MELENTIJ SMOTRITSKIY'S SPELLING PROGRAM AND ITS REALIZATION IN GRAMMAR OF 1648. In the paper Meletij Smotritskij's spelling program, focused on the elimination of a grammatical homonymy by means of a distribution of graphic elements is reconstructed; the character of its reception by the editors of Moscow publishing house is defined; basic directions of transformation of the spelling differentiation principle in Grammar of 1648 are revealed.

Key words: Slavic grammatical tradition, Church Slavonic language, history of the literary language, language norm.

Е.А. Кузьминова, канд. филол. наук, доц. филологич. факультета МГУ им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, E-mail: elenk2002@mail.ru

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА МЕЛЕТΙΑ СМОТРИЦКОГО И ЕЁ ОТРАЖЕНИЕ В ГРАММАТИКЕ 1648 ГОДА

В статье реконструирована орфографическая программа Мелетия Смотрицкого, ориентированная на устранение грамматической омонимии посредством дистрибуции графических элементов; определен характер ее рецепции справщиками Московского печатного двора; выявлены основные направления трансформации принципа орфографической дифференциации в грамматике 1648 г.

Ключевые слова: славянская грамматическая традиция, церковнославянский язык, история литературного языка, языковая норма.

Грамматические сочинения представляют «первостепенной важности источник по истории языка» [1, с. 6], позволяющий одновременно изучать и литературный язык эпохи, и ее языковые представления. Важнейшим памятником славянской грамматической мысли как в плане фиксации книжной нормы, так и в плане разработки принципов лингвистического описания является грамматика Мелетия Смотрицкого «Грамматикѣ Славѣнскѣи правѣнѣе ѿнѣтагма» (Евѣе 1619) (далее ГС), представляющая развернутую аналитическую кодификацию церковнославянского языка. Именно ГС определила и дальнейшие судьбы церковнославянского языка, и перспективы славяно-русской филологической традиции. Это грамматика, императивная в метаязыковом пространстве Юго-Западной Руси, в 1648 году переиздается в Москве: **Грамматика**. М., Печ. двор, 1648 [без имени автора] (далее ГМ). Второе, переработанное и дополненное издание грамматики, осуществлённое «повелѣніемъ блговѣрнаго гдѣа цѣа, ѿ великаго кнѣа алеѣа миѣановича всеа рѣси самодрѣжца, ѿ по блгословенію... стѣйшаго юсѣфа патрѣарха московскаго ѿ всеа рѣси» (л. 388),¹ было подготовлено ведущими справщиками Московского печатного двора Михаилом Роговым и Иваном Наседкой, которые подвергают грамматику существенным изменениям текстологического и собственно языкового характера. Исправления, внесенные в текст грамматики, не только наглядно демонстрируют различие норм двух изводов церковнославянского языка – великорусского и юго-западнорусского, но и предоставляют уникальную возможность посмотреть на ГС глазами московского книжника середины XVII в., исследовать механизмы восприятия лингвистической программы Мелетия Смотрицкого в союзе с иными культурно-языковыми установками, проследить филиацию его идей.

Представления книжников о церковнославянском языке наиболее последовательно реализовывались при выработке и кодификации орфографической нормы, поскольку книжно-языковая деятельность в пространстве Slavia Orthodoxa была прежде всего ориентирована на правильное воспроизведение канонических текстов. В соответствии с господствующей тенденцией «to equate orthography with orthodoxy» [3, с. 13] любая орфографическая ошибка, допущенная в сакральном тексте, могла быть чревата еретическим искажением его смысла.

Определяющим принципом орфографической нормализации в грамматике Мелетия Смотрицкого является принцип антистиха – графико-орфографической дифференциации омонимичных форм [4, 5, 6]. Принцип антистиха отражает общую специфику церковнославянского языка как особой системы – «иконы православия», состоящую в стремлении к однозначному соответствию между планом выражения и планом содержания. В соответствии с этим принципом, с одной стороны, различающиеся по значению формы получают разное

орфографическое оформление, с другой же стороны, вариантным средствам выражения приписываются разные значения.

В славянской книжности принцип антистиха впервые был обоснован в трактате Константина Костенечского «Сказаніе ѿ ѿбавленіа ѿ писмене...» (ок. 1424–1426 гг.). Согласно Константину, каждый элемент кода церковнославянского письма имеет смыслоразличительную функцию и служит для противопоставления языковых единиц, наделенных различной семантикой (лексической и грамматической): **и** // **ѿ** – **мірно** (от **миръ** ‘мир, покой’) и **мѣрно** (от **мѣро** ‘священное масло’), **о** // **ѿ** – **вода** (ед.ч.) и **вѣды** (мн.ч.), **а** // **ѿ** – **ѣдінаа** (ед.ч. ж.р.) и **ѣдінаа** (дв.ч. м.р.). Придя в русскую книжность через южнославянское посредство, принцип антистиха получает здесь дальнейшее развитие. В XVI–XVII вв., в эпоху «строительства грамматики», устранение омонимии является важнейшей проблемой языковой рефлексии и филологической практики. Создаются орфографические руководства, посвященные омонимичным формам и внедряющие в книжное письмо орфографические средства их разграничения – «ѿ мно́жествѣ ѿ ѣдінствѣ», «ѿіла со́ществѣ кни́жнаго писмѣа», «ѿіла сѣществѣ кни́жнаго писаніа», «Сказаніе ѿ кни́жноі прелѣрости» (изданы И.В. Ягичем [7]), «Кни́га глѣмаа вѣквы грамоти́чнаго о́ученіа» (РГБ, ф. 299, ед.хр. 336, лл. 23 об.–58), «Буковница» (РГБ, ф. 173.1, ед.хр. 35, лл. 130–235) и др. Создатели этих сочинений, как и анонимный автор трактата «Кни́га глѣмаа вѣквы грамоти́чнаго о́ученіа», видят свою задачу в том, чтобы выявить «разньство» между теми языковыми единицами, которые «мно́зѣмъ мнѣтсѣ єдино бѣти, ѿ не мого́щимъ разсѣдѣти, ѿко тыа вѣліе разто́жнѣ междѣ собою ѿмѣт» (л. 24) [8].

Наиболее последовательная и полная реализация принципа антистиха представлена в ГС. Разработанная Мелетием Смотрицким система графико-орфографических оппозиций охватывает максимальное количество элементов – букв и акцентных знаков, последовательная дистрибуция которых позволяет снять омонимию в большинстве возможных грамматических позиций.

Так, пара **о** – **ѿ** противопоставляет формы **И** ед.ч. // **Р** мн.ч. **ѿродѣ** – **ѿрѣдѣ** (л. 44 об.–45),² **Т** ед.ч. м. и с.р. // **Д** мн.ч. **сыномѣ** – **сынѣмѣ** (л. 50–50 об.), **И**=**В** ед.ч. с.р. прилагательных // наречий **блго** – **слѣвнѣ** (л. 77, 189), **Р** ед.ч. м. и с.р. // **В** ед.ч. м.р. прилагательных, местоимений, причастий **ѿтѣаго** – **ѿтѣаго** (л. 74 об.), **тогѣ** – **тогѣ** (л. 104 об.), **бѣѣаго** – **бѣѣаго** (л. 183 об.);

а – **ѿ**: **И**=**В**=3 дв.ч. м.р. // **Р** ед.ч., **В** мн.ч. **врѣа** – **врѣа** (л. 72–72 об.), **И**=**В**=3 дв.ч. с.р. // **Р** ед.ч., **И**=**В**=3 мн.ч. **знѣменіа** – **знѣменіа** (л. 70), **И**=**В** дв.ч. м. и с.р. // **В** мн.ч. м.р., **И**=**В**

¹ Здесь и далее текст ГМ цитируется по изданию [2].

² Здесь и далее текст ГС цитируется по изданию [5].

мн.ч. ж.р.: *чѣа* // *чѣа̑* (л. 111 об.–112), *нѣша* // *нѣша̑* (л. 112 об.–113), *вѣша* // *вѣша̑* (л. 113 об.–114 об.). Р ед.ч. м.р., И=В=З дв.ч. м.р. причастий // В мн.ч. м.р. *вѣвѣша* – *вѣвѣша̑*, *вѣѡвѣша* – *вѣѡвѣша̑* (л. 183 об., 185–185 об.), 3 л. мн.ч. простых претеритов м. и с.р. // ж.р. *чтѡша* – *чтѡша̑* (л. 125 об.);

ε – ε: И ед.ч. // Р мн.ч. **дѣтѣцъ** – **дѣтѣцъ** (л. 48), Т ед.ч. м. и с.р. // Д мн.ч. **дѣтѣмъ** – **дѣтѣмъ**, **сѣрдцемъ** – **сѣрдцемъ** (л. 48, 49–49 об.), И ед.ч. м.р. притяжательных прилагательных // Р мн.ч. существительных **жрѣцѣвъ** – **жрѣцѣвъ** (л. 51);

Ѹ – ю: Д ед.ч. м. и с.р. причастий // В ед.ч. ж.р. бѣвшѸ – бѣвшю, бѣѹшѸ – бѣѹшю (л. 183 об.–184, 185–185 об.);

ъ – ъ: И ед.ч. м.р. прилагательных // Р мн.ч. м., ж. и с. р.
нѣщъ – нѣшь, бѣгъ – бѣгъ (л. 76–76 об., 78);

и – ы: И=3 мн.ч. // В мн.ч. пѣи́ици – пѣи́ицы, ѡтцѣи – ѡтцѣи, ѡвѣрѣици – ѡвѣрѣицы (л. 37 об.–38 об., 48), Те дѣч. м. и с.р. причастий // Д мн.ч. вѣи́оуимъ – вѣи́оуимъ, бѣи́шимъ – бѣи́шимъ (л. 183 об., 185–185 об.);

и – ѣ: Р е д ч. ж р. прилагательных // И мн.ч. ж р., В мн.ч. м. и ж р. **блѣга** – **блѣга** (л. 76 об.-77);

ї – ы: И мн.ч. ж.р. прилагательных // Р ед.ч. ж.р., В мн.ч.
м.р. сѣѣа – сѣѣа (л. 74 об.-75 об.);

и - ѣ - ы: Р ед.ч. ж.р. прилагательных и причастий // И=3 мн.ч. ж.р. // В мн.ч. м.р. *нищѣи*л – *нищѣи*л – *нищѣи*л, *бѣищѣи*л – *бѣищѣи*л – *бѣищѣи*л (л. 78–78 об., 183 об.–184).

оксия (') – камора ('): И ед.ч. м.р. // Р мн.ч. существительных и прилагательных **дѡмъ – дѡмъ, нѣщъ – нѣщъ, Пѣваль – Пѣваль** (л. 57 об.–58, 78, 86 об.); **И** ед.ч. м.р. // И мн.ч. м.р. местоимения **ѣже – ѣже**, **И** ед.ч. ж.р. // И мн.ч. ж. и с.р. **ѣже – ѣже** (л. 116 – 116 об.).

По тем же принципам проводится в ГС и дифференциация лексических омонимов. Дублеты **о – w** и акцентные знаки оксия – камора служат для разграничения: наречия «**оўподова́е́нїа**» **іаkw** и междометия «**оўднелѣ́нїа**» **іако** (л. 191); союза «**ісполнї́телнагw**» **оўбw** и союза «**наносї́телнагw**» **оўбо** (л. 193 об.).

Кодифицированная в ГС орфографическая система разграничения омонимичных форм становится объектом критического переосмысления и коррекции во втором издании грамматики. Исправления, внесённые Михаилом Роговым и Иваном Наседкой при подготовке московского издания, свидетельствуют о том, что не все предложенные в ГС орфографические средства снятия омонимии были в равной мере актуальны для языковой практики иосифовских справщиков. В ряде случаев предписанное М. Смотрицким разграничение омонимичных форм московскими редакторами либо отвергается вообще, либо реализуется, но крайне непоследовательно, с многочисленными отступлениями. В других случаях, напротив, орфографическое противопоставление грамматических омонимов Михаил Рогов и Иван Наседка проводят более регулярно, чем М. Смотрицкий, который нарушает кодифицированную им самим норму в метаязыке свой грамматики. Наблюдается в московском издании и экстраполяция использованных М. Смотрицким орфографических средств – оппозиционных графем и надстрочных знаков – на другие грамматические позиции и увеличение числа омонимов, вовлечённых в сферу действия принципа антистиха.

1. Разграничение омонимичных форм, предписанное ГС, в ГМ не реализовано либо реализовано нерегулярно.

1.1. С помощью графем **н** и **ї** М. Смотрицкий противопоставляет формы **Р ед. ж. р. // И=В=3 мн. ж. р. и В мн. м. р.** (прилагательных с исходом основы на **к, г**) или **И=3 мн. ж. р.** (прилагательных с исходом основы на **шипящий** и причастий):

бл́гѣа // бл́гѣа (76 об.-77), нѣщаа // нѣщѣа (78-78 об.),
бѣѡщаа // бѣѡщѣа (184), вѣвшаа // вѣвшѣа (185 об.-186).
При этом написание **н** во флексии Р ед. ж. р. является отступ-
лением от основного правила распределения **н** и **ї**, согласно
которому в позиции перед гласными употребляется **ї**, а не **н**.
Это исключение особо оговаривается М. Смотрицким в соот-
ветствующем правиле орфографического раздела грамматики:
«Изъѣтъ родѣтѣномъ единствѣномъ прилагатѣльныхъ жѣнскиъ,
въ различіе прочіихъ падѣжей на **н**, пишѣмъ: ѡѡѡ бл́гѣа,
крѣпкиа, ѡ проѡ» (л. 10).

Московские редакторы отвергают данное предписание М. Смотрицкого, исправляя в парадигмах прилагательных и причастий в формах Р е д. ж. р и н а ѣ: **Бѣжиа** → **бѣжѣа** (82 об., 142 об.), **бѣвшиа** → **бѣвшѣа** (185 об., 266 об.), **чѣтшиа** → **чѣтшѣа** (132, 198 об.), **читѣющиа** → **читѣющѣа** (132, 199), **читѣющиа сѧ** → **читѣющѣа сѧ** (140 об., 209 об.), **читѣвшиа сѧ** → **читѣвшѣа сѧ** (140 об., 209 об.). Аналогичная правка проводится и в метаязыке: **мѣсто тѣжкиа** → **тѣжкѣа** (15 об., 61 об.), **всѧкиа добродѣтели** → **всѧкѣа** (200, 287), **Вѧщшиа енерѣа** → **Вѧщшѣа енерѣи** (204, 291), **Бѣжиа Мѧтере** → **бѣжѣа мѣре** (223 об., 313).

Внося изменения в адъективные флексии Р ед. ж. р., исифовские справщики следуют основному правилу, предполагающему написание **ѣ** в позиции перед гласными. Вместе с тем эти изменения могли быть поддержаны ориентацией московских редакторов на другой, отличный от предложенного М. Смотрицким, принцип распределения оппозиционных графем **и** и **ѣ** (а также **ы**), который был реализован в авторитетных орфографических трактатах XVI–XVII вв. В соответствии с этим принципом графема **ѣ** была закреплена за формами единственного числа (а не множественного, как у М. Смотрицкого), **и** или **ы** – за формами множественного. Ср. примеры из статьи «**Ѡ** **мнѡжествѣ** **ѣ** **Ѡ** **ѣдинствѣ**»: «**ѣдинствено... цѣа, ѣако бѣжацѣа... мнѡжественаго же рѣзма рѣчь сѣе... цѣа, ѣако бѣжацѣа**» [7, с. 720–721] и из «Буковницы» Герасима Воробозомского: Т ед. **проповѣдникѡмь** – Д мн. **прѡпѡвѣдникѡмъ**, И ед. **пѡстникъ** – Р мн. **пѡстникъ** (л. 138) [9, с. 293].

1.2. Посредством графем а – ѡ в парадигме существительного знáмєніє М. Смотрицкий противопоставляет формы И=В=З дв. // Р ед., И=В=З мн.: знáмєніа // знáмєніѡ (70). Московские редакторы, исправляя в дуальных формах а на ѡ: знáмєніа → знáмєніѡ (130), это разграничение не реализуют.

1.3. В парадигмах местоимений *чій*, *на́шъ*, *в́ашъ* параграфом а – **а** используется в ГС для снятия омонимии форм **И=В дв. м. и с. р.** // **В мн. м. р., И=В мн. ж. р.:** *ч́а* // *ч́а̑* (111 об.–112), *на́ша* // *на́ша̑* (112 об.–113), *в́аша* // *в́аша̑* (113 об.–114 об.). В ГМ противопоставление последовательно не проведено – в двух случаях в формах дв. ч. флексия **-а** заменена на **-а̑**: **И=В м. р.** *ч́а* → *ч́а̑* (111 об., 174 об.), **И=В с. р.** *на́ша* → *на́ша̑* (113, 176 об.).

1.4. Посредством оппозиции знаков ударения **оксия** – **камора** (' – ^) М. Смотрицкий устраняет грамматическую омонимию форм единственного и множественного числа местоимения **ѣже** (в московском издании **ѣже** определяется как «различие»): И ед. м. р. **ѣже** // И мн. м. р. **ѣже**, И ед. ж. р. **ѣже** // И=В мн. ж. р. и с. р., В мн. м. р. **ѣже** (116–116 об.). Московские издатели данные формы на орфографическом уровне не разграничивают и заменяют во множественном числе обличённое ударение на острое: **ѣже** → **ѣже**, **ѣже** → **ѣже** (116–

ставлѣюущимъ (173 об., 251), сѣщимъ → соѣщимъ (207 об., 295 об.), лѣкавнѣюущимъ → лѣкавнѣюущимъ (213, 302), зрѣщимъ → зрѣщимъ (213 об., 302 об.), глѣющимъ → глѣющимъ (221, 310), мнѣщимъ → мнѣщимъ (226 об., 316 об.), но и

значительно расширяют орфографическое правило ГС, посвященное букве ы, особо оговаривая нормативность ы во флексиях Д мн. причастий, ср.:

ГС	ГМ
ы: В началѣ речѣнїа не полагаѣтсѣ. (л.11)	Ѹе ы, дѣбелымъ гла́сомъ вѣщаѣтсѣ, ѿ никогда́ же въ началѣ не полагаѣтсѣ. ѿкъ, влѣка хрѣ́стѣ. сво́йственно же ѿмоу́ храни́ти въ прича́стїи, въ четвёртой ча́сти моу́жеска ро́да, во мно́жественномъ числѣ́, въ да́тельномъ паде́жи, ѿкъ, тѣмъ вѣ́щымъ <...> та́коже ѿ въ же́нскомъ въ да́тельномъ (л. 56–56 об.)

3. Реализуя (с большей или меньшей регулярностью) предписанное ГС разграничение омонимичных форм единственного и множественного числа, Михаил Рогов и Иван Наседка распространяют орфографические показатели множественности (Ѹ и камору) в тех же грамматических позициях на плюральные формы имѣн другого рода.

3.1. С целью преодоления омонимии форм **И ед.** и **Р мн.** в парадигмах существительных мужского рода М. Смотрицкий применяет оппозиционные графемы Ѹ и Ѹ: «**Именительный единственныи, на/ Ѹ: Родительный множественныи, на/ Ѹ**» (ГС л. 43 об., ГМ л. 105 об.): **ѿрѣмъ // ѿрѣмъ** (43 об.), **ѿтѣцъ // ѿтѣцъ** (48), **чвѣнецъ // чвѣнецъ** (48 об.), **жрѣцъ // жрѣцъ** (50 об.), **ѿерѣй // ѿерѣй** (66–66 об.).

Это средство графического различения омонимичных форм в ГМ по сравнению с ГС использовано более последовательно – московские редакторы вводят графему Ѹ в Р мн. в двух парадигмах существительных мужского рода, в которых М. Смотрицкий не было реализовано противопоставление **И ед.** // **Р мн.**: **Клеврѣтъъ → клеврѣтъъ** (43, 105 об.), **свидѣтельъ → свидѣтельъ** (64 об., 125).

Формы Р мн. с Ѹ иосифовские справщики кодифицируют и в парадигмах существительных женского и среднего рода: **мрѣжъ → мрѣжъ** (36 об., 98 об.), **дрѣвъ → дрѣвъ** (45 об., 108), **имѣнь → имѣнь** (51, 115 об.), **словѣсъ → словѣсъ** (53, 116), **ѿчѣсъ → ѿчѣсъ** (59, 119 об.). В этом случае графема Ѹ выступает не в дифференцирующей, а в маркирующей функции – как показатель значения множественности.

Такой же правке Ѹ → Ѹ подвергаются формы Р мн. имѣн женского и среднего рода в метаязыке: **жѣнь → жѣнь** (199 об., 286), **имѣнь → имѣнь** (21 об., 77 об.), **врѣменъ → врѣменъ** (172, 249 об.) **словѣсъ → словѣсъ** (5 об., 45 об.), **чѸдѣсъ → чѸдѣсъ** (204 об., 292 об.).

3.2. Оппозиция знаков ударения **оксия – камора** (' ^) используется М. Смотрицким для дифференциации **И ед.** // **Р мн.** существительных мужского рода, относящихся ко второму склонению: **дрѣгъ // дрѣгъ**, (46–46 об.), **прорѣкъ // прорѣкъ** (л. 46 об.–47), **грѣхъ // грѣхъ** (47–47 об.), **дѣмъ // дѣмъ** (57 об.–58), а также «усеченных» прилагательных: **нищъ // нищъ** (78), **Варнавь // Варнавь** (84–84 об.) и т. п. Соответствующее правило, предписывающее постановку обличенного ударения в Р мн., содержится в разделе «Ѹ просѣдїи»: «ѸсѣчѣнагѸ родитѣлѣнагѸ множестве́нагѸ ѣстество́ до́гагѸ/ ѿже Ѹблаци́тсѣ: ѿкъ, челове́къ/ ѿчѣни́къ/ любода́ѣи: ѿ прѣ» (ГС л. 16, ГМ л. 62).

Исправления акцентуационных знаков в указанных формах в ГМ характеризуются некоторой непоследовательностью. С одной стороны, иосифовские справщики нарушают предписания М. Смотрицкого, заменяя камору на оксию в позиции Р мн. в двух парадигмах прилагательных: **Варнавь → варнавь** (84 об., 144; 85, 145), **Павль → павль** (86 об., 147).

Правка **камора → оксия** в формах Р мн. существительных мужского рода осуществляется и в метаязыке (2 примера): **Глагольъ... взѣтъъ → Глагольъ** (27, 85 об.), **Ѹ предѣльъ → Ѹ предѣльъ** (233 об., 324 об.).

С другой стороны, в описательной части грамматики было засвидетельствовано 13 обратных исправлений **оксия → камора** в Р мн. в тех случаях, когда М. Смотрицкий сам допускает отступления от рекомендаций своей грамматики: **глагольъ Ѹкончѣнїе → глагольъ** (118, 181 об.), **всѣхъ рѣдъ → рѣдъ** (23, 80), **сѣмъ коли́чество → сѣмъ** (240 об., 333 об.), **коли́чества сѣмъ → сѣмъ** (240 об., 333 об.), **всѣхъ прѣлѣтъъ → прѣлѣтъъ** (191 об., 276) и др.

Кроме того, московские редакторы распространяют написание каморы в формах Р мн. на имена женского и среднего рода – в этих парадигмах камора используется ими не для разграничения грамматических омонимов, а для маркирования форм множественного числа: **дѣвъ → дѣвъ** (33, 94 об.), **воевѣдъ → воевѣдъ** (33 об., 95), **рѣкъ → рѣкъ** (35 об., 97), **сердѣцъ → сердѣцъ** (49, 112 об.). В соответствии с изменениями в парадигмах осуществляется правка и в метаязыке: **жѣнь → жѣнь** (26 об., 85), **рѣкъ → рѣкъ** (27, 86), **Пти́ць → Пти́ць** (28, 86 об.), **ли́цъ → ли́цъ** (179 об., 259), **дѣлъ → дѣлъ** (212 об., 301).

3.3. Пара графем Ѹ – Ѹ служит в ГС средством противопоставления форм **Т ед.** // **Д мн.** существительных мужского и среднего рода: «**Твоѣ: ѣди́: на/ Ѹ. Да́: мно́: на/ Ѹ**» (ГС л. 48 об., ГМ л. 111 об.): **ѿтѣмъ // ѿтѣмъ** (48), **ѿтрѣчѣтемъ // ѿтрѣчѣте** (51–51 об.), **имѣнемъ // имѣнемъ** (52), **пѣстыремъ // пѣстыре** (63 об.) и т. п. В ГМ эта норма соблюдена непоследовательно. В двух парадигмах имѣн мужского рода во флексии Д мн. Ѹ исправлено на Ѹ: **мрѣѣмъ → мрѣѣмъ** (67, 127), **знѣмъ → знѣмъ** (68, 127 об.). Таким же исправлениям подвергаются плюральные формы и метаязыке: **врѣменемъ → временемъ** (124 об., 190), **парадѣматѣмъ → парадѣматѣмъ** (156, 228 об.), **имѣнемъ → имѣнемъ** (33 об., 95), **падѣжемъ → падѣжемъ** (220 об., 310), **причѣстѣмъ → причѣстѣмъ** (227, 317), **рѣчѣнїеъ → рѣчѣнїеъ** (242, 335).

Вместе с тем московские редакторы распространяют написание Ѹ во флексиях Д мн. на парадигмы существительных женского рода третьего склонения: **зѣповѣдемъ → зѣповѣдемъ** (60, 120 об.), **мѣтеремъ → матеремъ** (61, 121 об.). Аналогичная правка внесена в окончания Д мн. в метаязыке: **ча́стѣмъ → частѣмъ** (191 об., 276; 194 об., 279 об.; 195, 280), **стра́стѣмъ → стра́стѣмъ** (249 об., 344).

4. Орфографические показатели (Ѹ, Ѹ, Ѹ) экстраполированы в ГМ на другие грамматические позиции.

4.1. Графема Ѹ фиксируется в ГМ во флексиях **1 л. мн.** в парадигмах прошедших времѣн (мимолетного и претеритивного): **вы́хѣмъ → вы́хѣмъ** (134 об., 202), **творѣхѣмъ → тво-**

рѡ́хѡмса (151 об., 222 об.), ѡдѡ́хѡмъ → ѡдѡ́хѡмъ (167, 243 об.).

Аналогичные исправления о → ѡ осуществляются в описательной части грамматики: рекѡ́хѡмъ → рекѡ́хѡмъ (13 об., 59), ѡ[с]та́вѡхѡмъ → ѡста́вѡхѡмъ (90 об., 151), вѣ́хѡмъ → вѣ́хѡмъ (122 об., 187), вѣ́дѣхѡмъ → вѣ́дѣхѡмъ (172 об., 249 об.), раздѣ́лѣхѡмъ → раздѣ́лѣхѡмъ (238 об., 331 об.), творѣ́хѡмъ → творѣ́хѡмъ (243 об., 337).

4.2. Графема ѡ регламентирована в окончании М мн. -ѡхъ в парадигмах существительных мужского, женского и среднего рода: клеверѣ́тѡхъ → клеверѣ́тѡхъ (43, 105 об.), прорѡ́цѡхъ → прорѡ́цѡхъ (47, 110), ѡтѣ́цѡхъ → ѡтѣ́цѡхъ (48 об., 111 об.), сѣ́рдѣѡхъ → сѣ́рдѣѡхъ (49 об., 112 об.), жерѣ́цѡхъ → жерѣ́цѡхъ (51, 114), ѡмене́хъ → ѡмене́хъ (52 об., 115 об.), вѣ́рѣтѡхъ → вѣ́рѣтѡхъ (58, 119), за́повѣдѡхъ → за́повѣдѡхъ (60, 121), ходѡ́тѡхъ → ходѡ́тѡхъ (64 об., 125), свѣ́дѣтелѡхъ → свѣ́дѣтелѡхъ (64 об., 125).

В соответствии с изменениями в парадигмах исправляются флексии М мн. в метазыке: паде́жѡхъ → паде́жѡхъ (13, 58), ѡмене́хъ → ѡмене́хъ (120, 184), лице́хъ → лице́хъ (120, 184), стѣ́пенѡхъ → стѣ́пенѡхъ (245 об., 339 об.), писме́нѡхъ → писме́нѡхъ (239, 332), мѣ́стѡхъ → мѣ́стѡхъ (122, 186 об.).

4.3. Графема ѡ использована во флексии Р мн. -ѡй, которая была кодифицирована московскими редакторами в качестве вариантной в парадигмах существительных женского рода первого и третьего склонений: лѡдѣ́й (102), сѡдѣ́й (103), за́повѣдѣ́й (120 об.), матѣ́рѡй (121 об.). Употребление ѡ в этой флексии у существительных женского рода является доминирующим и в метазыке: частѣ́й (57 об., 280), вѣ́щѣй (105, 123, 137, 167 об., 313 об.). Написания с ѡ отмечены лишь в двух случаях: паде́й (200, 287).

В генетивных формах имён мужского рода, образованных М. Смотрицким с помощью флексии -ѡй, московские редакторы также используют графему ѡ: мѡ́жѡй → мѡ́жѡй (6 об., 47.), мѡ́щѡй → мѡ́щѡй (26 об., 85), звѣ́рѡй → звѣ́рѡй (200 об., 287), паде́жѡй → паде́жѡй (131 об., 198), люде́й → люде́й (212, 300 об.), царѣ́й → царѣ́й (200 об., 287), писа́телей → писа́телей (235, 326), стѣ́пенѡй → стѣ́пенѡй (246, 340 об.).

4.4. В глагольных парадигмах в окончаниях 1 л. мн. настоящего времени графема ѡ в ГМ исправлена на ѡ: творѣ́мъ → творѣ́мъ (151, 222 об.), творѣ́мъ → творѣ́мъ (151, 222 об.). Последовательная правка ѡ → ѡ в окончаниях 1 л. мн. проведена в метазыке: раздѣ́лѡмъ → раздѣ́лѡмъ (6 об., 47), вопроша́емъ → вопроша́емъ (21 об., 78), располага́емъ → располага́емъ (74, 133), припра́гѡмъ → припра́гѡмъ (196 об., 281 об.), ѡѡ́потреба́емъ → ѡѡ́потреба́емъ (218, 307 об.).

Таким образом московские редакторы снимают омонимию форм 1 л. мн. // И ед. м. р. страдательных причастий на-

стоящего времени: творѣ́мъ // творѣ́мъ, не вовлеченных М. Смотрицким в сферу действия принципа антистиха. Разграничение форм в данных грамматических позициях осуществляется в ГМ также посредством дистрибуции ѡ – ѡ: чита́емъ (191) // чита́емъ (202, 227 об.), творѣ́мъ (215 об.) // творѣ́мъ (227), сотвори́мъ (216) // сотвори́мъ (227 об.), которая достигается в результате исправления флексии И ед. м. р. страдательных причастий ѡ → ѡ: чита́емъ → чита́емъ (134 об., 202; 155, 227 об.), творѣ́мъ → творѣ́мъ (155, 227), творѣ́мъ → творѣ́мъ (155, 227 об.). Эта орфографическая норма, предполагающая дифференциацию презентных и причастных форм с помощью ѡ – ѡ, была кодифицирована ранее в «Буковнице» Герасима Ворбозомского, где ѡ также является показателем И ед. м. р. страдательного причастия: дарѣ́мъ ѡ (л. 157), ѡзгонѣ́мъ (л. 162), мѡ́лѣмъ (л. 165 об.), прогони́мъ (л. 170), съхра́нимъ (л. 172), сокра́щаемъ (л. 172 об.) [9, с. 296–298].

Проведенное исследование позволило определить характер рецепции орфографической программы Мелетия Смотрицкого московскими книжниками. Установлено, что использованный М. Смотрицким принцип орфографической дифференциации в московском издании был трансформирован. Михаил Рогов и Иван Наседка подвергают коррекции объем его реализации, изменяя набор противопоставляемых грамматических позиций, и функциональную нагрузку оппозиционных графем. М. Смотрицкий применяет оппозиционные графемы (ѡ – ѡ, ѡ – ѡ, ѡ – ѡ, ѡ – ѡ и др.) и надстрочные знаки (оксия – камора) в случае омонимичных форм, преодолевая при помощи орфографических средств грамматическую (и лексическую) омонимию. Основной функцией орфографических оппозиций в ГС является дифференцирующая. Михаил Рогов и Иван Наседка кодифицируют показатели множественности в тех плюральных формах, которые не являются омонимичными (как, например, Р мн. мѡ́жѡхъ, дрѣ́вѡхъ, ро́укѡхъ, сѣ́рдѣѡхъ, матѣ́рѡхъ, Д мн. за́повѣдемъ, М мн. прорѡ́цѡхъ, ѡмене́хъ, 1 л. мн. вѣ́хѡмъ, творѣ́хѡмъ), закрепляя графемы ѡ, ѡ и камору за формами множественного числа вообще. Орфографические средства используются здесь не для противопоставления омонимичных форм, а для обозначения, маркирования форм, наделённых определённой грамматической семантикой (в данном случае – единственного // множественного числа). Таким образом, в московском издании орфографические оппозиции наряду с дифференцирующей выполняют ещё и маркирующую функцию.

Система различения грамматических омонимов, представленная в первом издании грамматики Мелетия Смотрицкого и скорректированная в её втором издании, легла в основу современной церковнославянской орфографии, сформировавшейся во второй половине XVII – нач. XVIII в. Из области теоретических построений эта система перешла в орфографическую практику в процессе грекоориентированной книжной справы при патриархах Никоне (1652–1658 гг.) и Иоакиме (1674–1690 гг.).

Библиографический список

1. Ларин, Б.А. Русская грамматика Лудольфа 1696 г. – Л., 1937.
2. Грамматика 1648 г. / предисловие, науч. коммент., подг. текста и сост. указателей Е.А. Кузьминовой. – М.: МАКС Пресс, 2007.
3. Worth, D.S. The Origins of Russian Grammar: Notes on the State of Russian Philology Before the Advent of Printed Grammars. – Slavica Publishers, Inc., Columbus, 1983.
4. Успенский, Б.А. История русского литературного языка (XI–XVII вв.). – М.: Аспект Пресс, 2002.
5. Кузьминова, Е.А. Предисловие / Е.А. Кузьминова, М.Л. Ремнёва // Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
6. Православная энциклопедия / сост. Е.А. Кузьминова. – М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2001. – Т. 2.
7. Ягич, И.В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке // Исследования по русскому языку. – СПб., 1885–1895. – Т. 1.

8. Кузьмина, Е.А. Грамматический сборник 1620-х гг. Издание и исследование // AION-SLAVISTICA. – Napoli. – 2002. – № 1.
9. Живов, В.М. Буковница 1592 г. и ее место в истории русской грамматической мысли // The Language and Verse of Russia / In Honor of Dean S. Worth. – М.: Восточная литература РАН, 1995.

Bibliography

1. Larin, B.A. Russkaya grammatika Ludoljfa 1696 g. – L., 1937.
2. Grammatika 1648 g. / predislovie, nauch. komment., podg. teksta i sost. ukazatelej E.A. Kuzjminovoj. – М.: MAKSS Press, 2007.
3. Worth, D.S. The Origins of Russian Grammar: Notes on the State of Russian Philology Before the Advent of Printed Grammars. – Slavica Publishers, Inc., Columbus, 1983.
4. Uspenskiy, B.A. Istoriya russkogo literaturnogo yazihka (XI–XVII vv.). – М.: Aspekt Press, 2002.
5. Kuzjminova, E.A. Predislovie / E.A. Kuzjminova, M.L. Remnyova // Grammatiki Lavrentiya Zizaniya i Meletiya Smotric-kogo. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2000.
6. Pravoslavnaia ehnciklopediya / sost. E.A. Kuzjminova. – М.: Cerkovno-nauchniy centr «Pravoslavnaia ehnciklopediya», 2001. – Т. 2.
7. Yagich, I.V. Rassuzhdeniya yuzhnoslavyanskoy i russkoy starinnykh o cerkovnoslavyanskom yazihke // Issledovaniya po russkomu yazihku. – SPb., 1885–1895. – Т. 1.
8. Kuzjminova, E.A. Grammaticheskii sbornik 1620-kh gg. Izdanie i issledovanie // AION-SLAVISTICA. – Napoli. – 2002. – № 1.
9. Zhivov, V.M. Bukovnica 1592 g. i ee mesto v istorii russkoy grammaticheskoy mihsli // The Language and Verse of Russia / In Honor of Dean S. Worth. – М.: Vostochnaya literatura RAN, 1995.

Статья поступила в редакцию 07.05.2011

УДК 76.01:004.5

Солодовиченко Л.Н. DIDACTIC CONCEPTION OF PREPARATION FOR ARTISTIC COMPUTER GRAPHICS CREATIVITY. Demonstrated in the article is Didactic Conception of Preparation for Artistic Computer Graphics Creativity. The term of "Pedagogic Cybernetics" is clarified. Proved is the demand of obtaining experience of the cybernetic and synergetic components of artistic creativity as a visual cognition language utilizing means of computer graphics.

Key words: Artistic Computer Graphics Creativity, Pedagogic Cybernetics, Synergy, Informational Didactics, Interactive Computer Graphics.

Л.Н. Солодовиченко, проф. КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан, E-mail: Isolo@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ КОМПЬЮТЕРНО-ГРАФИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

В статье обоснована дидактическая концепция подготовки к художественному компьютерно-графическому творчеству. Уточнено понятие «педагогическая кибернетика». Доказана потребность овладения опытом кибернетической и синергетической составляющей художественной творческой деятельности, как визуальным языком познания с использованием средств компьютерной графики.

Ключевые слова: художественное компьютерно-графическое творчество, педагогическая кибернетика, синергия, информационная дидактика, интерактивная компьютерная графика.

Широкий круг научных исследований раскрывает различные аспекты теоретических и прикладных проблем художественного творчества (Л.Л. Алексеева, Л.С. Выготский, Л.Я. Дорфман, Е.Н. Князева, А.Ф. Лосев, А.А. Мелик-Пашаев, В.Н. Розин, А.В. Уваров и др.). Однако в теории искусствоведения и в художественной педагогике остаются недостаточно разработанными тенденции новых информационных технологий в художественной творческой деятельности. Это актуализирует потребность исследования и выявления особенностей художественного компьютерно-графического творчества в современной культуре, так как с появлением мультимедийных технологий и виртуальной реальности усиливается экспансия технической цивилизации. В то же время, «анализ опыта компьютеризации образовательного процесса свидетельствует о том, что это важнейшее направление повышения эффективности и качества подготовки специалистов реализуется не в достаточной степени» [1]. Следовательно, формирование позитивного художественно-творческого опыта личности (процесса творческого мышления и деятельности) с использованием современных технологий и методов является актуальной проблемой искусствоведения, педагогики искусства, дидактики и художественной практики.

В науке ставится вопрос о необходимости построения новой информационной дидактики, утверждается, что именно в этом направлении следует развивать научно-педагогические исследования (М.В. Вилотиевич, Б.Е. Стариченко и др.). Эти

выводы основаны на том, что новые информационные технологии обучения не могут быть эффективно реализованы на принципах классической дидактики в новых социально-экономических условиях. Ученые в качестве теоретических основ создания систем управления процессом обучения с использованием информационных технологий предлагает применять методы и средства педагогической кибернетики. Разрабатывается комплексный подход к решению проблемы оптимального управления процессом обучения на базе кибернетических и педагогических принципов [2]. В то же время, информационную дидактику рассматривают как часть кибернетической педагогики [3]. Данные исследования показывают новые подходы переосмысления и интерпретации сущности самой кибернетики и кибернетических принципов в современной научно-творческой среде.

Развитие теории кибернетики имеет сложный путь. Использование термина «кибернетика» практически в современном значении имеет глубокие исторические корни. Например, Платон трактовал термин «кибернетика» как «исследование самоуправления». Самостоятельной наукой кибернетика стала в 1940-х годах (Н. Винер, У. Мак-Каллок, Дж. фон Нейман, У.Г. Уолтер, К. Шеннон, У.Р. Эшби и др.). В это время в СССР кибернетика не признавалась как официальная наука, была объявлена «реакционной лженаукой». Однако в 1960-х годах различные аспекты педагогической кибернетики разрабатывались в объеме программированного обучения

(С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Л.Б. Ительсон, Н.Д. Никандров и др.). На познавательные аспекты педагогической кибернетики возлагали повышенные функции, которые, по мнению некоторых ученых, не оправдались. В теории и практике обучения не оценили в полной мере основной принцип кибернетики – обратную связь [4]. В 1970-х годах исследовались вопросы философской, психологической, педагогической кибернетики (Н.Т. Абрамова, В.М. Глушков, А.М. Довгялло, А.Г. Спиркин, А.И. Берг, Н.И. Жуков и др.). Принципы кибернетики получили развитие в разных областях науки, в том числе в биологии, экономике, социологии (Ф. Варела, У. Матурана и др.). Рассматривая вопросы компьютерно-графического творчества, следует отметить использование кибернетических принципов программирования визуальной информации в дизайне книги. Художники-педагоги выявляют приемы дидактической типографики, направленные на управление восприятием визуальной информации средствами дизайна и изобразительного искусства (Б.В. Валуенко, Э. Рудер, В.А. Фаворский и др.).

С 1990-х годов выявлено разделение предмета кибернетики. Некоторое содержание, ранее трактовавшееся как кибернетическое, теперь исследуется в объеме науки синергетики (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И. Пригожин, В.С. Степин и др.). Синергетика исследует принципы самоорганизации и саморазвития, интуиции и рефлексии, в отличие от кибернетики, принципы которой направлены на структурное управление информацией и алгоритмизацию процесса познания. В современный период ученые раскрывают аспекты «новой кибернетики», взаимосвязь информационных технологий и кибернетики, теоретические вопросы разных наук с позиций кибернетических положений, в том числе и вопросы педагогической кибернетики (С.Н. Гринченко, М.Б. Игнатъев, Г.С. Теслер и др.).

Взаимодействие кибернетики и педагогики, их отношение к процессу обучения рассматривает Н.Е. Ковалев. Он указывает, что кибернетика подходит к обучению как разновидности системы управления, перерабатывающей определенную информацию. Педагогика изучает закономерности и содержание тех же процессов воспитания и обучения, используя методы кибернетики (например, моделирование) и других наук [5]. Г.Г. Воробьев сравнивает трактовки дефиниций «кибернетическая педагогика» и «педагогическая кибернетика». По его мнению, эти отношения до конца еще не определены, но «можно сказать: кибернетическая педагогика использует кибернетические методы в педагогике, педагогическая кибернетика есть сами эти методы. ...Педагогика должна прийти к педагогической кибернетике через кибернетическую педагогику» [4]. Таким образом, система обучения как специфическая система управления со своими критериями эффективности, с хорошо функционирующей обратной связью становится самосовершенствующейся, самообучающейся, умеющей учиться на своих ошибках, то есть кибернетической [4].

Рассмотрим сущность понятия «педагогическая кибернетика». В современных исследованиях проблем кибернетики выявлены тенденции объединения и систематизации информационных процессов в тех отраслях, которые раньше считались несовместимыми. Таким образом, возможность вычленения общих закономерностей организации и управления информационными потоками на основе кибернетических принципов позволяет использовать эту науку в гуманитарных и технологических процессах познания, в техническом и художественном творчестве. Поскольку кибернетика – это междисциплинарная наука, которая изучает закономерности процессов управления и передачи информации в живой и неживой природе, можно сформулировать следующее определение: *«педагогическая кибернетика – это направление кибернетики, изучающее закономерности и методы управления процессом познания в обучающей информационной среде»*. При этом обучающую информационную среду мы понимаем в широком

смысле: и классическую информационную среду обучения (человек – слово – книга и др. средства), и современную среду обучения с использованием преимущественно новых информационно-коммуникационных технологий (человек – визуальный образ – компьютер, мультимедийные технологии и др. средства). Таким образом, педагогическая кибернетика включает в свою сферу и педагогические, и кибернетические принципы управления целостным педагогическим процессом: мотивацией, содержанием и деятельностью. Адекватное использование принципов педагогической кибернетики может способствовать оптимизации учебного процесса, например, выявлению рационального объема и последовательности представления учебной информации с учетом уровня и этапа освоения нового знания, измерения объема и качества усвоенной информации.

Стремительный рост объема учебной информации определил изменение главной цели обучения: не передать информацию – знание, а обучить навыкам добытия знания, воспитать познавательную мотивацию, развить творческие способности интерпретации информации. Таким образом, в условиях становления глобального информационного общества, то, что кибернетика и педагогика не могут обосновать в отдельности, призвана решать педагогическая кибернетика. Следовательно, педагогическая кибернетика предполагает воспитание информационной культуры личности, ее способности одинаково хорошо владеть приемами управления вычислительной и художественной информацией, навыками конструктивного и креативного подхода в проектировании визуального образа. Мы считаем, что современный специалист любой сферы деятельности, а не только художник-дизайнер-архитектор, должен обладать опытом кибернетической и синергетической составляющей художественной творческой деятельности, как визуальным языком познания с использованием средств компьютерной графики.

Компьютерная графика есть наиболее интенсивно развивающееся направление информатики. Она сформировалась как самостоятельная наука и является важным элементом технологии познавательного отношения человека к окружающей его объективной реальности информационно-коммуникативной среды обитания. На начальном этапе развития компьютерной графики характерный акцент проявлялся в ее иллюстративной функции. В последующем, в процессе совершенствования качества технологий и расширения возможностей их освоения, акцент все более смещается в сторону активного использования креативного потенциала компьютерной графики, учитывая способность человека мыслить многомерными формами в интерактивном режиме. Таким образом, четко выделились две функции интерактивной компьютерной графики (ИКГ): иллюстративная, которая обеспечивает узнаваемость изображения, его визуализацию, и когнитивная, позволяющая мыслить сложными пространственными образами [6]. По мнению А.А. Зенкина когнитивная функция интерактивной компьютерной графики базируется на комбинации абстрактной энергии человеческого зрения с интерактивной энергией графической среды [6]. Это является и, вероятно, останется основной целью и базовой парадигмой использования компьютерных возможностей в художественном графическом творчестве.

Иллюстративная и когнитивная функции компьютерной графики коррелируют с понятием «явное» и «неявное» знание (М. Полани). Иллюстративную функцию компьютерной графики мы используем в каком-либо визуальном образе тогда, когда этот образ уже известен – «явное» знание. Когнитивная функция ИКГ состоит в том, чтобы с помощью некоего изображения, используя методы и средства компьютерно-графического творчества, получить новое, пока еще не существующее изображение – «неявное» знание, или способствовать интеллектуальному процессу получения такого знания-образа. В теории ИКГ используют понятие математической

логики – «денотат» символа для обозначения того, отдельного от этого символа содержания, которое вкладывается в этот символ и которое как бы ставится за ним. «С этой точки зрения различие между иллюстративной и когнитивной функциями ИКГ заключается в том, что в случае функции иллюстративной для ИКГ-изображения всегда существует соответствующий денотат; в случае же функции когнитивной такого денотата мы априори просто не видим, не чувствуем и не знаем» [6]. Можно сделать вывод, что иллюстративная функция ИКГ основана на кибернетическом подходе управления информацией и ее точного отображения. Она обеспечивает визуальную адекватность графического образа оригиналу, т.е. визуальную «узнаваемость» оригинала – означаемое. Когнитивная функция ИКГ основана на синергичном подходе самоорганизации в процессе визуального мышления человека в интерактивной виртуальной среде. Она позволяет в наглядной графической форме изображать, воспринимать и интерпретировать внутреннее содержание оригинала – означающее. Таким образом, удачный рисунок не только делает наглядной и понятной суть сложного вопроса, но и способен подсказать обучающемуся-творящему новое предположение, принципиально новое соображение, идею, образ. Это возможно, так как когнитивная интерактивная компьютерная графика является средством прямого воздействия на пространственно-образные механизмы мышления человека.

Следовательно, когнитивная ИКГ позволяет визуализировать содержание проблемы, реализовать наиболее активную

форму ИКГ – общение исследователя с проблемой в процессе компьютерно-графического творчества. Однако необходимо подчеркнуть, что на практике недопустима излишняя категоричность противопоставления этих двух функций. Иногда буквальная иллюстрация может подсказать новую идею, и тогда иллюстративная функция превращается в когнитивную. И, в то же время, считаем важным, выделить эти две функции ИКГ как самостоятельные признаки одного процесса учебно-творческой компьютерно-графической деятельности. Выявленное двуединство иллюстративной и когнитивной функций компьютерной графики способствует пониманию специфики действий в процессе компьютерно-графического творчества как поиска нового знания (нового образа). Мы считаем, что кибернетические и синергетические принципы информационной дидактики в системе подготовки до уровня творчества и в процессе компьютерно-графического творчества взаимно дополняют целостный процесс управления (овладения, трансформации и интерпретации) как вербальной, так и визуальной информацией средствами компьютерной графики. На начальных этапах постановки проблемы, изучения состояния преимущество имеют кибернетические принципы целенаправленного управления информацией, четкого определения объема и последовательности предъявления компьютерно-графической информации – алгоритмический процесс. На заключительных этапах поиска и решения проблемы преимущество имеют синергетические принципы нелинейного управления компьютерно-графической информацией – креативный процесс.

Информационная дидактика			
Кибернетический подход		Синергийный подход	
Алгоритмизированное обучение		Креативное обучение	
Полани М. Явное знание		Неявное знание	
Информация		Опыт, интуиция	
Дружинин В.Н. Обучаемость	Интеллект		Креативность
Опознавание	Воспроизведение	Применение	Творческая деятельность
Попов В.В. Знания-знакомства	Знания-копии	Знания-умения	Новое знание
Солодовichenко Л.Н. Инструментальные средства «Интегрированной обучающей системы Композиционного компьютерно-графического моделирования» ИОС ККГМ			
Ка ₁	Ка ₁₋₂	Ка ₂₋₃	Ка ₃₋₄
«УЧЕБНИК»	«ЗАДАЧНИК»	«ТРЕНАЖЕР»	«ТВОРЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ»
Зенкин А.А. Иллюстрационная функция интерактивной компьютерной графики		Когнитивная функция интерактивной компьютерной графики	
Курьерова Г.Г. «Сильное» проектирование		«Слабое» проектирование	
Система Композиционного компьютерно-графического моделирования			
Готовность к компьютерно-графическому творчеству			

Рис. Дидактическая концепция подготовки к художественному компьютерно-графическому творчеству

В дизайн-деятельности кибернетические и синергетические принципы управления информацией в процессе компьютерно-графического творчества ярко проявляются в современных тенденциях развития проектной культуры от «сильного» к «слабому» проектированию. Идея противопоставления традиционной концепции проектирования так называемого «сильного» типа, опирающегося на положения классического рационализма, и новой концепции «слабого» проектирования, имеющего ярко выраженную гуманитарную, жизнеспасающую

ую культурно-экологическую направленность, обоснована в работе Г.Г. Курьеровой [7]. Она рассматривает движение от «сильного» к «слабому» проектированию как основное направление развития дизайна и в целом проектной культуры постиндустриального общества. «Слабое» проектирование характеризуется эмоционально-сенсорным восприятием, чувственным сопереживанием и осмыслением проектной ситуации. По нашему мнению, основная идея «слабого проектного сознания» базируется на категории нового визуального мыш-

ления, интерактивной когнитивно-коммуникативной деятельности. Оно опосредовано переходом от детерминированного «кибернетического» принципа проектирования – художественного конструирования, к формированию интуитивного «синергетического» принципа проектирования – художественного моделирования.

Рассмотренные положения педагогической кибернетики взяты нами за основу для разработки дидактической концепции подготовки к компьютерно-графическому творчеству (см. рисунок).

Базовые положения данной концепции реализованы в проектировании интегрированной обучающей системы «Композиционного компьютерно-графического моделирования» (ИОС ККГМ) [8]. Она состоит из четырех модулей: «УЧЕБНИК», «ЗАДАЧНИК», «ТРЕНАЖЕР», «ТВОРЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ». Показатели трудности учебного материала (K_{a1} , K_{a1-2} , K_{a2-3} , K_{a3-4}) определили рациональный алгоритм использования обучающих модулей от знания-знакомства (освоение учебной информации) до нового знания (формирование опыта творческой деятельности). Модуль «ТВОРЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ» в свою очередь состоит из пяти блоков: «Творческие упражнения»; «Тест-тренинг вербальной креативности»; «Тест-тренинг невербальной креативности»; «Итоговая творческая работа»; «Методические рекомендации». В содержание ИОС ККГМ положен авторский материал учебного пособия [9]. ИОС ККГМ более десяти лет используется в подготовке студентов художественных специальностей. Текстовый материал и инструментальный интерпретированы в нескольких версиях обучающей системы адекватно изменениям в новых версиях компьютерных программ векторной графики, что отражено в учебно-методическом комплексе (УМК) [10].

Дидактическая концепция подготовки к компьютерно-графическому творчеству с использованием ИОС ККГМ включает в себя все этапы обучения от уровня явного знания (информации) в контексте кибернетического подхода с использованием алгоритмизированного обучения до уровня неявного знания (опыт, интуиция) в контексте синергического подхода с использованием креативного обучения. Данные этапы реализуются при переходе от одного обучающего модуля ИОС ККГМ к другому: учебник (знания) – задачник (умения) – тренажер (навыки) – творческий практикум (опыт творческой деятельности, креативность). Таким образом, готовность к компьютерно-графическому творчеству опосредована осознанием и управляемым применением функций интерактивной компьютерной графики: иллюстративной («сильное» проектирование) и когнитивной («слабое» проектирование), что способствует формированию высокого уровня визуальной информационной культуры специалиста.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что использование электронных обучающих систем, реализующих концептуальные положения информационной дидактики, основанной на принципах кибернетического и синергического подходов, содействует интенсификации процесса познания, который занимает значительную и всевозрастающую долю в подготовке, переподготовке и последующей профессиональной деятельности специалистов художественного направления деятельности. Осознанное применение принципов педагогической кибернетики в процессе компьютерно-графического творчества является базовым основанием для непрерывного образования и самообразования личности новой формации постиндустриального общества в условиях становления информационного общества.

Библиографический список

1. Концепция информатизации учебного процесса. – М.: НОУ Академия электронной дидактики, 2004.
2. Ежова, Т.В. Теоретические основы управления процессом компьютерного обучения // XII Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2002») Секция: 4 [Э/р]. – Р/д: <http://www.ict.edu.ru/vconf/index>.
3. Комарова, Н.М. Развитие кибернетической педагогики в ФРГ, 1960-е – 1990-е годы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
4. Воробьев, Г.Г. Кибернетика стучится в школу. – М.: Молодая гвардия, 1986.
5. Ковалев, Н.Е. Введение в педагогику [Э/р]. – Р/д: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped040.html>
6. Zenkin, A.A. Когнитивная компьютерная графика / под ред. Д.А. Поспелова. – М.: Наука, 1991.
7. Курьерова, Г.Г. Экология предметного мира как стратегия дизайна в постиндустриальный период. – М.: ВНИИТЭ, 2008.
8. Солодовichenko, L.N. Электронная интегрированная обучающая система «Композиционного компьютерно-графического моделирования «ТОП»: свидетельство о регистрации объекта интеллектуальной собственности № 164 от 06 ноября 2000 г. / Л.Н. Солодовichenko, С.Д. Солодовichenko.
9. Солодовichenko, L.N. Первые шаги в CorelDRAW: учебное пособие. – Караганда: Изд-во КарГУ, 1998.
10. Солодовichenko, L.N. Профессиональные компьютерные программы. Векторная графика: УМК для специальности «050421– Дизайн». – Караганда: Изд-во КарГУ, 2008.

Bibliography

1. Konceptiya informatizatsii uchebnogo processa. – M.: NOU Akademiya ehlektronnoy didaktiki, 2004.
2. Ezhova, T.V. Teoreticheskie osnovy upravleniya processom komp'yuternogo obucheniya // XII Mezhdunarodnaya konferenciya-vihstavka «Informacionniye tekhnologii v obrazovanii» («ITO-2002») Sekciya: 4 [Eh/r]. – R/d: <http://www.ict.edu.ru/vconf/index>.
3. Komarova, N.M. Razvitie kiberneticheskoy pedagogiki v FRG, 1960-e – 1990-e godih: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1995.
4. Vorobjev, G.G. Kibernetika stuchitsya v shkolu. – M.: Molodaya gvardiya, 1986.
5. Kovalev, N.E. Vvedenie v pedagogiku [Eh/r]. R/d: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped040.html>
6. Zenkin, A.A. Kognitivnaya komp'yuternaya grafika / pod red. D.A. Pospelova. – M.: Nauka, 1991.
7. Kurjerova, G.G. Ehkologiya predmetnogo mira kak strategiya dizayna v postindustrialniy period. – M.: VNIITEh, 2008.
8. Solodovichenko, L.N. Ehlektronnaya integrirovannaya obuchayutaya sistema «Kompozitsionnogo komp'yuterno-graficheskogo modelirovaniya «TOP» / L.N. Solodovichenko, S.D. Solodovichenko. – Svidetel'stvo o registratsii objekta intellektual'noy sobstvennosti № 164 ot 06 noyabrya 2000 g.
9. Solodovichenko, L.N. Pervye shagi v CorelDRAW: uchebnoe posobie. – Karaganda: Izd-vo KarGU, 1998.
10. Solodovichenko, L.N. Professionalniye komp'yuterniye programmi. Vektornaya grafika: UMK dlya special'nosti 050421-Dizayn. – Karaganda: Izd-vo KarGU, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 719 + 81'22

Kozyreva L.K. QUESTIONS FOR CONSERVATION OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE CITIES THROUGH THE PRISM OF SEMIOTICS. In the work questions and tasks of retaining the historical cultural heritage from the positions of semiotics are examined, ways and conditions for further integral development of urban environment under the contemporary conditions are designated, theoretical-methodological "semiotics and culturological model" will serve as starting point in further development of the cities.

Key words: historical city, heritage, structural and semiotic approaches, "semiotics and culturological model".

Л.К. Козырева, асп. НГАХА, г. Новосибирск, E-mail: kozyreva-lk@yandex.ru

ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ГОРОДОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СЕМИОТИКИ

В работе рассматриваются вопросы и задачи сохранения историко-культурного наследия с позиций семиотики, обозначаются пути и условия дальнейшего целостного развития городской среды в современных условиях, теоретико-методологическая «семиотико-культурологическая модель» будет служить отправной точкой в дальнейшем развитии городов.

Ключевые слова: исторический город, наследие, структурный и семиотический подходы, «семиотико-культурологическая модель».

Рассмотрение задач сохранения исторически сложившейся среды с позиции семиотики делает их более «прозрачными» и, отчасти, решаемыми. Концептуальный уровень при создании и внедрении новых объектов в условиях исторического города, безусловно, может быть значительно расширен за счет комплексного семиотического подхода, результатом которого является теоретико-методологическая «семиотико-культурологическая модель» как отправная точка в дальнейшем развитии. Данная модель будет способствовать целостному развитию городской среды, позитивному внедрению объектов без ухудшения качества знакового пространства.

Город, как объект коммуникации, представляет собой сложную динамичную социально-пространственную систему. Его многогранность открывает для каждого исследователя определенные смыслы, образы, «знаки». «Мы – дети городской культуры», утверждал историк-краевед Анциферов еще в начале XX века, подчеркивая значение больших городов как хранителей и трансляторов культуры [1, с. 147]. В настоящее время основное различие в исследованиях, как правило, возникает при постановке задач и выборе инструментов. Автор разделяет взгляды В.Л. Глазычева, доктора искусствоведения, профессора МАРХИ, президента Института развития территорий, который обозначает, что «город, если он не превращается в исторический заповедник в функциональном отношении, не может не преобразоваться в элементах, должен обогащаться новым», однако без взаимодействия с историческим контекстом не обойтись, и это взаимодействие должно быть привлекательным [2].

Идеи итальянского эстетика Умберто Эко легли в основу создания семиотики архитектуры, как области научного знания, и были развиты практикующими архитекторами И.Г. Лежавой, А.А. Барабановым, А.А. Сергеевым в отношении различных аспектов формообразования, методологии и теории проектирования. Отдельные выводы из диссертации кандидата философских наук В.А. Давыдова «Миф города в социокультурном контексте» также представляют особую ценность [3].

Безусловно, сохранение и развитие историко-культурных традиций города – первостепенная задача при моделировании и внедрении новых объектов в историческую среду. «Контекст «среда-культура-социум» позволяет говорить об исторической устойчивости проявлений культуры» [4, с. 153]. Для получения более полного представления о феномене «города» и его историко-культурном наследии необходим некий универсальный подход.

Задачи:

– определить значимость исторически сложившейся среды города, как феномена культуры;

– обосновать семиотический подход, как возможность преодоления проблем исторических городов;

– определить пути и условия дальнейшего целостного развития городской среды в современных условиях.

Гипотеза: теоретико-методологическая «семиотико-культурологическая модель» будет служить отправной точкой в дальнейшем развитии городов, способствовать сохранению историко-культурного наследия, может стать основой для целостной научно-проектной деятельности. На основе указанной модели возможно появление новых эффективных композиционных форм символического существования историко-культурного наследия, прогнозирование и регулирование происходящих изменений в исторически сложившейся среде.

Материалы и методы:

Поставленная цель предполагает решение определенных задач: необходимо обозначить круг проблемных вопросов по выбранной теме, обозначить авторскую позицию по отношению к феномену «город» с позиции культуры, установить соотношение понятий «город», «культура», «модель», определить методы и подходы для построения «семиотико-культурологической модели».

Семиотика – наука, исследующая свойства знаков и знаковых систем, служит инструментом и способом познания структуры городского пространства. Семиотику нельзя считать строго эмпирической наукой, хотя, по словам Джона Фiske, она по существу является теоретическим подходом к коммуникации в том, что ее цель – обоснование принципов, прилаемых к самым широким областям [5, с. 132]. Основные аспекты и сложности семиотики как науки подробно изложил К.Д. Скрипник. Мы же исходим из определения Ю.С. Степанова, что «процесс наблюдения за чем-либо – по существу уже семиотический процесс, если он сопровождается при этом поиском и нахождением закономерностей объекта, пересечениями, схождениями и размежеваниями данного объекта с другими объектами, динамикой внутри самого объекта и т.д.» [6, с. 5].

Семиотика создает единый язык описания, применяемый с соответствующей долей поправки к любому конкретному языку или знаку, а значит применимый и к языку городского пространства и его символам. Семиотика многогранна и универсальна, как отмечает Свенд Эрик Ларсен, профессор, доктор философских наук, много лет посвятивший изучению и преподаванию семиотики в Дании, представитель и член группы экспертов ассоциации COST (Европейского сотрудничества в области науки и техники). Из его курсов в Южном Датском Университете в Орхусе можно отметить «Семиотику культурного анализа» («Semiotics and Cultural Analysis», University of Southern Denmark, Aarhus). По его словам, «се-

миотика города» представляет собой комплекс различных семиотик и состоит из трех различных систем знаков: «фактической застройки, моделей социального взаимодействия, а также средств коммуникации» [7].

На базе семиотического подхода, обеспечивающего диалог между различными областями теоретической и практической деятельности, предполагается поиск смыслов и образов, символически выраженных в единой системе исторически насыщенной среды, определение степени знаковой насыщенности пространства «объектами-символами». Данный подход – не абстрактное исследование, а решение актуальной задачи – нахождение точки опоры для построения положительных перспектив развития исторических городов и сохранения историко-культурного наследия. Говоря об актуальности, также можно справедливо отметить, что в начале нового столетия общество находится в достаточно глубоком кризисе в плане эстетической составляющей современного города. Реклама и маркетинг стали доминировать в среде и, зачастую, определять ее характер. Поскольку отрасли и новые средства массовой информации (радио, кино, телевидение, интернет) активно воздействуют на сознание горожан, символы в городском пространстве, так или иначе, меняют свое значение. «Эти изменения в характере городского пространства, как и преобразования в экономической базе – сложные и неравномерные. Международное сообщество уже давно озабочено состоянием своего культурного наследия и сохранением уникальных участков естественной природной среды» [8].

Город вещей уступает городу знаков, и акцент экономики крупных городов в значительной степени смещается от производства товаров к производству знаков, включая рекламу. Данные тенденции отмечаются «Российской академией архитектуры и строительных наук», что зафиксировано в прогнозных материалах государственных академий наук, в разделе о перспективных направлениях развития в области архитектуры и строительных материалов. По инициативе НИИТИАГ в 2009 году выполнялись задачи по сохранению объектов культурного наследия. В частности, «разрабатывалось обоснование границ территорий объекта культурного наследия «достопримечательные места», что позволило сделать вывод о возможном более эффективном использовании городами своих исторических объектов недвижимости, приравняв их к основным фондам города. Сохранение этого недвижимого фонда, при этом речь идет не об уникальных и единичных памятниках, а о массовой исторической, так называемой фоновой застройке, позволит отказаться от строительства новой застройки, что и приведет к экономии строительных материалов, изделий и конструкций, более рациональному и бережному использованию сырьевых ресурсов» [9, с. 249].

Исследования, затрагивающие проблемы формирования, развития и сохранения архитектурно-градостроительного наследия являются одними из важнейших в отмеченной стратегии развития российских городов и приоритетными в задачах на 2015–2025 гг. Отсюда, крайне важно формировать правильное отношение самих горожан к изменениям привычного облика городов. Большинство людей относится к новострою в центре как «к естественному развитию города, новой струе, выглядит всё это иногда весьма эффектно, и возводимые в подобном окружении дома европейского комфорта и вида становятся предметом зависти и желания, и с ними связываются массовые вкусы и стремления... но наше историческое наследие при таком подходе скоро будет самым молодым в мире!» [9].

Исторически сложившийся город – это сложный структурный объект, архитектурно-пространственные образования которого всегда рассматриваются как элементы культуры и социума. В его урбанизированном ландшафте существует ткань – архитектура, как материальная часть среды, каркас – сеть улиц и площадей, человек же выступает в роли творца и наблюдателя. Социокультурная среда, как некий завершающий аккорд, рождает «образ».

Выявление проблем современных городских пространств необходимо начать с воспроизведения структуры конкретного

русского города. Это значит ввести в систему совокупного знания об отдельно взятом городе особое образование – его структурную модель. Такая модель имеет совершенно особую функцию в системе теории. Она является изображением объекта, созданным специально для того, чтобы объединить уже существующие знания, что выявит некие сверх-знания об изучаемом объекте. По Лефевру, «именно набор объединяемых представлений реально задает и определяет характер вводимой модели. Вместе с тем эта модель объясняет существующие представления и служит (наряду с логическим описанием произведенных абстракций) обоснованием их» [10, с. 411]. Это становится одной из важнейших целей всей работы, т.к. объединяет все существующие теоретические представления в рамках единого.

Таким образом, первоочередная задача – определить внешнюю структуру и взаимосвязи рассматриваемой знаковой системы («город»), и в них уже затем искать ключи для объяснения результата внутреннего строения среды. Для решения данной задачи не обойтись без системного анализа как «совокупности методов и средств исследования сложных, многоуровневых и многокомпонентных систем, объектов, процессов, опирающихся на комплексный подход, учет взаимосвязей и взаимодействий между элементами системы» [10, с. 390]. «В системном подходе исходным является то, что специфика сложного объекта – системы – не исчерпывается составными его частями, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между элементами» [11]. Части «могут принимать внутри системы определенные положения» [12, с. 12]. Однако, благодаря упорядоченности, повторяемости элементов и их комбинаций: улицы и площади, дома и дворы, проемы, помещения и открытые пространства, городская среда предстает как нечто целое, наделенное смыслом.

Структурный подход, обеспечивает выявление структурных закономерностей в пространстве города. Семиотический – будет характерен, для восприятия среды как знаковой системы. Связующим звеном служит моделирование, которое предполагает конструирование семиотико-культурологической модели на основе существенных характеристик или признаков предварительно изученного объекта. «Анализируя структуру и механизмы жизни различных фрагментов социума, нужно будет выделять вокруг очевидного материала знаковых образований такую сеть связей, которая давала бы целостную модель, не только функционирующую, но и развивающуюся по своим собственным законам» [13]. Полученная модель будет иметь признаки идеальной, в значении «универсальной» (применимой к различным реально существующим объектам исследования – историческим городам).

Таким образом, в комплексной методологии семиотико-культурологического моделирования исторического города будут присутствовать два основных подхода: системный (исследование исторически-сложившегося города, как структурного объекта «модели») и семиотический, применимо к объектам историко-культурного наследия (исследование знаковых функций городской историко-культурной среды, как «семиотической системы»). Из вышеизложенного следует, что моделирование историко-культурного пространства («объект») с позиции семиотики («предмет») позволит выявить структуру сложившихся взаимодействий в городской среде и особенности функционирования пространства, как «идеальной семиотической культурологической модели». В полученной модели выявятся направления объективного историко-культурного развития городов, закономерности появления «объектов-символов». Это позволит прогнозировать дальнейшее развитие среды. С опорой на семиотическую модель, историко-культурное наследие станет отправной точкой в дальнейшем формировании и преобразовании городов. Именно комплексность позволит полно и грамотно решать поставленные сохранения наследия.

Предлагаемый подход непосредственно отвечает положению, содержащемуся в ст. 5 Конвенции ЮНЕСКО об охране всемирного культурного и природного наследия, которая была принята в 1972 (вступила в силу в 1975 г.). СССР ратифици-

ровал Конвенцию 9 марта 1988 года. К апрелю 2010 года ратифицировали конвенцию 187 стран-участниц, в их числе Россия. [14] Государствам-участникам Конвенции ЮНЕСКО рекомендовано «проводить общую политику, направленную на придание культурному и природному наследию определенных функций в общественной жизни и на включение охраны этого наследия в программы общего планирования».

Выводы:

1. Символы исторических городов в настоящее время неуклонно меняют свое значение. Приоритетными задачами являются сохранение историко-культурного наследия, формирование правильного отношения горожан к изменениям облика городов.

2. Семиотика объединяет различные представления о городе. Среда воспринимается как знаковая система.

3. «Семиотико-культурологическая модель» – это основа для сохранения историко-культурного наследия, специфический набор символов знаковой преемственности.

4. «Семиотическое моделирование» историко-культурной среды, как метод, служит основой для целостной научно-практической деятельности и должен предшествовать внедрению новых объектов в исторически-сложившееся городское пространство. Включает системный, семиотико-культурологический анализ и моделирование.

5. Внешнее рационально организованное «знаковое» наполнение пространства будет способствовать сбалансированному развитию исторического города, на основе его «семиотико-культурологической модели».

Библиографический список

1. Анциферов, Н.П. Пути изучения города как социального организма: Опыт комплексного подхода. – Ленинград, 1926.
2. Глазычев, В.Л. Семь шагов к городу будущего [Э/р]. – Р/д: http://www.glazychev.ru/habitations&cities/2006_7_shag.htm
3. Давыдов, В.А. Миф города в социокультурном контексте: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Тверь: Ид-во ТГУ, 2005.
4. Галущина, Н.С. Город как объект культурологического исследования: дис. ... канд. культурол. наук. – М., 1998.
5. Семиотика: пособие для студентов / сост. К.Д. Скрипник. – Ростов-на-Дону: РИО Ростовского филиала Российской таможенной академии, 2000.
6. Степанов, Ю.С. В мире семиотики // Семиотика: антология / сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001.
7. Urban Metaphors as Literary and Cultural Strategies. / Larsen, Svend Erik: Word, (Wo)man, World. : Essays on Literature. red. / Andries Oliphant, Henriette Roos. – Pretoria : University of South Africa Press, 2006.
8. Шульгин, П.М. Историко-культурное наследие как особый ресурс региона и фактор его социально-экономического развития [Э/р]. – Р/д: http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol04_2/shulgin.pdf
9. Аналитическая записка за 2009 год [Э/р]. – Р/д: <http://www.ras.ru/FStorage/Download.aspx?id=e73e1d2e-5c7f-408d-a99c-276a9339d95e>
10. Теория систем: учебное пособие / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – М.: Высшая школа, 2006.
11. ЦНИИЭП им. Б.С. Мезенцева Госкомархитектуры: ротапонт ВНИИТАГ [Э/р]. – Р/д: <http://stroy.databases.ru/Data1/49/499599/index.htm>.
12. Сериков, А.А. Развитие исторического центра крупного города как предмет социального проектирования: на примере Нижнего Новгорода: дис. ... д-ра социол. наук. – Н. Новгород, 2007.
13. Щедровицкий Г.П. О методе семиотического моделирования знаковых систем // Семиотика и восточные языки. – М.: Наука, 1967.
14. World Heritage Committee inscribes a total of 21 new sites on UNESCO World Heritage List /Официальный сайт комитета всемирного наследия ЮНЕСКО [Э/р]. – Р/д: <http://whc.unesco.org/en/news/647>

Bibliography

1. Anciferov, N.P. Puti izucheniya goroda kak social'nogo organizma: Opiht kompleksnogo podkhoda. – Leningrad, 1926.
2. Glazichev, V.L. Semj shagov k gorodu buduthego [Eh/r]. – R/d: http://www.glazychev.ru/habitations&cities/2006_7_shag.htm
3. Davihdov, V.A. Mif goroda v sociokuljturnom kontekste: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – Tverj: Id-vo TGU, 2005.
4. Galushina, N.S. Gorod kak objhekt kuljturologicheskogo issledovaniya: dis. ... kand. kuljturolog. nauk. – M., 1998.
5. Semiotika: posobie dlya studentov / sost. K.D. Skripnik. – Rostov-na-Donu: RIO Rostovskogo filiala Rossijskoy ta-mozhennoj akademii, 2000.
6. Stepanov, Yu.S. V mire semiotiki // Semiotika: antologiya / sost. Yu.S. Stepanov. – M.: Akademicheskijy Proekt; Ekate-rinburg: Delovaya kniga, 2001.
7. Urban Metaphors as Literary and Cultural Strategies. / Larsen, Svend Erik: Word, (Wo)man, World. : Essays on Literature. red. / Andries Oliphant, Henriette Roos. – Pretoria : University of South Africa Press, 2006.
8. Shulgin, P.M. Istoriko-kuljturnoe nasledie kak osobihy resurs regiona i faktor ego socialjno-ehkonomicheskogo raz-vitiya [Eh/r]. – R/d: http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol04_2/shulgin.pdf
9. Analiticheskaya zapiska za 2009 god [Eh/r]. – R/d: <http://www.ras.ru/FStorage/Download.aspx?id=e73e1d2e-5c7f-408d-a99c-276a9339d95e>
10. Teoriya sistem: uchebnoe posobie / V.N. Volkova, A.A. Denisov. – M.: Vihsshaya shkola, 2006.
11. CNIEhP im. B.S. Mezenceva Goskomarkhitekturih: rotaprint VNIITAG [Eh/r]. – R/d: <http://stroy.databases.ru/Data1/49/499599/index.htm>.
12. Serikov, A.A. Razvitie istoricheskogo centra krupnogo goroda kak predmet social'nogo proektirovaniya: na primere Nizhnego Novgoroda: dis. ... d-ra sociolog. nauk. – N. Novgorod, 2007.
13. Thedrovickijy G.P. O metode semioticheskogo modelirovaniya znakovihkh sistem // Semiotika i vostochniye yazihki. – M.: Nauka, 1967.
14. World Heritage Committee inscribes a total of 21 new sites on UNESCO World Heritage List /Oficialjnihiy sayjt komiteta vseirnogo naslediya YuNESKO [Eh/r]. – R/d: <http://whc.unesco.org/en/news/647>

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 725.94

Popova N.S. THE ARCHITECTURAL ACTIVITIES OF DUTCH ARCHITECT I.B. VAN LOGHEM IN KEMEROVO. The article describes of trend the architectural activities of Dutch architect I.B. Van Loghem in Kemerovo. Characteristics of architectural designs between 1926 – 1927 are analyzed. The author highlights the architect's creative style, gives stylistic analysis of urban planning ensemble which consists of the school building and two blocks of flats.

Key words: urban planning ensemble, standard design, module, proportion, functionalism, building structure, architectural size, composition.

Н.С. Попова, ст. преп. КемГУКИ г. Кемерово, E-mail: bublikova2007@yandex.ru

АРХИТЕКТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Й.Б. ВАН ЛОХЕМА В ГОРОДЕ КЕМЕРОВО

В работе описаны направления архитектурной деятельности голландского архитектора Й. Б. Ван Лохема в Кемерово, проанализированы особенности архитектурных проектов 1926 – 1927-х гг., выявлены особенности творческого почерка мастера сделан стилистический анализ градостроительного ансамбля, состоящего из здания школы и двух блокированных домов для рабочих.

Ключевые слова: градостроительный ансамбль, типовой проект, модуль, пропорция, функционализм, конструкция здания, архитектурный объем, композиция.

В период работы на территории современной Кемеровской области Автономной индустриальной колонии «Кузбасс» в Кемерово был приглашен известный голландский архитектор Йоханес Бернардус Ван Лохем. Проработав в Стройбюро АИК «Кузбасс» полтора года (с марта 1926 до октября 1927 года) он определил направление в строительстве жилья для рабочих на целое десятилетие.

Исследованием творчества Й.Б. Ван Лохема ученые вплотную занялись в 1990-е годы. Градостроительную и архитектурную деятельность Й.Б. Ван Лохема в Кемерово разрабатывали главный архитектор города Кемерово Ю.С. Зюзьков, историк архитектуры И.В. Захарова, ведущий научный сотрудник Музея-заповедника «Красная Горка» З.Ф. Волкова. Со стороны европейских историков архитектуры кемеровский период творчества Й.Б. Ван Лохема исследовали голландские ученые Ян Молема и Рудольфина Эггинк, преподаватель Дельфтского университета И. Невзгодин. Однако, перечисленные авторы в своих исследованиях большее внимание уделяли историческим фактам и техническим данным памятников архитектуры. Исследования, рассматривающего архитектурные проекты Й.Б. Ван Лохема с позиций искусствоведения, на русском языке до сих пор нет. Также не исследована взаимосвязь кемеровского и двух голландских периодов творчества архитектора. Многие документы и материалы, архитектурной и градостроительной деятельности Й.Б. Ван Лохема в Кемерово, хранящиеся в фондах Музея, до сих пор не введены в научный оборот, не переведены на русский язык материалы голландских исследователей.

Таким образом, данная публикация посвящена исследованию архитектурной деятельности голландского архитектора Йоханеса Бернардуса Ван Лохема в городе Кемерово. Целью публикации является исследование особенностей архитектурных проектов, созданных Й.Б. Ван Лохемом в г. Кемерово 1926 – 1927-х гг. К числу задач относится определение особенностей творческого почерка мастера, анализ проектов типового жилья и сравнительный анализ архитектурных проектов, созданных в Стройбюро АИК «Кузбасс» в 1925 – 1927 гг. в г. Кемерово и проектов жилых домов, созданных Й.Б. Ван Лохемом в Голландии.

Главным направлением архитектурной деятельности Й.Б. Ван Лохема в Стройбюро АИК «Кузбасс» стала разработка типовых проектов экономического жилья. Й.Б. Ван Лохем подошел к этому вопросу основательно и в первый строительный сезон разработал 24 типа жилых домов для массового строительства. Описание типов домов предлагает З.Ф. Волкова в своей статье «Документы рассказывают. Голландский период в жилищном строительстве автономной индустриальной колонии «Кузбасс» [1, с. 68]. Опираясь на представленные исследователем данные можно систематизировать разработанные Й.Б. Ван Лохемом типы домов по двум категориям: 1. по материалу дома могут быть бревенчатые, кирпичные по системе Герарда и смешанного типа; 2. по социальному положению жильцов дома строились для служащих и для рабочих. Отличие этих домов заключалось в разной степени комфорта. В отдельную группу можно выделить дома для холостых, которые представляли собой общежития с максимально обобществленным бытом.

Типы жилых домов, разработанных Й.Б. Ван Лохемом, имеют ряд черт, характерных для творческого почерка мастера. Во-первых, Й.Б. Ван Лохем доказал необходимость подве-

дения под дом двухметрового фундамента из камня, закрепленного слабым раствором бетона. Двухметровая глубина строительства фундамента обусловлена глубиной промерзания грунта зимой. На этом же уровне должен был быть проведен водопровод. Во-вторых, Й.Б. Ван Лохем проектировал высокие двускатные крыши с мансардным этажом, поскольку, по мнению архитектора, нерационально использовать двухметровые фундаменты для одноэтажного строительства.

Многие типовые проекты жилья сблокированы в длинные одноэтажные корпуса или менее протяженные двухэтажные. По мнению Й.Б. Ван Лохема на строительство блокированных домов уходит меньше строительного материала, что позволяет увеличить скорость строительства. Кроме того, к блокам проще подвести коммуникации. Следует отметить, что блокированные дома планировались как временное жилье, рассчитанное на 50 лет, после чего его можно было сломать и на этом месте возвести современное здание, не нарушая план города. Однако, менталитет колонистов, отказывающихся жить в длинных блоках, опасность больших пожаров и наличие большой территории способствовали распространению типу отдельно стоящего дома на две, четыре, восемь семей.

По сведениям Р. Эггинк, за период работы Й.Б. Ван Лохема в Сибири было построено около 1000 квартир [2, с. 23]. З.Ф. Волкова, опираясь на отчеты Стройбюро АИК «Кузбасс» предлагает такую статистику: по проектам Й.Б. Ван Лохема на территории Кемрудника и химзавода за строительный сезон 1925/1926 было построено 20 бараков, 15 крестьянских домов. За строительный сезон 1926/1927 было построено 139 дома и 654 квартиры [1, с. 71 – 72]. Такая разница в статистических данных объясняется несколькими факторами. Во-первых, голландские исследователи считают квартиры, тогда как в отечественной практике строительства принято считать отдельно стоящие дома. Во-вторых, сам архитектор мог отслеживать строительство только на Кемруднике и поселке химического завода, поэтому только эти дома с полным правом можно отнести к творчеству Й.Б. Ван Лохема. Ленинский район (современный город Ленинск-Кузнецкий) не считался с проектами Стройбюро, местные проектировщики и строители вносили свои коррективы в типовые проекты. В Прокопьеве (современный город Прокопьевск) вовсе отказались от проектов Стройбюро и создавали собственные типовые проекты.

Связь кемеровского и голландского периодов творчества Й.Б. Ван Лохема прослеживается в едином методе работы. Формирование уникального метода работы Й.Б. Ван Лохема над архитектурным произведением отмечает голландский исследователь его творчества Ян Молема. Вероятно, в своих основных чертах, его метод сформировался в период между 1909 и 1926 году. В основе метода проектирования Й.Б. Ван Лохема лежали принципы рационального проектирования, распространенные в Европе французским теоретиком Эженом Виоле-ле-Дюком. Принадлежность к группе «Стиль» также оказала влияние на сложение метода. Кроме того, большое значение для формирования его метода проектирования оказали теоретические и практические работы Х.П. Берлаге. Сущность метода сводится к строгому пропорциональному отношению всех элементов конструкции и архитектурной композиции здания. При этом архитектор исходит из двух факторов: реальное положение дел и идеальные гармонические соотношения. На основе сопоставления обмеров зданий, построенных Й.Б. Ван Лохемом, Ян Молема делает вывод,

что, начиная работу над проектом, архитектор тщательно изучает участок под застройку и особенности строительных материалов. При этом, разрабатывая архитектурную форму, Й.Б. Ван Лохем стремится приблизить ее пропорции к соотношениям золотого сечения. Ян Молема приводит примеры: «...участок под дом Хартог в Ден Хааге (1937 – 1938) – 20,80 на 26,00 м., пропорция плана становится 4÷5. ...Так, эта пропорция становится слегка модифицирована другими условиями, такими как расположение, ориентация на размер и условия земли. А также величина кирпича и вид кирпичной кладки имеют свое влияние» [3, с. 30]. Другими словами, при проектировании зданий Й.Б. Ван Лохем стремился связать гармонией реальные условия строительства – участок земли, размер кирпича, вид кирпичной кладки, особенности строительства и так далее. Этот метод особенно ярко выступает в его кемеровский период творчества. Анализ проведенных обмеров и исследование плана города, составленного Й.Б. Ван Лохемом, позволяют исследователям его творчества Я. Молеме и Р. Эггинк сделать вывод, что при проектировании типов домов и плана города основными измерениями стала серия из 62,5 – 125 – 187,5 – 250 и так далее.

Интересна стилистика построенного в 1927 году градостроительного комплекса, образованного школой и блокированными домами для рабочих. Композиционным центром комплекса является здание школы, расположенное по улице Абызова. По своему функциональному назначению здание школы, рассчитанное на 400 учащихся, было скомбинировано с водонапорной башней, которая должна была обеспечивать водой жителей всего Кемеровского рудника. К сожалению, свою вторую функцию здание не выполняло, так как строители без ведома архитектора уменьшили высоту башни на три метра.

Школа расположена на пересечении улиц и одним фасадом выходит на красную линию улицы Абызова, другой фасад значительно отстает от красной линии. Основная функция определила организацию пространства здания. Й.Б. Ван Лохем использовал коридорную архитектурно-планировочную систему. В плане здание имеет Г-образную форму. Композиция школы основана на асимметрии и контрастном сочетании этажности и свойств строительных материалов. Композиционным центром здания является, расположенная на стыке двух крыльев квадратная в плане водонапорная башня. К ней под прямым углом на уровне второго этажа примыкают два прямоугольных сруба. Асимметричность композиции придает объем рекреационного (спортивного) зала, продолжающий крыло здания, расположенное по улице Абызова. По высоте объем рекреационного зала соответствует второму этажу примыкающих к башне срубов.

Конструктивное решение здания уникально для Сибири, Й.Б. Ван Лохем совместил два типа конструкций – традиционные стеновые для школы и сочетания стеновой и каркасной систем для функционирования оборудования водонапорной башни. Причем внутренний железобетонный каркас, поддерживающий монолитную плиту-«тарелку», на которой был установлен стальной бак для воды, работает независимо от бревенчатых стен сруба. По сведениям И.В. Захаровой, подобные рамные каркасы использовались в архитектуре Современного Движения в Нидерландах (например, в постройках Яна Даюкера) [4].

Конструктивная основа здания последовательно раскрывается в экстерьере благодаря свойствам использованных материалов: бревен и кирпичной кладки. Ввиду нехватки строительных материалов при возведении первого этажа здания использована облегченная кладка системы Герарда. Для достижения большего художественного эффекта кирпичная кладка была оштукатурена и окрашена в белый цвет.

Для достижения декоративного эффекта композиции здания школы архитектор использовал целый арсенал средств, главным из которых было поиск правильного пропорционального соотношения форм. Не только пропорциональные соотношения архитектурных форм, но и размеры оконных и двер-

ных проемов, высота скатов крыш, расположение здания относительно ширины улицы и другими постройками подчинены одному пропорциональному соотношению Ян Молема в своей статье «В поисках золотого сечения» приводит цитату из книги Й.Б. Ван Лохема о пропорциях здания школы в Кемерово: «Размер окон зависит от оконного стекла, которое нельзя достать большего размера, чем 61×61 в данное время [3, с. 31]. Таким образом, пропорциональное соотношение, которому была подчинена вся композиция здания и его расположение кратна размеру оконного стекла + необходимое расстояние между элементами.

Большие прямоугольные оконные проемы с квадратной сеткой оконных переплетов расположенные в дворовых фасадах – крыльях здания находятся в метрическом порядке. Поверхность оштукатуренного и побеленного первого этажа гармонирует по принципу контраста с потемневшей фактурой бревенчатого сруба второго этажа и башни. Выделение композиционного центра симметричным расположением форм экстерьера и интерьера (плоскость симметрии проходит по диагонали квадратного плана водонапорной башни). Так, главный вход в здание располагается в углу башни со стороны дворового фасада. Угол башни опирается на бетонный столб и образует навес над входом, дополненный небольшим монолитным козырьком. В здание ведут две симметрично расположенные двери. Проходя через тамбур, посетитель попадает в центральный холл с двухмаршевой лестницей на второй этаж. Крыша здания также подчеркивает композиционный центр – над водонапорной башней была сделана четырехскатная шатровая крыша с большим выносом, над примыкающими к ней срубами, крыльями здания и спортивным залом – двускатная с большим выносом. Введение элементов асимметрии (расположение спортивного зала, расположение входов в здание, расположение лестницы на второй этаж башни) придает динамизм композиции. Интересно, что наиболее декорирован дворовый фасад, там же расположен главный вход в здание.

В одно время со зданием школы по проекту Й.Б. Ван Лохема были построены блокированные дома для рабочих. Так называемые жилые дома-«колбасы» расположены на красной линии улицы Абызова. Оба дома типовые, данный проект был разработан Й.Б. Ван Лохемом для АИК «Кузбасс» как тип «А» (одноэтажный, с однокомнатными квартирами площадью 33, 64 кв.м.). Руководствуясь назначением дома, архитектор избрал ячейковый тип архитектурно-планировочной системы. Оба дома состоят из многократно повторяющихся стандартных ячеек-квартир на одну семью (22 или 24 квартиры). Линейное композиционное решение домов усиливается метрическим повторением оконных и дверных проемов и печных труб.

В домах использована традиционная стеновая конструкция. Каждая квартира состоит из одной жилой комнаты и кухни. Кроме того, в квартире предполагалось два выхода: парадный с крыльцом на главном фасаде и второй выход через дощатый тамбур в небольшой сад. Архитектор запроектировал под кухней подвал, высотой 1,8 м. и лаз на чердак. Проектом также были предусмотрены кладовая и теплый туалет. Временный характер этих построек определил выбор материала. Несущие стены выполнены кирпичной кладкой по системе Герарда. Перегородки внутри квартиры-ячейки – дощатые. Двускатная чердачная крыша с большим выносом первоначально была крыта железом и окрашена. Согласно проекту каждая квартира должна была обеспечиваться водопроводом и канализацией. Для отопления квартиры в кухне располагалась печь.

Последовательность и четкость метрического ритма в расположении парно сгруппированных дверей, крылец, печных труб и прямоугольных горизонтальных окон с мелкой прямоугольной сеткой оконных переплетов дополнено, построенным на контрасте, цветовым решением. Оштукатуренные стены были окрашены в белый цвет и контрастировали с ярко окрашенной крышей и черным цоколем. Дополнитель-

ный декоративный эффект должны были создавать цветники на прилегающих к домам небольших земельных участках.

Исследователь творчества Й.Б. Ван Лохема И.В. Захарова, считает, что по архитектурно-планировочному решению дома-«колбасы» в Кемерово очень близки к застройке квартала Витте Дорп (Белая деревня) в Роттердаме, построенного по проекту Якоба Ауда в 1922 – 1924 гг. (снесен в 1989 г.). Квартал Витте Дорп представлял собой комплекс стандартизированных домов, расположенных в три концентрических кольца по периметру участка в форме равнобедренного треугольника. Жилые дома представляли собой одно- и двухэтажные квартиры с мансардами, соединенные в протяженные блоки. Квартиры в Витте Дорп также как и в домах-«колбасах» имеют крайне простую и рациональную планировку, малую ширину корпуса и небольшую высоту этажа [5, с. 32]. Создание градостроительного комплекса из школы и двух домов-«колбас» возможно в дальнейшем должно было перерасти в обширный жилой район, аналогичный Витте Дорп. Ориентация главного фасада школы на двор и проектирование двух входов в каждую квартиру косвенно подтверждает эту гипотезу.

Практика имитации фактуры бетонной стены с помощью оштукатуривания и побелки также была распространена в Голландии. В 1922 – 1924 году в Амстердаме самим Й.Б. Ван Лохом был построен район «Бетондорп» («Бетонная деревня»), где впервые использовалась оригинальная облегченная конструкция стен, аналогичная кладке Герарда. Имитация поверхности бетонной стены с помощью штукатурки нужно расценивать как декоративный прием, позволяющий создать современный и эргономичный образ жилища.

Стилистически дома-«колбасы» соответствуют идеям функционализма, типологически соотносятся с идеями Веркбунда и французского архитектора Ле Корбюзье. Проводя стилистический анализ необходимо учесть два фактора. Во-первых, замысел архитектора о застройке домами-«колбасами» целого района не был реализован. Использованная Й.Б. Ван Лохом линейная метрическая композиция домов не превратилась в мощный декоративный прием. Тяжелые условия быта кемеровчан и крестьянское прошлое также не позволили разбить цветники на прилегавшем земельном участке. Во-вторых, сразу после окончания строительства в адрес Ван Лохема посыпались упреки в недостаточной функциональности. Дверь главного входа вела сразу в жилую комнату, впоследствии их заделали; в помещении для теплого туалета располагалась топка печи и пользоваться туалетом, в то время, пока горела печь, было невозможно. Жители квартир очень быстро самостоятельно начали переделки, что сказалось на стиле здания.

Таким образом, в здании школы с одной стороны чувствуется влияние идей группы «Стиль», сказавшиеся в масштабности архитектурных объемов и сочетании локальных цветов плоскости стены. С другой стороны использование бревенчатого сруба приближает архитектуру школы к традициям русского зодчества. Возможно, что использование бревенчатого сруба было не только вызвано экономическими факторами и особенностями конструкции. Иностранному архитектору, проектирующему здание архитектурного ансамбля центра города, возможно, хотелось создать архитектурный образ, близкий русскому человеку. Башенный объем здания школы отдаленно напоминает башни деревянного кремля древнерусского города, протяженные фасады домов – крепостные стены. Использование этого образа в архитектурном ансамбле центра города было бы уместно.

Завершая разговор о стилистике работ Й.Б. Ван Лохема в Кемерово необходимо выделить основные характерные для архитектора в этот период творчества приемы и соотнести их

со стилистикой первого голландского периода. Итак, основным композиционным приемом Й.Б. Ван Лохема в Кемерово как и в первый голландский период творчества стал принцип сопоставления архитектурных форм и поиск гармоничных отношений между ними. В русле этого принципа архитектором может использоваться как прием нарастания масс, так и сочетание простых архитектурных форм. Реализуя свой постоянный прием композиции, архитектор реализует один из главных архитектурных постулатов группы «Стиль» – пересечение архитектурных объемов здания под прямым углом.

Кроме поиска пропорционального соотношения Й.Б. Ван Лохом строил свою архитектурную композицию на ритме и симметрии. Практически всегда архитектор использовал именно ритмический порядок, то есть чередование архитектурных форм имело более сложный характер, чем метр. Результаты стилистического анализа также свидетельствуют, что симметрия воспринималась архитектором как необходимость и была подчинена ритмическому порядку. То есть симметрией Й.Б. Ван Лохом подчеркивал ритмичность всего композиционного строя. Тезис приверженцев группы «Стиль» о необходимости разделения фасада на плоскости и окрашивания их в локальные цвета не так последовательно проводится архитектором в его произведениях кемеровского периода. Эти приемы частично реализованы за счет использования контраста цвета и фактур поверхности стены. Стремясь к решению проблемы нехватки жилья во времена острой нехватки средств и квалифицированной рабочей силы, какого-то специального дробления поверхности стены ради художественного эффекта архитектор не мог себе позволить.

Соотнесение стилистики архитектуры кемеровского периода со стилем его творчества в первый голландский период, свидетельствует о том, что Й.Б. Ван Лохом в Кемерово стремился создать наиболее дешевое типовое жилье. Для достижения этой цели он принес в жертву декоративный аспект архитектурной композиции. В перспективе мировых архитектурных тенденций, архитекторы группы «Стиль», несмотря на пафос создания функциональных зданий, развивают идеи формотворчества. Работая в Кемерово, Й.Б. Ван Лохом от формотворчества отказался, уступая место здравому рассудку, практичности, утилитаризму. Этот отказ от формотворчества лишний раз иллюстрирует существование проблемы авторства здания бани. На взгляд многих исследователей, по форме и композиционному решению здание бани – наиболее интересный памятник архитектуры среди всего наследия архитектора в Кемерово, поэтому странно, что его автором может быть инженер-техник, специалист по бетонному литью А. Коттер, а не архитектор Й.Б. Ван Лохом. Но, анализ дальнейшей работы архитектора в Кемерово, утилитарный характер его инициатив (строительство четырех кирпичных заводов, проектирование 12 типов экономичного жилья, функциональное проектирование поселков и так далее) приносит осмысление важности задач, возложенных на архитектора, сущности изменения стилистики его архитектурных сооружений.

Среди стилистических влияний, характерных для архитектуры кемеровского периода необходимо отметить использование традиций древнерусской архитектуры, сводящееся к применению бревенчатого сруба как основы стеновой конструкции. Тенденции же голландской традиционной архитектуры, наоборот проступили наиболее отчетливо. Так использование чердачных объемов под мансарды, расположение двух входов в дом, использование приема блокирования жилых ячеек неизменно характеризует типовые проекты жилых домов Й.Б. Ван Лохема, несмотря на бурные протесты будущих жильцов.

Библиографический список

1. Волкова, З.Ф. Документы рассказывают. Голландский период в жилищном строительстве АИК «Кузбасс» // Красная горка: краеведческое издание. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – Вып. 2.

2. Эггинк, Р. Архитектор оптимистического поколения // Красная горка: сб. ст. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. – Вып. 2.
3. Молема, Я. В поисках золотого сечения // Красная горка: сб. ст. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. – Вып. 2.
4. Захарова, И.В. Архитектурное наследие Кузбасса 1910 – 1930-х гг. – Кемерово: АРФ, 2005.
5. Захарова, И.В. Искусство пропорций. Отражение новаторских поисков стиля Современного Движения в жилищной архитектуре 1920-х годов в Кемерове // Красная горка: краеведческое издание. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – Вып. 3.

Bibliography

1. Volkova, Z.F. Dokumentih rasskazhivayut. Gollandskiy period v zhilithnom stroitelstve AIK «Kuzbass» // Krasnaya gorka: kraevedcheskoe izdanie. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. – Вип. 2.
2. Ehggink, R. Arkhitektor optimisticheskogo pokoleniya // Krasnaya gorka: sb. st. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. – Вип. 2.
3. Molema, Ya. V poiskakh zolotogo secheniya // Krasnaya gorka: sb. st. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. – Вип. 2.
4. Zakharova, I.V. Arkhitekturnoe nasledie Kuzbassa 1910 – 1930-kh gg. – Кемерово: АРФ, 2005.
5. Zakharova, I.V. Iskustvo proporcij. Otrazhenie novatorskikh poiskov stilya Sovremennogo Dvizheniya v zhilithnoy ar-khitekture 1920-kh godov v Kemerove // Krasnaya gorka: kraevedcheskoe izdanie. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – Вип. 3.

Статья поступила в редакцию 04.05.11

УДК 792.036

Jarkova E.N. Method and system by K.S. Stanislavsky or the first interdisciplinary analysis of creativity of the actor. It is regarded in the article the natural (natural-science) and art interrelation of a method and "system" by K.S. Stanislavsky. It is predicted that the interdisciplinary analysis of a method of physical actions (MPA) and elements of creative psychotechnics will define the further development of the modern theory of creativity of the actor. The idea on "synergy" and multidimensionality of physical action (PA) of the actor is come up with.

Key words: method and "system" by K.S. Stanislavsky; a method of physical actions in work of the actor; the system theory of creativity of the actor; the interdisciplinary analysis of physical action of the actor.

Е.Н. Яркова, канд. искусствоведения, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: yarkova-h@mail.ru

МЕТОД И СИСТЕМА К.С. СТАНИСЛАВСКОГО ИЛИ ПЕРВЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ТВОРЧЕСТВА АКТЁРА

В статье рассматривается природная (естественнонаучная) и художественная взаимосвязь метода и «системы» К.С. Станиславского. Прогнозируется, что междисциплинарный анализ метода физических действий (МДФ) и элементов творческой психотехники определит дальнейшее развитие современной теории творчества актёра. Высказывается мысль о «синергии» и многомерности физического действия (ФД) актёра.

Ключевые слова: метод и «система» К.С. Станиславского; метод физических действий в работе актёра; системная теория творчества актёра; междисциплинарный анализ физического действия актёра.

Междисциплинарный анализ метода и «системы» К.С. Станиславского раскрывает художественную взаимосвязь восприятия и физического действия в этюдной работе, творческий синтез элементов психотехники в физическом действии актёра. На базе открытого Станиславским «природного» взаимодействия элементов психотехники в физическом действии актёра сформировалась современная *системная теория* творчества, «целая профессиональная культура» и школа артистического труда. Освоение «синергии» (согласованного взаимодействия) многочисленных элементов актёрской психотехники в физическом тренинге характерно для всего мирового театра XX века. Здесь можно назвать очень многих: Ж. Далькроза, Ш. Дюллена, Ф. Дельсарта, Р. Штайнера, А. Арто, Вс. Мейерхольда, М. Чехова, Е. Грозовского, Т. Сузуки, Р. Уилсона и других. В целом эти системы подготовки психофизиологии актёра к творчеству укладываются в один простой тезис, основанный на теории «рефлекторной дуги»: эмоции человека связаны с его движениями. Основной закон биомеханики Вс. Мейерхольда, что в каждом движении участвует всё тело, очень напоминает «творческий механизм» метода физических действий Станиславского. Но у Станиславского, как в самой жизни, всё и сложнее и глубже. Например, жесты, мизансцены, любое физическое поведение актёра при работе методом физических действий, визуально, по своей форме, могут не совпадать не только с истинными мыслями и чувствами роли, но и с ролевым физическим самоощущением. Многочисленные «скрытые смыслы», смысловые параллели артиста в роли по школе Станиславского называют «подтекстами», «вторыми планами». Подтекст явился одним из первых открытий Станиславского и был ничем иным, как познанием увеличения размерности сценической реальности, многомерности физического действия и творческой психофизиологии актёра, «многоуровневости» его сценического поведения в роли [1; 2; 3]. В 1934 году Станиславский говорит о «нарастании» роли в «перспективе артиста» [4, с. 464]. Со временем понимает эту «жизненную» сложность, художественную неоднозначность, универсальность метода физических действий и сам В.Э. Мейерхольд. Поэтому впоследствии Мейерхольд пропагандирует свою биомеханику уже не так горячо, а только как тренинг или «систему подготовки к творчеству». Сегодня даже существует мнение, что «биомеханический метод работы» во многом является «театральным мифом» выдающегося режиссёра. Таким образом, если последовательно отстаивать принцип «нарастания» роли и спектакля, мы приходим к бесконечно-мерному бытию актёра-человека в сценическом пространстве-времени в театре любого направления и стиля [4].

Междисциплинарный (синергетический) анализ взаимосвязи «системы» творчества актёра и метода физических действий (исторический, естественнонаучный, художественный, гуманитарный и экспериментально-количественный одновременно) является перспективным направлением в истории и теории театрального искусства. Такой универсальный исследовательский подход служит основой взаимопонимания практиков и теоретиков сцены, обретению ими общего языка. Ещё в начале 20 века физиологи определили, что «идео» (образы) провоцируют моторные программы организма, а эмоции и чувства на онтологическом уровне равны физическому движению. Однако в своём стремлении ориентироваться на «живую жизнь» Станиславский невольным образом всё усложняет. В интеграцию обычных процессов человеческой психофизиологии он вводит для актёра ещё одну составляющую – «творческое сознание», мышление с волей и целью, то есть художественную «сверхзадачу» творца. То, что невидимо

управляет всем, подчиняет себе всё в работе артистической психофизиологии. Теперь физическое действие актёра переносится в область художественной реальности, где все психофизиологические процессы *усложняются* по воле волшебной силы искусства. В сверхзадаче «внешнее» и «внутреннее» оказываются художественно связанными, даже если актёр при исполнении ролевого физического действия (ФД) совершает парадоксальные физические приспособления, ведёт себя неадекватно предлагаемым обстоятельствам. В этой неадекватности режиссёром и актёром преднамеренным, а значит, подсознательным образом, как это всегда происходит в искусстве и самой жизни, закладывается необходимый искусству смысл. Научное объяснение сложной организации художественного приёма нелинейности, противоречивого поведения актёра, практиковавшегося в МХТ и впечатлявшего современников, поможет раскрыть нам секреты метода и его взаимосвязи с «системой».

В конце своих пятидесятилетних исканий Станиславский приходит к выводу, что, в сущности, все визуально фиксируемые физические движения, поведение, мизансцены – это всего лишь *физические приспособления в процессе подлинного восприятия*. В обоснование этого вывода напомним, что *любая закреплённая в жёсткой форме двигательная структура, по сути, противоречит актёрскому искусству «школы переживания»*. Поэтому для сценической педагогики, режиссёров, артистов и театроведов самым заслуживающим внимания выводом данной статьи представляется тот, что подлинным «физическим действием» актёра является его *многоуровневое (многомерное) восприятие*. Каждый вид восприятия имеет соответствующую анализаторную систему и свою специфику формирования. Восприятие актёра является художественным, образным отражением и одновременно физическим созданием организмом актёра сценических ситуаций и событий, комплексом мыслимого, воображаемого и физически ощущаемого. Такое целостное отражение и действие складывается в результате взаимодействия анализаторов *физических ощущений* воображаемого с подключением памяти, внутреннего зрения (видений), мыслительных операций волевого происхождения, и обязательным наличием художественной цели. Таким образом, восприятие актёра, как и его творчество, складывается из элементов различной природы. В этой многогранности осуществляется «системность» творчества актёра, а так же генерирующая эту системность, объединяющая функция метода физических действий (МФД).

Станиславский подчёркивает всеобщность закона физического восприятия воображаемой реальности организмом актёра даже в самом «условном» спектакле. «Моя система для всех наций. – У всех людей природа одна, а приспособления – разные. Приспособлений система не трогает» [5, с. 313]. До сих пор всерьёз считается, что «система» Станиславского непригодна в традиционном восточном театре. Восточная религиозно-этическая концепция поведения не допускает открытых «исповедальных» переживаний, поэтому артист восточного театра даже в роли скрыт под маской или гримом. Исполнитель в восточном народном театре пользуется известными зрителям символическими, «вечными» ритуальными жестами, «телесными иероглифами». Но это вовсе не означает, что всеобщий закон восприятия ощущений и переживания актёром видений воображаемой реальности в театрах «Но», «Кабуки» или «Нихон буё» («Новый стиль») не работает. «Нихон буё» – японский театр «нового стиля», в котором соединились традиции старинных театров «Но» и «Кабуки». К примеру, только лишь через жесты рук артист японского театра «нового стиля» может выразить все гаммы чувств, образов и предлагаемых обстоятельств. Сдержанность жеста лишь ещё раз показывает, какую огромную работу проделывает психофизиология артиста по их восприятию. Эксперименты нейросинергетики доказывают, что процесс восприятия образов одновременно является процессом их формирования. То есть естественная наука указывает на одновременность творчества и восприятия художника. Таким образом, восприятие есть *физическое действие всего организма (психофизиологических*

систем) исполнителя по формированию образов любой, даже самой «условной» театральной реальности. Исполняя символические, почти ритуальные жесты и движения, артист любого традиционного театра всё же совершает работу своей творческой психофизиологии по формированию и восприятию видений собственного воображения. Психофизиология артиста «здесь и сейчас» «производит» и одновременно воспринимает собственные комбинации «внутренней киноленты видений». Без этих человеческих микропроцессов нет человека, нет живого актёра, нет театрального искусства и мастерства. Психофизиологический процесс восприятия и переживания образов актёром в рамках восточной религиозно-этической концепции в народном театре Востока «свёрнут» до нейронального уровня. Ясно, что восприятие, как ощущение, переживание, осмысление и формирование художественных образов, в любом типе мирового театра отсутствовать совсем не может. Происходит этот процесс, как в сознании, так и в подсознании исполнителя и зрителей. Визуально его вполне отражают понятные зрителю восточного театра яркая театральность, выразительные маски, ритуал. Однако не столько символы и ритуальные движения роли, сколько скрытое для глаза, невербальное, но *ощущаемое зрителем восприятие видений воображаемого и есть физическое действие актёра* в национальных театрах Востока. Такую же художественную работу осуществляет организм артиста любого театрального направления. Таким образом, в универсальном для мировой сцены методе физического действия, открытом Станиславским, физические движения и мизансцены являются всего лишь физическими приспособлениями для исполнения художественной сверхзадачи артиста. В этой весьма смелой концепции режиссёрского и актёрского творчества состоит суть мечтаний Станиславского о новом театре [6, с. 586-588].

По убеждению Станиславского, самым активным действием актёра является его мысль или его «мысле-образ» [7, с. 56]. Психофизиолог В. Бехтерев считал, что в человеке нет ни одной мысли, которая не имела бы своего телесного физического выражения, пусть незаметного для постороннего глаза, но всё же ощущаемого. Существует множество естественнонаучных подтверждений идеомоторных актов как феномена нашей психики, поэтому нет ни одной мысли актёра, которая не являлась бы физическим действием всего его организма! Активное мышление в сверхзадаче, по сути, и есть сквозное физическое действие артиста в спектакле. Поэтому, *решая вопрос соотношения метода и «системы», точнее всё же будет говорить о «физической психотехнике» актёра*. Станиславский писал об умении «смотреть и видеть телом». «Под словом «слушать» подразумевать «видеть», – писал Станиславский в своих записных книжках [5, с. 258]. То есть, у артиста, который находится в роли, «нет границы между душой и телом», тело актёра, по меткому замечанию М. Чехова, всегда активно «психотворит» [8, с. 155]. Восприятие это «ощущения», «побуждения», физический «импульс», физическое действие всего организма актёра. Профессором СПбГАТИ, режиссером и педагогом Л.В. Грачёвой производились аппаратные измерения восприятия воображаемых ситуаций студентами-актерами и студентами других специализаций, фиксировались их количественные (физические) показатели восприятия воображаемого [9, с. 40-43]. В сценическом восприятии актёра встречаются и постоянно взаимодействуют физическое и психическое, присущие человеческой психофизиологии семантические пространственные и временные факторы, «свёрнутая» информация памяти, «моторные программы» мозга и тела. «Механизмы творчества» и восприятия – сложный психофизиологический процесс, нейрональный и вегетативный одновременно. Станиславский никогда не разделял психическое и физическое в работе актёра, считая физическое действие «материальной основой чувства» даже в самый ранний период своей работы, когда элементы творчества делились им на «внутренние» и «внешние». Поэтому процесс мышления актёра в роли невозможно отрывать от физического действия всего его артистического организма. Взаимодействие физического и психического в актёре – научная, «при-

родная» и художественная база учения К.С. Станиславского. «Психофизическое» взаимодействие (нерасторжимая взаимосвязь физического и психического) постоянно принимает различные визуальные формы и мизансцены, чтобы в очередной раз подчеркнуть выразительность, смысл и художественное содержание ФД актёра в роли. Неизмеримое по своим уровням и глубине единство психического и физического в психофизиологии актёра-человека порождает такую же *многомерную театральную реальность*.

Единство психического и физического в работе актёра показывает, что *в партитуре ФД роли не может быть линейной последовательности «от» физического «к» психическому*. В «раскрученном» творческом самочувствии нейрональные структуры мозга и *телесная природа сознания актёра* [3] принимают решения самостоятельно, зачастую опережая осознаваемые компоненты творчества (замысел, цель, ФД, задачу, сверхзадачу). Подсознание художника «самодостраивает» самостоятельно, «замысел свершается как молния», — определял Г.А. Товстоногов. В творчестве нет линейных временных процессов обыденной психофизиологии. В творческих актах артистического подсознания время упраздняется, «сжимается» до полного отсутствия в постоянном «настоящем», единстве длительности и одновременности, которое всегда «сейчас». В связи с проблемой «отставания» скорости восприятия человека, на которую указывает Л.В. Грачёва [9, с. 34], необходимо уточнить, что творческий момент «сейчас» не всегда определяется нашим сознанием. Время как бы исчезает из сознания актёра и переносится в подсознание, превращаясь в единое время-пространство чувств и ощущений актёрского организма, — многомерную «физическую психологию». «Природное» не просто возбуждает «художественное» по «цепочке простейших действий», работа «природы» актёра сама по себе является художественным актом. «Сверхзадача не предшествует творческому акту, а выявляется в нём самом», — пишет А.М. Смелянский [10, с. 28].

Благодаря современным аппаратным методикам можно увидеть, как физически работают системы организма артиста при восприятии воображаемого, каковы количественные затраты физиологии на создание нового внутреннего мира, воплощение художественной реальности. Эти физические затраты организма направлены на создание реальности искусства. Как писал в последний год своей жизни Станиславский: «Вместо «создания жизни человеческого духа» — «создание внутреннего мира действующих на сцене лиц и передача этого мира в художественной форме» [5, с. 323]. Поэтому простая психомоторная связь ещё не «всё» в работе актёра. Когда поведение и физические приспособления актёра в художественных целях нарочито не соответствуют истинным ФД и намерениям роли, «кольцевые схемы» психофизиологии жёстко контролируются артистическим сознанием ради смысла и содержания. Многомерный механизм подлинного восприятия (с чувствами и физическими ощущениями) расположен как в области сознания, так и в области подсознательного. Поэтому в соответствии с «артистической культурой» вопрос о «внутренней технике» должен ставиться как вопрос о физическом действии, физическом восприятии воображаемых ощущений, «импульсов», «побуждений», «позывов», «хотений».

В 1932 году Станиславский окончательно приходит к выводу, что единственный способ творчества в любом театре мира — это *физическое действие с художественной целью, в котором принимает участие весь организм артиста*. В художественном физическом действии одновременно работают все системы актёрского организма: рецепторы — сенсоры; мозг (ЦНС); сердечнососудистая система; огромный комплекс биохимических и биоэлектробиохимических процессов; костно-мышечная система. Интегрируются и синхронизируются электромагнитные излучения и тепловые потоки организма. У всех физиологических систем организма актёра во время действия восприятия предлагаемых обстоятельств существуют количественные показатели, которые можно измерять при помощи специальной аппаратуры в лабораторных усло-

виях. Точные приборы регистрируют тепловые процессы организма, удары пульса, импульсы на нейрональном поле, в коре головного мозга, многие другие физические поля естественной человеческой природы. И нет никакой возможности разобрать, где же всё-таки это «психо», ведь вместо «психофизики», мы видим здесь только «физику». Поэтому профессионально будет говорить о психологии и чувствах только «в результате» выполненного физического действия. Регистрировать «психическую энергию» учёные ещё не научились, поэтому все психические процессы на сегодняшний день фиксируются всё-таки с помощью физических, т.е. количественных данных. О физических основаниях сознания еще в середине XX века писал знаменитый физик Э. Шрёдингер: «Физическая организация, чтобы быть в тесном соответствии с мыслью (как, например, мой мозг с моей мыслью), должна быть очень хорошо упорядоченной организацией, а это значит, что события, происходящие в мозгу, должны подчиняться строгим физическим законам, по крайней мере, с очень большой степенью точности» [11, с. 19]. Сегодня человечеству необходимо признать факт существования точных физических законов для сознания и духа человека. К. С. Станиславский первым в театре указал на физическое действие как на материальную базу человеческого духа актёра порождающего образы в телесном материале самого человека. Основы системного изучения «жизни духа и тела роли» в искусстве актёра были заложены Станиславским в начале прошлого столетия. Открытая Станиславским многоуровневая организация физического действия определяет *телесную природу сознания актёра*, подсознательное, дорефлексивное единство действия и восприятия в «живом театре» Станиславского. На своих репетициях Станиславский последовательно отстаивает принципиальную нелинейность физического действия и физических приспособлений в работе актёра. Нелинейность — коренное свойство сложных систем мира, в том числе «тела-сознания», «тела-мышления», «тела-воображения» в работе актёра. В поисках научного инструмента изучения соотношения метода и «системы» автор обращается к трудам ведущих учёных-синергетиков, в частности к работам Е. Н. Князевой, посвящённым анализу оснований и следствий синергетики (теории самоорганизации и эволюции сложных систем).

Основы синергетического (sinergetikos — согласованное, совместное действие) анализа актёрской работы были заложены Станиславским еще в самом начале 20 века. Он стал первым учёным-синергетиком театра, изучающим животворящее взаимодействие элементов духа и тела актёра (сознания и подсознания). Станиславский призывал изучать человека-актёра в момент его творчества комплексно, психику и физиологию одновременно, то есть, с истинно научных позиций. Универсальный междисциплинарный анализ может существенно расширить и обогатить наши представления о механизмах актёрского творчества, приблизить нас к созданию научно-теоретической картины театра и актёра, как живых, творящих, саморазвивающихся систем. Основной психофизический парадокс сцены и актёра в том, что вымысел и иллюзия театра создаются при помощи физического существа актёра. Эта разнородность механизмов актерской игры, хотя и ставит дополнительные трудности при научном анализе актёрского творчества, полностью отвечает логике синергетического подхода к явлениям актёрского искусства. Станиславский жёстко акцентирует художественное, парадоксальное разнородное единство психики и физики. Азартным выяснением вопроса о том, что «первично», приобретая новые знания и опыт, занимаются талантливые люди театра. Но идея саморазвития «живого театра» — «взаимодействие безотнositельно к природе подсистем». В театре «жизнь человеческого духа представлена жизнью человеческого тела». Потому театр, актёр — саморазвивающиеся системы нашего мира. Единая в общенаучном плане *системная теория творчества актёра* обладает методологическим, теоретическим и технологическим содержанием одновременно, знанием, как «производиться» актёром его искусство, как рождаются («самоорганизуются») его сценические воплощения.

Библиографический список

1. Князева, Е.Н. Телесная природа сознания // Телесность как эпистемологический феномен: коллективная монография / отв. ред. И.А. Бескова. – М.: ИФРАН, 2009.
2. Кузнецов, Б. Необратимость физического и сценического времени // Театр. – 1978. – № 7.
3. Лосев, А.Ф. Театр есть искусство личности // Из истории советской науки о театре. 20-е годы. – М., 1988.
4. Станиславский, К.С. Театральное наследство. – М.: АН СССР, 1955. – Т. 1.
5. Станиславский, К.С. Из записных книжек: в 2 т. – М.: ВТО, 1986. – Т. 2.
6. Станиславский репетирует. Записи и стенограммы репетиций. – М.: СТД, 1987.
7. Беседы К.С. Станиславского: в 2 т. – М.: Сов. Россия, 1990. – Т. 1.
8. Чехов, М. Литературное наследие: в 2 т. – М.: Искусство, 1986. – Т. 2.
9. Грачева, Л.В. Психотехника актёра в процессе обучения в театральной школе: теория и практика: автореф. дис... д-ра искусствоведения. – СПб., 2005.
10. Смелянский, А.М. Профессия – артист // К.С. Станиславский: собр. соч.: в 9 т. – М., 1989. – Т. 2.
11. Шредингер, Э. Что такое жизнь? С точки зрения физики. – М.: Атомиздат, 1972.

Bibliography

1. Knyazeva, E.N. Telesnaya priroda soznaniya // Telesnostj kak ehpiistemologicheskij fenomen: kollektivnaya monografiya / отв. red. I.A. Beskova. – М.: IFRAN, 2009.
 2. Kuznecov, B. Neobratimostj fizicheskogo i scenicheskogo vremeni // Teatr. – 1978. – №7.
 3. Losev, A.F. Teatr estj iskusstvo lichnosti // Iz istorii sovetskoy nauki o teatre. 20-e godih. ? М., 1988.
 4. Stanislavskiy, K.S. Teatralnoe nasledstvo. – М.: АН СССР, 1955. – Т. 1.
 5. Stanislavskiy, K. S. Iz zapisnikh knizhek: v 2 t. – М.: ВТО, 1986. – Т. 2.
 6. Stanislavskiy repetiruet. Zapisi i stenogrammih repeticij. – М.: STD, 1987.
 7. Besedih K.S. Stanislavskogo: v 2 t. – М.: Sov. Rossiya, 1990. – Т. 1.
 8. Chekhov, M. Literaturnoe nasledie: v 2 t. – М.: Искусство, 1986. – Т. 2.
 9. Gracheva, L.V. Psikhotehnika aktyora v processe obucheniya v teatralnoy shkole: teoriya i praktika: avtoref. dis... d-ra iskusstvovedeniya. – SPb., 2005.
 10. Smelyanskiy, A.M. Professiya – artist // K.S. Stanislavskiy: sobr. soch.: v 9 t. – М., 1989. – Т. 2.
 11. Shredinger, E. Chto takoe zhiznj? S tochki zreniya fiziki. – М.: Atomizdat, 1972.
- Статья поступила в редакцию 07.05.11*

УДК 81.41

Karagodin A.A. THE PROBLEM OF DISTINCTION OF STATEMENTS OF FACT AND VALUE JUDGEMENTS IN JURISLINGUISTICS. The work by consideration of the legal opposition statements of fact and value judgments in comparison to the linguistic opposition of descriptive and evaluative information concludes incoherence of tasks standing in front of a linguist-expert in the affairs of honor, dignity and business reputation. The paper also highlighted methodological grounds established in expert practice approach to the distinction of the statements of fact and value judgments, reveals the reasons for its inadequacy.

Key words: forensic linguistic examination, the statements of fact and value judgments, linguistic expert qualification, language features of sentences.

A.A. Карагодин, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: Karago.S@yandex.ru

ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ УТВЕРЖДЕНИЙ О ФАКТАХ И ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ В ЮРИСЛИНГВИСТИКЕ

В работе в результате рассмотрения юридической оппозиции утверждения о факте и оценочного суждения в сопоставлении с лингвистической оппозицией дескриптивной и оценочной информации делается вывод о неочевидности стоящей перед лингвистом-экспертом задачи в рамках дел о защите чести, достоинства и деловой репутации. В работе также выделяются методологические основания сложившегося в экспертной практике подхода к разграничению утверждений о фактах и оценочных суждений, раскрываются причины его неудовлетворительности.

Ключевые слова: судебная лингвистическая экспертиза, утверждения о фактах, оценочные суждения, лингвистическая квалификация, языковые признаки высказываний.

Статья посвящена рассмотрению проблемы разграничения утверждений о фактах и оценочных суждений, возникшей в экспертной практике по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации.

К указанной проблеме неоднократно обращались исследователи, занимающиеся в области юрислингвистики. Однако внимание их было обращено, прежде всего, на создание конкретной методики разграничения утверждений о фактах и оценочных суждений, в необходимости которой до сих пор остро нуждается судебная экспертная практика. В юрислингвистике возникла потребность в работах, которые были бы посвящены осмыслению стоящей перед экспертом задачи и сложившихся подходов к ее решению. В русле работ последнего типа выполнена настоящая статья.

Новизна работы заключается в том, что, во-первых, рассмотрена юридическая оппозиция утверждения о факте и оценочного суждения, мнения, предположения в сопоставлении с лингвистической оппозицией дескриптивной и оценочной информации в аспекте «описательное / предписательное», «факт / решение»¹, во-вторых, предпринята попытка выделить методологические основания подхода к разграничению утверждений о фактах и оценочных суждений, сложившегося в экспертной практике по делам о защите чести, достоинства и

¹ В данном случае мы продолжаем развивать идею К.И. Бринева о принципиальном различии юридической и лингвистической точек зрения на спорное речевое произведение, намеченную им в [1], а также [2].

деловой репутации, а также раскрыть причины его неудовлетворительности.

В рамках статьи 152 ГК РФ в юридической сфере смоделирована ситуация, которая подвергается правовому регулированию. Данная модель, которая включает ряд могущих быть в реальности и не должных быть, с точки зрения законодательства, ситуаций, обладает не описательным (дескриптивным), а предписательным свойством. Если соотносить сложившуюся в юридической сфере модель с действительностью, с фактами, то можно увидеть ее ограниченность, которая проявляется в том, что вне этой модели остается целый ряд противоречащих ей высказываний. Так, с лингвистической точки зрения, очевидно, что порочить может информация, выраженная не только в форме утверждения о факте, но и в форме мнения, предположения, а также информация, соответствующая и не соответствующая действительности. Другими словами, в юридической сфере рассмотренная модель ситуаций значима вовсе не в дескриптивном своем качестве, хотя она не лишена связи с действительностью, не оторвана от конкретных фактов. Как отмечает К.И. Бринев, целью подобных моделей в юридической сфере «не является дескриптивное описание какого-то явления (экстремизм, оскорбление и т. п.), но конвенция (=решение) о линиях поведения относительно каких-либо фактов» [2].

Сложившаяся в результате юридического осмысления понятия порочащих сведений оппозиция таких форм выражения информации о лице, как утверждение о факте, с одной стороны, и оценочное суждение, мнение, убеждение, с другой стороны, не может быть рассмотрена в описательном аспекте. Она не отражает существующего в действительности противопоставления высказываний, однако может быть формально соотносена с лингвистическими теориями, в которых на разных уровнях языка (на уровне лексемы, высказывания, текста) описывается соотношение дескриптивной и оценочной информации (субъективной и объективной).

О.Н. Матвеева в диссертационном исследовании пишет о том, что «лингвистические категории события и оценки ... трансформируются в принципиально важные для юриспруденции категории факта и мнения, от различия которых зависит квалификация тех или иных высказываний как соответствующих / не соответствующих действительности» [3, с. 93-94]. Лингвистическая оппозиция события и оценки, другими словами, юридизируется, т. е. становится значимой в правовом отношении. Очевидно, что процесс юридизации языковых явлений имеет место в действительности, и в работах Н.Д. Голева подробно рассмотрены механизмы данного процесса. Однако лингвистическую оппозицию «событие – оценка» с трудом можно рассматривать как основание (как то, что послужило толчком, поводом возникновения) юридически значимого противопоставления утверждения о факте и оценочного суждения, мнения, убеждения. Данное противопоставление сложилось и оформилось уже в собственно юридической сфере. Во-первых, оппозиция утверждения о факте и оценочного суждения, мнения, убеждения возникает в результате противопоставления высказываний, которые могут быть проверены на соответствие действительности (утверждения о фактах), и высказываний, которые не могут быть проверены на соответствие действительности (оценочные суждения, мнения, убеждения). Первые, согласно статье 152 ГК РФ, подлежат опровержению, вторые – нет; проверяемые на соответствие действительности высказывания могут порочить честь, достоинство и деловую репутацию лица, соответственно, высказывания, не проверяемые на соответствие действительности, нет. Во-вторых, оппозиция складывается в результате того, что действие статьи 152 ГК РФ ограничивается действием других законов, в частности, статьей 10 Конвенции о защите прав человека и основных свобод и статьей 29 Конституции Российской Федерации, а также Законом о средствах массовой информации. Согласно данным нормативным актам, каждому гражданину гарантируется право на свободу мысли и слова, а также на свободу массовой информации. В связи с этим суд не в праве требовать доказательства истинности тех высказыва-

ний, которые имеют форму оценочных суждений, мнений, убеждений.

Таким образом, рассмотренные в лингвистике и юридической сфере оппозиции формально соотносятся друг с другом, но содержательно имеют различную природу. В отличие от лингвистической, юридически значимая оппозиция утверждения о факте и оценочного суждения, мнения, убеждения не описывает существующего в естественном языке положения дел. Она сложилась в рамках модели правового регулирования определенных ситуаций действительности. Рассмотренное различие лингвистически и юридически значимых оппозиций, на наш взгляд, объясняет трудности квалификации конкретных высказываний как утверждений о фактах, оценочных суждений, мнений, убеждений, которые (имеется в виду трудности) возникают перед лингвистом, выполняющим экспертное исследование спорного речевого произведения.

На различие оппозиции «фактуальное / оценочное», «субъективное / объективное» в лингвистике и юридической сфере указывает Г.С. Иваненко [4]. Для исследователя разница интерпретации указанной оппозиции лингвистами и юристами заключается в том, что в естественном языке и лингвистике, его описывающей, фактуальное и оценочное, субъективное и объективное неразрывно связаны в языковых единицах разных уровней. В юридической же сфере эти два явления отграничены друг от друга, противопоставлены друг другу. Требование правовой системы к лингвистической экспертизе, заключающееся в необходимости строгой дифференциации фактуального и оценочного, субъективного и объективного, порождает междисциплинарный конфликт, в основе которого, по мнению исследователя, лежит различная интерпретация рассматриваемой оппозиции лингвистами и юристами. Мы, вслед за К.И. Бриневым, полагаем, что взгляд на проблему, согласно которому юристы и лингвисты рассматривают одну и ту же оппозицию с разных точек зрения, не является, в некотором смысле, правильным. При таком подходе юридическое понимание оппозиции «фактуальное / оценочное» рассматривается в том же аспекте (а именно в дескриптивном, описательном), что и собственно лингвистическое понимание. Это выражается в том, что лингвисты очень часто критикуют юридически значимую оппозицию с жестко противопоставленными друг другу компонентами, обвиняя ее в схематичности, неполноте, говоря о множестве переходных случаев. В действительности, считаем, оппозиция фактуального и оценочного, субъективного и объективного в лингвистике и юридической сфере осмысливается в разных аспектах: а именно, в аспекте «описательное / предписательное», «факт / решение».

Таким образом, описанное различие оппозиции «фактуальное / оценочное», «субъективное / объективное» в лингвистике и юридической сфере говорит о том, что задача, стоящая перед лингвистом-экспертом, вовсе не очевидна для него, но порождает множество трудностей, связанных с ее решением.

На сегодняшний день в экспертной практике в рамках дел о защите чести, достоинства и деловой репутации сложился определенный подход к решению поставленной судом задачи. На наш взгляд, данный подход, несмотря на его распространенность и признанность среди лингвистов-экспертов, не может считаться абсолютно удовлетворительным.

С точки зрения указанного подхода, лингвист-эксперт должен квалифицировать высказывание, ставшее предметом судебного спора, как утверждение о факте, оценочное суждение, мнение или предположение. Другими словами, в экспертном заключении он должен ответить на вопрос, можно ли считать конкретное высказывание утверждением о факте, оценочным суждением, мнением или предположением. Все дело в том, что указанные формы распространения сведений о лице в Постановлении Пленума Верховного Суда¹ не определяются¹,

¹ Имеется в виду Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 24 февраля 2005 г. «О судебной практике по делам о защите чести, достоинства, а также деловой репутации граждан и юридических лиц».

не используются данные формы в лингвистической науке для обозначения высказываний. Чтобы подвести определенное высказывание под ту или иную форму, указанную в Постановлении Пленума Верховного Суда, лингвисту необходимо иметь языковые признаки данных форм. Однако определение языковых признаков составляет главную проблему, которую стараются решить представители данного подхода. На примере утверждения о факте видно, что единого мнения о том, какими же признаками должна обладать данная форма, в юрлингвистической литературе нет. Одни лингвисты наполняют данное понятие логико-лингвистическим содержанием (эксперты ГЛЭДИС), другие, как например А.Н. Баранов, С.В. Доронина, используют для этих целей прагматические и семантические лингвистические теории (а именно, теорию речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля, теорию Ш. Балли о разграничении модуса и диктума и др.). Для третьих, как свидетелствуют примеры конкретных экспертных заключений, вообще нет четкого понимания того, какими языковыми признаками должны обладать утверждения о факте; фактически ими используется один признак – грамматическая форма повествовательного предложения.

Трудность, с которой сталкиваются представители данного подхода, заключается в следующем: можно ли считать конкретное высказывание, содержащее негативную информацию о лице, утверждением о факте (или, скажем, оценочным суждением, мнением, предположением). Так или иначе экспертам приходится решать, достаточно ли выделенных в конкретном высказывании языковых признаков для квалификации его как высказывания, относящегося к той или иной указанной в Постановлении ... форме, или не достаточно. В лингвоэкспертной практике возникают ситуации, когда то или иное высказывание в принципе невозможно квалифицировать однозначно. К таковым высказываниям следует отнести высказывания, грамматически оформленные как повествовательные предложения, но содержащие фразеологизмы, метафоры и другие слова с эмоционально-экспрессивными компонентами значения, а также высказывания о будущих событиях, высказывания о намерениях другого лица и т. д. В таком случае лингвист-эксперт, оставаясь верным своему подходу, принимает решение и относит спорное высказывание, скажем, к утверждениям о фактах, обосновывая свое решение определенным набором выделенных в данном высказывании признаков. Отметим, что, сколько бы признаков, подтверждающих квалификацию эксперта, не было выделено в высказывании, достаточно одного отрицательного признака, чтобы опровергнуть сделанный вывод или, по крайней мере, поставить его под сомнение.

Аналогию можно привести из лингвистической науки, где ряд проблемных вопросов может быть снят простым принятием решения. Так, в морфологии проблемным считается вопрос о частеречной принадлежности такого слова, как «один». Семантически данное слово традиционно относят к количественным числительным, однако морфологические и синтаксические признаки (данное слово изменяется по родам, числам и падежам, согласуется в роде, числе и падеже с существительными) ставят под сомнение правомерность отнесения его к числительным; указанные признаки сближают слово «один» с прилагательными. Однако вопрос о частеречной принадлежности хоть и возникает в лингвистике (не только по отношению к слову «один», но и к таким словам, как «рад»,

«горазд» и многим другим), но не имеет большой познавательной ценности, поскольку он не направлен на установление нового знания об определенной группе слов. Та же ситуация в лингвоэкспертной практике: квалификация спорных высказываний, представляющая собой принятое экспертом решение об отнесении спорного высказывания к одной из указанных в Постановлении Пленума Верховного Суда форм, не выражает как таковой информации о самом высказывании, о его признаках и свойствах.

Рассмотрим экспертную квалификацию спорного высказывания [5, с. 85]. Высказывание *«Руководство ОАО «Восток» во главе с гендиректором А.А. Иваненко целенаправленно ведет предприятие к гибели»* квалифицировано экспертами как утверждение, в котором содержится информация о том, что руководство компании ведет ее к ликвидации. Вывод экспертов основывается на том, что, во-первых, в высказывании, являющемся утверждением о факте, отображается связь предмета и его признаков, во-вторых, оно имеет грамматическую форму повествовательного невосклицательного предложения; в-третьих, в нем не содержится оценочных слов и конструкций, нет слов и конструкций, указывающих на источник мнения (*по-моему, я считаю* и т.д.), слов и конструкций, подчеркивающих уверенность \ неуверенность говорящего². Оценив данное высказывание на предмет наличия в нем выделенных для утверждения признаков, эксперт принял решение о соответствующей квалификации. Несложно убедиться в том, что для рассматриваемого высказывания действительно характерны перечисленные признаки. Однако экспертное заключение в таком случае с трудом можно назвать собственно исследованием, поскольку поиск в высказывании определенных признаков и отнесение высказывания к утверждению не прибавляет информации о том, какими реальными свойствами обладает рассматриваемое высказывание. Более того перечисленные признаки утверждения о факте (равно как и признаки оценочных суждений, мнений, предположений) выделены экспертами ГЛЭДИС не на основе исследования высказываний данного типа, а на основе логического допущения о том, что высказывания, употребленные в форме утверждения, должны именно этими признаками обладать. Следовательно, количество признаков, их иерархия по степени важности не имеют четких границ. Достаточно одного признака, выделенного в результате наблюдения над семантикой высказывания, а также в результате экспериментирования путем трансформации высказывания и, соответственно, противоречащего произведенной квалификации, чтобы вывод эксперта поставить под сомнение.

Экспертами не было обращено внимание на то, что исследуемое высказывание находится в составе сложного синтаксического целого, причем является первым высказыванием, в котором «задается» тема всего фрагмента. В последующих двух высказываниях (*«С 2001 года хозяева уводят прибыль и официально показывают ее в 10 раз ниже фактически полученной — 3,8 млн. рублей (хотя при тех же объемах производства и сохранившихся льготах она составляла в 2000 году свыше 54 млн. рублей). Ежегодно уменьшаются поступления в бюджет»*) содержится информация фактического характера, подтверждающая справедливость того, о чем говорится в первом высказывании. Другими словами, в последующих двух высказываниях содержится эксплицированное, вербализованное основание оценки, выраженной в первом высказывании. В исследованиях по логике отмечается, что оценка включает в себя следующие компоненты: субъект оценки, объект, основание оценки (см. например, [6]). Эти компоненты обязательны для выражения оценки, но не обязательно могут быть эксплицированы в высказывании. Необходимость экспликации основания оценки определяется коммуникативной целью говорящего: вербализованное основание делает оценку в глазах читателя, слушателя справедливой,

¹ Заметим, что наличие четких определений, данных законодателем или Верховным судом, несколько не упростило бы стоящую перед лингвистом-экспертом задачу. Существование таких определений поставило бы эксперта в ситуацию, когда вместо того, чтобы устанавливать факты, он должен был бы заниматься принятием решения, чем, как известно, занимается суд. Уместно здесь провести аналогию с порочащими сведениями, которые определены в Постановлении Пленума Верховного Суда. Установление того, являются ли конкретные высказывания порочащими честь достоинство и деловую репутацию лица, представляет собой принятие решения, а не выявление действительного положения дел. Лингвоэкспертная практика на сегодняшний день отказалась от такой задачи.

² Указанные признаки содержатся в определениях использованных в экспертизе понятий, которые предваряют собственно исследовательскую часть экспертного заключения.

правильной. В качестве основания оценки, как правило, могут использоваться факты.

Чтобы убедиться в том, что в высказывании «Руководство ОАО «Восток» во главе с гендиректором А.А. Иваненко целенаправленно ведет предприятие к гибели» выражена негативная оценочная информация, трансформируем высказывание таким образом, чтобы оно содержало положительную оценочную информацию: «Руководство ОАО «Восток» во главе с гендиректором А.А. Иваненко целенаправленно ведет предприятие к благополучию». Как видим, в обоих высказываниях присутствует невербализованный оценочный компонент: «и это плохо» (в исходном высказывании), «и это хорошо» (в трансформированном высказывании).

Таким образом, выделенный признак данного высказывания (наличие оценочной информации, которая вычленилась в результате соотнесения высказывания с другими высказываниями, а также в результате трансформации высказывания) противоречит тем признакам, на которых основывали свою квалификацию лингвисты-эксперты, и, соответственно, ставит под сомнение вывод экспертного заключения.

Итак, стоящая перед лингвистом-экспертом задача, требующая разграничения утверждений о факте и оценочных суждений, мнений, предположений, вовсе не очевидна для

него, но влечет за собой множество трудностей. Сложившийся в экспертной практике подход, заключающийся в необходимости квалифицировать высказывание, ставшее предметом судебного спора, как утверждение о факте, оценочное суждение, мнение или предположение, нельзя признать удовлетворительным. Слабость данного подхода, на наш взгляд, проявляется, во-первых, в том, что закономерно возникшая проблема определения языковых признаков указанных в Постановлении Пленума Верховного Суда форм не может быть до конца решена, во-вторых, в том, что эксперт, квалифицирующий спорное высказывание, вместо того, чтобы устанавливать факты, принимает решение об отнесении этого высказывания, скажем, к утверждениям о факте или оценочным суждениям. Произведенная экспертом квалификация, основывающаяся на признаках, взятых из логического допущения о том, что указанные в Постановлении Пленума Верховного Суда формы именно этими признаками и должны обладать, являющаяся результатом экспертного исследования, на самом деле не раскрывает реальных свойств рассматриваемого высказывания. На каком бы количестве признаков квалификация не основывалась, она всегда может быть подвергнута сомнению, если будет найден противоречащий квалификации признак спорного высказывания.

Библиографический список

1. Бринев, К.И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: монография / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
2. Бринев, К.И. Методологические проблемы лингвистической экспертизы: определение сущности экстремизма [Э/р]. – Р/д: <http://siberia-expert.com/publ/3-1-0-96>
3. Матвеева, О.Н. Функционирование конфликтных текстов в правовой сфере и особенности его лингвистического изучения (на материале текстов, вовлеченных в юридическую практику): дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2004.
4. Иваненко, Г.С. Лингвистическая экспертиза в процессах по защите чести, достоинства, деловой репутации. – Челябинск, 2006.
5. Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы: для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юрисконсульттов / под ред. проф. М.В. Горбаневского. – М.: Медя, 2004.
6. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997.

Bibliography

1. Brinev, K.I. Teoreticheskaya lingvistika i sudebnaya lingvisticheskaya ehkspertiza: monografiya / pod red. N.D. Goleva. – Barnaul: AltGPA, 2009.
 2. Brinev, K.I. Metodologicheskie problemih lingvisticheskoy ehkspertizih: opredelenie suthnosti ehkstremitizma [Eh/r]. – R/d: <http://siberia-expert.com/publ/3-1-0-96>
 3. Matveeva, O.N. Funkcionirovanie konfliktnihkh tekstov v pravovoyj sfere i osobennosti ego lingvisticheskogo izucheniya (na materiale tekstov, vovlechennihkh v yuridicheskuyu praktiku): dis ... kand. filol. nauk. – Barnaul, 2004.
 4. Ivanenko, G.S. Lingvisticheskaya ehkspertiza v processakh po zathite chesti, dostoinstva, delovoyj reputacii. – Chelyabinsk: Izd-vo OOO «Poligraf-Master», 2006.
 5. Pamyatka po voprosam naznacheniya sudebnoj lingvisticheskoy ehkspertizih: dlya sudej, sledovatelej, doznatelej, proku-rorov, ehkspertov, advokatov i yuriskonsuljtov / pod red. prof. M.V. Gorbanevskogo. – M.: Medeya, 2004.
 6. Ivin, A.A. Slovarj po logike / A.A. Ivin, A.L. Nikiforov. – M.: Tumanit, izd. centr VLADOS, 1997.
- Статья поступила в редакцию 05.06.11

УДК 81'42

Kartashevich I.S. THE ORIGINAL TEXT IN THE INTERTEXT DERIVATIVE MECHANISM (WITH THE MATERIAL OF O. HENRY'S STORY «LITTLE SPECK IN GARNERED FRUIT» AND ITS TRANSLATIONS). Taking into account such characteristic of the text as communicative transformation ability, the status of the original text is determined in the work. By means of confrontation of the original text and secondary (translated) text, the mechanism of intertext derivation, which presupposes the texts' propositional organization comparison, is described.

Key words: primary text, secondary text, intertext derivative relations, formal indices of derivation.

И.С. Карташевич, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: irina_kartashevich@mail.ru

ОРИГИНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ В МЕХАНИЗМЕ МЕЖТЕКСТОВОЙ ДЕРИВАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА О. ГЕНРИ «LITTLE SPECK IN GARNERED FRUIT» И ЕГО ПЕРЕВОДОВ)

С учётом признака коммуникативной трансформируемости в работе определяется статус оригинального англоязычного текста. Путём сопоставления его со вторичным описывается механизм межтекстовой деривации, предполагающий сопоставление пропозитивной организации текстов.

Ключевые слова: первичный текст, вторичный текст, межтекстовые деривационные отношения, формальный показатель деривации.

В последние три десятилетия в связи с разработкой понятия «вторичный текст» актуализировалась проблема рассмотрения процесса порождения подобного текста (М.В. Вербицкая, Н.Д. Голев, С.В. Ионова), его восприятия, соотношения с первичным. При этом понятие «оригинальный» текст» вступает в синонимические отношения с понятием «первичный текст» и используется практически во всех работах лишь как смежное при определении «вторичного текста», как само собой разумеющееся, нигде не раскрывается сущность данного типа текста.

Цель статьи заключается в том, чтобы охарактеризовать оригинальный текст в качестве первичного и определить его место в процедуре межтекстовой деривации.

В данной работе новыми являющиеся следующие положения. Оригинальный текст и его переводы рассматриваются в ключе межтекстовых деривационных отношений, и как следствие, приобретают статус первичного и вторичного. Тексты описываются путём анализа формально-семантических отношений, доказывающих базовый статус оригинала. На основе методики анализа пропозиций Т.В. Шмелёвой разрабатывается алгоритм диктумного анализа, применяемый в процедуре сопоставления оригинального текста с его переводами. Доказывается, что первичный текст является главным и необходимым условием существования вторичного текста.

У истоков разработки проблемы первичности и вторичности текстов стояли Ю. Кристева, Р. Барт, М.М. Бахтин, Ю.Н. Тынянов. В работах М.В. Вербицкой вторичными называются тексты, имеющие имитационный, подражательный характер, то есть стилистически несамостоятельные. К ним М.В. Вербицкая относит травестию, бурлеск, имитации, пародии, стилизации [1]. Как правило, интерес исследователей направлен в область изучения процесса образования вторичного текста, что позволяет рассмотреть оригинальный (первичный) и переводной (вторичный) тексты в аспекте межтекстовой деривации, предполагающей создание производного текста на основе исходного. Однако сам исходный текст рассматривается как данность, не требующая доказательств. Механизм образования вторичного текста Л.Н. Мурзин описывает следующим образом: «некоторая единица с помощью специальных средств или особых операций модифицируется таким образом, что образуется новая единица» [2, с. 44]. Такое понимание механизма деривации представляется универсальным, так как подобным путём могут образовываться единицы любого уровня, в том числе и текст. Проецируя идеи Л.Н. Мурзина в область проблем текстообразования, А.А. Чувакин характеризует межтекстовую деривацию как «...процесс, направленный на функционально-семантическое преобразование исходной единицы и сознательно ориентируемый либо на создание нового знака, либо на выражение исходным знаком новой функции...» [3, с. 8]. Н.Д. Голев определяет образование вторичного текста как «...преобразование (по определённым механизмам) исходного текста, сохраняющего свою мотивирующую роль в деривационной структуре вторичного текста», при этом вторичный текст представляет собой «продолжение, развитие, функцию исходного текста» [4]. Таким образом, позиции исследователей указывают на то, что вторичный текст в силу своей производности не может рассматриваться в отрыве от первичного, следовательно, можно говорить о существовании пары соотносимых и взаимообусловленных явлений «Первичный текст – Вторичный текст». Первый по причине малой изученности требует определения своего статуса, в том числе в механизме межтекстовой деривации. В данной работе вторичный текст используется для познания исходного, так как, по мнению Н.В. Мельник, «именно во вторичных текстах реализуется деривационный потенциал первичного, а значит, возможно рассмотрение про-

изводных текстов и их компонентов для более глубокого исследования производящего» [5].

В научной литературе виды первичного текста исследователи называют по-разному: «прототекст» (М.В. Вербицкая), «исходный текст» (А.А. Чувакин, Н.Д. Голев), «базовый текст» (Г.В. Кукуева), «оригинал» (А.В. Фёдоров, В.С. Виноградов). Однако вне зависимости от названия первичный текст играет ключевую роль в создании вторичного, поскольку служит базой для образования вторичного, является первым и необходимым условием его существования. И если вторичные тексты выступают, по словам М.В. Вербицкой, «...как формой осмысления художественного опыта, так и формой его преодоления и поиска нового» [1, с. 9], то первичный текст служит той отправной точкой, с восприятия, изучения и осмысления которой начинается создание вторичного текста».

Для того, чтобы выступать в роли подобной базы, первичный текст должен обладать рядом признаков, актуализирующихся в процедуре деривации между оригиналом и переводом. К таким признакам относятся: существование на языке оригинала, различная степень тождества со вторичным, коммуникативная трансформируемость, гибкость и непосредственное соотношение с действительностью.

В данной работе в качестве первичного текста рассматривается оригинальный текст О. Генри «Little Speck in Garnered Fruit» [6] из сборника «Голос большого города». Статус данного типа текста раскрывается через его соотношение с переводным текстом (варианты перевода, выполненные Е. Калашниковой [7], И. Карташевич [8]). Следовательно, в качестве доминантного признака первичного текста мы можем назвать его *существование на языке оригинала*. Данный признак актуализирует категорию эквивалентности, которая является ключевой в теории перевода и может рассматриваться только по отношению к текстам, существующим на разных языках. Под эквивалентностью в теории перевода следует понимать «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [9, с. 9]. При этом понятие эквивалентности относительно, так как «можно заранее утверждать, что любой перевод никогда не будет абсолютно идентичен каноническому тексту оригинала. И уровень относительности может быть весьма различным» [9, с. 9]. То есть эквивалентность, наряду с тождеством текстов, предполагает появление между ними отличий. Степень эквивалентности обусловлена рядом лингвистических и экстралингвистических факторов. Под лингвистическими факторами понимаются, прежде всего, отличия в строении исходного и переводящего языков, под экстралингвистическими – индивидуально-психологические особенности переводчика и ситуация создания переводимого текста. Таким образом, под категорией эквивалентности следует понимать *тождество между текстами, степень которого может варьироваться*. Однако категория эквивалентности актуализируется только при появлении производного (переводного текста) и доказывает, таким образом, что оригинал приобретает статус первичного текста.

В основе признака *коммуникативной трансформируемости* лежит взгляд на текст «в аспекте его взаимоотношения с другими текстами. Текст приобретает статус субъекта, носителя активности, вступающего во взаимодействие с другими текстами и реализующего свою потенциальную способность к преобразованию. [10, с. 4]. Он находится в постоянном движении, диалоге с реальностью, не является чем-то застывшим, а существует в процессе работы с ним (Ю. Кристева, Р. Барт). Любой текст, в том числе и художественный, приобретает жизнеспособность только в том случае, когда он погружён в коммуникативную ситуацию и, находясь в ней, вступает во

взаимодействие с аудиторией, другими текстами, культурой. Одним из вариантов подобного взаимодействия являются межтекстовые деривационные отношения, в результате которых преобразуется формально-семантическая сторона оригинала, демонстрирующая его гибкость. Трансформации первичного текста видятся в том, что из более простой в структурно-семантическом и функциональном отношении исходной единицы (первичный текст) путём прибавления специальных средств (формальных показателей деривации) создаётся более сложная производная единица (вторичный текст). Под формальными показателями деривации понимаются элементы, прибавление которых ведёт к видоизменению исходного текста, образованию производного. В более широком понимании формальные показатели деривации – это все элементы, отличающие первичный текст от вторичного. В переводном тексте роль подобного показателя играют субъективные (авторские) элементы. Они актуализируют все виды трансформаций, которые претерпевает первичный текст в процессе воспроизведения. В способности формальных показателей деривации преобразовывать первичный текст и создавать его варианты и заключается межтекстовый деривационный механизм между текстом оригинала и перевода.

Признак *непосредственного соотношения с действительностью*, так же как и признак относительного тождества, может быть рассмотрен только при обращении к паре «исходный текст – производный текст» как к некоему взаимообусловленному явлению. Производный текст, представляя собой результат деривационно-мотивационных отношений, соотносится с действительностью путём обращения к исходному тексту, поскольку в нём реализуется деривационный потенциал первичного. Первичный текст соотносится с действительностью непосредственно, воспроизводит действительность, преобразуя её по законам художественности, отражает исходный авторский замысел без необходимости обращения к какому-либо другому тексту.

Описание процесса межтекстовой деривации актуализирует положение М.В. Вербицкой о категории сходства/различия как базовой при сопоставлении рассматриваемых текстов. Считаем, что в межтекстовые деривационные отношения могут вступать тексты, если «...во-первых, имеет место факт их взаимодействия, во-вторых, взаимодействующие тексты находятся в отношениях частичного тождества, в-третьих, один из сопоставляемых текстов оказывается сложнее в функционально-семантическом отношении» [11, с. 169]. Немаловажную роль при сопоставлении данных текстов играет «сохранение общего структурного и смыслового ядра текстов» [11, с. 169] при наличии переменных элементов. Только в том случае, если во вторичном тексте сохранено структурное, смысловое и функциональное ядро первичного, мы можем говорить о том, что именно данный первичный текст послужил базой для образования вторичного. При этом, непосредственно в процессе создания текста как результата межтекстовых деривационных отношений исходный текст может подвергаться модифицированию, в результате которого вторичные тексты предстают как своеобразные "кодовые трансформации", как продукты деривационной деятельности, в основе которой неизбежно заложен субъективный момент.

Проводимый нами сопоставительный анализ первичного (оригинального) и вторичного (переводного) текстов указывает на то, что в структуре вторичного текста возможно выявить объективные и субъективные элементы. Объективные элементы формируются в ходе перенесения положений дел из первичного текста во вторичный при сохранении вида пропозиции и способа её выражения. Объективные элементы формируют структурное и смысловое ядро первичного текста, доказывают эквивалентность вторичного текста первичному, и служат базой для образования вторичного текста в процессе межтекстовых деривационных отношений. Однако гибкость оригинального текста делает возможным создание на его основе вариантов и интерпретаций, обладающих разной степенью отличия от исходного текста. Отличия, возникающие между оригинальным и переводным текстами, существенно

разнятся с отличиями, появляющимися между другими видами первичного и вторичного текста (например, художественный текст и его пересказ, текст, предложенный учителем и изложения, написанные учениками, и др.). Характер отличий между оригиналом и переводом обусловлен таким признаком рассматриваемого вида первичного текста, как существование на языке оригинала и категорией эквивалентности.

Для подтверждения теоретических положений обратимся к рассмотрению конкретного текстового материала. Сопоставим оригинальный текст О. Генри «Little Speck in Garnered Fruit» из сборника «Голос большого города» [6] с вариантами его переводов, выполненных Е. Калашниковой («Персики» [7]) и И. Карташевич [8] («Червоточина»), определим место оригинального текста в межтекстовых деривационных отношениях. Решение поставленной задачи предполагает следующие процедуры: 1) выявить в переводном тексте структурно-смысловое ядро, сохраняющееся от оригинала; 2) установить объективные элементы, общие для оригинала и его переводов; 3) обосновать, что первичный (оригинальный) текст, благодаря своей гибкости, допускает появление в процессе перевода субъективных (авторских) элементов, демонстрирующих трансформацию оригинала при переводе.

В ходе сопоставительного анализа предусматриваются следующие методические шаги.

1. Операция сегментирования целостных текстов, то есть членение их на простейшие отрезки текста, в которых воплощается некое положение дел в действительности. В данных отрезках представляется возможным вычленить пропозицию и проанализировать элементы её структуры.

2. Сопоставление пропозитивного наполнения сегментов для выявления объективных и субъективных элементов перевода. Процедура осуществляется в соответствии с алгоритмом диктумного анализа, предложенным Т.В. Шмелёвой. В его основе лежит определение вида пропозиции и способа её выражения, а также вычленение структурных элементов пропозиции [12].

Для анализа были выбраны два фрагмента первичного текста рассказа О. Генри, содержащие те сегменты, пропозитивная организация которых отличается от пропозитивной организации вторичных текстов.

Результаты анализа и сопоставления пропозитивной организации выбранных фрагментов первичного и вариантов вторичного текста.

1. Сегменты первичного текста (с сегментированием):

And he had been hers for three weeks; | and | the crook of her little finger could sway him | more than the fist of any 142-pounder in the world.

Сегменты вторичного текста Е. Калашниковой:

И вот уже три недели, как он принадлежит ей; | и | достаточно прикосновения её мизинца, | чтобы заставить покачнуться | того, против кого бессильны кулаки прославленных чемпионов ринга.

Сегменты вторичного текста И. Карташевич:

И эти три недели он целиком принадлежал ей. | Одно маловесие её маленького пальчика было сильнее | самого сильного в мире кулака.

В первом сегменте трёх текстов нет существенных различий в диктумной организации. Во втором сегменте первичного текста и первом варианте вторичного текста вычленяем логическую пропозицию соединения, выраженную союзом «and/» «и». Во втором варианте перевода данный сегмент отсутствует, что иллюстрирует деривационный механизм свёртывания. В сегменте «the crook of her little finger could sway him» вычленяем событийную пропозицию действия, выраженную модальным и смысловым глаголами «could sway» (дословно: «могло покачнуть»); актант «the crook», выражен именем существительным, «of little finger» – сочетанием имени существительного с предлогом и имени прилагательного. Второй актант ставит данную событийную пропозицию на границу с качественной логической пропозицией, поскольку для автора, важно, что пальчик новобрачной имен-

но маленький (*«little finger»*). Это помогает создать антитезу *«little finger – 142-pounder fist»*.

В переводе Е. Калашниковой это же положение дел отражено с помощью событийной пропозиции существования, выраженной сочетанием наречия и имени существительного *«достаточно прикосновения»*. Актант *«мизинца»* выражен именем существительным, в котором заложено значение «маленький палец».

Во вторичном тексте И. Карташевич выявляем иной вид пропозиции – событийную пропозицию состояния, находящуюся на границе с качественной логической пропозицией характеристики. Пропозиция выражена сочетанием глагола с именем прилагательным в сравнительной степени *«было сильнее»*; актанты *«мановение»* (субъект) и *«маленького пальчика»* (объект) представлены именами существительными, во втором случае – в сочетании с именем прилагательным. Как и в сегменте оригинала второй актант ставит данную событийную пропозицию на границу с качественной логической пропозицией, так как для переводчика тоже важно, что *пальчик маленький*.

В последнем сегменте фрагмента первичного текста возможно выделить качественную логическую пропозицию характеристики, поскольку автор сравнивает мановение маленького пальчика (*«little finger»*) новобранной с ударом кулака весом в 142 фунта (*«fist of any 142-pounder»*).

В переводе И. Карташевич в последнем сегменте также представлена качественная логическая пропозиция, однако выражена она прилагательным в превосходной степени сравнения *«самого сильного кулака»*; сирконстант *«в мире»* представлен именем существительным с предлогом.

Данная ситуация реализована во фрагменте перевода, выполненного Е. Калашниковой двумя положениями дел, а значит, двумя сегментами: *«...чтобы заставить покачнуться...»* и *«...того, против кого бессильны кулаки прославленных чемпионов ринга»*, то есть в отличие от предыдущих фрагментов, сила мановения маленького пальчика новобранной показана не с помощью сравнительной или превосходной степени прилагательного. В первом сегменте *«...чтобы заставить покачнуться...»* вычленим событийную пропозицию действия, выраженную двумя инфинитивами *«заставить покачнуться»*. Во втором сегменте *«...того, против кого бессильны кулаки прославленных чемпионов ринга»* представлена событийная пропозиция состояния (на границе с качественной логической пропозицией характеристики), выраженная кратким прилагательным *«бессильны»*; актанты *«кулаки»*, *«чемпионов ринга»* даны в форме имен существительных, *«против кого»* – выражен местоимением с предлогом.

Таким образом, одна ситуация передана в первичном и двух вариантах вторичного текста различно. Это прослеживается в представлении разного количества положений дел, в различии видов пропозиции, в различном актантном и сирконстантном наполнении сегментов.

2. Сегмент первичного текста:

At the Italian's fruit-stand on the corner he stopped...

Сегменты вторичного текста Е. Калашниковой:

Дойдя до угла, | где помещалась палатка итальянца, | торгующего фруктами, | он остановился...

Сегменты вторичного текста И. Карташевич:

На углу у лавки итальянца, | торгующего фруктами, | Малыш Мак Гэрри остановился...

В сегменте первичного текста *«At the Italian's fruit-stand on the corner he stopped...»* мы выделили событийную пропозицию действия, представленную глаголом *«stopped»*. Актант (субъект) *«he»* выражен местоимением; сирконстант *«at the Italian's fruit-stand»* – именем существительным в притяжательном падеже и именем существительным с предлогом; *«on the corner»* – именем существительным с предлогом.

Событийную пропозицию действия возможно вычленил и в сегменте перевода И. Карташевич *«На углу у лавки итальянца, | торгующего фруктами, | Малыш Мак Гэрри остановился...»*. Пропозиция выражена глаголом *«остановился»*; актант

(субъект) – *«Малыш Мак Гэрри»*. Сирконстанты: *«на углу»*, *«у лавки итальянца»* представлены именами существительными.

В переводе Е. Калашниковой данное положение дел реализуется тремя сегментами (то есть фактически в трёх положениях дел): *«Дойдя до угла...»*, *«...он остановился...»*, *«где помещалась палатка итальянца...»*. В сегменте *«Дойдя до угла...»* вычленим событийную пропозицию действия, выраженную деепричастием *«дойдя»*; сирконстант *«до угла»* выражен именем существительным с предлогом. Во втором сегменте *«...он остановился...»* возможно выделить событийную пропозицию действия, фиксирующуюся глаголом *«остановился»*; актант (субъект) – личное местоимение *«он»*. В третьем сегменте *«где помещалась палатка итальянца...»* – событийная пропозиция существования, выраженная глаголом *«помещалась»*; актанты *«палатка»* и *«итальянца»* выражены именами существительными; сирконстант *«где»* – союзным словом.

Во вторичных текстах можно выделить дополнительный сегмент *«торгующего фруктами»*, которого нет в оригинале. Появление этого дополнительного сегмента, а также различное актантное и сирконстантное наполнение других сегментов можно объяснить тем, что в английском языке сочетание *«лавка / палатка итальянца, торгующего фруктами»* передаётся с помощью всего двух слов *«Italian's fruit-stand»*, что свидетельствует не столько о субъективизме переводчиков, сколько об их попытке найти наиболее адекватный перевод сочетанию слов, не имеющему эквивалента в русском языке.

В оригинале данная ситуация реализована в одном положении дел. В ходе сопоставительного анализа стало очевидным, что авторы вторичных текстов представили данную ситуацию большим количеством положений дел, что говорит о деривационном механизме развёртывания.

Сопоставляя фрагмент первичного текста рассказа О. Генри *«Little Speck in Garnered Fruit»* и два варианта вторичного текста, мы пришли к выводу о том, что в переводах существует набор объективных элементов, сходных с элементами оригинала. Объективные элементы представлены в виде сходства положений дел, сохранения вида пропозиции, актантного и сирконстантного наполнения анализируемых сегментов. Наличие в переводе объективных элементов доказывает, что во вторичном тексте сохранено структурно-смысловое ядро первичного, следовательно, благодаря признаку коммуникативной трансформируемости и гибкости оригинальный текст в ходе межтекстовой деривации характеризуется как база для образования вторичного. При отсутствии структурно-смыслового ядра между текстами утрачиваются мотивационные отношения оригинала и перевода, и вторичный текст не может быть рассмотрен как производный дериват от первичного. В то же время нередко одно и то же положение дел в сопоставляемых текстах может быть представлено в разном количестве сегментов, часто актантная и сирконстантная организация первичного и вторичного текста существенно различаются. Эти отличия свидетельствуют о трансформациях оригинального текста, определяемых формальными показателями деривации и проявляющихся в процессах свертывания и развёртывания пропозиции.

Таким образом, в межтекстовых деривационных отношениях оригинальный текст определяется как самостоятельное в смысловом, структурном и стилистическом отношении образование, служащее базой для создания вторичных вариантов. Будучи мотивационной базой для образования производных тестов, оригинал обладает следующими признаками: существованием на языке оригинала, различной степенью тождества со вторичным, коммуникативной трансформируемостью и гибкостью, непосредственным соотношением с действительностью.

Изучение оригинального текста в аспекте межтекстовой деривации позволяет обнаружить и описать его трансформации через сопоставление со вторичным текстом, проследить

такие деривационные процессы, как, например, свёртывание и развёртывание, на уровне пропозитивной структуры выделен-

Библиографический список

1. Вербицкая, М.В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
2. Мурзин, Л.Н. Основы дериватологии. – Пермь, 1974.
3. Бровкина, Ю.Ю. К проблеме деривационной текстологии / Ю.Ю. Бровкина, Н.А. Волкова, Т.Н. Никонова, А.А. Чувакин // Человек – Коммуникация: сб. ст. / отв. ред. А.А. Чувакин. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000. – Вып. 4.
4. Голев, Н.Д. К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов [Э/р]. – Р/д: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html>
5. Мельник, Н.В. Деривационное функционирование русского текста: лингвоцентрический и персонцентрический аспекты [Э/р]. – Р/д: http://iais.kemsu.ru/news/files/?conn=iaisDB&id=477&sql=ora_meetings.get_project
6. О. Henry. Little Speck in Garnered Fruit [Э/р]. – Р/д: http://www.literaturecollection.com/a/o_henry/236/
7. О. Генри. Сочинения: в 3 т. – М.: Правда, 1975.
8. Карташевич, И.С. Первичный и вторичный текст в семантико-синтаксическом аспекте (на материале рассказа О. Генри “Little Speck in Garnered Fruit”): дипл. раб. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
9. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001.
10. Василенко, Т.В. Гнездовой принцип систематизации текстов (на материале оригинального художественного текста и его переводов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2008.
11. Кукуева, Г.В. Рассказы В.М. Шукшина: лингвотипологическое исследование: монография. – Барнаул: БГПУ, 2008.
12. Шмелёва, Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. – М., 1984.

Bibliography

1. Verbickaya, M.V. Teoriya vtorichnykh tekstov (na materiale sovremennogo angliyskogo yazihka): avtoref. dis... kand. filol. nauk. – М.: Izd-vo MGU, 2000.
 2. Murzin, L.N. Osnovih derivatologii. – Perm, 1974.
 3. Brovkina, Yu.Yu. K probleme derivacionnoy tekstologii / Yu.Yu. Brovkina, N.A. Volkova, T.N. Nikonova, A.A. Chuvakin // Chelovek – Kommunikaciya: sb. st. / отв. red. A.A. Chuvakin. – Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2000. – Vihp. 4.
 4. Golev, N.D. K osnovaniyam derivacionnoy interpretacii vtorichnykh tekstov [Eh/r]. – R/d: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z89.html>
 5. Melnik, N.V. Derivacionnoe funkcionirovanie russkogo teksta: lingvocentricheskij i personocentricheskij aspektih [Eh/r] / N.V. Melnik. – R/d: http://iais.kemsu.ru/news/files/?conn=iaisDB&id=477&sql=ora_meetings.get_project
 6. O. Henry. Little Speck in Garnered Fruit [Eh/r]. – R/d: http://www.literaturecollection.com/a/o_henry/236/
 7. O. Genri. Sochineniya: v 3 t. – М.: Pravda, 1975.
 8. Kartashevich, I.S. Pervichnij i vtorichnij tekst v semantiko-sintaksicheskom aspekte (na materiale rasskaza O.Genri “Little Speck in Garnered Fruit”): dipl. rab. – Barnaul: AltGPA, 2009.
 9. Vinogradov, V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obthie i leksicheskie voprosih). – М.: Izd-vo Instituta obthego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
 10. Vasilenko, T.V. Gnezdovoy princip sistematizacii tekstov (na materiale originaljnogo khudozhestvennogo teksta i ego perevodov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Barnaul, 2008.
 11. Kukueva, G.V. Rasskazih V.M. Shukshina: lingvotipologicheskoe issledovanie: monografiya. – Barnaul: BGPU, 2008.
 12. Shmelyova, T.V. Smihslavaya organizaciya predlozheniya i problema modaljnosti // Aktualjnihe problemih russkogo sin-taksisa. – М., 1984.
- Статья поступила в редакцию 05.06.11*

УДК 811.554'366

Kurilova S.N. YUKAGHIR SECONDARY INTERJECTIONS, FORMED ON A MODEL OF “INTRANSITIVE VERB BASIS OF QUALITIVE MEANING + EMOTIVE INDICATOR OF -ҖА / -ГЭ”. The secondary interjections with one of the widespread structure models are analyzed on an example of the interjections, expressing a base emotion of anger. The interjection formation model is assumed a presence of the nominal basis, emotive indicator, expressiveness and intensification indicator, which use is caused by a degree of the speaker's emotional experience or a character of situation display.

Key words: Yukaghir language, Tundra dialect, Forest dialect, emotion, secondary interjection, formation model, intransitive verb basis, emotive indicator, expressiveness indicator, intensifier.

С.Н. Курилова, соискатель ИГиПМНС СО РАН, г. Якутск, E-mail: samonak@rambler.ru

ПРОИЗВОДНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ ЮКАГИРСКОГО ЯЗЫКА, ОБРАЗОВАННЫЕ ПО МОДЕЛИ «ОСНОВА НЕПЕРЕХОДНОГО ГЛАГОЛА С КАЧЕСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ + ЭМОТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ –ҖА / -ГЭ»

В данной статье анализируются производные междометия, структура которых представлена наиболее распространенной моделью образования в юкагирском языке, на примере междометий, передающих базовую эмоцию гнева. Междометная модель образования предполагает наличие именной основы, эмотивного показателя, показателей выразительности и усиления, употребление которых обусловлено степенью эмоционального переживания субъекта или характера проявления ситуации.

Ключевые слова: юкагирский язык, тундровый диалект, лесной диалект, эмоция, производное междометие, модель образования, основа непереходного глагола, эмотивный показатель, показатель выразительности, интенсификатор.

Сокращения: тндр. – тундровый диалект, лесн. – лесной диалект.

В юкагирском языке междометная категория представлена первообразными и производными междометиями. Производные междометные слова пополняются за счет других частей речи как глагольные основы, наречия, существительные и частицы. Одной из моделей образования производных междометий в юкагирском языке является «основа с качественным значением + эмотивный показатель», к которой могут примыкать в постпозиции различные показатели выразительности и усиления, употребление которых обусловлено степенью эмоционального настроя говорящего. Сочетание непереходной основы с эмотивным показателем представляет собой базовую основу эмотивной единицы с интеллектуальным и эмотивным значением. Ядром базовой основы в свою очередь выступают непереходная глагольная основа с качественным значением, которая, как правило, не отягощена видовыми и залоговыми показателями. Исследователь юкагирского языка Е.А. Крейнович называл глагольные слова с качественной основой «качественными процессивами» [1, с. 118], которые в настоящее время принято считать самостоятельной частью речи, подобно именам прилагательным в русском языке; поскольку им присущи некоторые специфичные деривационные аффиксы. В образовании междометных моделей образования активно участвуют пять эмотивных показателя, два из которых представлены односложными аффиксами –*ба* и –*гэ*, которые не только указывают на эмоциональное восприятие и переживание говорящего, но и на его отношение к ситуации. Показателями интенсификации производных междометий юкагирского языка выступают такие эмотивно-усилительные средства как –*йиш*, –*йуо* и –*йо*, которые мы называем интенсификаторами. Для тундрового диалекта характерны интенсификаторы –*йиш* и –*йуо*, а в лесном диалекте отмечено употребление интенсификатора –*йо*. Интенсификаторы занимают постпозицию по отношению к базовой основе междометной единицы, т.е. после эмотивных показателей. Интенсификаторы отражают движение по шкале интенсивности. Они усиливают степень проявления оценочного признака, делая высказывание крайне или менее категоричным: –*йиш* выражает умеренно-предельную степень экспрессивности, а –*йуо* и –*йо* выражают крайнее эмоциональное переживание, крайнюю эмоциональную оценку. В производстве междометий тундрового диалекта также принимает участие увеличительный аффикс –*ткэ*, примыкающий непосредственно к междометной базовой основе. Итак, междометные единицы, образованные по модели «основа непереходного глагола + эмотивный показатель –*ба/гэ*», обслуживают различные эмоциональные поля, на например удивление, радость, печаль, боль, страх, отвращение. В данной статье мы рассмотрим самую значительную по количеству семантическую подгруппу, представляющую производные междометные слова, обслуживающие семантическое поле *гнев*.

Увещивание с различными отрицательными смысловыми оттенками передает ряд междометий, исходная основа которых содержит показатель желательного наклонения –*бунь*. Так, от основы непереходного глагола *аавэбунь* – в значении ‘быть сонным’, ‘хотеть спать’ образованы междометия *аавэбуньгэ*, *аавэбуньгэ-йиш*, *аавэбуньгэ-йуо*. Междометие *аавэбуньгэ* выступает реакцией, выраженной увещиванием с оттенком усталости или недовольства, вызванной ситуацией, когда у говорящего есть желание или потребность во сне – «о, как хочется спать!».

тндр. Аавэбуньгэ! Хуодэн эгуотэм тунньэ миринь куди-эрэлэ? – **О, как хочется спать!** Как же встану, ведь только-только лег спать?! [2, с. 18]

В сочетании с интенсификатором –*йиш* междометие *аавэбуньгэ-йиш* передает увещивание с оттенком недовольства или сожаления, если говорящему хочется поспать или выспаться, но по каким-либо причинам или обстоятельствам это невозможно, либо выражает сожаление с оттенком сочувствия по отношению к некоему лицу, которого явно хочет спать или его клонит ко сну, но по каким-либо причинам пока не может сделать этого. Можно перевести на русский язык фразой «ой, как хочется спать!».

тндр. Аавэбуньгэ-йиш, кин чайлэбан эл аавэчуонь кэчиды-кэди. – Ой, как хочется спать, в течение двух дней без сна носился (по разным срочным делам). [2, с. 18]

Крайнее эмоциональное состояние и отношение к ситуации передает *аавэбуньгэ-йуо* «о, как же сильно хочется спать!». Междометие сигнализирует о состоянии говорящего, выраженное возмущением или негодованием, и даже в некоторых случаях с оттенком отчаяния из-за того, что не удастся поспать или выспаться. Эти отрицательные эмоции могут быть вызваны раздражителями слуха, осязания или тактильных ощущений субъекта.

тндр. Аавэбуньгэ-йуо! Хадьираа, эл пэдугэльэк, ааваак! – О, как же сильно хочется спать! Хватит, не разговаривай, ложись спать! [2, с. 18]

Увещивание с оттенком огорчения или недовольства передает междометное слово, базовая основа которого также содержит показатель желательного наклонения –*бунь*: *лавйэбуньгэ* «о, как хочется пить!», «о, жажда какая!». Является реакцией, вызванной физиологической потребностью говорящего в питье, т.е. жаждой. Транспонировано от основы *лавйэбунь* – в значении ‘испытывать жажду’, ‘хотеть пить’.

тндр. Лавйэбуньгэ! Амутэн митханэ лавйэбуньгэсэна. – О, как хочется пить! Сильную жажду заставили нас испытывать. [2, с. 186]

Оформленное интенсификатором –*йуо*, междометие *лавйэбуньгэ-йуо* выражает увещивание или недовольство, вызванное сильной или навязчивой жаждой, испытываемой субъектом или объектом: «ох, как сильно хочется пить!».

тндр. Лавйэбуньгэ-йуо! Хон чай лавйуол! – Ох, как сильно хочется пить! Попить бы чаю! [2, с. 187]

Увещивание, вызванное чувством голода и соответственно желанием поесть, передает междометное слово *тэнубуньгэ* «о, как хочется кушать!». Образовано от основы непереходного глагола *тэнубунь* – в значении ‘хотеть кушать’, ‘испытывать голод’.

тндр. Лавйэбуньгэ! Тэнубуньгэ! – О, как хочется пить! О, как хочется кушать! [2, с. 386]

Междометие *идэгэлгэ* употребляется для выражения возмущения с оттенком увещивания и тревоги, стимулом которому стало необычное или неопознательное поведение или поступок объекта – «грех, что ты!». Представлено качественной основой *идэгэлзу* – ‘быть ужасным’.

тндр. Идэгэлгэ! Мон дитэ тэтичиз поньаайэк! – Грех, что ты! Слово ты очень в живых остался! [3]

Возмущение со смысловым нюансом обеспокоенности, тревоги как отрицательной реакции на ситуативный стимул выражает данное междометие с усилителем –*йиш*: *идэгэлгэ-йиш* «ой, ужас!», «ой, как ужасно-то!».

тндр. Идэгэлгэ-йиш! Тун хуруул нолльэк хавдэгурчи?! – Ой, ужас! Что случилось с этим небом?! (о непогоде) [2, с. 84]

В случае, если субъект испытывает интенсивную степень переживания и сильно возмущен и обеспокоен каким-либо событием, то базовая основа принимает усилитель –*йуо*: *идэгэлгэ-йуо* «вот ужас-то!».

тндр. *Идэгэлгэ-йуо, мит лаамапэдэньэн мэ хавдэгурчиши! – Вот ужас-то, и наши собаки тоже какие-то непонятные стали!* [2, с. 84]

Междометное слово **иимулгэ**, образованное от качественной основы **иимулу**– ‘быть надоедливый, тягостный, вызывающим недовольство’, передает возмущение или раздражение, вызванное вынужденным повторением ситуации, которая уже приелась или надоела говорящему – «о, как же надоело!».

тндр. *Малаа, иимулгэ, мэ лабалабалич!.. – Ну вот, как же надоело, является нудным (это шитье из лоскутков).* [2, с. 189]

Употребляя **иимулгэ** с интенсификатором **-йуо**, тундровый диалектоноситель испытывает более крайнюю степень возмущения, близкое к негодованию – **иимулгэ-йуо** «ну как же надоело!».

тндр. *Э, иимулгэ-йуо, танныэлэнгааи ньаагэсаатэмэн! – О, ну как же надоело, опять мне предстоит отбелить это!* [2, с. 302]

Междометное слово **иимулгэткэ** «ну и дела!», «с ума сойти!» также передает крайнюю степень возмущения с дополнительным смысловым оттенком укора. Причина эмоционального состояния в необычности ситуации, заключающейся в длительном, непрекращающемся его свойстве, что вызывает у субъекта острую реакцию.

тндр. *Иимулгэткэ, нэмиз оориньэйдуюк?! – С ума сойти, как долго без остановки плачет ребенок?!* [2, с. 88]

Недовольство с оттенком увещевания, вызванное чем-либо приевшимся или надоевшим, например определенный образ жизни или деятельность, также выражает междометие **иэнбэлгэ** «о, как же надоело!», образованное от основы **иэнбэлу**– ‘приестся’, ‘быть постылым, надоедливый’.

тндр. *Иэнбэлгэ! Ах чуулэк сабанэл эл амуо. – О, как же надоело! Плохо все время питаться мясом.* [2, с. 102]

В тундровом диалекте возмущение с оттенком досады, вызванное неудачным, неприятным происшествием, в общем при сбое некой деятельности, передает междометие **йауудьэба**, образованное от основы непереходного глагола **йауудьу**– ‘быть обидным’, ‘быть досадным’, ‘быть возмутительным’.

тндр. *У-у, мэ суосэн: толи льукуочуо-льукуочуо эл абаайрэн, турлэбэдабан уучич. Йауудьэба! – У-у, промазал: палица, чуть-чуть не касаясь куликов, над ними пролетела. Обидно как!* [4, с. 55]

Реже встречается иная графическая репрезентация данного междометия с заменой гласной **а** первого слога на гласную **о**: **йовуудьэба**.

тндр. *Йовуудьэба, эйк мэ тонорэт? Хуодиш нийздычуон халдэйну?! – О, как обидно, не погнаться ли за ними? Почему убежали, не поговорив?!* [5, с. 136]

В тундровом диалекте возмущение тем, что что-либо происходит медленно или кто-либо делает что-либо не так быстро, как хотелось бы говорящему, передает междометное слово **йарайга** «ой, как медленно, терпения уже нет!». Образовано от основы **йарай**– ‘быть утомительно долгим, длинным, медленным’.

тндр. *Йарайга! Амутнэн иштэн ньишэдигийэснум! – Ой, как медленно, терпения уже нет! Очень долго завязывает (ему) ремень!* [2, с. 320]

Более сильное возмущение, близкое к негодованию, передает данное междометие с интенсификатором **-йуо**: **йарайга-йуо** «ох, как же утомительно долго, уже терпения нет!».

тндр. *Йарайга-йуо! Тунньэ ханын йуобайтэйрукунэ? – О, как утомительно медленно-то! Когда же он закончит?* [2, с. 115]

Междометие **йугулвэлгэ** передает увещевание с сопутствующими семами усталости, отчаяния, досады – «ох, мучение,

как же тяжело!». Представлено качественной основой **йугулвэлгу**– ‘быть мучительным, тяжким’. Выступает негативной реакцией на ситуацию, когда не удается длительное время добиться или достичь чего-либо, и как результат неоправданно затраченные силы.

тндр. *Мит чайлэ эл льуойэли. Йугулвэлгэ, нэмэн нидэлэк тунньэн! – Мы (хорошего) дня не видели. Ох, мучение как же тяжело, что же это такое!* [2, с. 129]

Возмущение с оттенком укора передает междометие **көткэлгэ** и его форма с интенсификатором **көткэлгэ-йиш**, образованные от непереходной глагольной основы **көткэлгу**– ‘терять терпение, выдержку’. Отрицательное эмоциональное переживание вызвано тем, что объект испытывает терпение субъекта своим пренебрежением условиями или обстоятельствами, которые для говорящего имеют значимость, при этом **көткэлгэ-йиш** «терпения уже нет!» обладает большей степенью интенсивности, чем **көткэлгэ** «что же это такое!».

тндр. *Көткэлгэ, анмэ мэмдиэнунна чуонрускэлэ. – Что же это такое, как ни в чем не бывало, протягивают (тебе) кружку (с вином).* [2, с. 164]

тндр. *Көткэлгэ-йиш! Хуодиш уудэк нимэба хуодолнук? – Терпения уже нет! Почему все время полеживаешь в доме?* [2, с. 164]

Для выражения недовольства с оттенком увещевания, вызванного либо утомительным ожиданием, либо медлительными действиями или процессом, в тундровом диалекте употребляется междометие **лиувэкэлгэ** «о, как же утомительно медленно (долго)», образованное от качественной основы **лиувэкэлу**– ‘быть нудным, вызывающим скуку’.

тндр. *Кэвэйнаарэн... мэ кин маар сабанэрэ, монтэймут: «Йарайга! Лиувэкэлгэ!» – Собираясь (куда-нибудь) уезжать... если будете сидеть, ожидая кого-либо, скажете: «Ой, долго, терпения уже нет! Как томительно медленно (собирается)!»* [2, с. 205]

В сочетании с интенсификатором **лиувэкэлгэ-йуо** передает крайнюю степень возмущения, негодование – «что же это (за утомительное дело)!».

тндр. *Э, лиувэкэлгэ-йуо, гаай мэ нимэлэсизм! – О, что же это, опять начал считать!* [2, с. 285]

Сильное возмущение, вызванное долгим и утомительным ожиданием кого-чего-либо, также передает междометие **льарайга-йуо** «о, ждаты терпения и сил уже нет!» от основы **льарав**– ‘тянуться (продолжаться) невыносимо долго’.

тндр. *Льарайга-йуо! Ханин кэвэйтуок? – О, ждаты терпения и сил уже нет! Когда поедем?* [6]

Для междометного слова **ньаньба** характерно выражение возмущения как реакции не вербальный или невербальный стимул, как например недозволенные слова, неблагоприятные поступки, действия, которые принято считать греховными или носящими табуизированный характер – «грех!». Образовано от основы непереходного глагола **ньаньбу**– ‘быть грешным’.

тндр. *Хаалич тунньэ хуодиш кэдэ кэдэлэ сукинь абадьвэраатэм, ньаньба! – Нехорошо это, почему человек так просто начнет насмехаться над другим, грех!* [2, с. 24]

Употребляясь с интенсификаторами **-йиш** или **-йуо**, междометие **ньаньба** передает эмоции более интенсивного эмоционального переживания говорящего. Так, **ньаньба-йиш** помимо основного значения имеет смысловой оттенок укора: «ой, грех-то какой!», «ой, как грешно-то!», а **ньаньба-йуо** – смысловой оттенок страха: «о, грех-то какой!», «вот грех-то!».

тндр. *Ньаньба-йиш, титэбандэ ньумдэй гэдэ таат курильичнаалги! – Ой, как грешно-то, когда такие вопросы начинают задавать такой уже взрослый человек!* [2, с. 310]

тндр. *Ньаньба-йуо! Нэмэлэ моннумэн! – О, грех-то какой! Что говорю-то!* [7, с. 22]

Образованное от основы непереходного глагола *паралаҕи*– ‘испытывать щекотку’, междометие *паралаҕа* является реакцией на ситуативный стимул, вызывающий у говорящего недовольство в результате болезненных или неприятных ощущений (главным образом, из-за укусов насекомых), которые он может испытывать как на момент реализации речевого акта, так и по памяти, по опыту, зная, насколько неприятны последствия – «о, все чешется!», «о, зудит от укусов!».

тндр. *Паралаҕа, худэ ааһэтуок эл пуолэкчуон?! – О, все чешется (от укусов комаров), как без полога спать будем?! [2, с. 369]*

В сочетании с интенсификатором *паралаҕа-йуо* тундрового диалекта и *пэжилүгэ-йо* лесного диалекта юкагирского языка передают возмущение с оттенком отчаяния, вызванное сильным нежеланием говорящего испытывать щекотание или болезненные ощущения из-за зуда, укусов насекомых, он как бы сигнализирует о том, что его терпение на исходе – «ой, как щекотно-то!», «как (нестерпимо) чешется (зудит)!». Основа тундрового варианта непереходная основа *паралаҕи*– ‘испытывать щекотку’, варианта лесного диалекта *пэжили*– ‘чешется’, ‘быть щекотным’.

тндр. *Паралаҕа-йуо! Ваай худэ саабандэ йуотэм?! – Как нестерпимо зудит! Опять как проверю сети (комары не дают)?! [2, с. 369]*

лесн. *Пэжилүгэ-йо! Мэтул эл пэжиллэк! – Ой, как щекотно! Меня не щекочи! [8, с. 176]*

Междометие *пугэзэ* образованно от качественной основы непереходного глагола *пугэ*– ‘быть жарким’. Выражает недовольство в некоторых случаях с оттенком увещивания как активная реакция на духоту, жаркую погоду – «жарко!».

тндр. *Пугэзэ! Нэмэн гөдэк пугэдьэҕа лачилэ эндэтмэлэ. – Жарко! В такую жару, какой же нормальный человек будет разводить огонь. [2, с. 392]*

С интенсификатором *-йуо* междометия *пугэзэ-йуо* тундрового диалекта и *пугэзэ-йо* лесного диалекта, образованные от основы *пугэ*– ‘быть жарким’, передают возмущение со смысловым нюансом увещивания или крайнего опасения, вызванного либо сильной духотой или жарой, либо чрезмерно выделяемой теплотой объекта, которое по мнению говорящего может привести к неблагоприятным последствиям (например, к перегреву, ожогу и т.п.) – «о, как же жарко!», «о, как горячо-то (как бы не обжечься)!», «вот жарко-то (как бы не перегреться)!».

тндр. *Пугэзэ-йуо! Осох валь эл саҕанэдьэк! – О, как горячо-то! Не сиди на печи! [6]*

лесн. *Пугэзэ-йо, пугэзэ амдэй! – О, как же жарко, от жары умираю! [3]*

Возмущение с оттенком увещивания передает междометное слово *уттэлгэ*. Является реакцией на ситуацию, выматывающую физические или моральные силы говорящего: «о, как же утомительно / хлопотно!». Образовано от качественной основы *уттэлүу*– ‘быть тягостным, вызывающим усталость’.

тндр. *Уттэлгэ! Аарэчли тэны. – О, как же утомительно! Остановимся здесь. [3]*

Более интенсивными по эмоциональному выражению возмущения являются формы этого междометия с интенсификаторами – *уттэлгэ-йии* и *уттэлгэ-йуо*.

тндр. *О, уттэлгэ-йии, таҕ Эгдьэндэ! Ханьин чаҕадьэйт?! – Ой, как же утомительно! Этот Эгдендя! Разве скоро двинется в путь?! [Курилов 2001: 489]*

тндр. *Уттэлгэ-йуо! Тун көдэ букатын эл амдуоһун! – Ну и утомительно! Этот человек совсем не торопится! [6]*

В сочетании с увеличительным аффиксом –*ткэ* междометие *уттэлгэткэ* передает недовольство с оттенками увещивания, а также жалости или сочувствия. Может адресоваться либо к самому субъекту, либо кому-либо, кто страдает физи-

ческой или моральной недостаточностью. Встречается употребление данного междометия с интенсификатором –*йии*, что отражает интенсивность степени переживания говорящего – *уттэлгэткэ-йии* «ой, немоготу!».

тндр. *Уттэлгэткэ, тэн манул, көмүлгэ! – О, немоготу, так и похудеть можно из-за такого ожидания! [2, с. 159]*

тндр. *Уттэлгэткэ-йии, лугуйэ көдэһинь! – Ой, немоготу, старого-то человека (заставляете ходить, работать)! [9]*

От основы непереходного глагола *хаалуу*– ‘быть сильным’, ‘обладать какими-либо качествами в большей степени’ образовано междометие *хаалаҕа*, выражающее возмущение с оттенком увещивания – «страшно!», «о, страх / страсть!». Выступает негативной реакцией на некое неожиданное и неприятное событие, представленное поведением или действиями объекта. Содержит эмосему страха, что отражено в переводе эмотива.

тндр. *Хаалаҕа, худуи лугуйэ көдэ өлкэсчиитэмэ?! – Страшно, зачем заставишь старого человека бежать?! [2, с. 355]*

Оформленное интенсификатором –*йуо*, междометие *хаалаҕа-йуо* передает крайнее возмущение, вызванное неким происшествием, которое по мнению говорящего неприемлемо и недопустимо – «о, ужас-то какой!».

тндр. *Хаалаҕа-йуо! Муоһаптэгэҕат тэлиэдьэҕа ииэрэлэк-вэлтэлэк умуйэ йуо тадинумэк?! – О, ужас! Из больших чиров юколы сделал–суишишь (для себя), а щучьи голый даешь (мне)! [10, с. 16]*

Междометие *ханьҕа* «бр-р, как холодно!» передает недовольство с оттенком увещивания, вызванное чувством холода, испытываемым говорящим. Образовано от качественной основы *хадьуу*– ‘быть холодным / морозным’.

тндр. *Ханьҕа! Эл чаахарэйтэйэк? – Бр-р, как холодно! Не замерзнешь? [2, с. 529]*

Более крайнюю степень недовольства с оттенком увещивания и раздражения, вызванного дискомфортом из-за испытываемого холода, передает это междометие с интенсификатором –*йии* – *ханьҕа-йии* «ой, как холодно-то!». Модель «хадьуу- + -ҕа + -йии».

тндр. *Ханьҕа-йии, пудэрукун! Умусэйк оньидигиль! – Ой, как холодно-то, на улице! Закрой дымоход! [6]*

В случае, если говорящий испытывает дискомфорт из-за сильного чувства холода, то *ханьҕа* употребляется в тундровом диалекте с интенсификатором –*йуо* – *ханьҕа-йуо* «бр-р, сильно замерз!», «бр-р, ну и холодно!». В лесном диалекте увещивание от ощущения сильного холода передается междометием *чэлгэ-йо* «бр-р, как же холодно!», транспонированное от качественной основы *чэйли*– ‘быть прохладным / холодным’.

тндр. *Ханьҕа-йуо, тэт сукун мэ чоһунэй! – Бр-р, сильно замерз, ты плохо одет! [6]*

лесн. *Чэлгэ-йо! Тэт нумэ худэ чэлуу. – Бр-р, как же холодно! Твой дом какой холодный. [9]*

Междометное слово *энукурулүгэ* передает негодование, вызванное дискомфортом, причиной которого является поведение или действия объекта, раздражающие говорящего. Может переводиться на русский язык по-разному в зависимости от ситуации. Представлено основой *энукурулуу*– ‘быть вызывающим тревогу / беспокойство / опасение’.

тндр. *Чиһ чаай лавнуһудаҕа, уо самхараал валь абуһуодаҕа, моннутэй: «Энукурулүгэ, саҕанаак! Нэмэлэ абуһуэримэн?!» – Если ребёнок будет продолжать стоять возле взрослых во время чаепития, скажут: «Не стой над душой, сидишь! Зачем стоишь?!» [2, с. 602]*

В виде исключения в данную подгруппу мы также отнесли междометное слово *ньабаракиэ-йуо*, у которого первые компонент *ньабачэнь*– представлен основой юкагирского язы-

ка, а второй, возможно, заимствованным из эвенского языка аффиксом *-киэ*. Данный эмотив передает возмущение по поводу того, что одежда, дверь, дымовое отверстие, окно слишком сильно распахнуты или открыты, либо возмущение чьим-либо неаккуратным, неряшливым видом, что приводит говорящего в состояние крайней раздраженности – «о, что так сильно (широко) открыто (распахнуто)!\», «ну и неряха!». Представлено основой непереходного глагола *ньабачэнь* – ‘быть не в меру приоткрытым, распахнутым’.

тндр. Ньабаракэ-йуо! *Тэт мабил амутнэн моойк. – Вот неряха! Иди приведи свою одежду в порядок.* [3]

Таким образом, в юкагирском языке насчитывается 45 производных междометных слов, передающих базовую эмоцию *гнев*, представленную такими эмоциями и чувствами как увещание, недовольство, возмущение, раздражение, негодо-

вание, которым сопутствуют смысловые оттенки усталости, сожаления, жалости, огорчения, тревоги, обеспокоенности, укора, отчаяния, досады, страха. Приведенные в данной статье междометия образованы по модели «основа непереходного глагола + эмотивный показатель *-ба/-гэ*», к которым в постпозиции могут примыкать показатель выразительности *-ткэ* и интенсификаторы *-йии*, *-йуо* и *-йо*. В целом, модель образования выглядит следующим образом:

основа непереходного глагола + эмотивный показатель -ба/-гэ + -ткэ + -йии/-йуо/-йо

Степень выражения эмоций у таких междометий активная. В своем большинстве выступают реакцией на незапрошенный невербальный стимул.

Библиографический список

1. Крейнович, Е.А. Юкагирский язык. – М.-Л.: АН СССР, 1958.
2. Курилов, Г.Н. Юкагирско-русский словарь. – Новосибирск: Наука, 2001.
3. Материалы автора. – Якутск, 2003.
4. Курилов, Н.Н. Лексика спортивных игр юкагиров тундры. – Якутск: РИО РДНТ, 1999.
5. Курилов, Г.Н. Фольклор юкагиров / Г.Н. Курилов, Л.Н. Жукова. – М.: Новосибирск: Наука, 2005.
6. Материалы автора. – Якутск, 2008.
7. Курилов, Н.Н. Тидаанэ титэ моннунни (Раньше так говорили): пословицы, загадки, образные выражения, сравнения. – Якутск: Дани Алмас, 2007.
8. Прокопьева, П.Е. Словарь языка лесных юкагиров: отчет о НИР (Л-Т) / ИГиИПМНС СО РАН. – Якутск, 2009. – Инв. № 244.
9. Материалы автора. – Якутск, 2010.
10. Курилов, Н.Н. Коории тадаатэ Пэлэм-Пэлэм: сказки для детей младшего школьного возраста. – Якутск: Бичик, 2009.

Bibliography

1. Kreyjnovich, E.A. Yukagirskiyj yazihk. – M.-L.: AN SSSR, 1958.
2. Kurilov, G.N. Yukagirsko-russkiy slovarj. – Novosibirsk: Nauka, 2001.
3. Materialih avtora. – Yakutsk, 2003.
4. Kurilov, N.N. Leksika sportivnihkh igr yukagirov tundrih. – Yakutsk: RIO RDNT, 1999.
5. Kurilov, G.N. Foljklor yukagirov / G.N. Kurilov, L.N. Zhukova. – M.: Novosibirsk: Nauka, 2005.
6. Materialih avtora. – Yakutsk, 2008.
7. Kurilov, N.N. Tidaaneh titeh monnun?i (Ranjshe tak govorili): poslovicij, zagadki, obraznihe vihraszeniya, sravneniya. – Yakutsk: Dani Almas, 2007.
8. Prokopjeva, P.E. Slovarj yazihka lesnihkh yukagirov: otchet o NIR (L-T) / IGIIPMNS SO RAN. – Yakutsk, 2009. – Inv. № 244.
9. Materialih avtora. – Yakutsk, 2010.
10. Kurilov, N.N. Koorii tadaateh Pehlehm-Pehlehm: skazki dlya detej mladshogo shkoljnogo vozrasta. – Yakutsk: Bichik, 2009.

Статья поступила в редакцию 08.05.2011

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА – кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 94(9):327(9)

Timoshenko V.N. "THE DIBB REVIEW" AND AUSTRALIAN DEFENCE POLICY IN 80-TH OF XX CENTURY. Internal changes taking place in Australia to top the 80-ies of XX century, and changes in the geopolitical situation in the Asia Pacific region forced the Labour government of Australia to develop a new defense strategy of national defense. The strategy was presented in an analytical review «Australia's defense capabilities» for the year 1986, more commonly known as "the Dibb Review.". For the first time since the founding of the Australian Union at the forefront of the strategy of defense and security to advance their own Australian interests, not the interests of key allies. At the same time striving to maintain good relations with the United States forced the Australian government to seek a balanced approach to block ANZUS and to build a special relationship with New Zealand.

Key words: "Defense at the forefront", ANZUS, "Australia – a fortress", "the concept of deterrence", "depth strategy of defence", ANZAC, anti-nuclear policy.

В.Н. Тимошенко, зав. каф. всеобщей истории Дальневосточного государственного гуманитарного университета, канд. ист. наук, доц., E-mail: valery@khspsu.ru

«ДОКЛАД ДИББА» И ПОЛИТИКА АВСТРАЛИИ В ОБЛАСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБОРОНЫ В 80-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Внутренние изменения, происходившие в Австралии к началу 80-х годов XX века, и изменения геополитической ситуации в Азиатско-Тихоокеанском регионе вынудили лейбористское правительство Австралии разработать новую оборонную стратегию национальной обороны. Эта стратегия была представлена в аналитическом обзоре «Оборонные возможности Австралии» за 1986 год, более известном под названием «Доклад Дибба». Впервые с момента основания Австралийского Союза на первый план в стратегии обороны и безопасности выдвигались собственно австралийские интересы, а не интересы главных союзников. В тоже время стремление сохранить хорошие отношения с США вынуждали австралийское правительство искать сбалансированный подход к проблемам блока АНЗЮС и выстраивать особые отношения с Новой Зеландией.

Ключевые слова: «оборона на передовых рубежах», АНЗЮС, «Австралия – крепость», «концепция сдерживания», «стратегия многослойной (глубокоэшелонированной) обороны», АНЗАК, антиядерная политика.

В XX веке внешнеполитический курс Австралийского Союза основывался на военно-политическом сотрудничестве с Великобританией, а после второй мировой войны с Соединенными Штатами Америки. Участие Австралии в военно-политических союзах АНЗЮС (Австралия, Новая Зеландия, США) и АНЗЮК (Австралия, Новая Зеландия, Великобритания) явилось закономерным результатом стратегической доктрины «обороны на передовых рубежах», цель которой состояла в том, чтобы совместно с западными державами остановить распространение коммунизма как можно дальше от австралийского континента. В течение длительного послевоенного времени, следуя доктрине «обороны на передовых рубежах», Австралия практически была лишена возможности принимать участие в разработке стратегических концепций в области обороны и безопасности. Это право оставалось за главным «протектором» – Соединенными Штатами Америки. Страна могла участвовать в системе коллективной безопасности, модернизировать свои вооруженные силы, но никогда не вносила какого-либо вклада в развитие стратегической мысли как глобального, так и регионального масштабов. Как писал известный австралийский политолог Р. Бэббидж, во время

господства доктрины «обороны на передовых рубежах» не было необходимости развивать сбалансированную систему обороны Австралии. Австралийские вооруженные силы были несовершенны. При проведении операций за пределами австралийского континента, отсутствие или недостаточное обеспечение отдельных родов войск не имели значения, поскольку всегда могло быть компенсировано за счет союзников. Оборонные интересы самой Австралии в расчет практически не принимались [1, p. 164].

В марте 1983 г. лейбористское правительство во главе с Р. Хоуком приступило к разработке новой политики в области обороны и национальной безопасности. Министр обороны Австралии К. Бизли поручил провести анализ оборонной политики своему консультанту Полу Диббу. Профессор П. Дибб занимал официальный пост в Объединенном комитете по разведке при министерстве обороны и имел заметное влияние на формирование оборонной политики лейбористского правительства. Доклад Дибба под названием «Оборонные возможности Австралии» был представлен министру обороны в мае 1986 г.

Наиболее важным положением представленного доклада была оценка стратегической ситуации в контексте австралийской безопасности. В докладе утверждалось, что в настоящее время Австралия является одной из самых безопасных стран мира. Она отдалена от главных центров глобального противостояния. Географическое месторасположение Австралии и окружающая среда составляют естественный пояс ее безопасности. Только супердержавы способны осуществить крупномасштабное вторжение на континент. Однако вероятность войны между супердержавами настолько мала, что Австралия должна исключить ее возможность при разработке новой военной стратегии. «Лучшей защитой от ядерной войны, – говорилось в докладе, – являются правительственные действия по поддержке процессов разоружения и контроля над вооружениями» [2, р. 493]. Так как Австралии не грозит (и не грозило) крупномасштабное вторжение, то не было никакой необходимости вступать в АНЗЮС и подвергать себя риску быть втянутым в глобальный конфликт. Отныне ни эта возможность, ни какие бы то ни было обращения за помощью в рамках блока не должны влиять на структуру и обеспечение австралийских вооруженных сил. Период зависимости от союзников закончился. Что же касается обязательств по АНЗЮС, то группа Дибба считала, что наличие совместных военных объектов на территории Австралии, заходы в ее порты американских кораблей и разрешение на базирование бомбардировщиков Б-52 будут являться достаточным вкладом в этот оборонный союз. АНЗЮС важен для Австралии с точки зрения получения разведывательной информации и доступа к высоким военным технологиям. Любая возможность вовлечения страны в американские планы по развязыванию глобальной войны полностью исключалась. Новая политика не означала отказ от принадлежности западному альянсу в целом. По мнению К. Бизли, «способность защитить себя является абсолютным минимумом, который любая уважающая себя страна может внести в качестве такого вклада» [3, р. 496].

Отсутствие прямой угрозы австралийскому континенту, говорилось в докладе, не означало отсутствия возможности возникновения конфликтов более низкого уровня, которые могут произойти уже в рамках определенного десятилетия. Исходя из этого, должна строиться новая оборонная стратегия страны. Австралия должна иметь такой военный потенциал, который позволил бы предотвратить любое нападение на ее территорию и противостоять любым попыткам силового давления на внутреннюю и внешнюю политику страны. Главным приоритетом военной стратегии является защита своих собственных интересов. Эти интересы должны включать в себя не только собственную территорию, но и примыкающую к нему водное и воздушное пространство, ресурсную зону и морские коммуникации. «Сильный и устойчивый регион, – отмечалось в докладе, – является фундаментом нашей безопасности» [4, р. 496].

Детально исследовав предшествовавшие оборонительные концепции, такие как «Австралия – крепость», «концепция сдерживания», «концепция внутренней силы», группа Дибба пришла к выводу об их несоответствии новым стратегическим задачам в условиях отсутствия угрозы прямого военного вторжения. Взамен она предложила многослойную систему обороны, способную создать для потенциального противника существенные трудности при пересечении морского и воздушного пространства на подступах к континенту. Новая оборонная концепция, получившая название «стратегия отказа», предполагала отказ от использования австралийских вооруженных сил за пределами зоны их ответственности. Она строилась на максимальном использовании географических и природных факторов, чтобы заставить противника воевать в непривычных ему условиях. Для отражения возможных угроз предлагалось создать многослойную систему обороны. Первый слой должен был остановить враждебные силы при пересечении ими морской и воздушной границ области прямого

военного интереса. Второй слой предназначался для защиты ресурсных зон Австралии и побережья. Третий слой предполагал защиту непосредственно континента (в основном на севере), населения, инфраструктуры и промышленности.

Основной вывод, который можно сделать из анализа доклада Дибба заключается в том, что впервые в своей истории Австралия решила строить свою оборонную политику, опираясь на собственные силы и исходя из собственных представлений о возможных потенциальных угрозах. Отношения с союзниками отодвигались на второй план.

Доклад Дибба прозвучал тревожным сигналом в Вашингтоне. Крайне негативно отнеслись к предложенной им оборонной политике представители Пентагона. Начальник штаба Тихоокеанского флота США адмирал Д. Лэнс критиковал концепцию Дибба за «изоляционистский характер» и «замкнутость». Он докладывал в Вашингтон, что эта концепция будет неприемлемой ни для министра обороны К. Уайнбергера, ни для государственного секретаря США Д. Шульца [5, р. 152]. Особенно американские представители сетовали на то, что доклад появился в тот момент, когда кризис АНЗЮС из-за политики Новой Зеландии находился на самой высшей точке.

План реализации новой оборонной политики был представлен в Белой книге министерства обороны Австралии за 1987 г., которая, в отличие от доклада Дибба, являлась официальным правительственным документом. Белая книга базировалась на докладе Дибба и, по мнению специалистов, мало от него отличалась. Стратегия новой оборонной политики была представлена как «стратегия многослойной (глубокоэшелонированной) обороны». Цель этой стратегии – предотвратить возможное нападение на Австралию с севера. Достижение этих целей станет возможным при условии наблюдения за противником на дальних подступах. Это планировалось осуществлять с помощью загоризонтальных радиолокационных станций.

В Белой книге также было объявлено о строительстве восьми новых легких сторожевых кораблей, каждому из которых будет придан вертолет поддержки. Старые подводные лодки класса «Оберон» к началу 90-х годов планировалось заменить новыми шведскими субмаринами, специально построенными по заказу Австралии. Впервые в Австралии будут построены шесть минных тральщиков [6, р. 931].

Кроме этого, в Белой книге отмечалось, что новая оборонная стратегия, основанная на способности пресечения вражеских атак на подступах к континенту, требует пересмотра роли сухопутных войск. Их техническая мощь (танки и тяжелая артиллерия) будет сокращена. Зато улучшится подвижность воинских подразделений. Для этой цели правительство планирует закупку новых вертолетов. Стратегическая логика новой оборонной политики, говорилось в Белой книге, диктует необходимость сосредоточения основных сил на севере Австралии. Следуя рекомендациям Дибба, правительство планировало в дополнение к главным военно-воздушным базам в Дарвине и Таунсвилле строительство аэродрома для Ф/А-18 в Тиндале к югу от Дарвина и авиационных баз в Лермоте на северо-западе и Дерби на мысе Йорк на северо-востоке. Белая книга также предусматривала передислокацию в Дарвин 2-го Кавалерийского полка и одной пехотной бригады. На север также будут переброшены воинские части Армии резервистов. Кроме того, в Белой книге было объявлено о передислокации половины военно-морского флота с восточного побережья на западное, что «стратегически целесообразно при угрозах с севера» [7].

Претворение в жизнь новой оборонной политики столкнулось с рядом трудностей. Главным образом они носили финансовый характер. Предполагалось тратить на оборону 3% от ВВП страны. Однако уже в 1987 г. министр финансов П. Китинг значительно урезал военный бюджет и объявил, что в дальнейшем он вряд ли будет достигать необходимого уровня в три процента [8, р. 153]. Реализация ряда программ, преду-

смотренных в Белой книге, отсрочивалась, расходы на осуществление ряда военных проектов урезались. Так серьезные трудности возникли при передислокации флота из Сиднея. Правительство пыталось пополнить военный бюджет за счет доходов от экспорта вооружений, который оно планировало увеличить до 250 млн. долл. в год [9, р. 108]. Однако ожидаемых доходов экспорт вооружения не приносил из-за сильной конкуренции на рынках стран третьего мира. Издержки расходов на оборону продолжали возрастать. Из армии началась массовая утечка квалифицированного персонала. Правительство вынуждено было вдвое увеличить денежное довольствие военнослужащим за счет сокращения численности армии и уменьшения расходов на материально-техническое обслуживание [10].

Политика лейбористского правительства в области обороны и национальной безопасности в 1983 – 1991 гг. привела к созданию принципиально новой оборонной стратегии, основанной на концепции «уверенности в себе». Эта политика заметно отличалась от предшествующей политики «Австралия – крепость». Она не предполагала участия в стратегических планах Соединенных Штатов Америки в рамках АНЗЮС и была сосредоточена на защите национальных интересов Австралии. В сферу национальных интересов была включена обширная территория тихоокеанского региона к югу от экватора, что соответствовало концепции превращения Австралии в среднюю региональную державу, занимающую лидирующую позицию в этой части земного шара. Принципиально новым в оборонной политике являлась переоценка уровня возможных угроз. Из числа потенциальных противников практически был исключен Советский Союз. Австралия фактически отмежевывалась от стратегических планов участия в глобальном противостоянии, сосредоточив главное внимание на защите от возможных угроз регионального характера. Это потребовало коренной перестройки вооруженных сил страны. Правительство Р. Хоука начало осуществлять этот процесс на практике, приняв основные положения, высказанные в докладе П. Дибба. Претворение в жизнь новой политики столкнулось с определенными экономическими трудностями. Реализация многих военных проектов откладывалась. Критики подвергали сомнению способность Австралии играть роль средней региональной державы, особенно в плане обеспечения военных интересов в столь обширном регионе. В то же время действия австралийского руководства показывали, что в указанный период они были направлены на реализацию новой оборонной политики, несмотря на трудности и критику со стороны оппозиции.

Новая концепция стратегической безопасности Австралии, выдвинутая лейбористским правительством в начале 80-х годов, не могла не отразиться на состоянии дел в военно-политическом союзе АНЗЮС и, в связи с этим, на отношениях с Соединенными Штатами Америки и Новой Зеландии. При формировании политики в отношении АНЗЮС лейбористы учитывали опыт участия страны в этом блоке, мнение специалистов и общественности страны. Австралийскую общественность волновала перспектива участия страны в глобальном противостоянии США с Советским Союзом, возможность нового вовлечения Австралии в региональные войны, развязанные Соединенными Штатами, и способность последних оказать реальную помощь Австралии в случае ее конфликта с третьей страной.

Сразу же после прихода к власти премьер-министр Р. Хоук высказался за пересмотр договора АНЗЮС «с учетом современных реальностей» [11, р. 2]. Эти «реальности» для австралийской стороны были очевидны. Как заявил министр обороны К. Бизли, «договорные обязательства (по АНЗЮС – авт.) никогда не предусматривали неременную поддержку Австралии со стороны США, если эта поддержка не будет совпадать с их интересами... В таких условиях Австралии остается надеяться только на собственные силы» [12, р. 397].

В то же время лейбористы не ставили под сомнение дальнейшее участие Австралии в блоке и существование американских военных объектов на территории континента. Р. Хоук высказался лишь за усиление австралийского наблюдения за их функционированием.

В июле 1983 г. на очередной сессии совета АНЗЮС в Вашингтоне по инициативе австралийской стороны впервые за 30 лет был поднят вопрос о взаимных обязательствах членов союза. Хотя австралийскому правительству не удалось добиться сколь либо значительных изменений в договоре, все же было заявлено, что сфера действий договора будет ограничена только южной частью Тихого океана. В итоговом коммюнике говорилось, что «АНЗЮС не освобождает правительство каждой из сторон от основной ответственности за обеспечение своей безопасности в пределах их возможностей» [13, с. 61]. На итоговой пресс-конференции министр иностранных дел Австралии У. Хэйден сетовал на то, что АНЗЮС не предполагает обязательств его членов оказывать поддержку друг другу в случае военных конфликтов. На что представитель американской стороны отметил, что речь идет о конфликтах небольшого масштаба. Иными словами, по выражению мельбурнской газеты «Эйдж», любой конфликт с участием Австралии мог быть расценен как мелкий, а с участием США – как большой, и Австралия обязана будет в нем участвовать [14, р. 9].

Политика лейбористского правительства в отношении АНЗЮС не носила изоляционистского характера и была нацелена на поиск компромисса, при котором военно-политическое сотрудничество между двумя странами продолжало бы сохраняться. Премьер-министр Р. Хоук сразу же после сессии АНЗЮС высказался за углубление австрало-американского военного сотрудничества в рамках блока. Министр иностранных дел Австралии У. Хэйден призывал руководствоваться «духом АНЗЮС» во внешней политике страны. Многие специалисты расценивали политику лейбористов как стремление поставить АНЗЮС на службу национальным интересам Австралии. Подобная позиция позднее явно будет просматриваться в докладе Дибба.

Отношения с США по-прежнему оставались «определяющим фактором» в австралийской внешней политике. Об этом свидетельствует в частности отказ лейбористов от своих предвыборных обещаний не допускать в порты страны американские корабли с ядерными силовыми установками и ядерным оружием на борту. В феврале 1984 г. правительство Р. Хоука, после состоявшихся консультаций с США и Великобританией, обязалось больше не требовать от посещавших ее порты военных кораблей союзников сведений об их вооружении [15]. Все это говорило о политике двойных подходов к проблемам блока АНЗЮС: с одной стороны, лейбористское руководство стремилось к самостоятельности в оборонных и внешнеполитических делах, с другой – не желало разрывать традиционные военно-политические связи с бывшим «основным протектором».

Наиболее отчетливо двойственность политики лейбористского руководства в отношении АНЗЮС проявилась во время кризиса блока во второй половине 80-х годов. Кризис был вызван в первую очередь радикальными действиями лейбористского правительства Новой Зеландии, которое в начале 1985 года ввело запрет на заходы в порты страны американских кораблей с ядерным оружием на борту или ядерными силовыми установками. Усугублению кризиса способствовало также подписание в этом же году государствами Южнотихоокеанского региона Договора Раротонга, по которому южная часть Тихого океана объявлялась безъядерной зоной. Правительство Р. Хоука активно участвовало в разработке проекта Договора. Однако, когда антиядерная политика государств Южнотихоокеанского региона начала принимать формы конфронтации с Соединенными Штатами Америки и угрожать распаду АНЗЮС, австралийское правительство стало прила-

гать усилия по смягчению обстановки. Как отмечал американский исследователь П. Пауэр из университета Цинцинатти, «поддержка правительством Р. Хоука безъядерной зоны и других актов разоружения не означала достижение де-американизации Тихого океана. Политика Хоука была направлена на поиск компромиссов» [16, р. 463].

Попытки США втянуть Австралию в анти-новозеландскую кампанию правительством Р. Хоука были отвергнуты. Еще в сентябре 1984 г. оно дало ясно понять, что несогласие с антиядерной политикой Д. Лонги не означает, что Австралия последует примеру США в отношении Новой Зеландии [17, р. 46-49].

В марте-апреле 1985 г. К. Бизли совершил визит в Новую Зеландию на ежегодную встречу министров обороны двух стран, во время которой он заявил, что «разногласия между Новой Зеландией и США не повлияют на австрало-новозеландское сотрудничество в области обороны» и более того «в нынешней ситуации транс-тасманское военное сотрудничество становится еще более важным» [18, р. 121]. Австралия по-прежнему рассматривала Новую Зеландию как важнейший региональный аспект австралийской безопасности в Южной части Тихого океана. Согласно новой оборонной концепции, предложенной группой Дибба, Новой Зеландии отводилась роль дополнительной силы в военной стратегии Австралии. Ее вооруженные силы смогли бы добавить пятнадцать процентов к австралийской военной мощи, что позволило бы в полной мере обеспечить выполнение австралийской оборонной программы. Как отмечалось в «Оборонном обзоре Австралии 1987 года», «сотрудничество с Новой Зеландией необходимо продолжать не только потому, что эта страна является старым и надежным другом, но и потому, что это отвечает интересам самой Австралии с точки зрения обороны ее территории и региона в целом» [19, р. 45].

Австралия активно стала продавать оружие своему партнеру. В новозеландские вооруженные силы были поставлены автоматы «Миними», 105 мм артиллерийские установки,

налажено совместное производство винтовок системы Стайера. Стоимость данных проектов составила около 40 млн. долларов [20, р. 148]. Наиболее значимым явился проект «Фрегат АНЗАК», рассчитанный на долгие годы вперед. Новая Зеландия предполагала закупить у Австралии несколько фрегатов для своих ВМФ в обмен на допуск новозеландских компаний к тендерам по заключению контрактов на австралийском рынке оборонной промышленности. Большую роль играла Австралия в обучении новозеландского военного персонала. Помимо больших групп кадетов, обучавшихся в австралийских военных колледжах, значительное число офицеров из Новой Зеландии проходило стажировку в частях и штабах австралийских вооруженных сил. Австралия также продолжала снабжать Новую Зеландию разведывательной информацией, если она была получена не из американских источников. Как отмечали специалисты, введенный США запрет на поставку разведанных в Новую Зеландию оказался неэффективным, поскольку отдаленные районы земного шара ее не интересовали, а необходимой информацией по Южнотихоокеанскому региону ее снабжала Австралия [21, р. 14].

Таким образом, политика лейбористского правительства Австралии в отношении блока АНЗЮС и партнеров по блоку носила прагматический характер и, в основном, отражала настроения австралийского общества. Сохранение военно-политических отношений с США по-прежнему являлись приоритетной задачей внешней политики. В то же время прослеживалась тенденция к извлечению Австралией большей пользы от членства в блоке и использования АНЗЮС для решения многих политических и экономических задач, стоявших перед страной. Кризис АНЗЮС не повлиял серьезным образом на военно-политическое и экономическое партнерство стран АНЗАК. Были подписаны договоры о тесном экономическом сотрудничестве и значительно расширились военно-технические контакты между Австралией и Новой Зеландией. Все это показывало стремление Австралии играть более самостоятельную роль в региональных делах.

Bibliography

1. Babbage, R. Australian Defence Planning. Force Structure and Equipment: the American Effect // Australian Outlook. – 1984. – December.
2. Australia's Defence Capabilities: the Dibb Review // Australian Foreign Affairs Record (AFAR). – 1986. – Vol. 57. – № 6.
3. Ibid.
4. Ibid.
5. Pugh, M. The ANZUS Crisis, Nuclear Visiting and Deterrence. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989.
6. Australian Foreign Affairs Record (AFAR) – Canberra, May 1987. – Vol. 56. – № 5.
7. The Defence of Australia [Э/п]. – Р/д: www.library.unsw.edu.au/~thesis/adt-ADFA/uploads/approved/adt-ADFA20030410.150908/public/06chapter5.pdf
8. Pugh M. The ANZUS Crisis.
9. Review of Australia's Defence Facilities: Report to the Ministry for Defence by Robert J. Cooksey. Canberra: Australian Government Publishing Service. 1988. – Chapter 9.
10. Cheeseman G. Australia's Defence: White paper in the Red // Australian Journal of International Affairs, 1990. – Vol. 44. – № 2.
11. The World Today, 1983. – March 7.
12. AFAR. May 1985. – Vol. 56. – № 5.
13. США: экономика, политика, идеология. – М., 1987. – № 6.
14. Weekly Newsletter, 1984. – March 5.
15. The Age. – 1983. – July 21.
16. Power Paul F. The South Pacific Nuclear-Weapon-Free Zone // Pacific Affairs. – 1986. – Vol. 59. – № 3.
17. AFAR. – 1984. – Vol. 55. – № 11.
18. McMillan S. Neither Confirm nor Deny. The Nuclear Ship Dispute between New Zealand and the USA. – N.Y.: Praeger Publisher, 1987.
19. The Defence of Australia 1987.
20. AFAR. – 1987. – Vol. 58. – № 3.
21. New Zealand International Review. – 1993. – Vol. 18. – № 5.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 7.032(315)

Vats Alla. THE ART OF DANCING IN ANCIENT CHINESE MYTHOLOGICAL NARRATIVES. The article examines a phenomenon of dance in ancient Chinese narratives directly relating to Chinese mythology. On the base of Chinese materials the author proposes new version of the classification, which makes it possible to trace specific character, localization and dynamics of the development of this phenomenon.

Key words: China, dance, Mythology.

А.Б. Вац, СПбГУ, г. Санкт-Петербург, E-mail: lotos_roza@yahoo.com

ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ДРЕВНЕКИТАЙСКИХ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ПОВЕСТВОВАНИЯХ

Данная статья рассматривает проявление танца в древнекитайских повествованиях, имеющих непосредственную связь с мифологией Китая. На базе китайских материалов, автор предлагает свой вариант классификации, позволяющий проследить специфику, локализацию и динамику развития танцевального искусства.

Ключевые слова: Китай, танец, мифология.

Современные китайские ученые в поисках истоков национального танцевального искусства обратились к малоизвестным древним сочинениям, в которых обнаружили записи нескольких мифологических сюжетов. Особый интерес представляет собой сюжет, связанный с богиней Нюй-ва (女*), главным деянием, которой считают сотворение человека. В древнекитайской мифологии она архаическое женское божество, первое упоминание о которой дается в поэме «Тянь вэнь» («Вопросы к небу») Цюй Юаня (4 в. до н. э.). Во всех памятниках нашей эры и в изобразительном искусстве, Нюй-ва имеет облик полуженщины-полужмеи. Согласно мифу, который описан в «Фэнсу тун» («Толкование нравов и обычаев») Ин Шао (2 в. н. э.), Нюй-ва лепила людей из глины, но так как работа была крайне сложной и трудоёмкой, она опускала в глиняную жижу верёвку и, выдергивая, стряхивала её. Из левевших на землю комочков получались люди, от которых пошли бедные и низко родные. Знатные и богатые произошли от тех, кого Нюй-ва вылепила своими руками. Таким образом, богиня являлась прародительницей людей, что, несомненно, показывает ее значимость для китайского народа. В том же памятнике Нюй-ва приписывается установление бракосочетаний. На рельефах начала н. э. Нюй-ва изображается в большинстве случаев вместе с Фу-си, с другим божеством, о котором речь пойдет ниже.

В различных повествованиях о Нюй-ва ей приписываются и другие деяния, среди которых – создание музыкального инструмента – *шэн* (笙) или *хулу-шэн* (葫蘆笙), («губной органчик»), изготовленный из тыквы горлянки (*хулу*葫蘆), а так же танца «Ху-шэн у» (葫笙舞) («Танец, под [аккомпанемент] *шэна*»), который нужно было исполнять каждый второй месяц года по лунному календарю, когда приносили жертвоприношения богине [1]. Следует отметить, что *шэн* является реальным и, более того, одним из древнейших и широко используемых китайских музыкальных инструментов. Одни из самых специфических китайских инструментов, являются изготовленные из тыквы-горлянки. В европейской классификации инструментов их относят к духовым язычковым. Инструменты представляют собой комбинацию из воздушного резервуара, роль которого чаще всего действительно исполнял тыквенный сосуд, снабженный особым приспособлением для регуляции притока воздуха, и набора бамбуковых или тростниковых трубок. Самым известным инструментом данной группы как раз и является губной органчик-*шэн* (笙). Литературные источники возводят его к глубокой древности и наделяют необыкновенными музыкальными достоинствами, к примеру, даже считалось, что его звучание могло точно воспроизвести пение фениксов. Звук в инструменте извлекается путем дувания воздуха в резервуар и закрытием пальцами круглых отверстий на трубках – клапанов. *Шэн* сохранялся почти на всем протяжении истории китайской музыкальной культуры [2]. Данный музыкальный инструмент, широко использовали в придворных оркестрах, а так же в простонародном музыкальном творчестве. В первом случае он обычно включал в себя набор из 17-и трубок и воздушный резервуар, сделанный из выдолбленного дерева. Т.е. связь с Нюй-ва действительно освящает авторитет и значимость *шэна*. Кроме того, следует помнить, что легенда о создании музыкального инструмента *шэн* находится в русле общих представлений о

происхождении музыкальных видов искусства как божественного дара. Изобретение ряда других инструментов, а также создание песенно-музыкальных произведений тоже связывается с именами божественных персонажей [3], что говорит об их значимости.

Авторитету *шэна* способствовали и религиозные представления о самой тыкве-горлянке, поскольку та зачастую почиталась как вместилище душ предков. Безотнositельно деяний Нюй-ва, с тыквой-горлянкой связан еще один древний ритуальный танец, предназначенный «выпустить» дух предка из этого плода. Рассказывается, что дабы выпустить затаенный дух предков, люди могли на протяжении всей ночи исполнять специальный танец: часть исполнителей играли на музыкальных инструментах, другие – танцевали. Главную партию исполнял священнослужитель (шаман, жрец), который имитировал сбор тыкв [1].

Таким образом, ассоциации возникновения танцевального искусства с образом Нюй-ва оказываются весьма устойчивыми. Исходя из того, что Нюй-ва выступает в китайской мифологии, в первую очередь, в роли демиурга, можно предположить, что возникновение танцевального искусства приравнивается к акту сотворения человека.

Называются еще несколько танцев, связываемых с образами других мифических персонажей, таких как: Фу Си (伏羲), Шэнь-нуна (神*) и Желтого императора (Хуан-ди 黃帝) [4]. Сам по себе набор этих персонажей более чем показателен и значим. Фу Си – легендарный правитель, которому, согласно китайской традиции, люди обязаны умению ловить рыбу, охоте и приготовлению пищи на огне. Фу Си первым сплёл из верёвки рыболовные сети, а также изобрел письменность, а точнее первые 8 *триграмм* (ба гуа 八卦), ставших основой для письма и китайской учёности. Сохранились сведения о специально посвященном танце Фу Си «Фу лай» («Оказавшему помощь» 扶來), в котором танцоры показывали то, как Фу Си обучил людей искусству рыбной ловли и охоты. О том, что этот танец представлял собой не просто коллективную пляску, а подобие танцевального представления свидетельствует включение в него сцен (или движений), передававших обучение плетению рыболовных сетей [1], ибо сам по себе акт плетения уже говорит о многообразии движений.

Шэнь-нун, имя, которого можно перевести как «Божественный земледелец», архаическое божество, которому приписывается обучение людей земледелию. Данный акт нашел свое отражение в посвященном ему танце – «Фу ли» («Хожение за сохой» 扶犁). Сохранились сведения, что его исполнили несколько групп людей, и что он состоял, по меньшей мере из двух танцевальных частей: вначале исполнители двигались медленно и синхронно; затем – танец превращался в коллективную пляску. Кроме того, этот танец наделялся магической функцией, и служил способом обращения к высшим силам с просьбой о ниспослании богатого урожая [5].

Хуан-ди (Желтый император), легендарный совершенно мудрый государь и одновременно божественный персонаж. В историографической традиции, тесно связанной с конфуцианством, Хуан-ди выступает в роли именно государя, с которым связано возникновение китайских этноса, государственности и цивилизации

Его почитали как покровителя главной зоны мирового пространства – Центра. В этой ипостаси Хуан-ди выступает в мифологических сюжетах и связанных с ними повествованиях. С данным персонажем связаны два различных танца. Один из которых «Великое собрание [у] Облачных ворот» («Юнь-мэнь дацзюань»云 ▪ 大卷), судя по его описанию, являлся сугубо ритуальным действием, предназначенным для воспевания этого божества [6, с. 4]. Другой танец – «Чи-ю си» («Пляска [о] Чи-ю») восходят к мифу о битве Желтого императора с чудовищем-великаном Чи-ю (蚩尤). Вот, что рассказывается о чудовище: он имел тело человека, шесть рук, четыре глаза и медную голову с длинным, острым рогом. Если волосы за ушами вставали торчком, то они напоминали мечи и трезубцы. Он питался камнями, песком и металлами. Чи Ю и его пятьдесят братьев, таких же великанов-чудовищ, собрали вокруг себя армию из южных народностей (предположительно народность *мяо*苗族), а также зверей и злых духов, и вторглись во владения Хуан-ди, на сторону которого тоже встали не только люди, но и звери, добрые божества и духи. Армия Желтого императора чуть было не потерпела поражение от войска Чи-ю. Однако во время сражения Хуан-ди приказал трубить в чудесный рог, звук которого, был подобен рыку дракона. Это был переломный момент сражения, ибо звучание рога так напугало армию чудовища Чи-ю, что те ударились в бегство. «Пляска о Чи-ю» была посвящена этому событию. Исходя из графических особенностей древнейшей формы иероглифа «чи», высказывается предположение, что танец мог исполняться людьми в масках с рогами, которые разыгрывали подобие поединка [1]. Так же имеются сведения, о существовании «Танца Чи-ю» («Чи-ю у»), который был создан южной народностью яо (яоцзю瑶族), чтобы, напротив, почтить память Чи-ю и воспеть его воинское искусство.

Оба танца, посвященные Чи-ю отнюдь не были единственными образцами «военного танца». Еще в более очевидном виде эта танцевальная традиция проступает в танце «Ганьци у» («Танец [со] щитами и топорами»干戚舞) [5]. Оба иероглифа, входящие в название танца, являются военными терминами: «гань»干- «щит», «ци»戚 – «боевой топор». Поэтому сразу же можно предположить, что он имитировал схватку в танце и служил для боевой подготовки, скорее всего военных. Кроме того, этот танец тоже восходил к эпизоду «сражения богов»: битве Хуан-ди с еще одним великаном – Син-тянь, которому он отрубил голову [6]. Не исключено, что в нем нашли отражение верования не только собственно китайцев (ханьцев), но и других народностей, в первую очередь, вышеупомянутых *мяо*. Примечательно, что в некоторых танцах национальных меньшинств Китая до сих пор присутствуют элементы, которые ассоциируются с движениями из ушу и возводятся к древнему танцу «Ганьци у» (干戚舞). В источниках перечисляются еще несколько «военных танцев», возникших после «Ганьци у», в т.ч. «Лю у» («Шесть танцев»六舞), восходящий к XI в. до н.э., и состоявший из двух частей, обе эти части содержали в себе элементы ушу; «Великий ливень» («Да хо»大濩) и «Великая

военная сила» («Да у»大武. Исполняя эти танцы, танцоры держали в руках щиты и боевые топоры. Другой танец «Танец с плетеными щитами» («Тэнпай у» 藤牌舞), служил для тренировки воинов (по ходу танца они приобретали навыки, как лучше уклоняться от ударов противника). Более того, в I в. до н.э. существовал специальный «Танец со щитом» («Гань у» 干舞), предназначенный для обучения подростков как танцевальному, так и боевому искусству [5].

Самым же сложным из легендарных древнекитайских танцев, очевидно был танец «Музыка рода Гэтянь-ши» («Гэ-тянь шичжи юэ» 葛天氏之乐). В отличие от его характеристики, данной в «Люйши чуньцю» (когда, напомним, несколько человек тянули буйвола за хвост), сохранились сведения, что он представлял собой исключительно сложное действо, состоявшее из восьми различных частей [1]. Этот танец может быть еще одним ярким примером того, как люди во время своих плясок восхваляли различные божества. Во время его первой части, называемой «Прошение о благе для народа» («Цзай-минь» ▪ 民), возносились моления высшим силам о ниспослании людям жизненных благ. Вторая часть – «Темная/Таинственная птица» («Сюань-няо» 玄 ▪), была посвящена волшебной птице, предположительно, тотемному предку древних китайцев, которой те молились. Третья часть – «Травы и деревья» («Чжу-цаому» 逐草木), содержала просьбу к высшим силам о росте и плодоносности растений, а четвертая – «В полете над пятью ущельями» («Фэнь угу» ▪ 五谷) – о ниспослании богатого урожая. В пятой – «Почитание небесного порядка» («Цзинтянь чан» 敬天常), шестой – «Постижение деяний божественных предков» («Да ди гун 达帝功) и седьмой частях – «Закон благой силы Земли» («И ди дэ» ▪ 地德) содержались благодарения соответственно Небу, предкам и Земле. Заключительная часть «танца» – «Окончательное собрание живых тварей» («Цзун циюу чжи цзи» ▪ 禽 ▪ 之极), представляла собой моления об увеличении поголовья диких (животные на которых охотились) и домашних животных. Учитывая то, насколько разнообразна тематика танцевальных частей, можно предположить, что каждая часть отличалась своей постановкой и сложностью исполнения. Понятно, что столь сложные танцевальные постановки требовали специально подготовленных танцоров и имели определенный сценарий.

Итак, сведения о древних танцах, сообщаемые в контексте мифологических представлений, свидетельствуют о том, что в Древнем Китае уже существовала достаточно развитая традиция танцевального искусства, представленная различными – ритуальными, «военными», танцами и даже многочисленными постановками. Эти сведения косвенно подтверждаются новейшими археологическими находками, которые убедительно свидетельствуют о том, что китайское танцевальное искусство возникло еще в доисторические времена, по меньшей мере, в середине эпохи неолита, длившейся, по современным данным, с IX по III тыс. до н.э.

Библиографический список

1. Древний танец Китая. – Пекин, 1991.
2. Кравцова, М.Е. История искусства Китая: учебное пособие. – СПб., 2004.
3. Кравцова, М.Е. Поэзия Древнего Китая. Опыт культурологического анализа. – СПб., 1994.
4. Вац, А.Б. – Происхождение и развитие танца // Энциклопедия: «Духовная Культура Китая». – М., 2010.
5. Ван, К. История развития китайского танца. – Шанхай, 2004.
6. Духовная культура Китая. – М., 2007.

Bibliography

1. Drevniy tanec Kitaya. – Pekin, 1991.
2. Kravcova, M.E. Istoriya iskusstva Kitaya: uchebnoe posobie. – SPb., 2004.
3. Kravcova, M.E. Poehziya Drevnego Kitaya. Opiht kul'turologicheskogo analiza. – SPb., 1994.
4. Vac, A.B. – Proiskhozhdenie i razvitie tanc // Ehnciklopediya: «Dukhovnaya Kul'tura Kitaya». – M., 2010.
5. Van, K. Istoriya razvitiya kitayskogo tanc. – Shankhay, 2004.
6. Dukhovnaya kul'tura Kitaya. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 008:7

Divakova N.A. POSSIBILITIES OF OCCURRENCE OF THE IS ART-ASSOCIATIVE SOUND LANDSCAPE OF CULTURE. In work the theoretical of the approach to the analysis of a sound landscape of culture from the point of view of its is art-associative component is presented. A national song, songs, melody are presented as sphere for fruitful contacts not only art forms, but also other possible kinds of creativity of the person. Sound characteristics of the phenomena appearing as a result essentially deepen understanding of cultural processes and artifacts.

Key words: songs, melody, musicality, an intoning, gesture, thinking, a cultural landscape, a sound landscape.

Н.А. Дивакова, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: natasha72_72@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-АССОЦИАТИВНОГО ЗВУКОВОГО ЛАНДШАФТА КУЛЬТУРЫ

В работе представлен оригинальный подход к анализу звукового ландшафта культуры с точки зрения его художественно-ассоциативной составляющей. Народная песня, песенность, мелодичность представлены как сфера для плодотворных контактов не только видов искусства, но и других возможных видов творчества человека. Появляющиеся в результате звуковые характеристики явлений культуры и искусства, в частности, существенно углубляют понимание культурных процессов и анализ артефактов.

Ключевые слова: песенность, мелодичность, музыкальность, интонирование, жест, мышление, культурный ландшафт, звуковой ландшафт.

Уровень культуры современного человека оценивается, на наш взгляд, по способности к многоуровневому прочтению явлений действительности, по способности владеть множеством языков культуры и свободно перемещаться в сложном коммуникационном пространстве современности. Использование навыков анализа различных уровней культуры безгранично расширяет смысловую базу культурных явлений и «уровень горизонта» человека.

С точки зрения В.Л. Каганского «видение культуры подразумевает ландшафт, видение ландшафта подразумевает культуру» [1]. Проблеме культурного ландшафта посвятили свои работы В.В. Докучаев, Д.В. Богданов, Ю.Г. Саушкин, Ф.Н. Мильков, А.Г. Исаченко, В.А. Николаев, Б.Б. Родоман, Ю.А. Веденин, выделив специфические аспекты в определении культурного ландшафта. Данная тема делает предпочтительной позицию В.Л. Каганского, который исходит из того, что культурный ландшафт – это одновременно земное и семантическое пространство, некий пространственный феномен [2].

Пространство, наполненное знаками, приводит к определению ассоциативного ландшафта. Основным критерий отнесения территориального комплекса к ассоциативному ландшафту – его историко-культурная самоценность и информативность на фоне естественной природной геодинамики. Дополнительные критерии – наличие свидетельств, напоминающих об историко-культурной значимости места в форме знаков-символов, материальных памятников, топонимов и преданий, то есть наличие семантических свидетельств в ландшафте [3, с. 202].

Т.А. Агапкина видит целесообразным выделять ландшафтообразующие составляющие: видимые, слышимые, виртуальные [4]. Вероятно, ассоциативный культурный ландшафт может возникать на основе синтеза видимых и слышимых явлений культуры (виртуальный аспект требует, на наш взгляд, отдельного исследования).

Е.Д. Андреева считает, что восприятие и воспроизведение звука не свободно от культурной наполненности, и поэтому он является одним из существенных компонентов, «окрашивающих», структурирующих и индивидуализирующих практически каждый культурный ландшафт. В то же время комплекс звуков (природных, привнесенных человеком и пр.), тесно связанный с конкретной территорией (природной, окультуренной или смешанного типа), образует внутренне структурированный, относительно целостный, индивидуальный «звуковой ландшафт». Являясь неотъемлемым компонен-

том любого культурного ландшафта, звуковой ландшафт, тем не менее, обладает некоей самостоятельностью, а вступая во взаимодействие с другими составляющими культурного ландшафта, он часто оказывается одной из основных культурных доминант. Характерные звучания маркируют территорию и подчас создают невидимую, но очень жесткую границу своего – чужого, возможного – невозможного, сакрального – профанного и т.д. В зависимости от типа культурного ландшафта, его географической, этнической, хозяйственной, природной и прочих составляющих возникает необходимость специального взгляда на то, что, где и как звучит (или может звучать) в его пределах [5].

С точки зрения Ф. Ницше величие культуры народа определяется, прежде всего, по музыкальной культуре, а точнее по характеристикам народной песни. «Её огромное, простирающееся на все народы и непрестанно увеличивающееся во всё новых и новых порожждениях распространение свидетельствует о том, сколь могущественно это двойственное художественное стремление природы, оставляющее в народной песне следы, аналогичные тем, которые подмечаются в музыке народа, увековечивающей его оргиастические волнения. Историческим путём может быть доказано, что каждая богатая народными песнями эпоха в то же время сильнейшим образом была волнута и дионисическими течениями» [6] (революции, бунты, кутежи, праздники), на которые необходимо всегда смотреть как на подпочву и предпосылку народной песни.

П.А. Вульфius развил эту мысль далее, он считал, что народная лирическая песня, хоть и является первичным жанром, тем не менее, очень зависима от внемузыкальных истоков [7]. Анализ этих зависимостей позволяет определить характер, быт, культуру народа.

Существует мнение, что песня, как музыкальный жанр, настолько многообразна, что совершенно невозможно определить ее характерные черты, очевидные, например, для марша, вальса или мазурки. Единый признак общности внутри жанра дает возможность проявления свойства этого жанра – «маршевости», «вальсообразности», «мазурочности» и т.д. в других музыкальных жанрах. Песня может обладать признаками многих, если не сказать всех, музыкальных жанров. Получается, что она не обладает своей индивидуальной чертой, кроме связи с литературным текстом. На наш взгляд, это совсем не так. Учитывая все богатство песенных традиций (народная песня, авторская, дворовая, профессиональная и т.д.), песня обладает одной единой характерной чертой.

Если обратиться к истокам, к происхождению термина «песня», то выясняется, что греческий корень слов «песня» и «мелодия» одинаков. Древние греки не видели разницы между песней и мелодией. В современном толковании этих терминов тоже есть «общий знаменатель». «Пение, напев, мелос, *мелодия* – коренные выразители собственного музыкального начала» [8, с. 335]. «Песня – это общее обозначение поэтического произведения, предназначенного для пения» [8, с. 420]. Связующим звеном приведенных высказываний является термин «пение» – сам процесс воспроизведения как песни, так и мелодии. На наш взгляд, у одного и того же процесса может быть одно название, либо несколько, практически, равных друг другу. А если песня тождественна мелодии, то мелодия может выступить в качестве характерного признака «песни» как жанра. Неоспорим тот факт, что любая (из всего разнообразия) песня, обладает мелодией. Значит, говоря о песенности, мы подразумеваем мелодичность и наоборот.

Параллели между музыкальной мелодией и линией скульптуры описаны В.В. Кандинским в работе «Точка и линия на плоскости». Данный подход к толкованию изобразительного искусства и архитектуры дает возможность обогатить семантическое пространство этого пласта культуры и получить его звуковые характеристики. Связи песни с поэзией и литературой очевидны, они неизбежно обогащают традиционное понимание «песенности» или «мелодичности» и становятся элементами звукового ландшафта любой культуры.

Специфика понимания музыкальной мелодии А. Шопенгауэром позволяет выделить несколько иной аспект в определении «мелодичности». В мелодии, в главном высоком голосе, который поет, ведет все целое и в нестесняемом произволе развивается от начала до конца в непрерывной, многозначительной связи единой мысли и изображает целое, – в этом голосе я узнаю высшую ступень объективации воли, осмысленную жизнь и стремление человека. Подобно тому как только человек, будучи одарен разумом, постоянно смотрит вперед и оглядывается назад, на путь своей действительности и своих бесчисленных возможностей, и таким образом осуществляет осмысленный и оттого цельный жизненный путь, – так, в соответствии с этим, только мелодия обладает от начала до конца осмысленной и целесообразной связностью. Подобно тому как сущность человека состоит в том, что его воля стремится, удовлетворяется и снова стремится, и так непрерывно, как счастье и благополучие его заключается лишь в том, чтобы этот переход от желания к удовлетворению и от него к новому желанию совершался быстро, так, в соответствии с этим, сущность мелодии есть постоянное отклонение от тоники, переход тысячами путей не только к гармоническим ступеням – терции и доминанте, но и к всевозможным другим тонам, к диссонансирующей септимере и к ступеням, образующим чрезмерные интервалы, причем, в конце концов, всегда происходит возвращение к тонике. На всех этих путях мелодия выражает многообразное стремление воли, но выражает и ее удовлетворение – посредством конечного обретения гармонической ступени и, более того, тоники. Как быстрый переход от желания к удовлетворению и от него к новому желанию есть счастье и благополучие, так и быстрые мелодии, без значительных отклонений, веселы; медленные же, впадающие в мучительные диссонансы и лишь через множество тактов вновь достигающие тоники, – такие мелодии грустны, составляя аналогию задержанному, затрудненному удовлетворению [9]. Сама природа человека, его присутствие, видимое или невидимое, вызывает осознание, слухание его мелодичности, песенности, тем самым повышая значимость и существенно расширяя границы проявления роли песни в культуре человека.

В художественной культуре, помимо линейных и тематических аналогий, любая мелодия приобретает портретные характеристики, раскрывающие образ человека, его психологии, характера, культуры и, наоборот, портретная, сюжетно-

тематическая живопись, литература содержит изображение неслышимых мелодий, песен. По мнению Ф.В.Й. Шеллинга образ человека – это микрокосмос, отражающий, в свою очередь, свойства макрокосмоса, наполненного слышимыми и неслышимыми звуками. Получается, что любая мелодия отражает звучание всеобщего космоса. Подобную мысль высказывает и Ф. Ницше: «Народная песня имеет значение музыкального зеркала мира, первоначальной мелодии, ищущей себе параллельного явления в грезе и выражающей эту последнюю в поэзии. Мелодия, таким образом, есть первое и общее, отчего она и может испытать несколько объективаций, в нескольких текстах. Она и представляется в наивной оценке народа без всяких сравнений более важной и необходимой стороной дела» [10, с. 104].

Являясь всеобщим языком, язык музыки не вполне адекватен любому из языков. «Мировую символику музыки никоим образом не передашь в слове во всей полноте, т.к. она связана с исконным противоречием Первоединого и тем самым символизирует сферу, стоящую превыше всех явлений и предшествующую всякому явлению. Слово, образ, понятие ищет некоторого выражения, аналогичного музыке, и само испытывает теперь на себе её могущество» [11, с. 113].

Помимо языковых связей музыки и других языковых систем, существует более глубинное явление, осуществляющее связи музыки с любыми другими видами деятельности. Б.В. Асафьев усматривал зерно художественного синтеза в понятии интонирования. «Творческие замыслы художника становятся ясностью для общественного сознания через проявление интонации...» [12, с. 336].

Интонация не язык, она не создает своих структур, «она континуальна» [13, с. 84], и эти ее свойства снимают барьер между речевой интонацией и музыкальной речью (не случайно отмечено, что в стихотворной речи «интонация приобретает мелодию») [14, с. 8]. К настоящему времени установлено около полутора десятков параметров, по которым может быть охарактеризована интонация [15]. Естественно, что в музыке возможности интонации многократно умножаются и обогащаются и становятся источником бесконечно более разнообразных форм выражения [16].

В широком смысле интонация – это и текучесть форм, их сопряжений, непрерывность развертывания художественной мысли. Развертывание мысли с её непрерывным качественным изменением и обогащением – всеобщее свойство мышления в художественных образах. Эта непрерывность сознания откристаллизовывалась в речи как природной форме выражения человеческой мысли, а с нею и в музыке как самостоятельном типе творческого сознания. Б.В. Асафьев полагал интонацию (как тонус, напряжение, направленность мысли) существенным свойством искусства.

Ценность обобщений, сделанных Б.В. Асафьевым для понимания интеграционных процессов в искусстве и культуре, состоит в том, что он выявил музыкальную интонацию и интонирование как категории, связанные закономерностями всякого человеческого интонирования как существенного проявления мысли. Музыкальное интонирование – не только своеобразная модель художественного интонирования в более широком смысле, но и хорошая основа для творческих контактов различных искусств. Б.В. Асафьев считал, что «музыкальность», в виде интонирования, свойственна не только всем видам искусства, но и всем видам творчества человека в целом.

Есть все основания считать, что музыкальное-интонационное мышление работает в первую очередь с отношениями звуков, возникающих в момент интонирования, что именно отношения являются теми операндами, которые музыкальная мысль выстраивает в упорядоченный текст. Важны не звуки, а то, что находится между ними, та психическая энергия, приводящая их в движение. Но психическая энергия приводит в движение не сами звуки, а те отношения, интона-

ции, которые определены грамматиками и которые при этом видоизменяются под влиянием контекста. Отношения не только делают возможным само существование звуковой идеи, но сообщают ей смысл. Для интерпретации такого, глубоко музыкального смысла в человеке существует определенный механизм, либо врожденный, либо сформированный самой музыкой, ею воспитанный. Для того чтобы понимать музыку, надо обладать музыкальным мышлением, т.е. устройством, способным и структурировать звукоявления и расшифровывать их значения. Ю. Лотман был фактически первым, кто сказал, что музыке свойственна реляционная семантика, т.е. семантика отношений. К этой мысли на рубеже 1930-х годов довольно близко подходил Б.В. Асафьев, находившийся тогда под впечатлением изложенной Э. Кассирером теории относительности А. Эйнштейна, которая позволила Б.В. Асафьеву взглянуть на музыку с новой точки зрения. Где-то близко находились и развиваемые им суждения об изменчивости «звучащего вещества». В это время возник своего рода «интеллектуальный котёл», в котором под воздействием науки формировались новые идеи. К ним был близок Б. Яворский, еще раньше выдвинувший в своем «Строении музыкальной речи» понятие интонации, подхваченное потом Б.В. Асафьевым и развитое им [17].

Связь звука и просвечивающей сквозь него реальности находится в основе семантики музыкальной ткани, где, как об этом пишет Е. Назайкинский, «интонация остается выразительной, художественной, осмысленной лишь до тех пор, пока она является одновременно и музыкальной и внемузыкальной...» [18, с. 161]. К внемузыкальной информации может относиться многое: зрительные образы, ощущения, слова, понятия, воспоминания и т.д. Что касается жеста, мимики, пластики движений, включая «язык» рук – всего того, что Б.В. Асафьев назвал «немой интонацией» [19, с. 211], – то взаимосвязь этих проявлений с музыкальной интонацией так же естественна и прочна, как и с речевой. «Звук, в сущности, тоже не что иное, как жест, связанный с каким-то звуковым тоном» [20, с. 384]. Так же как интонация речевая, жест, характер жеста не только указывают на что-то конкретное в окружающей среде, но и сами несут определенный смысл, выявляя отношение к показанному. Если же жесты отделить от звуковой интонации, то они становятся главным средством сообщения. Естественно, что «сообщение теряет при этом яркое предметное содержание. В нем остается лишь более или менее обобщенное отражение законов логики и эмоций – выражение отношения к чему-то» [21, с. 302].

Любое отношение, любая эмоция, которые передаются жестом и интонацией – это не только характеристика объектов окружающего мира, но прежде всего – содержание душевной жизни, духовного мира человека, основного объекта отражения во всяком произведении искусства. «Интенсивность переживания заставляет мысль облечься словом... Волнующее слово выливается интонацией. Интонация ширится в музыку и жест», – писал С. Эйзенштейн, и еще: «Легко бывает жестом изобразить интонацию, как и самое движение музыки, в основе которой, в равной мере, лежит голосовая интонация, жесты и движение создающего ее человека» [22, с. 242].

П. Флоренский создал целую концепцию понимания жеста в искусстве, которая актуализирует теснейшие связи между понятием интонирования и изобразительными искусствами. Жест, по мнению П. Флоренского, «образует пространство, вызывая в нем натяжение и тем искривляя его. Но это незримое и недоступное чувственному опыту искривление пространства стало заметным для нас, когда проявило себя силовым полем, полагающим, в свой черед, жест» [23, с. 120].

Знаками подобного искривления пространства являются наглядные образы, которыми располагает художественное произведение, или те приспособления, которые строит техник, или те мысленные модели, которые воспроизводит словом ученый. По мысли философа, «деятель культуры ставит меже-

вые столбы, проводит рубежи и, наконец, вычерчивает кратчайшие пути в этом пространстве, чтобы организация пространства дошла до нашего сознания» [23, с. 128]. Таким образом, жест – немое интонирование – становится композиционным средством любого вида искусства и культурного ландшафта, как «семантического пространства».

Более того, П. Флоренский утверждает, что существует единство знаков искривления художественных пространств. «В музыке – характеристиками емкости соответственных пространств служат с разными оттенками темпы, ритмы, акценты, метры, как имеющие дело с длительностями, затем – мелодия, пользующаяся высотой, гармония и оркестровка, насыщающие пространство элементами сосуществующими и т.д. В поэзии такими средствами опять служат те же метры и ритмы, мелодия и инструментовка, а также образы зрительные, осязательные и другие, вызываемые посредственно. В искусствах изобразительных одни из перечисленных элементов, как-то: метр, ритм и темп – даются непосредственно, хотя и не столь явно, как в музыке и поэзии, другие, как мелодия, вызываются посредством линии, а третьи – напротив, выступают непосредственно и с особою явною: зрительные и осязательные образы, цвета, симметрия и т.д. Несмотря на коренные, по видимому, различия, все искусства произрастают от одного корня, и стоит начать вглядываться в них, как единство выступает все более и более убедительно. Это единство есть организация пространства, достигаемая в значительной мере приемами однородными» [23, с. 215], содержащимися в процессе интонирования. Подобное утверждение позволяет сделать вывод об универсальности интонационного подхода к анализу культурных явлений и провести параллели с теоретическими выводами В.В. Кандинского.

П. Флоренский считает, что графика, в своей предельной чистоте, есть система жестов воздействия, и она закрепляется тем или иным способом. Если в руке карандаш, то жест записывается карандашной линией, если – штихель, то вырезается, если игла – то выцарапывается. Но, каков бы ни был способ записи жеста, суть в одном – в линейности. Рассуждая об интонационных жестах, мы вернулись к пониманию мелодичности и песенности, с точки зрения их разнообразной линейности.

Как только в произведении графики появляются точки, пятна, залитые краской поверхности, так это произведение уже, по мнению философа, изменило графической активности подхода к миру, т.е. допустило в себя живописные элементы. Зернистость, точечность, пятнистость, по мнению П. Флоренского, являются свойствами живописи. Мазок, пятно, залитая поверхность превращаются из символа действий, в некоторые данности. Отдельные моменты такого пассивного восприятия мира воспроизводятся жестами другого характера – касаниями, прикосновениями. Это пассивное пространство строится осязанием, которое предполагает наименьшее возможное вмешательство во внешний мир, при наибольшем возможном проявлении им себя [23].

Линия в графике есть знак некоторой деятельности, осязаемое пятно не является таким знаком, а само дает результат, собранный от мира. Подобно можно рассмотреть скульптуру и пластику: скульптура есть графика, а пластика – живопись. Более того, связи видов искусства через жест гораздо крепче и глубже чем кажется на первый взгляд, имея ввиду двойственность пассивности и активности в отношении к миру. «Осязание и движение, ведет, к коренной двойственности исходных элементов изобразительного искусства: точка и линия несводимы друг на друга и друг из друга невыводимы, но вместе с тем не существуют в полном обособлении друг от друга – это элементы, сопряженные между собою. На плоскости прямая линия и точка, со стороны формальных соотношений, ведут себя вполне симметрично и вполне заменяют друг друга. Каждый из этих элементов, в единичном числе, точно

устанавливается или дается двумя элементами другого рода» [23, с. 251].

В трехмерном пространстве, по мысли П. Флоренского, слово «прямая линия» должно быть заменено словом «плоскость», а производная от «прямая» или «сторона» – соответственными производными от «плоскость» или «грань». Что же касается прямой линии, то она признается вторичным образованием и определяется либо соединением двух точек, либо пересечением двух плоскостей. Принцип двойственности может быть основой для понимания концепции жеста П. Флоренского в архитектуре, театре, дизайне, градостроительстве, парковом искусстве и т.д. Таким образом, семантика трехмерного пространства вполне может получить интонационно-звуковые характеристики и стать составляющей звукового ландшафта той или иной культуры.

Ю.М. Лотман, со ссылкой на античную традицию писал: «Музы ходят хоромом. При том, у каждой из муз было имя, свой образ, инструменты и ремесло, греки неизменно видели в искусстве именно хором, ансамбль различных, но взаимно необходимых видов художественной деятельности» [24]. Этим Ю.М. Лотман подчеркивал, что любой вид художественной деятельности надо рассматривать не изолированно, но видеть в нем потребность выразить внутренние переживания одновременно, с разных точек зрения. Изучение взаимосвязей между соседствующими выразительными рядами помогает вникнуть в суть художественного сообщения, в художественную тайну, которая скрывается за любым текстом культуры. Музыкальные характеристики этих текстов могут оказаться чрезвычайно полезными для их глубинного понимания, т.к. музыке, как и философии, подвластно отражать наиболее целостные и обобщенные явления жизни человека.

Библиографический список

1. Каганский, В.Л. Культура в ландшафте и ландшафт в культуре // Наука о культуре, итоги и перспективы: информационно-аналитический сборник. – М. – 1995. – Вып. 3.
2. Каганский, В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сборник статей. – М.: Новое литературное обозрение, 2001.
3. Культурный ландшафт как объект наследия / под ред. Ю.А. Веденина, М.Е. Кулешовой. – М.: Институт Наследия; СПб.: Дмитрий Буланин, 2004.
4. Агапкина, Т.А. Вещь, образ, символ: колокол и колокольный звон в традиционной культуре славян // Мир звучащий и молчащий. Семiotика звука и речи в традиционной культуре славян. – М., 1999.
5. Андреева, Е.Д. Звуковой ландшафт как реальный объект и исследовательская проблема // Экология культуры. – М., 2000.
6. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки. – СПб.: Азбука-классика, 2007.
7. Вульфius, П.А. Статьи. Воспоминания. Публицистика. – Л., 1980.
8. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
9. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление. – М.: Московский клуб, 1992.
10. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки: в 2 т. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – Т. 1.
11. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки: в 2 т. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – Т. 2.
12. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
13. Арановский, М.Г. Интонация, отношение, процесс // Советская музыка. – 1980. – № 12.
14. Ковтунова, И.И. Поэтический синтаксис. – М., 1986.
15. Торсуева, И.Г. Интонация и смысл высказывания. – М., URSS, 2009.
16. Бонфельд, М.Ш. Семантика музыкальной речи // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / ред.-сост. М.Г. Арановский. – М.: Либроком, 2009.
17. Арановский, М.Г. Музыка и мышление // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / ред.-сост. М.Г. Арановский. – М.: Либроком, 2009.
18. Назайкинский, Е. Звуковой мир музыки. – М., 1988.
19. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
20. Хаузеггер, Ф. Фон Музыка как выражение // Музыкальная эстетика Германии XIX века. – М., 1982. – Т. 2.
21. Назайкинский, Е. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
22. Эйзенштейн, С. Избр. Произв.: в 6 т. – М., 1964. – Т. 2.
23. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях: исследования по теории искусства // П.А. Флоренский, священник. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. – М.: Мысль, 2000.
24. Лотман, Ю.М. Избранные статьи. – Таллин, 1993. – Т. 3.

Bibliography

1. Kaganskiy, V.L. Kuljtura v landshafte i landshaft v kuljture // Nauka o kuljture, itogi i perspektivih: informacii-onno-analiticheskiy sbornik. – M. – 1995. – Vihp. 3.
2. Kaganskiy, V. L. Kuljturniy landshaft i sovetское obitaemoe prostranstvo: sbornik statey. – M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2001.
3. Kuljturniy landshaft kak objekt naslediya / pod red. Yu.A. Vedenina, M.E. Kuleshovoy. – M.: Institut Naslediya; SPb.: Dmitriy Bulanin, 2004.
4. Agapkina, T.A. Veshj, obraz, simvol: kolokol i kolokolniiy zvon v tradicionnoy kuljture slavyan // Mir zvuchathiy i molchathiy. Semiotika zvuka i rechi v tradicionnoy kuljture slavyan. – M., 1999.
5. Andreeva, E.D. Zvukovoy landshaft kak realniiy objekt i issledovatel'skaya problema // Ehkologiya kuljturih. – M., 2000.
6. Nicshe, F. Rozhdenie tragedii iz dukha muzihki. – SPb.: Azbuka-klassika, 2007.
7. Vuljfius, P.A. Statji. Vospominaniya. Publicistika. – L., 1980.
8. Muzikalniiy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. G.V. Keldish. – M.: Sovetskaya ehnciklopediya, 1990.
9. Shopengauher, A. Mir kak volya i predstavlenie. – M.: Moskovskiy klub, 1992.
10. Nicshe, F. Rozhdenie tragedii iz dukha muzihki: v 2 t. – SPb.: Azbuka-klassika, 2007. – T. 1.
11. Nicshe, F. Rozhdenie tragedii iz dukha muzihki: v 2 t. – SPb.: Azbuka-klassika, 2007. – T. 2.
12. Asafjev, B.V. Muzikal'naya forma kak process. – L., 1971.
13. Aranovskiy, M.G. Intonaciya, otnoshenie, process // Sovetskaya muzihka. – 1980. – № 12.
14. Kovtunova, I.I. Poeticheskij sintaksis. – M., 1986.
15. Torsueva, I.G. Intonaciya i smysl vihskazivaniya. – M., URSS, 2009.
16. Bonfel'd, M.Sh. Semantika muzikal'nuy rechi // Muzihka kak forma intellektual'noy deyatel'nosti / red.-sost. M.G. Aranovskiy. – M.: Librokom, 2009.
17. Aranovskiy, M.G. Muzihka i mihslenie // Muzihka kak forma intellektual'noy deyatel'nosti / red.-sost. M.G. Aranovskiy. – M.: Librokom, 2009.

18. Nazayjinskiy, E. Zvukovoy mir muziki. – M., 1988.
 19. Asafjev, B.V. Muzikal'naya forma kak process. – L., 1971.
 20. Khauzegger, F. Fon Muzhka kak vzhazhenie // Muzhkal'na ehstetika Germanii XIX veka. – M., 1982. – T. 2.
 21. Nazayjinskiy, E. O psikhologii muzhkal'nogo vospriyatiya. – M., 1972.
 22. Ehyzhenshteyn, S. Izbr. Proizv.: v 6 t. – M., 1964. – T. 2.
 23. Florenskiy, P.A. Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitel'nykh proizvedeniyakh: issledovaniya po teorii iskusstva // P.A. Florenskiy, svyathennik. Stat'ji i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arkheo-logii. – M.: Mihsli, 2000.
 24. Lotman, Yu.M. Izbranniye stat'ji. – Tallin, 1993. – T. 3.
- Статья поступила в редакцию 07.04.11

УДК 008.009:39

Oreshkova Y.A. MYTH AS CULTURPHILOSOPHICAL PHENOMENON: ANALYSIS OF MAJOR RESEARCH AREAS. In this article the author analyzes the main trends in the theory of myth. With regard to the modern reality discusses the mythological consciousness in the context of sociocultural neotraditionalism.

Key words: myth, theory of myth, mythological consciousness, values, neotraditionalism.

Ю.А. Оreshkova, асп. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: oreshkova81@mail.ru

МИФ КАК КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН: АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной статье автор проводит анализ основных направлений в области теории мифа. В отношении современной действительности рассматривается вопрос мифологического сознания в контексте социокультурного неотрадиционализма.

Ключевые слова: миф, теории мифа, мифологическое сознание, ценности, неотрадиционализм.

Вопрос о сущности мифа – фундаментальная проблема философии и теории культуры. Библиография мифа насчитывает сотни тысяч публикаций, однако до сих пор природа мифологического остается проблемой, обсуждаемой на самом высоком уровне теоретического обобщения. В эпоху постмодернизма вновь обнаружилось, что мифология всепроникающая: нет ни одной области общественной, социальной, культурной, научной и бытовой жизни, где бы не присутствовал миф.

На фоне усиливающейся кросскультурной глобализации все четче проявляется тенденция сообществ различного уровня, в том числе этносов, к сохранению своей уникальности. В таком аспекте мифоосмысление особенно актуально, поскольку миф, наряду с другими культурными формами, играет основополагающую роль в формировании процесса этнической идентификации.

Миф как сложное культурное образование исследовался во все эпохи почти во всех направлениях гуманитарного знания, методология мифа включает в себя огромный арсенал познавательных стратегий и парадигм, зачастую стоящих в прямой оппозиции друг к другу. В целом, эволюция исследований шла от понимания данного феномена как дорефлексивного, иррационального и неадекватного способа истолкования мира первобытным человеком до признания его рациональности и логичности.

Первые попытки рационального анализа мифа стали предприниматься еще в античности. Осмысление греческих мифов легло в основу всех последующих дискуссий в понимании мифологического мышления. Однако до начала XX века в истории культуры доминировало представление о мифе, как особом типе мировоззрения, присущем преимущественно архаическим культурам. Миф рассматривался как продукт человеческого воображения на начальных стадиях эволюции культуры.

Особый вклад в осмысление феномена мифа в XX в. внесли мыслители, рассматривающие его как проявление бессознательного: К.Г. Юнг с его «коллективным бессознательным» [1], Л. Леви-Брюль – с «коллективными представлениями» [2]. Для них художник является инструментом для извлечения неизменных сущностей – архетипов или «первичных образов». Подобный взгляд близок теории З. Фрейда [3], но, в от-

личие от последнего, Юнг не сводит символы к симптомам подавленных инстинктов и желаний.

Для целостного представления о формировании современного определения мифа как социокультурного феномена рассмотрим ключевые моменты наиболее авторитетных теорий его исследования.

В традиционном понимании миф – это предание, возникающее на ранних этапах повествования, в котором явления природы или культуры предстают в одухотворенной и олицетворенной форме. В такой интерпретации миф рассматривали: В.Я. Пропп, О.М. Фрейдберг, М.М. Бахтин, Е.М. Мелетинский и др. Генетически этот подход восходит к английской антропологической школе исследования мифа, основными представителями которой являются Э. Тейлор, Э. Ленг и Г. Спенсер. Миф, согласно *эволюционистскому* толкованию, имеет значение только в условиях первобытных, дописьменных культур как первая попытка объяснения явлений и процессов природного и социального характера.

На базе такого толкования возникает так называемая *ритуалистическая* теория мифа. Ее представители, этнографы Дж. Фрезер, Дж. Харрисон, У. Робертсон-Смит, рассматривают миф как процесс творения, мифотворчество. Причем миф в такой интерпретации является значимым лишь в его связи с обрядом. Согласно Дж. Фрезеру, миф теряет всякую функциональную значимость вне связи с ритуалом [4].

В символической теории немецкого философа Э. Кассирера миф также воспринимается как процесс. Однако, рассматривая мифологию как автономную символическую форму культуры, он считает мифотворчество «ведущим проявлением духовной деятельности людей» [5, с. 195]. При этом миф выступает как замкнутая символическая система, содержащая глобальную оппозицию профанного и сакрального, то есть явленного и сущностного, доступного лишь в мистической интуиции. Любой мифологический символ указывает нам на то несказанное, что стоит за ним и в то же время включается в него. У М. Элиаде большую роль в понимании мифотворчества играет понятие «архетип» как некий образец мышления, через воспроизведение которого возможно целенаправленное осмысленное действие.

Кроме того, миф был предметом анализа еще ряда научных направлений. В рамках *функционализма* английский ан-

трополог Б. Малиновский рассматривал миф не просто как повествование, имеющее аллегорическое значение, а своего рода «священное писание» или как действительность, влияющую на судьбы мира и людей [6].

Истории развития теоретического осмысления мифа известна также и *романтическая* трактовка, подготовленная Г. Гейне, К.Ф. Морицем, Б. Шлегелем и др., но получившая свое завершение у Ф. В. Шеллинга. Согласно такому пониманию, миф выступает как эстетический феномен и прототип художественного творчества. «Миф есть необходимое условие, и первичный материал для всякого искусства», – писал Шеллинг [7, с. 105].

Наиболее популярным среди исследователей во второй половине XX века становится восприятие мифа как разновидности исторически и культурно-обусловленного сознания. Такое толкование, возникшее в результате процесса «ремифологизации», стало возможным в рамках философского направления *структурализм*. Его основоположником является французский антрополог К. Леви-Стросс. В дальнейшем эти взгляды получили развитие в работах Ж. Лакана, М. Фуко, М. Мерло-Понти и др. Миф по Леви-Строссу является «универсальным средством снятия противоречий типа: жизнь – смерть, сырое – вареное, дикое – домашнее», примирения дуальных оппозиций [8]. В таких условиях мифологические персонажи зачастую предстают перед нами как обладающие целым набором совершенно несовместимых свойств и признаков. Благодаря такой концепции миф становится одной из важнейших культурных категорий XX – XXI вв.

В рамках такой теории возникает огромное количество современных концепций, авторами которых являются А.Ф. Лосев, Е.М. Мелетинский, Н.С. Булгаков, В.М. Найдыш, К. Армстронг и др. Общим в их взглядах является надприродный, исторический характер мифа, так как собственная природа вещей растворяется в мифе, он социален. В современной науке такие взгляды становятся возможными в рамках трансисторической трактовки мифа. Следует отметить, что в таком понимании мифотворчество представляется как процесс создания мифов, без ограничения временными рамками.

В целом, при культурфилософском исследовании, при всем многообразии концептуальных подходов, миф предстает, во-первых, как объективный факт, реальный феномен этнокультуры, более того, как феномен ранней истории сообществ, связанный с процессом генезиса. В такой парадигме феномен мифа реализуется и как «древнее предание, рассказ», и в значении «мифотворчество, мифологический космогенез». Во-вторых, под «мифом» подразумевается компонент сознания, который репрезентирует сознание в целом, поскольку «миф пронизывает все истории сознания» [9, с. 280]. В этом смысле исследование мифологического сознания является особенно перспективным направлением при анализе его функционирования как социокультурного феномена во времени и пространстве.

В условиях мультикультурализма как всего человечества, так и его локальных сообществ (например, этносов), феномен традиционного мифологического сознания актуализируется в условиях социокультурного неотрадиционализма. Согласно С.А. Мадюковой, под «неотрадиционализмом» следует понимать «актуализацию в современной культуре разрозненных элементов исторических традиций, многократно реинтерпретированных и подвергшихся вторичной семантизации. Иными словами, социокультурный неотрадиционализм – это попытка вернуть этнические традиции в новых условиях: «перформанс прошлого и настоящего по большей мере осознается как игра, как фантасмагорическая возможность сыграть историю заново,

изменить настоящее, внося в него предметы прошлого и тени их прошлых смыслов» [10, с. 32].

Мифологическое сознание, являясь частью общественного сознания, пронизывает все мировоззренческие позиции и устои не только традиционного, но и современного общества. М. Элиаде утверждал, что традиция в виде мифологических, архетипических установок продолжает во многом обуславливать культурные стереотипы современного общества [11]. Соответственно, явление неотрадиционализма, находясь в оппозиции к традиционализму, является сугубо современным концептом. Однако фундаментом социокультурного неотрадиционализма как общественного феномена выступает традиционная культура, которая является, прежде всего, системой традиционных культурных ценностей и обрядовых практик.

Республика Хакасия в этом смысле повторяет российскую действительность. Для носителей хакасской культуры, как, впрочем, и для представителей других этносов, базовым в сознании являются ценности. На протяжении своего исторического развития аксиосистема хакасов в своих попытках актуализироваться в новых социокультурных условиях подвергается значительной трансформации. Однако мифологическое сознание как наиболее древняя система ценностей в современной культуре имеет рудиментарное значение. В ценностях мифа чувственное и рациональное даны синкретно, слитно, что малодоступно другим средствам культуры XX века. На наш взгляд, осмысление традиционных духовных ценностей и их включение в новые условия является одним из путей выхода из кризисного состояния этнического аспекта современного этапа социокультурного развития регионов России.

В таком контексте явление неотрадиционализма имеет четко выраженную положительную направленность. Этнос – это такая социальная общность, которая стремится сохранить свою целостность во времени и в пространстве. Мифологическое сознание этноса, которое традиционно по определению, в условиях неотрадиционализма становится, с одной стороны, некой основой мирозерцания и мироощущения, с другой стороны, ответом на вызов современности в его попытках внести социальную упорядоченность. Миф и в прошлом и сейчас стремится к обретению целостности во времени и в пространстве. Следовательно, миф как социокультурный феномен становится важным фактором, маркером идентификации этноса и каждой отдельной личности, поскольку целостность – это базовая характеристика формирования процесса самосознания. Именно в этом заключается, по нашему мнению, важная функциональная значимость мифа в значении исторически и культурно обусловленного сознания.

Таким образом, феномен мифа можно рассматривать в контексте разных областей гуманитарного знания. Однако считаем, что его рассмотрение в области культурфилософских проблем этнического возрождения особенно необходимо, перспективно и является фактом положительной социальной динамики. Современные теоретики мифологического знания указывают на то, что «миф – это жизненное пространство и условие существования любой культуры, он – горизонт сознания и существования» [12, с. 7]. Миф в контексте явления неотрадиционализма становится одним из базовых составляющих элементов в тенденции этносов сохранить целостность, собственную уникальность, мировоззренческую модель мира. Социокультурный неотрадиционализм подразумевает трансформацию мифологического сознания. Результатом же любых изменений сознания становится поиск своего «Я», самоидентификация. Следовательно, любая этническая общность посредством многих факторов, среди которых миф занимает важное место, пытается определить «свой», не похожий на «чужой» этнос.

Библиографический список

1. Юнг, К. Душа и миф: шесть архетипов / пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997.
2. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-Пресс, 1994.

3. Фрейд, З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2002.
4. Фрезер, Дж. Исследование магии и религии. – М.: Политиздат, 1980.
5. Кассирер, Э. Понятийная форма в мифическом мышлении. Избранное. Опыт о человеке. – М.: Гардарики, 1998.
6. Малиновский, Б. Магия. Наука. Религия / пер. с англ. – М.: Рефл-бук, 1998.
7. Шеллинг, Ф.В. Философия искусства. – СПб.: Алетейя, 1996.
8. Леви-Стросс, К. Первобытное мышление. – М.: Республика, 1994.
9. Борхес, Х.Л. Проза разных лет: сборник. – М.: Радуга, 1989.
10. Мадюкова, С.А. Социокультурный неотрадиционализм в обрядах жизненного цикла (на примере женщин тюркских этносов Южной Сибири): дис. ... канд. филос. наук: – Новосибирск, 2008.
11. Элиаде, М. Аспекты мифа. – М.: Академический Проект, 2001.
12. Осаченко, Ю.С. Введение в философию мифа / Ю.С. Осаченко, Л.В. Дмитриева. – М.: Интерпракс, 1994.

Bibliography

1. Yung, K. Dusha i mif: shestj arkhjetipov / per. s angl. – M.: Sovershenstvo, 1997.
2. Levi-Bryulj, L. Sverkhjhestvennoe v pervobihtnom mihslenii. – M.: Pedagogika-Press, 1994.
3. Freyjd, Z. Psikhologiya bessoznatel'nogo. – SPb.: Piter, 2002.
4. Frezer, Dzh. Issledovanie magii i religii. – M.: Politizdat, 1980.
5. Kassirer, Eh. Ponyatiynaya forma v mificheskom mihslenii. Izbrannoe. Opiht o cheloveke. – M.: Gardariki, 1998.
6. Malinovskiy, B. Magiya. Nauka. Religiya / per. s angl. – M.: Refl-buk, 1998.
7. Shelling, F.V. Filosofiya iskusstva. – SPb.: Aletejya, 1996.
8. Levi-Stross, K. Pervobihtnoe mihslenie. – M.: Respublika, 1994.
9. Borkhes, Kh.L. Proza raznihkh let: sbornik. – M.: Raduga, 1989.
10. Madyukova, S.A. Sociokul'turniy neotradicionalizm v obryadakh zhiznennogo cikla (na primere zhenthin tyurkskikh ehntosov Yuzhnoy Sibi-ri): dis. ... kand. filos. nauk: – Novosibirsk, 2008.
11. Ehliade, M. Aspektih mifa. – M.: Akademicheskij Proekt, 2001.
12. Osachenko, Yu.S. Vvedenie v filosofiyu mifa / Yu.S. Osachenko, L.V. Dmitrieva. – M.: Interpraks, 1994.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК008.009:3

Minsitova M.V. TRANSFORMATIONS OF PARAPHERNALIA ASSOCIATED WITH CHILDHOOD IN MODERN SOCIETY. In the work changes of children's culture in modern society are described. These changes lead to gradual disappearance of borders between the world of children and the world of adults and it influences not only the development of an individual but the culture of the whole society.

Key words: childhood, children's culture, symbols of childhood, paraphernalia associated with childhood, prefigurative culture, age borders, nursery folklore, children's games, toys.

М.В. Минситова, асп. АлмГУ, г. Барнаул, E-mail: odnaosoba@yandex.ru

МЕТАМОРФОЗЫ АТРИБУТИКИ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В работе описаны изменения, которые происходят в культуре детства в современном обществе. Эти изменения приводят к постепенному исчезновению границ между миром детей и миром взрослых инегативно сказываются не только на развитии отдельных индивидов, но и на культуре в целом.

Ключевые слова: детство, культура детства, символы детства, атрибутика детства, префигуративная культура, возрастные границы, детский фольклор, детские игры, игрушки.

В современном обществе резко возрастает актуальность исследования различных проблем детства. Это связано четким осознанием его роли в существовании и воспроизводстве социума и природы человека и на содержательном, и функциональном уровнях. Продолжает увеличиваться поток исследований в этой сфере – от культурно-исторической психологии развития, этнографии детства и истории детства – к социологии детства, экологической психологии развития ребенка, социально-генетической психологии, социальной психологии детства, экологии детства и даже виртуальной психологии детства.

Феномен детства неотделим от истории самого человеческого общества и становления его социального самосознания. Мир детства является важнейшим компонентом, лежащим в основе культуры любого народа. Он представляет собой не только стадии развития человека, но прежде всего, сложный культурно-исторический феномен, что обуславливает необходимость изучения детства как самобытной целостности. Особенности процессов, происходящих в детстве, имеют фундаментальное значение для воспроизводства культуры. Ведь жизнестойкость каждой национальной культуры зависит от непрерывного процесса передачи ее стержневых принци-

пов из поколения в поколение. В случае нарушения передачи ценностных ориентаций культуры, отсутствия преемственности происходит разрушение культурного организма, и процессы, происходящие в детстве, имеют фундаментальное значение для воспроизводства культур.

Феномен детства далеко не универсален и варьируется в зависимости от культурных традиций общества. Ребенок, родившись, уже является социальным существом, его изначально окружает мир той культуры, того общества, полноправным членом которого ему предстоит стать. Правильное понимание образа детства и механизмов социализации может найти применение не только в изучении социокультурных традиций прошлого, но и для моделирования будущего.

Революционные изменения, характерные для современного общества, приводят к существенным противоречиям с тысячелетиями складывавшимися навыками общежития и труда, с психологическими, познавательными и культурными установками людей, что не может не отразиться на детстве. Традиционное общество в этом плане было непротиворечивым. В современном же обществе одновременное функционирование множества культур ведет к возникновению и нарастанию противоречий между ними.

Если для традиционного общества характерна четкая периодизация жизненных циклов с указанием длительности и задач каждого этапа, то сейчас возрастные границы детства от 0 до 18, узаконенные Конвенцией ООН о правах ребенка и Федеральным законом «Об основных гарантиях по защите прав ребенка» в общественном сознании подвергаются сомнению. Сегодня можно говорить о возникновении новых социальных практик, связанных с признанием ребенка с момента зачатия. Для нас уже стали привычными специальные программы для детей в период внутриутробного развития или родительские школы, обучающие общаться и воспитывать еще не родившегося ребенка.

Верхнюю границу детства определить еще сложнее. В современном обществе исчезли не только возрастные инициации, которые четко проводили границу между детством и взрослостью, но и те «гесты на зрелость», которые можно было выделить в совсем недавнем прошлом, а именно окончание образования, создание собственной семьи, уход из дома и финансовая независимость. Они также перестают быть атрибутами какого-то определенного возрастного периода. Некоторые современные дети, например, сами зарабатывают деньги, в то время как многим людям старше 18 лет продолжают финансово помогать родители.

Организация повседневной жизни младенцев и грудных детей, а также обычаи и приметы, связанные с полом и развитием новорожденного ребенка, в большинстве своем остаются неизменными. Что касается более старшего возраста ребенка, то в сопровождающей его атрибутике происходят значительные изменения по сравнению с периодом предшествующих десятилетий. В настоящее время из нашей жизни исчезли такие ритуалы, как принятие в октябрюта, пионеры и комсомольцы, которые при всей их идеологической направленности служили детям символами их взросления, перехода в новую социальную группу.

Из-за страха перед будущим родители заставляют ребенка осуществлять планы, которые соответствуют представлениям сегодняшнего взрослого мира. И то время и пространство, которые раньше были заняты игрой, сейчас заполняют средства массовой коммуникации и учебная деятельность [1].

Резким изменениям подвергается процесс общения родителей и детей. Если в традиционных обществах передача опыта происходила непосредственно от представителей старшего поколения или представителям младшего во время их общения и совместной деятельности. То сегодня приобщение к культуре в раннем детстве происходит, как правило, при помощи средств массовой информации и коммуникации – телевизора, компьютера, интернета.

Мы наблюдаем постепенное исчезновение первичных материнских жанров детского фольклора – колыбельных, песенок, потешек, прибауток, которые уже на досознательной для ребенка стадии выполняли очень важную задачу включения его в процесс инкультурации, вхождения в культуру. Передача социокультурного опыта идет уже не от старших поколений к младшим, «из рук в руки», а опосредуется информационной средой, прежде всего через экранную плоскость. Современная цивилизация «вручила» ребенку экран в качестве средства развлечения и обучения. Ребенок с самого раннего возраста приобретает опыт непрерывного знакового обмена и перекодировок. Но при этом значительно сокращается опыт общения не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Современные дети перестают играть, изменяется качество, сама суть детских игр: они стали невеселыми, агрессивными, индивидуалистичными. Оказалась прервана многовековая непрерывная цепь передачи игровой традиции от одного детского поколения – другому, и это привело к кризису игровой культуры. Проведенное в детских садах психологическое исследование показало, что на вопрос «Во что ты любишь играть?» 5% детей 4-6 лет вообще не могли назвать ни одну игру, 4% назвали компьютерные игры, четверть

детей вместо игры называли игрушки (машинки, трансформеры, куклы Барби), которыми они просто манипулировали. Большинство детей называли какие-то подвижные игры типа салок и прятков, но правила игры – ее смысловой стержень, сформулировать смогли лишь некоторые [2]. Из игры уходит ее правилосообразность и соотносимость с образом идеального взрослого.

Значительно изменились и детские игрушки. Традиционный быт был наполнен предметами, которые обеспечивали уход за детьми, их воспитание, способствовали поэтапному приобретению ребенком навыков, специфичных для его народа, освоению бытовой и трудовой среды: колыбели, погремушки, игрушки, одежда, обувь. Широко распространены были детские орудия труда: серпы, прялки, веретенца, подойники – для девочек; орудия охоты, инструменты для обработки металла, камня, дерева – для мальчиков.

Традиционная игрушка – мудрое средство народной педагогики, обучающее детей трудовым навыкам, передающее от старшего поколения к младшему накопленный веками опыт. Для российской традиции, например, было характерно невмешательство взрослых в детский быт, признание детской игровой автономии, права на игру. Это выражалось, в частности, в охотном изготовлении игрушек взрослыми и в существовании особого пространства для игр: в крестьянской избе для детей было отведено самое высокое, «небесное» место – дощатый настил над печкой (полати) – весьма выигрышное для успешной детской игровой жизни.

Сегодня взрослые порою охотнее играют в игрушки, чем сами дети. В современном мире игрушки, прежде всего, очень прибыльный бизнес, и «игровая индустрия» расширяется с каждым годом, а современные игрушки воспитывают, прежде всего, потребителя. Для современных кукол приобретаются дома, машины, животные и друзья, ассортимент которых непрерывно обновляется, и которые должны заменяться более новыми моделями.

Кризис культуры детства осложняется кризисом традиционной формы семьи. Растет число разводов, увеличивается количество незарегистрированных браков, растет бездетность семьи, сокращается число детей в семьях [3].

Существенной предпосылкой изменений культуры детства стало изменение статуса женщины. «Култ материнства», провозглашавший уникальность и неизменность материнской заботы, служил гарантом защищенности детства. Эмансипация женщин сделала невозможным пребывание детства в прежнем опекаемом состоянии.

Ребенок занимает не свойственное ему положение, он перестает восприниматься как подчиненный или зависимый член семьи. Сегодня разрушились многие традиционные практики воспитания, опирающиеся на авторитарные модели подчинения, которые формировали четкие представления о социальной и семейной иерархии. В рамках новых моделей педагогики сотрудничества ребенок провозглашается равноправным субъектом, принимающим активное участие в социокультурном созидании наравне с взрослыми членами общества [4].

В современных семьях отношения между родителями и детьми строятся на равных, а по ряду аспектов, например, во владении современными средствами коммуникации, дети осознают свое преимущество над родителями. Щеглова С.Н. указывает, что юные считают себя экспертами по многим вопросам семейной жизни. Они дают родителям рекомендации, какую бытовую технику и где купить, что носить из одежды, как родителям общаться друг с другом, как работать на компьютере. При этом в глазах таких детей родители теряют право на руководство и оценку [5]. Слова Э.Эриксона о детях, как культурных родителей своих биологических родителей, написанные им в отношении эмигрантской среды, можно смело отнести и к современному российскому обществу, когда

младшее поколение гораздо быстрее приспосабливается к быстро изменяющимся внешним условиям [6, с. 182].

Можно говорить о наступлении нового для истории периода, когда, по словам Маргарет Мид, молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего надеется новыми правами, времени, когда взрослые учатся у своих детей [7, с. 361].

Наше время вполне можно назвать временем, когда стираются границы, причем верно это не только для границ экономических или политических, но и границ социальных. Сейчас все больше исследователей говорят о своеобразном слиянии мира детства и взрослого мира. Мы замечаем, например, все большую похожесть детей и взрослых в отношении одежды и моды. Телевидение предлагает одинаковые программы для взрослых и детей. Школьное обучение все больше и больше строится аналогично взрослой трудовой деятельности, а в так называемом взрослом мире становится необходимым учиться на протяжении всей жизни. В обществе утверждается

новая возрастная периодизация, включающая лишь три возраста: младенец – ребенок-взрослый – старик. Исчезновение четких возрастных границ одни исследователи относят за счет возрастающей инфантильности взрослых, говоря о «синдроме Карлсона» или «Питера Пэна», и даже вводят термин кидалт (от английского kid – ребенок и adult – взрослый), который все больше входит в активный словарь, несмотря на явную неблагозвучность для русского уха. Другие ученые причины исчезновения возрастных границ видят в раннем взрослении детей, говорят о кризисе детства, индивидуализации детства, эмансипации детства, разрыве между ранним и поздним детством, исчезновении детства [5].

Такое состояние дел противостоит естественно. Утрата адекватной атрибутики детства – очевидная культурная потеря. И одной из актуальных проблем современности в целом и Российской в частности, – возрождение культуры детства со всеми присущими ей атрибутами.

Библиографический список

1. Майорова-Щеглова, С.Н. Детство: противоречия и диалог культур // Интеллигенция в диалоге культур: сб. статей. – М.: РГГУ, 2007.
2. Абраменкова, В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в игровой цивилизации. – М.: Даниловский благовестник, 2001.
3. Шалаева, С.Л. Детство в ситуации постмодерна // Ученые записки Казанского государственного университета. – Казань. – 2006. – Т. 148. – Сер. Гуманитарные науки.
4. Мамычева, Д.И. Трансформации категорий «детство» и «взрослость» в современной культуре // Общество. Среда. Развитие: научно-теоретический журнал. – 2010. – №3.
5. Щеглова, С.Н. Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2.
6. Эрикссон, Э. Детство и общество. – М.: Летний сад, 2000.
7. Мид, М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1983.

Bibliography

1. Mayjorova-Theglova, S.N. Detstvo: protivorechiya i dialog kul'tur // Intelligenciya v dialoge kul'tur: sb. statey. – M.: RGGU, 2007.
 2. Abramenkova, V.V. Igrih i igrushki nashikh detey: zabava ili paguba? Sovremennihy rebenok v igrovoy civilizacii. – M.: Danilovskiy blagovestnik, 2001.
 3. Shalaeva, S.L. Detstvo v situacii postmoderna // Ucheniye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. – Kazanj. – 2006. – T. 148. – Ser. Gumanitarniye nauki.
 4. Mamihcheva, D.I. Transformacii kategoriy «detstvo» i «vzroslostj» v sovremennoj kul'ture // Obthestvo. Sreda. Razvitie: nauchno-teoriticheskij zhurnal. – 2010. – №3.
 5. Theglova, S.N. Transformaciya detstva v sovremennom rossijskom obthestve i imperativih razvitiya gosudarstvennoj politiki v interesakh detej // Zhurnal issledovaniy social'noj politiki. – 2004. – T. 2.
 6. Ehrikson, E. Detstvo i obthestvo. – M.: Letniy sad, 2000.
 7. Mid, M. Kul'tura i mir detstva. – M.: Nauka, 1983.
- Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 371.65

Tarasova A.N. PROSPECTS OF SCHOOL MUSEUMS IN MODERN CONDITIONS. Prospects of activity of museums of educational institutions /school museums/ and also problems of their development are reveal in work. Recommendations about work improvement about cultural – ecological education are given.

Key words: a school museums, social and economic conditions, ecology of the culture, federal state standards, pedagogical approaches, art therapy, ethno pedagogic, museum pedagogic.

А.Н. Тарасова, педагог дополнительного образования Городского центра физкультуры и спорта «Виктория», г. Новосибирск, E-mail: antbehappy@gmail.com

ПЕРСПЕКТИВЫ ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В работе раскрываются перспективы деятельности музеев образовательных учреждений (школьных музеев), а также и проблемы их развития. Даются рекомендации по улучшению работы по культурно-экологическому воспитанию.

Ключевые слова: школьный музей, экология культуры, Федеральные государственные стандарты (ФГОС), арт-терапия, этнопедагогика, музейная педагогика.

Тема исследования обусловлена изменениями, произошедшими и происходящими в последние два десятилетия в

нашем обществе. Эти изменения сопровождаются бурным развитием музейной деятельности и ростом музейной сети,

особенно в школьном музееведении. В музеях начался процесс модернизации, направленный на адаптацию музеев к современным социально – экономическим условиям. Музеи заново осмысливают свое место и роль в обществе, осваивают и внедряют новые организационные, коммуникационные и информационные технологии, развивают сетевое партнерство, ищут пути продуктивного взаимодействия с государственными и муниципальными органами власти, местным музейным сообществом. Все это привело к новому пониманию роли школьного музея в воспитательном и образовательном процессе, а также к не решенным в прошлом, добавило новые проблемы в деятельности музеев. Перемены, происходящие в настоящее время в мировой музейной практике, также диктуют необходимость поиска новых подходов в деятельности школьных музеев.

С целью адаптации школьного музея к новым условиям в 2003 году вышло Письмо Министерства образования РФ № 328-15-181/16 от 12 марта «О деятельности музеев образовательных учреждений» [1, с. 22]). По этому документу, «школьный музей» – обобщающее название музеев, являющихся структурными подразделениями образовательных учреждений РФ независимо от формы собственности и действующих на основании Закона РФ «Об образовании», а в части учета и хранения фондов – Федерального закона «О музейном фонде РФ и музеях в РФ». Музей организуется в целях воспитания, обучения, развития и социализации обучающихся. Профиль и функции музея определяются задачами образовательного учреждения. Основными функциями музея являются: документирование природы, истории, культуры родного края; осуществление музейными средствами деятельности по воспитанию, обучению, развитию, социализации учащихся; организация культурно просветительской, методической, информационно и иной деятельности, разрешенной законом; развитие детского самоуправления. Исходя из этого документа, мы видим, что с музеев образовательных учреждений снята функция политико-идеологического воспитания учащейся молодежи, а главными задачами стали функция документирования музейного первоисточника, образования и социализации учащейся молодежи.

В соответствии с этим происходит переосмысление роли и места музея в образовательном учреждении. Школьные музеи должны стать ресурсом дополнительного образования и использоваться в изучении общеучебных предметов, элективных курсов, воспитании социально-значимой личности, развития гражданской инициативы и ответственности. Музеи должны ориентировать свою деятельность на решение сложных социальных вопросов, стоящих перед обществом. В системе патристического воспитания школьный музей должен стать образовательным пространством, ресурсом в становлении гражданского самосознания и самоопределения жизненных позиций.

В настоящее время мы являемся свидетелями возрождения школьных музеев, на новом качественном этапе их существования: расширения их количества, нового подъема тематического и жанрового содержания. Этот подъем происходит благодаря энтузиазму руководителей музеев, учителей, учащихся, родителей. Однако со стороны руководства школ муниципальных органов образования не всегда наблюдается понимание важности музея в структуре образовательного учреждения. Практикой предыдущих десятилетий деятельности школьных музеев доказано, что школьные музеи обладают огромным образовательным и воспитательным потенциалом. Их главная особенность – тесная связь с учебно-воспитательным процессом [2, с. 27-35].

Сегодня музей становится средством адаптации человека к культурной среде.

Изучение деятельности школьных музеев в двух типичных крупных промышленных городах юга Западной Сибири, Новосибирска и Кемерово показало, что наряду с успехами

имеются серьезные проблемы, без решения которых невозможно их переориентация на решение современных задач. На наш взгляд они сводятся к следующему:

1. Проблема недостаточной изученности сети школьных музеев. Во многих регионах нашей страны лучше изучена музейная сеть крупных городов страны. Школьные музеи областей, провинциальных городов, районов изучены слабо или вообще не изучены.

2. Отсутствие контакта между школьными музеями. Так, 90 % детей никогда не были ни в одном школьном музее кроме своего. Дети не достаточно осведомлены о музеях и достопримечательностях своего района, города, страны.

3. Проблема расширения музейной аудитории. Школьные музеи посещают в основном учащиеся школы, реже их родители, учителя. Кроме того, существуют такие школы, где не все учащиеся знают о школьном музее.

4. Проблема дефицита ресурсного обеспечения музеев. Нехватка площадей помещений, морально устаревшая техническая база.

5. Проблема квалифицированных руководителей. Дефицит квалифицированных кадровых ресурсов и, наконец, информационный голод, связанный со снижением числа музейных конференций, количеством и тиражей музейных изданий. Это привело к неготовности руководителей школьных музеев к новым условиям [2, с. 7-15]. В школьном музее работают не профессиональные музейеды, а учителя – предметники, либо педагоги-организаторы, что, естественно снижает качество работы музея.

Даже старые крупные музеи, укомплектованные опытными профессионалами самой высокой квалификации, сегодня сталкиваются с проблемой острого дефицита знаний умений, необходимых для деятельности в новых социальных и экономических условиях. В прежние годы эта проблема значительно решалась за счет курсов повышения квалификации, на базе вузов, стажировок в головных музеях, конференций и других форм профессионального общения. Сегодня для многих музеев подобные способы укрепления кадрового потенциала недоступны по финансовым причинам.

6. Отсутствие понимания роли школьного музея со стороны администрации образовательного учреждения и педагогического коллектива.

7. Отсутствие контакта с другими музейными учреждениями.

8. Отсутствие четкой концепции развития школьных музеев на городских и региональных уровнях.

9. Проблема научной замкнутости. Это проблема привлечения к деятельности школьных музеев специалистов из других наук – психологии, педагогики, культурологи, социологии.

10. Проблема культурно-экологического воспитания. Для формирования современного мировоззрения учащаяся молодежь должна обладать широким спектром знаний о системе ценностей культивируемых в новом цивилизованном обществе, о возможности адаптации в культурно-экологической среде. То есть о гармонии своего существования в социуме, историко-культурном и природном наследии.

Для решения названных проблем в деятельности школьных музеев, существуют определенные пути их преодоления. С целью повышения квалификации руководителей музеев необходимо обратиться к многочисленной литературе, освещающей различные аспекты работы школьных музеев.

Так в работах Туманова В.Е., Сейненского А.Е., Юхневич М.Ю., Абдрашитовой И.М., Синицкого К.Р., Павлюченко Э.А., Вансловой Е.Г. Буланого И.Т., Кацюба Д.В., Элькина Г.Ю., Огризко З.А. обобщен опыт работы школьных музеев, освящена их деятельность: формы работы, цели, задачи.

Труды К.Д. Ушинского, И.М. Гревса, В.Н. Татищева, В.О. Ключевского, Г.Н. Матюшкина, Д.В. Кацюбы, В.Е. Туманова, А.М. Разгона помогают в определении роли и значе-

нии краеведческой работы школьников на основе туристической деятельности, рассматривают туризм как средство воспитания и формирования мировоззрения.

Вопросам включения музейной педагогики и арттерапии посвящены следующие работы: Столяров Б.А., Прасолова К., Кузнецова Н., Ванслова Е.Г., Косова И.М., Гнедовский М.Б., Юхневич М.Ю., Странский З., Платонова О.В., Жвитиашвили Н.Ю. [3] и другие.

Этнопедагогические технологии отражены в работах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Т. Кузиной.

В работах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, Сухомлинского В.А., Н.К. Крупской, Амонашвили, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Давыдова осязаны основные педагогические принципы и подходы, которые используются в деятельности школьных музеев. С целью привлечения внимания к решению проблем школьных музеев со стороны муниципальных органов образования и руководства школ необходимо: во-первых, настойчивое «просвещение» их представителей в знании современного законодательства; во-вторых, активная работа самих школьных музеев, своей ежедневной деятельностью доказывающих свою эффективность в образовательном и воспитательном процессе, в-третьих, участие в различных программах, грантах, выставках, конкурсах. То есть не пассивное ожидание понимания, а активное доказательство своей полезности и необходимости. С целью привлечения более широкой публики в школьный музей необходимо использование современной рекламы, PR-технологий, выход музея за пределы собственного музейного пространства. Создание общественного совета школьных музеев при муниципальном органе образования и попечительского совета при нем также помогут решению многих конкретных проблем. Все это возможно при одном непременном условии, если руководители музейных учреждений будут творчески подходить к выполнению своих должностных обязанностей. А это могут делать только специалисты своего дела. Таким образом, мы вновь возвратились к первой проблеме – недостатку квалифицированных кадров музейных специалистов. Следовательно необходимо начинать именно с решения этой проблемы.

Необходимо также отметить, что с 2011 года вводятся стандарты второго поколения (ФГОС), которые предлагают механизм интеграции общего и дополнительного образования, в соответствии с запросами детей и их родителей [4, с. 30-31]. Педагоги основного и дополнительного образования обязаны знать особенности работы друг друга, понимать ее специфику, сложности и преимущества. Своеобразие дополнительного образования в школе проявляется в целенаправленном добровольном использовании ребенком свободного от уроков времени для полноценного развития своих потенциальных возможностей. По большому счету основное и дополнительное образование не должны существовать друг без друга, ибо по отдельности они односторонни и неполноценны. Как целостен отдельный ребенок во всем многообразии его потребностей и способностей, так и образование обязано быть комплексным, обеспечивающим полноценное развитие ребенка во всем богатстве его запросов и интересов.

В связи с этим встает вопрос об использовании новых направлений, методов, подходов, психологических практик в работе школьного музея, в частности – направление «Экология культуры», приобретает особую значимость и составляет предмет профессиональных и научных дискуссий.

Исходные позиции данного направления обозначены в работах Д.С. Лихачева, научное обоснование дал Е.А. Когай [5, с. 136-145]. Экология культуры, изучающая взаимоотношения социума, как с миром природы, так и с миром культуры, акцентирует внимание на втором направлении, рассматривающем взаимодействие человека, общества в целом с социально-исторической средой, средой «фруктозной». Данное направление поднимает вопросы сохранения и приумножения культурного национального достояния, обращается к рас-

смотрению таких проблем, как отношение человека к природе, отношение к культуре и культурным памятникам, этические позиции (к своим корням, традициям, в различной деятельности), выявление целей и способов развития научного знания, отношение к прошлому. По Д.С. Лихачеву, «И природная, и культурная среда являются его домом, его Ойкуменой. Как природная, так и культурная среда чрезвычайно важны для духовной, нравственной жизни человека, они способны максимально обогатить его духовный мир, наметить те смысловые опоры, которые делают человеческую жизнь насыщенной и плодотворной, позволяют ощутить полноту бытия» [5, с. 137].

Каждый должен владеть определенной системой знаний, информацией о сегодняшнем состоянии окружающей среды, об очевидных экологических проблемах, проблемах культуры, как глобальных, так и национальных и местных. Каждый человек должен хорошо представлять реальную опасность для его здоровья, тех или иных сдвигов в среде, его окружающей, и знать, как можно защитить себя и окружающую среду. Целесообразно вести пропаганду здорового образа жизни в гармонии с природой, знакомить с раннего возраста с традициями, прививать любовь к краю.

Большинство положений экологии культуры могут служить основой для деятельности школьного музея и всей школы.

Мы предлагаем некоторые варианты развития школьного музея (на основе направления – экология культуры).

В основе деятельности школьного музея – обязательное взаимодействие всех школьных структур: совета музея, актива музея, актива школы, педагогического совета, завуча по ВР, педагога – организатора, школьного психолога, учителя предметника, классных руководителей, библиотеки, методических объединений, социального педагога, родителей, общественного совета школы [6]. А также сотрудничество с различными учреждениями города (музеи, библиотеки, психологические центры). Основа развития – средовый подход к организации образовательного процесса, взаимодействие всех социальных институтов – семьи, школы, внешкольных организаций, общественности, средств массовой информации, обеспечивающих единство и целостность воспитательного процесса. Развиваясь под воздействием различных воспитательных систем, воспитательный процесс становится результативнее. Интеграция субъектов и институтов воспитания выводит его за рамки единого образовательного учреждения, формируя особое воспитательное пространство с функционирующей в нем эффективно развивающейся системой воспитания.

Желательно, чтобы в каждом музее была экспозиция, посвященная истории школы (Возможные разделы: педагогическому коллективу, выпускникам, руководителям, школьным традициям), а также истории района, города.

Большую помощь также могут оказать разделы, посвященные экологии района, города и традиционной культуре.

Мы предлагаем разделить работу школьного музея на 4 периода (четверти): 1 четверть – «Стань гражданином своей школы», 2 четверть – «Все начинается с семьи», 3 четверть – «Стань гражданином своей страны», 4 четверть – «Поклонимся Великим тем годам».

Особенностью данных вариантов должен стать комплексный подход – это сочетание патриотического, гражданского, эстетического, трудового, нравственного воспитания.

Одним из возможных вариантов воспитательной деятельности может стать эффективная система воспитательной работы, удобная для практической реализации актуальных направлений воспитания (многие классные руководители ее используют).

Эта система состоит из следующих направлений: 1. Здоровье, 2. Интеллект, 3. Общение, 4. Нравственность, 5. Досуг, 6. Гражданин, 7. Семья. Данные направления отлично сочетаются с направлениями работы школьного музея.

Таким образом, поддержка музеев на муниципальном уровне, укрепление и расширение профессиональных контактов музейных работников, консолидация музейного сообще-

ства и развитие новых направлений и образовательных технологий могут стать гарантом успешной модернизации школьных музеев в современных условиях.

Библиографический список

1. Музей образовательного учреждения: проблемы, опыт, перспективы: сборник нормативно-правовых и методических материалов / под ред. В.А. Орловой. – Новосибирск: Музей истории развития образования, 2010.
2. Наша эпоха и образовательные проблемы людей // Нам нужна иная школа: Аналитический сборник по вопросам педагогики. – Москва: Академия управления, 2008.
3. Платонова, О.В. Арттерапия в художественном музее: учебное пособие для студентов гуманитарно-художественных вузов / О.В. Платонова, Н.Ю. Жвитиашвили. – СПб.: Спецлит, 2000.
4. Круглый стол № 4. Роль школьных музеев в переходе общеобразовательных учреждений на федеральные государственные стандарты // Инновационные процессы и технологии в образовании – стратегии, риски, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2011.
5. Когай, Е.А. Экология культуры: предметное поле исследования // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – Вып. 5-6.
6. Нагорский, И. В. Музей как открытая педагогическая система // Педагогика. – 2005. – № 4.

Bibliography

1. Muzejy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: problemih, opyt, perspektivih: sbornik normativno-pravovikh i metodicheskikh materialov / pod red. V.A. Orlovoy. – Novosibirsk: Muzej istorii razvitiya obrazovaniya, 2010.
2. Nasha epokha i obrazovatel'niye problemih lyudey // Nam nuzhna inaya shkola: Analiticheskij sbornik po voprosam pedagogiki. – Moskva: Akademiya upravleniya, 2008.
3. Platonova, O.V. Artterapiya v khudozhkstvennom muzee: uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarno-khudozhestvennikh vuzov / O.V. Platonova, N.Yu. Zhvitiashvili. – SPb.: Speclit, 2000.
4. Kruglihy stol № 4. Rolj shkol'nikh muzeev v perekhode obteobrazovatel'nikh uchrezhdeniy na federal'niye gosudarstvenniye standartih // Innovacionniye processih i tekhnologii v obrazovanii – strategii, riski, perspektivih: materialih Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Novosibirsk: NIPKiPRO, 2011.
5. Kogay, E.A. Ehkologiya kul'turi: predmetnoe pole issledovaniya // Social'no-gumanitarniye znaniya. – 2002. – Vihp. 5-6.
6. Nagorskiy, I. V. Muzejy kak otkrihtaya pedagogicheskaya sistema // Pedagogika. – 2005. – № 4.

Статья поступила в редакцию 23.05.11

УДК 130:398.3+37.01: 930.26

Ezhov B.C. THE ORIGIN OF RELICT HUMAN AESTHETIC (PHILOSOPHY OF HISTORY RECONSTRUCTION). The article examines the issue of cultural human in its optimum integrity. Focus not only on the aesthetic aspects of life of ancient human in the process of Paleolithic culture, but also to study the characteristics of aesthetic consciousness exactly – historical person, him creative abilities.

Key words: *aesthetic consciousness, archeology, ancient tools, improving, epoch, harmony, human development, mythology, spirituality, beauty.*

B.C. Ежов, канд. философ. наук, доцент СибГУТИ, г. Новосибирск, Email: ezhov@sibsutis.ru

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЭСТЕТИКИ ДРЕВНЕГО ЧЕЛОВЕКА (ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ)

В статье анализируется проблема возникновения культурного человека в его оптимальной целостности. Акцент делается не только на эстетические стороны жизнедеятельности древнего человека в процессе формирования палеолитической культуры, но и на исследование характеристики эстетического сознания конкретно – исторического человека, его творческих возможностей.

Ключевые слова: *эстетическое сознание, археология, древние орудия, совершенствование, эпоха, гармония, развитие человека, мифология, духовность, красота.*

Раскрытие духовного потенциала человека палеолитической культуры является не только археологической проблемой. Новейшие исследования по затрагиваемой проблеме в научной литературе (философии, эстетике, культурологии, истории, педагогики) указывают на интерес к проблеме времени становления общественного культурного человека, содержанию его жизнедеятельности, сапиентности, творческих возможностей субъекта внебиологической деятельности [1]. Формирование эстетического отношения, эстетической деятельности у палеочеловека связано с развитием его сознания и эстетических чувств. Исследование истоков сознания в филогенезе актуально проясняет взгляд на его дальнейшее развитие и в современных сложных процессах эстетического освоения действительности и на уровне онтогенеза (эстетического воспитания в раннем детстве). Проникновение в сущность эстетического способствует углублению научного под-

хода к рассмотрению в методологическом плане различных содержательных аспектов (задач) культуры общества и конкретного человека в их историческом развитии.

В решении данной проблемы вырисовываются противоположные точки зрения зарубежных и отечественных исследователей, в частности, в археологической литературе [2, 7, 8, 10]. Время появления человека культурного – это ашель, время которого около 1–0,2 млн. лет тому назад – эпохи формирующейся всеобщей и частных эстетических форм социальной жизнедеятельности охотников и собирателей (согласно нашей концепции). Становление социокультурного основания древнего человека представляет собой начало нового, высшего этапа развития психического отражения действительности, – переход к сознательной деятельности. Возникновение и развитие эстетической культуры палеочеловека (сапиентности) есть тысячелетний процесс развития в челове-

ке человеческого (концептуальный подход) как проявление родовой сущности конкретно – исторического человека. Неоднозначное решение данной проблемы посредством известного антропологического критерия (гоминоидной триады) выявляет наличие прямохождения, развитие руки, увеличения мозга; при социологическом критерии – систематическое изготовление орудий, коллективную деятельность, наличие речи; при эстетическом критерии – способность субъекта идеально целостно отражать универсальные (формальные) признаки эстетического – гармонию, симметрию, пропорцию, ритм, соразмерность, форму и цвет при восприятии «меры каждого вида» в конкретной – исторической преобразовательной деятельности древнего человека «по законам красоты» – закона соответствия формы материалу, закона конструктивной целостности формы (художественной), закона модификации эстетического, закона нейтральности эстетического по отношению к конкретным свойствам своего носителя, закона моноканальности эстетической информации, закона эстетической условности, закона эстетического уподобления, закона эстетического сопереживания, закона взаимопроникновения содержания и формы.

Исследователи основываются на очерченных (наглядных) объектах первобытной культуры – артефактах предыдущих эпох, как проявление мыслепорождающих актов (интенции) деятельности древнего человека каменного века (палеочеловека), начиная с эпохи нижнего палеолита, эпохи возникновения, становления и развития (генезиса) культурного человека. Методологически обоснованным является в современной науке философско – эстетический подход к анализу материальной и духовной культуры наших далёких предков. Нам кажется, что новое направление (как вклад в научное исследование) в решении проблемы можно назвать «палеоэстетикой» в исторической науке, прежде всего в археологии, которая накопила информацию не только о материальной культуре древнего человека. Её решение подробно рассматривается в авторской работе [6]. «Поэтому теперь и становится особо актуальной задача обратиться к познанию интеллектуальных достижений палеолитического человека, изучение его духовного мира» [8, с. 44].

В данной статье положено выявление эстетического потенциала развития первобытности в Сибири, в частности социокультурного варианта, – эстетики археологической культуры поселений Мальты и Бурети. Нами рассматривается первобытность как универсальное основание сохранения и воспроизводства наличных социальных форм жизнедеятельности (выживания) древнего человека, знаково оформленных под влиянием прежде всего природных условий. При философско – эстетическом методологическом подходе автор концептуально рассматривает эстетическое как целесообразную целостность формообразующей жизнедеятельности древних людей, связанной с познанием, творческой свободой и духовным наслаждением.

Формирование эстетического отношения, эстетической деятельности у палеочеловека связано с развитием его сознания и эстетических чувств. Проникновение в сущность эстетического, содержательный анализ культуры древнего человека способствует углублению научного подхода к рассмотрению в методологическом плане и различных аспектов (задач) культуры в ее историческом развитии. Исследование истоков сознания в филогенезе актуально проясняет взгляд на его дальнейшее развитие и в современных сложных процессах эстетического освоения действительности и на уровне онтогенеза (эстетического воспитания в раннем детстве). Рассмотрение ранних фаз (стадий) эволюции становления человека разумного (морфогенез и культурогенез) есть процесс эстетики формообразования древних «безполезных» орудий, который недостаточно изучен в археологии при морфологическом, трасологическом, технологическом и планиграфическом анализе [2].

Мы считаем, что важнейшим основанием появления эстетических способностей в родовой сущности человека послу-

жил унаследованный от наших далёких предков высокий уровень оптимального психофизиологического отражения действительности, т.е. исторически пластично изменчивого. В становлении человека разумного, его эстетических отношений, природное предшествовало духу, биологическое социальному, инстинктивное сознательному, бесцельное целеполаганию, рефлекторное осмысленному. В результате гармонизирующей эволюции возникли генетически врожденные и закрепленные в социуме человеческие черты (механизмы) биологии антропидов, имманентные силы (гаптические коды, чувственный конкрет, эмоциональные константы и пр.), их психофизиологические особенности при восприятии универсальных свойств природы, формальных основ эстетического – формы, цвета, ритма, симметрии, пропорции. Потенциальная способность человека стала обязательным (бессознательным) изначальным условием осуществления трудовой деятельности (формообразования орудийности), возникновения эстетического сознания (сознания вообще). Человек воспринимал информацию о целостности высокого уровня, творчески преобразовывал в практической деятельности.

Исследования жизнедеятельности древних людей на ранних этапах становления общества, анализ орудийной деятельности помогает высказать идею о том, что генезис эстетического сознания есть диалектический процесс доминирования определенных содержательных состояний субъекта деятельности, познания и переживания (теория положительных эмоций П.В. Симонова). Он проходит ряд взаимосвязанных стадий диалектически необратимых процессов развития по закону отрицания с доминированием сущностных характеристик. Согласно выдвигаемой автором концепции генезиса эстетического сознания древнего человека выделяются три стадии развития:

– стадию практических эмоций эпохи галечных орудий, характерным признаком которой является врожденная рефлекторная – интуитивная двигательная деятельность (наличие гаптических кодов), которая отражала способность воспринимать формальные признаки эстетического (форму, цвет) и формировала психофизиологическое удовольствие от выбранного природного орудия (позднее целенаправленно сделанного), восприятия его утилитарной целесообразности; ему свойственна практическая пригодность, эффективность, необходимая целесообразность:

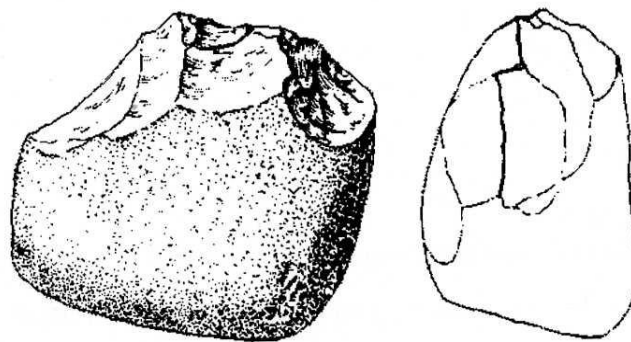


Рис.1 Олдувайский чоппер

– стадию эстетической рефлексии эпохи ашеля, характерной особенностью которой является зарождение познания (развитие абстракции) свойств качества камня как основного орудийного материала и ассоциативное восприятия (переживания) его формы, а также приобретение навыков, умение и сноровка формообразования орудий, ассоциативное созидания их образцов по аналогии, по смежности, по контрастности; развитие когнитивных способностей; развитие воображения и фантазии; зарождение исторически мифологического целостного восприятия мира как начальной духовной сферы деятельности древнего человека:

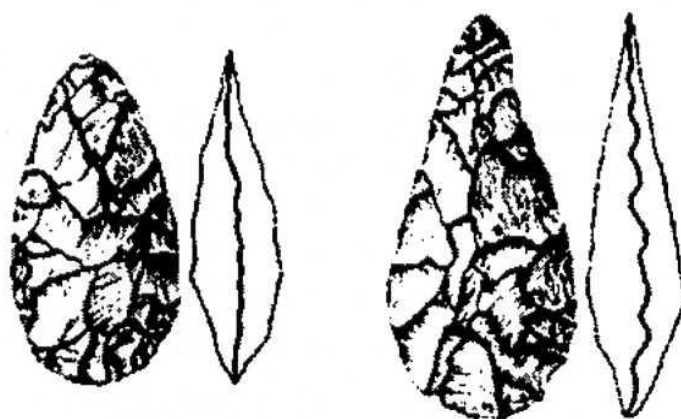


Рис.2 Ашельские рубила

- стадию эстетического чувства эпохи конца ашеля – мустье, с которой можно связать наличие формирующегося абстрактного мышления, развитие рациональной интуиции, а также осознание эстетических поисков новых форм первобытных орудий, появление ценностей в многообразной эвристической направленности, развитие креативных способностей при господстве эстетико – мифологическом восприятии действительности:

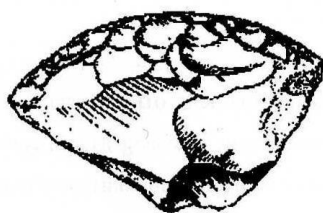


Рис. 3 Скребло

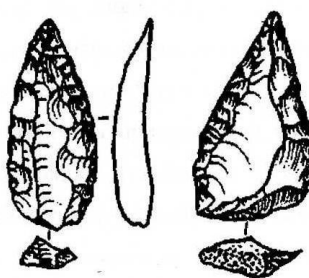


Рис.4 Мустьерские остроконечники

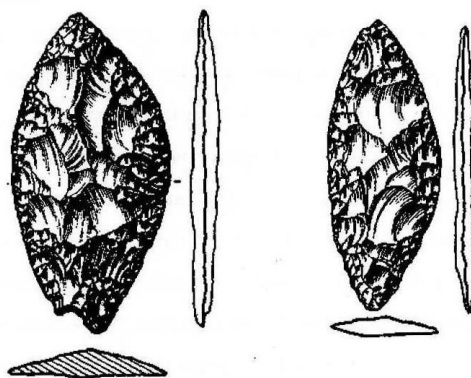


Рис. 5 Листовидные острия

На всех стадиях развития эстетического сознания мы имеем дело с конкретной чувственностью и целостностью отражения.

В целесообразной ориентации «коллективный разум» древних людей был «проясняющим» сознанием, возвышающимся над рефлекторно – бессознательным и пограничными подсознательными психическими процессами, подымающимся из тёмных глубин психического к сверхсознательному (по К. Юнгу). При этом процесс образования древних орудий органично (гармонично) связан с регуляцией их содержатель-

ной и функциональной целесообразности и целенаправленности на эмоционально – интуитивном или рационально – рефлексивном архетипических бинарных уровнях. Происходило сбрасывание старой (бессознательной) целесообразной формы существования, происходила целенаправленная (осознанная) перестройка общественных отношений в их историческом содержании, формирование всеобщей и частных форм эстетической жизнедеятельности охотников и собирателей. Целесолагание есть сознательное отражение целесообразной структуры социальной деятельности. Оно возникает в конкретно –

чувственном отражении, а конкретно, первоначально в орудийной деятельности древнего человека. Труд явился основной формой деятельности человека в становлении его родовой сущности в соорганизованности (гармонизации) позднее с различными социальными практиками – духовными формами (магия, обряды, культы) и духовно – практическими (мифология, искусство) в первобытной культуре. «В конечном счете мы не так уж отличаемся от этих людей, и многим из того истинного и полезного, что так бережно охраняем, мы обязаны нашим грубым предкам, накопившим и передавшим нам по наследству фундаментальные представления, которые мы склонны рассматривать как нечто самобытное и интуитивно данное» [12, с. 251].

Орудийность становится основой жизнедеятельности древнего человека. Индустрия первоначальной олдувайской (галечной) культуры явилась результатом активной деятельности далёкого предка умелого, в которой «характерно доминирование простых форм изделий из целых галек...» [5, с. 159]. Иначе говоря, начинается архаичная эстетика простых форм! Этот этап и признается за начало собственно человеческой культуры палеолита, а предсубъект этого труда – первым человеческим существом. Процесс формообразования орудий развивает эстетическую культуру древнего человека, его творческие возможности, утверждает свободу волеизъявления его эстетического начала, нарастающую силу его способностей – воображения, фантазии, рефлексии, интуиции, интенции, ассоциативной образности по аналогии, по смежности, по контрасту. Эстетическое начало: а) направлено не на воспроизводство объекта, а на воспроизводство субъекта, хотя первоначально взято и через объект его деятельности;

б) оно снимает и преодолевает конкретно – односторонний частичный вид деятельности (стихийное созидание орудия), формирует у субъекта мотивы, выходящие за рамки частичного вида деятельности, развивает в нем универсальный (целостный) подход к миру, собственной орудийной практики.

Орудия совершенной целостной структуры, выраженной в целесообразной и целенаправленной форме, обладает устойчивыми пропорциями, симметрией, что свидетельствует об утверждающейся культурной развивающей мифологической традиции, осознанием древним человеком бесконечности и неисчерпаемости бытия, сакральной тайны его гармоничной красоты, связи камня с небом. Красота – это бесконечность тайны, выраженная в законченной форме. Она есть упорядоченное и организованное формообразование. Ее постепенное появление в тысячелетней жизнедеятельности древнего человека явилось необходимым условием развития его самосознания. Человек, основанный на унаследованных природных признаках (гаптические коды, эмоциональные константы, чувственный конкрет) в закрытости предсказания будущего, рождал мысль и красоту в настоящем, акте сознательного созидания которых целиком содержался в конкретно-историческом мгновении, в неделимом настоящем.

Мы считаем, что причиной (основанием) раздвоение в познании реальности стало появление ценностного отношения у древнего человека, зарождение духовности, рефлексивных смыслов. Ценность выступала способом избирательного отношения к определенным фактам, исходя из тех или иных установок (ментальности) исторического человека. К примеру, по мере исторического созидания древним человеком первых орудий, артефактов первобытной культуры формировались утилитарные и эстетические ценности. Формирование и развитие эстетической рефлексии рождало размышление и переживание как историческую «экзистенциальную клеточку» эстетического сознания, обогащение внутреннего мира древнего человека. Оптимальная (целостная) форма орудий выражала созревшую идею совершенства и, наоборот, историческое совершенствование технологических функций орудийных инструментов, эстетических вкусов мастера ведет к соз-

данию полноты меры сущности и содержания объекта, т.е. к выявлению ее законосообразности. Объективным критерием различения стадий становления структуры эстетического сознания и эстетической деятельности в формирующихся эстетических отношениях палеолитического человека является развитие технических навыков обработки камня. При этом процесс образования орудий органично (гармонично) связан с их содержательной и функциональной целесообразностью и целенаправленностью. Уже человек ашельской культуры, создавший их, обладал абстрактным мышлением, идеей творения орудия, значит определенными знаниями, реализуя свои зарождающиеся эстетические чувства. С этим процессом возможен был отлет мыслей от реальности (образование магии, мифов, религии). Солидарны с археологами специалисты экспериментально-технологических исследований в том, что в эпоху развития ашельской культуры появляются необычные бифасы – изделия, «от которых трудно оторвать глаза. Одни поражают своей совершенной формой, целесообразной и красивой обработкой, размерами или тонкостью сечения, другие интересны тщательной ретушью, изящно охватывающей всю поверхность изделия. Наверное, нет более красивого и, я бы сказал, волнующего орудия каменного века, чем бифас или, как его еще называют, ручное рубило» [11, с. 47].

Первое местонахождение орудий а палеолитической культуры Сибири были обнаружены в пади Малый Кот, в долине р.Куди, в Усть-Канской пещере на Алтае, около г. Горно-Алтайска (Ойрот-Тура), на р. Улалинка, у села Филимошки в долине р. Зеи, а также в бассейне Амура. Например, орудиям древнего человека Сибири (стоянка в Денисовой пещере) была ещё свойственна архаичная эстетика нижнего палеолита. По форме рабочего края она напоминает собой обычно для палеолита Сибири большие овальные скребла. Однако отличается от них своей подчеркнутой примитивностью выраженной в первобытной технике формообразования. Эстетика архаики выразилась в использовании гальки в исходном, почти необработанном виде. Творческую свободу и волю являл древний мастер в получении оббитого лезвия, выпуклость очертания которого в основе соответствует естественной форме гальки. Всё это указывает на имеющиеся закономерности производства древних орудий и напоминает по форме и способу обработки галечные орудия чопперы из Пенджаба и Африки, предшествующие рубилам эпохи палеолита.

Рассмотрение археологического материала древних поселений Мальта и Бурети выявляет не только общие закономерности становления материальной и духовной культуры, но и своеобразие локальных вариантов сибирского палеолита. Каменные орудия данных поселений по сути совпадают по облику при формообразовании по времени с классическими позднериньякскими и перегордьенскими памятниками в Западной Европе, а также каменными изделиями раннемедленского времени Мезенской палеолитической стоянки (по Герасимову М.М.). Сделанный им анализ выявил сходство в изготовлении мелких орудий, изготовленных преимущественно на пластинах – проколки, резцы, острья, которые «варьируются по форме и по функциональному назначению» [4, с. 45]. Имеются скребки высокой формы сходные с классическими стоянками ориньяка на Западе. Отличие в скребках с прямым рабочим лезвием. Таковы и специализированные эстетические формы орудия, а именно, острья – проколки в двух вариантах: а) с одним клювовидно – изогнутым остриём; б) с двумя острьями на одном и том же конце пластинчатого отщепа. Вместе с тем выделенные в орудиях ориньякские признаки в технике и в форме, а именно, высокие нуклевидные скребки, пластины с боковыми выемками, нередко с эстетикой тщательной обработки. Надо полагать, что эстетическая сопряженность палеолитической культуры Мальты и Бурети была связана с палеолитом Европы не только исходя из общих исторических условий, географической среды и наследствен-

ности, закономерностей формообразования орудий, но и миграционными процессами при взаимовлиянии культур.

Однако эстетический потенциал культуры палеолита племен на берегах Ангары обнаруживает своеобразный социокультурный локальный вариант в связи с местными условиями. Например, основным азиатским элементом в эстетике всеобщей формы жизнедеятельности охотников и собирателей является наличие крупных, массивных и тяжёлых орудий, изготовленных из речных галек, расколотых пополам. Это чопперы – сечки, подобные эстетике ручным рубилам шельского типа, сохранивших галечную корку на конце противоположному лезвию. Архаичная эстетика подобных орудий появилась на очень ранних этапах истории палеолитического человека на юге Азии, сохраняющаяся позднее долгие годы.

Западноевропейский уровень палеолитической культуры Мальты и Бурети прослеживается и в других сферах существующей всеобщей охотничьей формообразующей жизнедеятельности, эстетически значимой для её обитателей. Сходство объясняется закономерным влиянием одинаковой природной среды как фактора культурогенеза конца ледниковой эпохи и выросшего в условиях одинакового образа жизни и хозяйства. Например, эстетика строительства формы жилищ из костей мамонта [4, с. 73]. Так и краматорец владел сложными техническими приёмами обработки кости, особенно бивней мамонта, более того применял её и для музыкальных целей [1, с. 79].

К высокоразвитому искусству данных стоянок можно отнести наличие типичной эстетики женских статуэток. Например, не случайно так много общего у эскимосов 17-18 вв. с историческими палеолитическими племенами Европы и Сибири в созидании «палеолитических Венер» по их характерной эстетике – художественной трактовке и позе. Сходство можно видеть в однообразии техники, отвлечённости изображений. Подобное можно обнаружить и в резьбе по кости. Реалистическое искусство имело своё основание в условиях жизни, а именно, в эстетической ситуации осёдлости людей того времени. «На высших ступенях культуры человек стремится к покою, т.е. минимуму труда. Добытое таким путем свободное время и самый первобытный народ умел использовать для высших целей, используя оставшееся время в искусстве, играх в спорте. Эта закономерность ... физического и духовного совершенствования» [3, с. 17-18]. Так же, как осёдлые чукчи и коряки, недавнего прошлого эскимосы, древние обитатели Мальты и Бурети, жившие в условиях Арктики, имели достаточно пищи и досуга для художественной резьбы из бивней мамонта, костей животных и мягкого камня. Известная находка костяного предмета названного «жезл начальника» культуры данного периода.

Характерной тенденцией для эстетики художественного творения статуэток восточного цикла при изображении женщин стало формирование локально – стилевой манеры сидящих фигур из бивней мамонта. Тенденция к реалистичному изображению лица долее всего выражала индивидуальность человека – тщательное изображение причёски, их разнообразие, женские особенности как худоба, полнота, стеатопигия, наличие татуировки [4, с. 67]. Например, известные женские статуэтки из Мальты и Бурети с монголоидными чертами лица. Надо полагать, что обитатели этих поселений в подобных статуэтках выражали (согласно нашей концепции) в зарождающихся мифах – основах идею о женщине – прародительнице, а также хранительнице души умершего (производный миф). Древний человек в свободном развитии смог осознать рождение мифов и стал осваивать и творить собственную

историчность эстетических форм жизнедеятельности, развитие которых привело закономерно к возникновению первобытного искусства.

Сходство с западноевропейским искусством проявилось и в изображении зверей и птиц, рыб, змей и мамонтов. Следует подчеркнуть, что художественных образах зверей и птиц мифологическое мышление древних людей выражало космогонические идеи о трёх взаимосвязанных мирах, эстетически значимых, о небесном (возвышенном), земном (прекрасном), преисподней (безобразной). Так на обнаруженной пластине (возможно амулет – оберег) из бивня мамонта изображение мохнатого слона из погребения с мальчиком могло выражать тотемного родоначальника. Это известно по многим мифам и легендам аборигенов Сибири. Подобное можно увидеть в изображениях птиц, воплощающих души умерших. Его наглядная исповедь явилась миру бесценным сокровищем, как «рождение нового человека в теле человека ветхого». Поисковая эстетическая активность человека создает новые условия для реализации возможностей, творческих действий. Эстетически развитый разумный человек не только может изменить ситуацию наличную (ситуативное мышление), но и изменить отношение, систему (надситуативное мышление); может создать «Я – концепцию», самоутвердить себя, организовать Новое (Иное) на уровне познания законов красоты природы, общества и самого себя.

Современное исследование в археологии обнаруживают у обитателей Мальты и Бурети высокий уровень астрономических знаний, наличие солнечного и лунного календарей. В работах рассматривается синкретичное мифологическое виртуальное видение древним человеком мироздания в числах, образах и мифах, гармония фундаментальных закономерностей природы и форм социума. Её рассмотрение прослеживается в аналитическом, геометрическом и содержательном планах. Обитатели этих поселений познавали единения законов формообразования и мироустройства в их универсальном значении, познавали гармонию, структурный порядок, эстетическое совершенство. Обладая «преднаучным чутьём и художественным вкусом» они предчувствовали фундаментальные основы мироздания, закономерности природы, воплощая их в «синкретично сложной идее форме». Наличие подобного археологического материала указывало на дифференциацию изделий древних мастеров на утилитарно – предметного назначения и знаково-символические, т.е. на духовно эстетические в своей выразительности и образительности в просветленном сознании древнего человека. «Конечно, как на ранних, так и на поздних стадиях развития знакового поведения определенное место в нем занимали и занимают бессознательные или подсознательные психические действия» [13, с. 89]. Постепенно у людей развивалось чувство эстетической дистанции от утилитарной полезности, выделение эстетической деятельности в самостоятельную сферу, танцы охотников (искусство). Таким образом, палеолитическая культура конкретных стоянок Мальты и Бурети обнаруживают богатый эстетический потенциал всего образа жизни древних обитателей.

Осмысленное освоение окружающей действительности и «укрупнение» внутреннего мира человека закономерно являло процесс формирования эстетических отношений, эстетической деятельности, эстетического сознания и подчинения их основной цели социальной первобытности – саморазвитию, духовному обогащению и утверждению родовой сущности культурного человека!

Библиографический список

1. Бибииков, С.Н. Древний музыкальный комплекс из костей мамонта: Очерк материальной и духовной культуры палеолитического человека. – Киев, 1981.
2. Волков, П.В. Эксперимент в археологии. – Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2010.
3. Вейлз, К. Механическая технология первобытных народов. К истории орудий труда. – М.; – Л., 1924.

4. Герасимов, М.М. Памятники дорогового общества Прибайкалья. – Иркутск: Оттиск, 2007.
5. Деревянко, А.П. Палеолитоведение / А.П. Деревянко, С.В. Маркин, С.А. Васильев. – Новосибирск: Наука, 1994.
6. Ежов, В.С. Истоки эстетического сознания: (опыт философско-эстетической реконструкции). – Новосибирск: Наука, 2009.
7. Куценков, П.А. Начало. Очерки истории первобытного и традиционного искусства. – М.: Алетей, 2001.
8. Ларичев, В.Е. Мальтийская пластина из бивня мамонта. Счетная календарно-астрономическая таблица древнекаменного века Сибири. – Новосибирск, 1986.
9. Маркарян, Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. – Ереван, 1973.
10. Моэн, Ж.-П. Предисловие к первому тому. Доисторический период в действии. Современное состояние исследований (1988-2000). История человечества: в 8 т. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2003. – Т. 1
11. Ранов, В.А. Древнейшие страницы истории человечества. – М.: Просвещение, 1988.
12. Фрезер, Дж. Золотая ветвь. – М., 1983.
13. Шер, Я.Н. Происхождение знакового поведения. – М.: Научный мир. – 2004.

Bibliography

1. Bibikov, S.N. Drevniy muzikal'nyy kompleks iz kostey mamonta: Ocherk material'noy i dukhovnoy kul'turh paleoliti-cheskogo cheloveka. – Kiev, 1981.
 2. Volkov, P.V. Eksperiment v arkheologii. – Novosibirsk: Izd-vo IAEHT SO RAN, 2010.
 3. Veyjlekh, K. Mekhanicheskaya tekhnologiya pervobihtnikh narodov. K istorii orudiy truda. – М.; – Л., 1924.
 4. Gerasimov, M.M. Pamyatniki dorodovogo obthetva Pribaykal'ya. – Irkutsk: Ottisk, 2007.
 5. Derevyanko, A.P. Paleolitovedenie / A.P. Derevyanko, S.V. Markin, S.A. Vasiljev. – Novosibirsk: Nauka, 1994.
 6. Ezhov, V.S. Istoki ehsteticheskogo soznaniya: (opiht filosofsko-ehsteticheskoy rekonstrukcii). – Novosibirsk: Nauka, 2009.
 7. Kucenkov, P.A. Nachalo. Ocherki istorii pervobihtnogo i tradicionnogo iskusstva. – М.: Aleteyja, 2001.
 8. Larichev, V.E. Mal'tiyskaya plastina iz bivnya mamonta. Schetnaya kalendaro-astronomicheskaya tablica drevnekamennogo veka Sibiri. – Novosibirsk, 1986.
 9. Markaryan, E.S. O genezise chelovecheskoy deyatelnosti i kul'turh. – Erevan, 1973.
 10. Moehn, Zh.-P. Predislovie k pervomu tomu. Doistoricheskiy period v deystvii. Sovremennoe sostoyanie issledovaniy (1988-2000). Istoriya chelovechestva: v 8 t. – М.: MAGISTR-PRESS, 2003. – Т. 1
 11. Ranov, V.A. Drevneyshie stranicah istorii chelovechestva. – М.: Prosvethenie, 1988.
 12. Frezer, Dzh. Zolotaya vetvj. – М., 1983.
 13. Sher, Ya.N. Proiskhozhdenie znakovogo povedeniya. – М.: Nauchniy mir. – 2004.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 130+371.65

Shorina D.E. MUSEUMS OF ESTABLISHMENTS OF INITIAL VOCATIONAL TRAINING IN THE MUSEUM NETWORK OF ALTAI REGION. Here is analyzed the museum network as system of actualization of a regional heritage. It is considered the place of museums of establishments of initial vocational training (IVT) in a museum network of Altai territory. The typology and classification of museums of establishments of IVT is presented in the article.

Key words: museums of establishments of initial vocational training, typology and classification, a museum network of Altai territory.

Д.Е. Шорина, асп. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: darinashorina@rambler.ru

МУЗЕИ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУЗЕЙНОЙ СЕТИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Анализируется музейная сеть как система актуализации регионального наследия. Рассматривается место музеев учреждений начального профессионального образования (НПО) в музейной сети Алтайского края. Представлена типология и классификация музеев учреждений НПО.

Ключевые слова: музеи учреждений начального профессионального образования, типология и классификация, музейная сеть Алтайского края.

Формирование и изменения структуры музейного мира обусловлено экономическими условиями в стране и потребностями социума. Теоретическое осмысление проблем музеологии нашло отражение в опубликованных статьях и других научных работах [1; 2; 3; 4]. Особое внимание исследователями уделяется рассмотрению структуры музейной сети как системы, позволяющей сохранять и актуализировать региональное наследие. Изучение ее структуры имеет важное значение для последующей работы отдельного музея, осознания его социокультурной функции и общественного предназначения [4, с. 22]. Поэтому определение места и значения музеев отдельных профилей, типов не представляется возможным без структурного описания и анализа существующей музейной сети региона.

В Алтайском крае существует сложившаяся музейная сеть, включающая в себя различные музеи. Музеи учреждений начального профессионального образования (НПО) края, яв-

ляясь социокультурными учреждениями, в своей деятельности, также как и другие музеи, зависят от масштаба своих коллекций, типа, вида и профиля. Для того, чтобы нагляднее представить место музеев учреждений НПО в музейном пространстве региона, следует рассмотреть и сравнить различные классификационные подходы, существующие в настоящее время в ученом мире.

Следует отметить, что в нашей стране классификация музеев традиционно осуществляется по нескольким направлениям, различающимся по организационным, правовым и содержательным признакам, существенным для создания и «развития музейной сети и для всей музейной деятельности» [5, с. 21].

В соответствии с этими направлениями, музеи подразделяются по принадлежности, профильным группам, масштабу деятельности, статусу и типам. В конце 1980-х гг. Д.А. Равинович введено в научный оборот новое основание для клас-

сификации: доминантный тип хранимых музеем памятников. Соответственно появилось разделение на коллекционные и ансамблевые музеи [5, с. 20].

К традиционной группе, формируемой по признаку принадлежности, в которую прежде входили государственные, ведомственные и общественные музеи, в последнее десятилетие добавились новые типы музеев: муниципальные, церковные, частные. Если основываться на данной классификации, то в Алтайском крае существует сложившаяся музейная сеть. Она включает государственные музеи – Алтайский государственный краеведческий музей (АГКМ), Государственный художественный музей Алтайского края (ГХМАК), Государственный музей истории литературы, искусства и культуры Алтая (ГМИЛИиКА), Всероссийский мемориальный музей-заповедник В.М. Шукшина, Алтайский государственный мемориальный музей Г.С. Титова [6, с. 9].

В Алтайском крае также работает значительная группа ведомственных музеев. В их числе – Музей МУП «Горэлектротранс», Музей истории Алтайского отделения Западно-Сибирской железной дороги, Музей локомотивного депо г. Барнаула, Центр противопожарной пропаганды и общественных связей МЧС России по Алтайскому краю [7, с. 13, 14].

В рамках данной схемы классификации необходимо рассмотреть и общественные музеи. Конечно же, применительно к музеям определение «общественный» носит условный характер. Происхождение понятия «общественный музей» связано с развитием его деятельности «на общественных началах», т.е. не оплачиваемой, и деятельностью общественных организаций в сфере культуры. Оно было законодательно введено в 1978 г. Типовым положением о музее, работающем на общественных началах, определяющим его как «музей, работающий на общественных началах, создающийся по инициативе и при непосредственном участии трудящихся» [8, с. 1, 2]. Они находились на «учете в местных органах культуры и работали под научно-методическим руководством государственных музеев» [8, с. 2].

Данные, представленные в различных справочниках, путеводителях, периодической печати позволяют утверждать, что форма общественного музея в регионе и сегодня достаточно жизнеспособна. И, не случайно, в последние годы в Алтайском крае создан ряд новых музеев в школах (музей «Русская изба» МОУ «Лицей «Сигма»), в школах искусств (детский этнографический музей детской школы искусств «Традиция»). Возрождаются музеи, которые ранее существовали и действовали в различных учреждениях и промышленных предприятиях (музей истории Шинного завода, музей истории Бийского химкомбината) [9].

Отнести рассматриваемые нами музеи учреждений НПО к общественным, мы можем на основании нормативно-правовых актов, регламентирующих их деятельность. Организационным документом для них является «Положение об общественном музее учреждений начального профессионального образования» [10]. По «Положению» данные музеи создаются по инициативе общественности и действуют на общественных началах. Они имеют руководителя, назначаемого директором учебного заведения, совет музея и актив из числа обучающихся в учреждении начального профессионального образования [10, с.3]. Следует отметить, что в Алтайском крае пока не решена проблема учета общественных музеев. И, как следствие – разобщенность данных о них, отсутствие четко выработанных конкретных признаков.

В конце 1990-х гг. в терминологический оборот входит новое понятие «муниципальный» музей [11, с. 7]. Этот статус приобрели музеи, созданные на общественных началах, и действующие при местных органах власти, финансируемые ими и зарегистрированные в налоговых органах. В связи с процессом образования муниципалитетов, данные музеи стали муниципальными. Количество таких музеев за последние годы заметно возросло; в основном они возникли в результате пе-

репрофилирования общественных музеев или возрождения закрытых музеев. Подтверждением вышесказанному является то, что в Алтайском крае их численность возросла с 51 в 2007 г. до 63 в 2009 г. [6, с. 5]. Данные музеи находятся в управлении местной администрации и достаточно тесно связаны с местным сообществом, которое активно участвует в комплектовании их фондов и просветительной деятельности [9].

После принятия в 1995 г. Правительством РФ Постановления «О порядке передачи религиозным объединениям относящегося к федеральной собственности имущества религиозного назначения» в стране стали создаваться церковные музеи [12, с. 3]. В последние годы и на Алтае были созданы церковные музеи (Музей истории Православия на Алтае, филиал Музея истории Православия на Алтае при Иоанно-Кронштадтском женском монастыре, Музей истории Алтайской духовной миссии). Они существуют в основном на добровольные пожертвования и средства, выделяемые Патриархией [13, с. 1].

В к. XX – н. XXI вв. в регионе стали складываться условия для организации частных музеев, то есть музеев, в основе которых лежат собрания, принадлежащие частным лицам, но доступные широкой публике для изучения и осмотра, например, музей «Мир времени» в г. Барнауле [14, с. 27].

Основополагающим признаком следующей классификации – по профилю – выступает связь музея с конкретной наукой или видом искусства, техники, производством и его отраслями. Эта связь прослеживается в составе фондов музея, в тематике его научной, экспозиционной и культурно-образовательной деятельности [15, с. 532].

Заметим, что история музейного дела России – это история развития профилей музеев, которая продолжается и в настоящее время. В данном исследовании мы будем учитывать основные сложившиеся профильные группы музеев: исторические, художественные, литературные, музыкальные и театра, естественно-научные, науки и техники, промышленные, педагогические, комплексные музеи [15, с. 532].

В настоящий период музейная сеть Алтайского края включает в себя такие основные профильные группы музеев, как исторические (Исторический музей города-курорта Белокуриха, Волчихинский районный исторический музей), художественные (ГХМАК, Павловский историко-художественный музей им. Г.Ф. Борунова), литературные (к данному профилю следует отнести ГМИЛИиКА, музей Е.Г. Гущина), педагогические (Музей истории развития образования г. Барнаула), а также комплексные (краеведческие) – АГКМ, МУК Бийский краеведческий музей [9]. Наиболее значительными в количественном отношении являются историко-краеведческие музеи. В 2009 г. их насчитывалось более 47 (Змеиногорский, Мамонтовский, Славгородский, Шелаболихинский музеи и др.) [6, с. 5].

В первое десятилетие XXI в. в крае появились узкопрофильные музеи, то есть музеи, которые посвящены какому-либо одному природному или бытовому явлению, например, Музей редкой книги, открытый на базе Центральной городской библиотеки им. Н.М. Ядринцева, Музей камня в Барнауле [16]. Мемориальные музеи представлены Алтайским государственным мемориальным музеем Г.С. Титова и Всероссийским мемориальным музеем-заповедником В.М. Шукшина [17].

Музеи учреждений НПО Алтайского края, также как и другие, могут быть различными по профилю: «историческими, художественными, техническими, мемориальными и т.д.», что определено в «Положении об общественном музее учреждений НПО» [10, с. 2]. Отметим явное преобладание в количественном отношении (23 из 28), музеев исторического профиля, к которым можно отнести музеи истории учебного заведения (профессиональных училищ и лицеев) – 17. В военно-исторических музеях – музеях боевой славы (4), хранятся материалы о жизни и подвигах земляков на фронте и в тылу

Великой Отечественной войны, об отдельных родах войск, дивизий (музеи ПУ №№ 33,42) [18, с. 1; 19, с. 2]. Как исторические профилируются и этнографические музеи. В училищах края функционирует два этнографических музея (в училищах № 16 г. Барнаула, № 34 г. Бийска) [20, с. 1]. На современном этапе музеи учреждений НПО края в отчетах о работе семь музеев определяют свой профиль как краеведческий, два – как историко-краеведческий [19, с. 2].

Заметим, что выбор профиля музея, по существу, определяет цели и методики реализации его документирующей функции, составляет основу концепции музея [15, с. 533]. Специфика музеев учреждений НПО, как показало изучение их деятельности, заключается в том, что, создаваемые в процессе творчества учащихся и педагогов, они, во всяком случае, формально свободны от жесткого контроля со стороны государственных органов [10, с. 2].

Музеи профессиональных училищ могут соответствовать какому-то профилю лишь частично, сочетать несколько профилей или изменять профиль по мере развития своей деятельности. Поэтому не следует воспринимать профиль музея, как некую жесткую конструкцию, за рамки которой нельзя выходить. Данное утверждение подтверждает факт изменения профилей в ходе развития музеев учреждений НПО. Так, в 1970-е – 1980-е гг. училищные музеи Алтайского края организовывались как историко-революционные и военно-исторические, что отвечало требованиям военно-патриотического воспитания в учебном заведении [21, л. 24]. С середины 1990-х гг. внимание многих руководителей данных учреждений и работающих предприятий края было обращено к своим истокам: истории основания и развития. Этот интерес был не случаен и обусловлен объективными причинами: процессами, которые происходили в российском обществе, в образовании и культуре, в частности, изменением учебных и воспитательных задач учреждений НПО [22, л. 11]. Результатом стало создание музеев истории образовательных учреждений, которые в этот период были максимально приближены к своим педагогическим и ученическим коллективам и заполнили вакуум, образовавшийся в воспитательной работе, в каналах передачи исторической традиции и профессионального мастерства [23, л. 7].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что специфической особенностью музеев училищ, во всяком случае, большинства из них, является краеведческий характер реализации документирующей функции.

Итак, определение профиля – необходимое условие создания и развития училищного музея, которое должно четко определяться в учредительных документах (например, в уставе) [24, с. 4]. Об этом приходится говорить, так как интерес к созданию музеев часто приводит к комплектованию их фондов из разнородных предметов, относящихся к разным отраслям знания. И как результат – нередко появляются бессистемные собрания. Выбор профиля музея, его тематики определяется, исходя из учебно-воспитательных задач учреждения НПО. Кроме того, решая вопрос о профиле, необходимо учитывать и возможности комплектования фондов создающегося музея подлинными памятниками, на которых будет основываться его работа. Немаловажное значение имеют и интересы учащихся, преподавателей, мастеров, местной общественности [24, с. 3].

Вопрос определения профилей общественных музеев, к которым выше мы отнесли музеи УНПО, остается не решенным. Дело в том, что подобная классификация не может рассматриваться как научная постольку, поскольку она не указывает «основание деления, что приводит к смешению понятий, не позволяет установить логически обоснованные связи между различными типами музеев» [11, с. 4]. Такая точка зрения обоснована также существованием различных способов и подходов к выделению в структуре общественных музеев различных профильных групп. Например, В.Е. Тумановым

музеи подразделяются по профилю: естественно-научные, науки и техники, исторические, художественные, народного искусства, литературные [25, с. 156]. В таком контексте следует согласиться с М.Б. Гнедовским, который подчеркивает, что «никакая классификация музеев не может быть универсальной». Если какое-то явление в музейном деле не «умещается в рамках той или иной классификации», не следует «подгонять его под существующую схему», «поскольку в нем заключается резерв развития музейной сети» [26, с. 52].

Наряду с профильной классификацией используется и не совпадающее с ней типологическое деление музеев, например, по признаку общественного назначения музеев. Подобное разделение отмечено еще в работах Ф.К. Шмита [27]. На современном этапе, в соответствии с таким делением, учитывая предшествующий опыт, выделяются научно-исследовательские, научно-просветительные и учебные музеи [15, с. 643].

Музеи научно-просветительного типа являются самой распространенной группой среди музеев Алтайского края [17]. Их социокультурные задачи связаны как с научно-исследовательской деятельностью, так и с передачей полученных в ходе этой работы знаний широкой общественности. Примером могут быть такие музеи, как АГКМ, ГХМАК, ГМИИиКА, МУ «Музей «Город» и др.

Музеи научно-исследовательского типа характеризуются большим вниманием и подчиненностью деятельности и задачам той области знаний, с которой профильно связан музей. В Алтайском крае музеи данного типа пока не обнаружены. Тем не менее, некоторые исследователи (Л.Г. Самойленко, М.Ю. Юхневич) [28; 29] обращают внимание на тот факт, что, например, университетские музеи призваны обеспечивать не только наглядность преподавания, но, в первую очередь, выполнять научно-исследовательскую функцию, так как учебный процесс в университетах (и в других вузах) неразрывно связан с научно-исследовательской деятельностью преподавателей и студентов, а коллекции этих музеев имеют не только учебную, но и научную ценность [29]. Учитывая вышесказанное, к музеям научно-исследовательского типа можно отнести музеи, созданные в высших учебных заведениях Алтайского края, например, Музей археологии и этнографии Алтайского государственного университета. Он является базой для научных исследований в археологии, этнографии и других смежных дисциплин [30, с. 145].

В соответствии с такой типологией, музеи учреждений НПО Алтайского края, безусловно, являются учебными музеями. Отметим, что некоторые исследователи предлагают музеи, созданные при общеобразовательных школах, техникумах, профессиональных училищах, а также при вузах, объединять в одну группу и называть их музеями образования. Аргументом в пользу выделения данного типа музеев, по мнению М.Ю. Юхневич, может быть их преимущественная ориентация на решение образовательных задач, которым подчиняются все остальные, их обращение к конкретной узкой аудитории [28, с. 35]. В Алтайском крае в первое десятилетие XXI в. значительно возросло количество учебных музеев, в первую очередь, школьных. Так, в 2006 г. их насчитывалось 195, а в 2007 г. – 209 [31]. Количество рассматриваемых нами музеев учреждений НПО также увеличилось за 2000 – 2007 гг. с 18 до 26 [32, с. 2]. На современном этапе главное назначение учебных музеев училищ и лицеев – обеспечить «наглядность и предметность процессу образования и профессиональной подготовки» [10, с. 1].

Следует отметить, что типология по признаку общественного назначения носит достаточно условный характер, и жесткой грани между названными типами не существует. Научно-просветительные музеи используются в учебном процессе, а их собрания – в научных целях [33, с. 59]. Многие научные и учебные музеи посещают не только учащиеся и специалисты, но и широкая публика.

Заметим, что в структуре учебных музеев (или музеев образования) также имеются особые типологические группы. Так, среди учебных музеев как особую типологическую группу выделяют монографические музеи. Исследователь Ю.Б. Яхно, рассматривая деятельность учебных, а конкретно, школьных музеев, делает вывод о том, что данные музеи могут быть монографическими. Такие музеи посвящены, как правило, конкретным воинским соединениям или военным событиям [34]. Если придерживаться данного утверждения, то к монографическим учебным музеям можно отнести музей боевой славы 17-го гвардейского стрелкового полка, 5 гвардейской стрелковой дивизии, который работает в ПУ № 33 г. Барнаула [18, с. 1].

В основе другой типологии – деление по такому признаку, как способ осуществления музеями функции документирования. В соответствии с такой типологией выделяют музеи коллекционного и ансамблевого типов [33, с. 60]. Деятельность музеев ансамблевого типа базируется в первую очередь на ансамблях недвижимых памятников архитектуры, истории, природы [17]. В Алтайском крае они представлены Всероссийским мемориальным музеем-заповедником В.М. Шукшина, Алтайским государственным мемориальным музеем Г.С. Титова [17]. Музеи коллекционного типа строят свою деятельность на основе традиционного собрания и презентации вещественных, письменных, изобразительных материалов. Отметим, что в 2009 г. фонды государственных музеев и картинных галерей края составили 654,4 тыс. ед. хр. На современном этапе фонд музеев учреждений НПО Алтайского края, как показал анализ статистических данных, состоит из движимых материальных предметов количеством 19 тыс. 800 ед. хр. [19, с. 3], что позволяет отнести их к музеям коллекционного типа.

Более точно помогает определить место музеев учреждений НПО в музейной сети Алтайского края другие принципы классификации, не совпадающие ни с профильным делением, ни с типологией, например, классификация музеев по масштабу деятельности (по связи с определенной территорией). Учитывая принципы данной классификации, на территории Алтайского края функционируют краевые музеи (ГХМАК, АГКМ и др.), и местные музеи (городские, районные, сельские). Отчеты 2009 – 2010 гг. показывают, что 42 училищных музея находились в ведении администраций районов и городов, 9 – в ведении администраций сельских и городских поселений [6, с. 5]. Применяя данную классификацию, следует учитывать связь музеев учреждений НПО с определенной территорией, так как они находятся в структуре городских или сельских учебных заведений. Применение вышеизложенного принципа деления позволяет автору отнести музеи УНПО к местным и определить их географическую локализацию. Среди них можно выделить 15 городских (в Барнауле, Бийске, Алейске, Рубцовске, Заринске, Змеиногорске, Камне-Оби), в ведении администрации районов находятся – 3 музея (в ПУ №№ 6, 54, 82), в ведении сельских поселений – 10 (музеи в ПУ Тальменского, Егорьевского, Благовещенского, Алтайского, Зонального и др. районов) [19, с. 4]. В то же вре-

мя такая классификация достаточно условна, так как, например, понятие «местный» может включать в себя как музеи регионального, так и местного значения» [11, с. 5].

При изучении места музеев учреждений НПО в структуре музейной сети Алтайского края можно применить классификацию по статусной позиции (по принципу места в иерархии, определяющему набор прав и обязанностей), которая наиболее динамична [15, с. 273]. В настоящее время к данному классу относятся музеи, имеющие статус головных музеев и музейных объединений. Если использовать данную классификацию, то Алтайский государственный краеведческий музей (АГКМ) является краевым методическим центром – здесь проводятся семинары и консультации для сотрудников краеведческих музеев, формируется банк данных «В музеях края», хранятся данные государственной статистической отчетности. В крае актуальным является создание проектов филиалов музеев, например, планируется организация филиала АГКМ – мемориального музея М.Т. Калашникова, выдающегося конструктора стрелкового автоматического оружия [17].

На современном этапе к музеям учреждений НПО не представляется возможным применить данную классификацию в полной мере. Однако, следует отметить, что в 1984 – 1986 гг. Краевым управлением профтехобразования в «Плане мероприятий» было рекомендовано «расширить сеть музеев истории профтехобразования как центров трудового воспитания, пропаганды рабочих профессий и профессиональной ориентации учащихся» и «подготовить материалы для создания музея истории ПТО в Алтайском крае в 1984 – 1986 гг. С 2000 г. администрацией училища № 20 г. Барнаула был разработан проект музея истории профессионально-технического образования Алтайского края, который определялся как научно-методический и головной центр музеев учреждений НПО края [35, л. 24]. С 2006 г. в крае проходила реализация данного проекта на базе училища № 38 г. Барнаула. В результате, в 2010 г. в ПУ № 38 был открыт музей истории начально-профессионального образования в Алтайском крае [16]. Поэтому на современном этапе существуют предпосылки создания многоуровневой структуры – музейной сети учреждений НПО: первый уровень – Федеральный музей профессионального образования как головной центр музеев учреждений НПО [10, с. 1], второй уровень – музей истории профессионального образования (на базе ПУ №38 г. Барнаула), третий уровень – музеи учреждений НПО городов и районов Алтайского края.

Таким образом, музейная сеть Алтайского края представляет собой сложную структуру, отличающуюся динамизмом. Музеи учреждений НПО Алтайского края включены в структуру этой сети, являются источником ее пополнения и развития.

Использование различных классификационных подходов при всей их условности позволяет определить музеи учреждений НПО как общественные учебные музеи, имеющие подвижный профильный состав. Размещение данных музеев в учреждениях НПО городов и районов края способствует сохранению и популяризации профессиональных традиций.

Библиографический список

1. Анализ состояния и развития музейной сети как предпроектная стадия разработки целевых региональных программ развития музейного дела: (на примере Нечерноземной зоны РСФСР): науч.-практ. рекомендации / сост. Н.Р. Павлова, А.И. Фролов. – М., 1987.
2. Лещенко, А. Проблемы становления музееведческой терминологии на международном уровне // Музей. – 2009. – № 5.
3. Филатова, А.Л. Музей как феномен социокультурного пространства российской провинции: автореф. дис. ... канд. культурологии. – Саранск, 2000.
4. Чувилова, И. Классификация музеев и проблемы наследия // Музей. – 2009. – № 5.
5. Равикович, Д.А. Социальные функции и типология музеев // Музееведение. Вопросы теории и методики: сб. науч. тр. – М.: НИИ культуры, 1987.
6. Учреждения культуры и искусства Алтайского края в цифрах и фактах: год 2009. Информационно-аналитический сборник. – Барнаул: Управление Алтайского края по культуре и архивному делу, 2010.
7. Музейная ночь. Программа. – Барнаул: Управление Алтайского края по культуре и архивному делу, 2010.

8. Типовое положение о музее, работающем на общественных началах. Утверждено Министерством культуры СССР 12 апреля 1978 г. // Музей на общественных началах. – М.: Профиздат, 1985.
9. Управление Алтайского края по культуре и архивному делу [Э/р]. – Р/д: <http://www.culture22.ru>.
10. Положение об общественном музее учреждений начального профессионального образования субъектов Российской Федерации. – М.: Центральный музей ПО МО РФ, 2002.
11. Будюкина, Н.Н. Общественные музеи в культурной жизни Тамбовской области в 1970 – 90-е гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Тамбов, 2005.
12. Постановление Правительства РФ N 248 «О порядке передачи религиозным объединениям относящегося к федеральной собственности имущества религиозного назначения»: утверждено 14 марта 1995 // Российская газета. – 1995. – № 58. – 23 марта.
13. Музей истории Православия на Алтае. Путеводитель. – Барнаул: Русская православная церковь; Московский патриархат; Барнаульская епархия, 2008.
14. Музейная ночь. Программа. – Барнаул: Управление Алтайского края по культуре и архивному делу, 2009.
15. Большая Российская энциклопедия музеев, частных собраний и коллекций. – М.: Прогресс: РИПОЛ классик, 2009.
16. Информационный портал Барнаула и Алтайского края [Э/р]. – Р/д: news.barnaul-altai.ru
17. ГИВЦ Минкультуры РФ. Официальный сайт. Информация о развитии музейной сети Алтайского края. Паспорт культурной жизни. Алтайский край. Музейное дело. 2010 г. [Э/р]. – Р/д: <http://givc.ru>.
18. Музей ПУ № 33. Отчет о работе за 2009 г. – Барнаул, 2010.
19. Отчет о деятельности музеев учреждений НПО. – Барнаул: АКЦИЮТ, 2009.
20. Музей ПУ № 16. Отчет о работе за 2008 г. – Барнаул, 2009.
21. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). Ф.Р – 631. Оп. 5. Д. 765.
22. ГAAK. Ф.Р. – 573. Оп. 5. Д. 3247.
23. ГAAK. Ф.Р. – 573. Оп. 5. Д. 3174.
24. Основные проблемы управления музеем в современных условиях // Методические рекомендации для муниципальных музеев комплексного типа. – Омск: ОГИМ, 2002.
25. Туманов, В.Е. Общественные музеи // Музейное дело в СССР. Музейная сеть и проблемы ее совершенствования на современном этапе: сб. науч. тр. – М.: ЦМР СССР, 1975.
26. Гнедовский, М.Б. Анализ музейной сети и проблема классификации музеев // Музейное дело в СССР. Музейная сеть и проблемы ее совершенствования на современном этапе: сб. науч. тр. – М.: ЦМР СССР, 1985.
27. Шмит, Ф.И. Музейное дело. Вопросы экспозиции. – Л.: Academia, 1929.
28. Юхневич, М.Ю. Педагогические, школьные и детские музеи дореволюционной России. – М.: Наука, 1990.
29. Самойленко, Л.Г. Учебные музеи Киевского национального университета имени Шевченко: феномен культуры или науки? [Э/р]. – Р/д: <http://www.history.odessa.ru>
30. Олейник, Т.Е. История музеев высших учебных заведений Алтайского края // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 4-2(64).
31. Система образования Алтайского края на пути модернизации. Реализация приоритетного национального проекта «Образование» [Э/р] / 03.05.2011. – Р/д: <http://www.edu2008.websib>
32. Информация о состоянии работы в музеях ОУ НПО. 2005 – 2009 гг. – Барнаул: АКЦИЮТ, 2009.
33. Словарь актуальных музейных терминов // Музей. – 2009. – № 5.
34. Яхно, Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем: пед. альманах. Официальный сайт отдела образования администрации Центрального района г. Новосибирска [Э/р]. – Р/д: <http://www.den-za-dnem.ru>
35. ГAAK. Ф.Р. – 1806. Оп. 1. Д. 43.

Bibliography

1. Analiz sostoyaniya i razvitiya muzejnoy seti kak predproektnaya stadiya razrabotki celevikh regionalnykh programm razvitiya muzejnogo dela: (na primere Nечernozemnoy zoni RSFSR): nauch.-prakt. rekomendacii / sost. N.R. Pavlova, A.I. Frolov. – М.: [b. i.], 1987.
2. Lethenko, A. Problemih stanovleniya muzevedcheskoj terminologii na mezhdunarodnom urovne // Muzej. – 2009. – № 5.
3. Filatova, A.L. Muzej kak fenomen sociokulturnogo prostanstva rossijskoj provincii: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. – Saransk, 2000.
4. Chuvilova, I. Klassifikaciya muzeev i problemih naslediya // Muzej. – 2009. – № 5.
5. Ravikovich, D.A. Socialnihe funkcii i tipologiya muzeev // Muzevedenie. Voprosih teorii i metodiki: sb. nauch. tr. – М.: NII kul'turih, 1987.
6. Uchrezhdeniya kul'turih i iskusstva Altajskogo kraja v cifrah i faktakh: god 2009. Informacionno-analiticheskij sbornik. – Barnaul: Upravlenie Altajskogo kraja po kul'ture i arkhivnomu delu, 2010.
7. Muzejnaya nochj. Programma. – Barnaul: Upravlenie Altajskogo kraja po kul'ture i arkhivnomu delu, 2010.
8. Tipovoe polozhenie o muzee, rabotayutem na obhtestvennikh nachalakh. Utverzhdeno Ministerstvom kul'turih SSSR 12 aprelya 1978 g. // Muzej na obhtestvennikh nachalakh. – М.: Profizdat, 1985.
9. Upravlenie Altajskogo kraja po kul'ture i arkhivnomu delu [Eh/r] / 03.05.2011. – R/d: <http://www.culture22.ru>.
10. Polozhenie ob obhtestvennom muzee uchrezhdenij nachalnogo professionalnogo obrazovaniya sub'hektov Rossijskoj Federacii. – М.: Centralnij muzej PO MORF, 2002.
11. Budyukina, N.N. Obhtestvennihe muzei v kul'turnoj zhizni Tambovskoj oblasti v 1970 – 90-e gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – Tambov, 2005.
12. Postanovlenie Pravitel'stva RF N 248 «O poryadke peredachi religioznih obhtedineniyam odnosyategosya k federalnoj sobstvennosti imuthestva religioznogo naznacheniya»: utverzhdeno 14 marta 1995 // Rossijskaya gazeta. – 1995. – № 58. – 23 marta.
13. Muzej istorii Pravoslaviya na Altae. Putevoditelj. – Barnaul: Russkaya pravoslavnaya cerkovj; Moskovskij patriar-khat; Barnaulskaya eparkhiya, 2008.
14. Muzejnaya nochj. Programma. – Barnaul: Upravlenie Altajskogo kraja po kul'ture i arkhivnomu delu, 2009.
15. Bol'shaya Rossijskaya ehnciklopediya muzeev, chastnikh sobranij i kollekcij. – М.: Progress: RIPOl klassik, 2009.
16. Informacionnij portal Barnaula i Altajskogo kraja [Eh/r] / 03.05.2011. – R/d: news.barnaul-altai.ru
17. GIVC Minkul'turih RF. Oficialnij sayjt. Informaciya o razvitii muzejnoy seti Altajskogo kraja. Pasport kulj-turnoj zhizni. Altajskij kraj. Muzejnoe delo. 2010 g. [Eh/r] / 03.05.2011. – R/d: <http://givc.ru>.
18. Muzej PU № 33. Otchet o rabote za 2009 g. – Barnaul, 2010.
19. Otchet o deyatel'nosti muzeev uchrezhdenij NPO. – Barnaul: AKCDYuT, 2009.
20. Muzej PU № 16. Otchet o rabote za 2008 g. – Barnaul, 2009.
21. Gosudarstvennij arkhiv Altajskogo kraja (GAAK). F.R – 631. Op. 5. D. 765.
22. GAAK. F.R. – 573. Op. 5. D. 3247.
23. GAAK. F.R. – 573. Op. 5. D. 3174.
24. Osnovnihe problemih upravleniem muzeem v sovremennikh usloviyakh // Metodicheskie rekomendacii dlya municipalnykh muzeev kompleksnogo tipa. – Омск: ОГИМ, 2002.

25. Tumanov, V.E. Obshchestvennye muzei // Muzejnoye delo v SSSR. Muzejnaya set' i problemih ee sovershenstvovaniya na so-vremennom eh-tape: sb. nauch. tr. – M.: CMR SSSR, 1975.
 26. Gnedovskiy, M.B. Analiz muzejnoy seti i problema klassifikatsii muzeev // Muzejnoye delo v SSSR. Muzejnaya set' i problemih ee so-ver-shenstvovaniya na sovremennom eh-tape: sb. nauch. tr. – M.: CMR SSSR, 1985.
 27. Shmit, F.I. Muzejnoye delo. Voprosih ehkspozitsii. – L.: Academia, 1929.
 28. Yuhnevich, M.Yu. Pedagogicheskie, shkol'nihe i detskie muzei dorevolucionnoy Rossii. – M.: Nauka, 1990.
 29. Samoylenko, L.G. Uchebnihe muzei Kievskogo nacional'nogo universiteta imeni Shevchenko: fenomen kul'turih ili nauki? [Eh/r] / 03.05. 2011. – R/d: <http://www.history.odessa.ru>
 30. Oleynik, T.E. Istoriya muzeev vishshikh uchebnykh zavedeniy Altaj'skogo kraja // Izvestiya Altaj'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 4-2(64).
 31. Sistema obrazovaniya Altaj'skogo kraja na puti modernizatsii. Realizatsiya prioritetnogo nacional'nogo proekta «Ob-razovanie» [Eh/r] / 03.05. 2011. – R/d: <http://www.edu2008.websib>
 32. Informatsiya o sostoyanii rabotih v muzeyakh OU NPO. 2005 – 2009 gg. – Barnaul: AKCDYuT, 2009.
 33. Slovar' aktualnykh muzejnykh terminov // Muzej. – 2009. – № 5.
 34. Yakhno, Yu.B. Shkol'nihiy muzej kak sostavlyayutaya otrikhtogo obrazovatel'nogo prostranstva // Shkola: den' za dnem: ped. aljmanakh. Oficial'nihiy sayt otдела obrazovaniya administratsii Central'nogo rayjona g. Novosibirsk [Eh/r] / 03.05. 2011. – R/d: <http://www.den-za-dnem.ru>
 35. GAAK. F.R. – 1806. Op. 1. D. 43.
- Статья поступила в редакцию 01.06.11*

УДК 130:261

Poljakova E.A. TOBOLSK CHURCH STORAGE: FORMATION AND DEVELOPMENT HISTORY. Here in the article the author considers history of creation and development of the first church museum on the territory of Western Siberia – the Tobolsk church storage. Preconditions of creation of a museum are analyzed in a context of the measures directed on protection of monuments of church olden time of boundary XIX-XX centuries. Reconstruction of activity of a museum century is made within the limits of the church policy and against the historical validity of the first quarter of the XX century.

Key words: Tobolsk church storage, Tobolsk Diocesan Brotherhood, church museum, preservation of monuments, church historical and archaeological society.

Е.А. Полякова, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: elena2873@mail.ru

ТОБОЛЬСКОЕ ЦЕРКОВНОЕ ДРЕВЛЕХРАНИЛИЩЕ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

В данной статье автор рассматривает историю создания и развития первого церковного музея на территории Западной Сибири – Тобольского церковного древлехранилища. Предпосылки создания музея анализируют в контексте мер, направленных на охрану памятников церковной старины рубежа XIX-XX вв. Реконструкция деятельности музея производится в рамках церковной политики и на фоне исторической действительности первой четверти XX в.

Ключевые слова: Тобольское церковное древлехранилище, Тобольское Епархиальное Братство, церковный музей, охрана памятников, церковное историко-археологическое общество.

История становления первого на территории Западной Сибири церковного древлехранилища связана с популярными на тот момент в стране мерами по сохранению памятников. Начало памятникоохранительной деятельности в России связывают с петровскими реформами XVIII века, но система государственных органов охраны памятников сформировалась только к середине XIX в. По инициативе А.С. Уварова в 1864 г. было основано Императорское Московское археологическое общество, способствовавшее появлению сначала светских, а затем и церковных историко-археологических обществ и комиссий по всей территории России. На территории Тобольской губернии такого общества не существовало, но в г. Тобольске в 1890 году было основано Тобольское Епархиальное Братство святого великомученика Димитрия Солунского (далее ТЕБ). Согласно Уставу, одной из важных задач Братства была работа «о приведении в известность и сохранении вещественных памятников церковной старины, имеющих в церк-вах Тобольской епархии или у частных лиц, а также поощре-нии трудов, изысканий по изучению истории и современного состояния Церкви в Тобольской епархии» [1, с. 62]. Совет Братства разработал специальную программу для исследования церковных памятников и в 1899 г. разослал ее всем свя-щеннослужителям епархии с просьбой «доставлять сведения о таковых памятниках». Вскоре в Тобольск начали поступать запрашиваемые данные, которые в свою очередь стали приво-диться в единую систему. Совет Братства обратился в Тоболь-

скую Духовную Консисторию с ходатайством «сделать цир-кулярное распоряжение о тщательном сохранении веществен-ных памятников церковной старины, находящихся в пределах Тобольской епархии, строго воспретить таковые поновлять, исправлять, видоизменять, а тем более продавать или же со-всем уничтожать без ведома и согласия епархиального на-чальства» [2, с. 398].

Меры, предпринятые ТЕБ по сохранению церковных па-мятников, стали предпосылкой создания в городе Тобольске церковно-археологического музея. Любители церковной ста-рины начали ходатайствовать об основании в Тобольской епархии церковного древлехранилища, ссылаясь на пользу которую данные памятники принесут, будучи собранными «в одном определенном, общем месте». Главным инициатором создания церковного древлехранилища выступил Преосвя-щенный Антоний, епископ Тобольский и Сибирский. Осозна-вая значение и возможности церковно-археологического му-зея для Тобольской епархии, Преосвященный Антоний 8 сен-тября 1900 г. обратился в Совет Братства со следующим пред-ложением: «Так как по пункту Б §3 Устава Братства задачею Братства, между прочим, служит «распространение просве-щения в духе Православной Церкви», то сим предлагается Совету Братства войти в обсуждение того, не благовременно ли будет, приступить для означенной цели к устройству в г. Тобольске церковно-археологического музея, который бы знакомил посетителей с замечательными памятниками цер-

ковной старины и отчасти предохранял эти памятники от повреждения и разрушения» [2, с. 399]. Кроме того, епископ предложил и способ комплектования фондов будущего музея: «Так как Братством уже собраны сведения о замечательных памятниках церковной старины, имеющих при церквях епархии, то легко сделать основательный между ними выбор тех, которые более замечательны в церковно-археологическом отношении и, сделав выбор, просить Духовную Консисторию о присылке их в музей для хранения с исключением из церковных описей и с передачей их в собственность музею» [2, с. 399]. Совет Братства не только поддержал предложение, но и решил оказать материальную поддержку в ремонте и оборудовании помещения для будущего музея. 11 сентября 1900 г. Братство постановило «просить отца ректора Тобольской Духовной Семинарии, протоиерея П.Д. Головина, принять на себя организацию такого важного ... дела, как основание церковного древлехранилища» и написание его Устава [2, с. 399]. 23 марта 1901 г. протоиерей П.Д. Головин представил Его Преосвященству составленный им «Проект Устава церковного древлехранилища при Тобольском Епархиальном Братстве» и обратился с предложением о формировании Учредительного комитета, «который мог бы заняться окончательным редактированием «Проекта Устава» и избранием хранителя, казначая и секретаря» будущего музея. На заседании, состоявшемся 26 апреля 1901 г. Совет Братства решил «особой комиссии, проектированной о. ректором, не организовывать, а приурочить церковное древлехранилище всецело к ТЕБ на положении прочих учреждений Братства». В связи с этим, «Проект Устава» и был отредактирован Советом Братства и после его утверждения Преосвященнейшим Антонием, отправлен в установленном порядке в Святейший Синод для получения разрешительной резолюции. Синодальный обер-прокурор передал «Проект Устава» на рассмотрение в министерство внутренних дел, которое, в свою очередь, потребовало внести в устав ряд дополнений. Только после этого Свя. Синод своим указом от 13 ноября 1901 года определил: «Учредить при Тобольском Епархиальном Братстве... церковное древлехранилище и утвердить представленный в Свя. Синод Устав оно» [2, с. 400].

Утверждение Устава имело очень большое значение, поскольку регламентировало его деятельность по отношению к обществу. Согласно утвержденного Устава (§2), целью древлехранилища было «ознакомление посетителей с замечательными памятниками церковной старины Тобольской епархии и предохранение как собранных в нем, так и известных на пространстве епархии памятников от повреждения и разрушения» [3, с. 5]. Анализ Устава позволяет выявить концепцию научного документирования и музейной коммуникации в первом западносибирском древлехранилище. В первой части документа, в §§3, 4, 6 оговаривалось, что древлехранилище имеет право сосредотачивать у себя церковную утварь, священные облачения, предметы церковного искусства, богослужебные книги и разного рода рукописи, что доказывает ориентированность музея на изучение и представление истории православия. Определенный интерес представляет §5 Устава, в котором говорится, что «археологические находки, поступающие в ЦД, относящиеся к доисторической эпохе, должны быть доставлены в подлинниках или фотокопиях в Императорскую Археологическую комиссию (ИАК) для рассмотрения, но с тем, чтобы таковые возвращались в церковное древлехранилище, как собственность. Древности, найденные в казенных или общественных землях, на основании действующих узаконений (1,6,10, 12 §§ Положения об ИАК Пол. Собр. Зак. 1859 г. 2 февраля №34109 и примечание 2 к ст. 539 т. X ч. I Св. Гражд. Зак. Изд. 1887 г. Т 1895 г.), также должны быть местными начальниками препровождены непосредственно в Археологическую Комиссию и при посредстве ее могут поступать в собственность ЦД» [3, с. 6]. Все это свидетельствует о централизованной государственной политике,

направленной на развитие археологической науки, сохранение и сосредоточивание различных типов памятников не только в столичных городах, но и в глубокой провинции.

Способы и условия комплектования были закреплены в §§7-11, в которых было оговорено, что «памятники церковно-исторической местной древности приобретаются пожертвованиями от церквей, монастырей, учебных и других епархиальных учреждений и частных лиц, а также меною или возвращением владельцу памятников материальной их ценности, по взаимному соглашению», «приобретение предметов для церковного древлехранилища от церквей, монастырей допускается с согласия причта и старосты, а также братии последних и не иначе как с особого на каждый предмет разрешения местного епархиального Архиерея, а при особой важности предмета, с разрешения Святейшего Синода» [3, с. 7]. Все расходы по приобретению памятников должны были вестись за счет средств древлехранилища.

В последних пунктах устава закреплялись нормы, которых должны были придерживаться сотрудники музея для обеспечения сохранности фондов: «Поступающие в ЦД предметы помещаются и хранятся в особых витринах соответственно роду древности, отдельно вещественные памятники от письменных, книги отдельно от архивных редкостей. ... Все вещественные предметы древности, хранящиеся в ЦД, как частным лицам, так и учреждениям не выдаются на руки, но письменные памятники и книги могут даваться в редком случае, по особому уважительным обстоятельствам, с разрешения епархиального Преосвященного, учебным или ученым учреждениям для научной работы» [3, с. 8]. Все предметы должны были фиксироваться в специальных описях «из коих одна фундаментальная, в ней все предметы древности записываются по системе, по отделам, а другая – дополнительная, содержащая предметы поступления в хронологическом порядке (описи должны быть прошнурованы и за надлежащей скрепой епархиального Преосвященного» [3, с. 9]. Примечательным является тот факт, что Братство планировало вести охранно-реставрационные мероприятия и для тех памятников, которые не вошли в фондовое собрание: «те памятники древности, кои не могут быть уступлены древлехранилищу, должны быть в особом внимании совета Братства. Так, реставрация древних церковных архитектурных сооружений, св. икон, стеной иконописи и прочего, должны производиться с ведома Совета Братства» [3, с. 7]. Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о том, что Тобольское Епархиальное Братство святого великомученика Димитрия Солунского заинтересованно решало проблемы охраны и сохранности памятников православной истории и культуры.

Во второй части Устава (§§14-17) было прописано, кто и при каких обстоятельствах может стать почетным, действительным и непременным членом церковного древлехранилища. Так, лица «оказавшие особые услуги древлехранилищу или сделавшие единовременное пожертвование не менее 50 руб.» считались почетными членами, а «лица же уплачивающие ежегодно не менее 1 руб. или внесшие единовременно не менее 25 руб.» считались действительными членами. Непременными членами считались «отцы благочинные». Они были обязаны не только содействовать приобретению памятников старины, но главным образом на месте, в пределах своего района каждый, охранять таковые памятники, по возможности поступления их в церковное древлехранилище. (В обязанности благочинных входило раз в год отчитываться перед Советом Братства о состоянии памятников церковной старины своего благочиния). Непременным членом древлехранилища являлся ключарь Тобольского кафедрального собора, считающийся «заведующим ризницей» [3, с. 8].

Обозначенные в третьей части устава должностные обязанности сотрудников церковного древлехранилища позволяют выстроить иерархию отношений. В документе было оговорено, что «члены церковного древлехранилища не пользуются

правами членов Братства и не имеют участия в управлении делами» [3, с. 8]. В §18 указывалось, что «древлехранилище состоит в непосредственном заведывании Тобольского Епархиального Братства», а «ближайшее заведывание делами» возлагается на председателя, казначея и секретаря Братства (казначей осуществлял прием денежных пожертвований в пользу музея, ведение приходно-расходных книг и составление по ним годового отчета, а секретарь вел все делопроизводство). Кроме того, Советом Братства избирались хранитель церковного древлехранилища и его помощник, которые утверждались в этой должности, епархиальным Преосвященным, считавшимся покровителем музея [3, с. 9]. В обязанности хранителя входило принимать поступления и заносить их в описи; заботиться о благоустройстве церковного древлехранилища; допускать в установленные дни и часы «лиц, желающих рассматривать и изучать хранящиеся в нем предметы» [3, с.9]. Все члены древлехранилища пользовались правом бесплатного посещения «в установленные дни и часы, для чего должны были получать особые билеты [3, с. 8]. Хранитель древлехранилища должен был ежегодно составлять отчет о его состоянии «для доклада епархиальному Преосвященному и печатания в епархиальных ведомостях, в коих сверх сего помещаются каждый раз сведения о всех новых поступлениях и приобретениях памятников древности» [3, с. 9]. В примечании к этому разделу оговаривалось, что хранитель и его помощник обязательно должны быть в священном сане, в связи с тем, что в древлехранилище поступают предметы, «освященные употреблением при богослужении (потир, напрестольные кресты и пр.), коих мирянам не надлежит касаться, почему и для хранения сих предметов устраиваются особые витрины с крестами на оных и с соответствующими надписями» [3, с. 9].

Заканчивался устав пунктом о том, что в случае прекращения деятельности Тобольского Епархиального Братства, церковное древлехранилище в полном его составе передается «в ведение другого учреждения, по соглашению подлежащих ведомств и с разрешения Святейшего Правительствующего Синода» [3, с. 10].

В первом номере Тобольских епархиальных ведомостей за 1902 год председатель Братства протоиерей Н. Скосырев обосновал цель создания древлехранилища и от имени Совета обратился «с покорнейшею просьбой ко всем лицам, сочувствующим целям церковного древлехранилища, вступить в число почетных или действительных членов его или оказать ему свое содействие» [3, с. 12]. Утвержденный Св. Синодом от 24 октября – 5 ноября 1901 «Устав ЦД» был опубликован в количестве 300 экз. и разослан членам древлехранилища и всем желающим с просьбой помочь «или денежными средствами, или доставлением памятников церковной старины, которые в древлехранилище будут тщательно охраняться от хищений и порчи. Они наглядно будут представлять историю местной епархии, они будут пробуждать любовь к родному краю и желание заняться разборкой истории его». Здесь же говорилось, что все причты Тобольской епархии через Духовную Консисторию должны представить в совет Братства «более значительные памятники церковной истории или фотографии». Все это Братство или принимало в дар, или покупало «за известную плату по особому соглашению» [4].

Первым хранителем древлехранилища (согласно §§18-20 Устава) был избран и утвержден епископом Антонием преподаватель Тобольского епархиального женского училища, кандидат богословия, священник А.И. Юрьевский, а его помощником – дьякон кафедрального собора Е. Пельмский. В их обязанности входило прием и разборка поступающих на хранение материалов и запись «пока в хронологический каталог» [4]. По получении Синодального указа, Совет Братства начал свою деятельность по приготовлению помещения для церковного древлехранилища. Первоначально, когда мысль об учреждении музея только зарождалась, его экспозиции предпола-

гали разместить во флигеле Архиерейского дома, но постановлением Совета Братства от 26 апреля 1901 г. решено было «просить причт кафедрального собора уступить нижний этаж соборной ризницы, занятый консисторским архивом». Когда соответствующее разрешение было получено, то на средства Братства (530 руб.) стали проводиться ремонтные работы, контролируемые специальной комиссией во главе с протоиереем Н.Д. Скосыревым. В сентябре месяце 1902 года работы по отделке помещения были закончены, и началась новая работа «по приведению в порядок и распределению по местам предметов церковной старины, собранных на пространстве Тобольской епархии» [2, с. 401].

Торжественное открытие музея было приурочено ко дню Братского праздника – 26 октября (1902 г.) [4]. Хранитель древлехранилища А. Юрьевский произнес речь, в которой были озвучены планы на будущее, касающиеся как комплектования фондов, так и охраны памятников, а также определены перспективы научной деятельности по популяризации и развитию археологической науки и местного краеведения, предусматривавшие «изучение Тобольской епархии в ее историческом прошлом». Поднимая проблему сохранности церковных памятников на территории Тобольской епархии он отметил, что «многие церковные памятники пришли в преждевременную ветхость и разрушение от неумелого, неосторожного, а иногда и прямо небрежного обращения с ними. Как известно, многие старинные предметы валяются заброшенными и забытыми или в пыльных и сырых амбарах, или же на церковных чердаках среди всевозможного хлама и даже иногда под толстыми слоями голубиного помета. Помещенные же в церковное древлехранилище все таковые памятники найдут себе там и приличное место, и бережное обращение, и даже заботливый уход» [2, с. 407] и выразил надежду на дальнейшее пополнение музейных фондов при помощи церквей, монастырей и частных лиц поскольку «на территории епархии остается еще множество не собранных памятников церковной старины» [2, с. 405]. По его мнению, весь предложенный комплекс мер должен был самым наилучшим образом сказаться на просвещении народа «в духе Православной церкви» и повышении научного и культурного уровня людей, занимающихся научными исследованиями [2, с. 408].

Предложенный Его Преосвященством способ комплектования фондов церковного древлехранилища «оказался вполне целесообразным». Благодаря содействию духовной Консистории, со всех концов епархии на имя Совета Братства уже с начала 1902 года стали поступать самые разные типы памятников (вещественные, письменные и др.) церковной старины. Всего, поступивших ко дню открытия материалов числилось «908 номеров по хронологической описи». Основу фонда составила коллекция из 98 вещественных и 328 письменных источников переданных из ризницы кафедрального собора протоиереем Н.Д. Скосыревым. Общее количество материалов, зарегистрированных в древлехранилище ко дню его открытия, превзошло все ожидания: отведенное под музей помещение (1 комната) оказалось полностью заполненным экспонатами, а иконы и живописные портреты даже не могли вместиться полностью, поскольку потолки были сводчатыми и затрудняли развеску [2, с. 403].

Совет Братства, желавший скомплектовать достойное и полное фондовое собрание, принял решение приобретать копии важнейших документов, относящихся к учреждению Сибирской епархии, к управленческой деятельности архиепископов Киприана и Макария (эти документы находились в сборнике «Книга денежного стола № 11804», хранившегося в архиве Министерства юстиции) [4]. С точки зрения членов Братства, письменные памятники были важны не только как археологическая или палеографическая редкость, а как важный исторический источник. Эта работа по исследованию истории Тобольской епархии и распространению научных сведений среди духовенства и светской интеллигенции долж-

на была составить одну из наиболее важных задач древлехранилища. В связи с этим было запланировано издание «книжек исторического содержания» под общим заглавием «Тобольское Церковное Древлехранилище». Ответственным за составление был назначен хранитель А. Юрьевский, в полномочия которого входило право привлекать по своему усмотрению любых сотрудников. Первоначально статьи планировалось печатать в Тобольских епархиальных ведомостях, а по мере накопления материала отдельными изданиями.

Поступавшие в музей вещи, по мнению его сотрудников не были достаточно древними, но на это были объективные причины: «со времени покорения Сибири прошло только 320 лет, а от учреждения в Тобольске архиерейской кафедры и еще меньше». Но по количеству «именно церковных памятников, Тобольское церковное древлехранилище в ряду не многих учреждений этого рода ни в коем случае не может быть поставлено на последнее место». Как свидетельствует источник, до времени открытия ТЦД «на обширном пространстве нашего отечества существовало всего лишь 16 церковно-археологических музеев и древлехранилищ, причем одни из них и донныне едва влачат свое существование, а другие, если и считают количество имеющихся у них памятников целыми тысячами, то 9/10 этого количества приходится на монеты, медали и жетоны, т.е. на предметы мелкие и не церковного характера», а фонды тобольского древлехранилища полностью состояли из «памятников церковного характера» [2, с. 402].

23 марта 1903 г. при древлехранилище была организована Архивная комиссия. В ее состав вошли преподаватели духовной семинарии и женского епархиального училища, тобольское духовенство. Протокол заседания членов Архивной комиссии от 18 мая 1903 года свидетельствует, что на должность председателя была предложена кандидатура ректора семинарии, протоиерея П. Головина, а на должность делопроизводителя — хранителя древлехранилища, священника А. Юрьевского [5, с. 176]. 28 мая 1903 года резолюцией епископа Антония обе кандидатуры были утверждены [5, с. 180].

Основная причина создания данной комиссии — накопление в фондах древлехранилища значительного по объему и хронологическим рамкам массива документов, касающихся истории Тобольской епархии. В связи с этим, на одном из заседаний Совета Братства было принято решение об учреждении специального органа, в задачи которого входило бы изучение, систематизация и обработка уже имеющихся документов, а также продолжение сбора информации, касающейся истории церкви в архивах Тобольской духовной консистории, духовных учебных заведений, монастырей и приходах епархии. Результатом работы Архивной комиссии стали многочисленные авторские издания научно-исторического характера («Упраздненные монастыри Тобольского края», «Тобольская Духовная Семинария при ректоре Геннадии» и пр.), и публикация древних памятников духовной литературы Сибири («Сказание известно о чудеси и о явлении Пресвятой Владычицы нашей Богородицы и Присно Девы Марии» XVII в.), обнаруженных в результате научных изысканий. Работы членов комиссии печатались в «Тобольских епархиальных ведомостях», «Историческом вестнике» и «Русской старине» [5, с. 176-180]. За четырнадцать лет своего существования членами архивной комиссии был собран и систематизирован материал по истории Тобольской епархии и даже предпринята попытка создания летописи от времени основания епархии и до начала XX в. Но революция и осуществляемая в ее результате в течение долгих лет политика атеизма фактически уничтожили все плоды трудов Тобольской архивной комиссии.

Рассматривая первые годы существования музея нельзя обойти вниманием работу по обслуживанию посетителей. Первоначально древлехранилище было открыто для посещений один раз в неделю — по средам с 12 до 14 часов [4]. Впоследствии оно стало работать и по воскресеньям с 13.30 до 14.30 [6, с. 81], кроме того по индивидуальным просьбам посетители

допускались в музей и в прочие дни. Вход в музей был бесплатным, но «на видном месте» была поставлена кружка для добровольных пожертвований на нужды древлехранилища, а всем посетителям «были даваемы хранителем и его помощником посильные объяснения памятников со сведениями о древности, происхождении и значении и т.п.» [6, с. 81].

Древлехранилище существовало преимущественно на средства Тобольского Епархиального Братства и ежегодные членские взносы действительных членов (1 руб. с человека, итого 22 руб.) [6, с. 82]. Средства на «жалование хранителю» выделялись из прибыли типографии и переплетной Братства и составляли 180 руб. (за 1903), а средства «на канцелярские расходы архивной комиссии» выделялись из сумм, ассигнованных на разъезды помощников миссионеров и составляли 100 руб. [7, с. 162].

С 1909 года деятельность древлехранилища претерпевает некоторые изменения. В августе месяце заведующим музеем, вместо священника А. Юрьевского был назначен преподаватель женского епархиального училища П.М. Доброхотов. А. Юрьевский по-прежнему оставался членом церковного древлехранилища, но основная его деятельность была связана с Архивной комиссией, делопроизводителем которой он являлся [8, с. 97].

Анализ посещаемости музея, проведенный по данным ежегодных отчетов, показал, что: за период с 26 октября 1903 г. по 26 октября 1904 г. экспозиции осматрели 212 человек. Посетителями церковного древлехранилища «были большей частью воспитанники и воспитанницы разных учебных заведений и богомольцы», последние посещали церковное древлехранилище партиями по 7-13 человек [6, с. 80]. В числе первых посетителей древлехранилища был знаток финно-угорских наречий, магистр Гельсингфорского университета Артур Иванович Каннисто «пользовавшийся, с разрешения Пресвятейшего Антония, рукописями церковного древлехранилища. Магистр остановил свое внимание на двух рукописях: на вогульском переводе Евангелия (по хронологической описи № 328) и на остяцком переводе Наказа об инородцах (по хронологической описи № 332), и заметил, что перевод Евангелия на самом деле сделан не на вогульский, а на остяцкий язык, а Наказ, наоборот, на вогульский» [6, с. 81].

За последующие четыре года данными о посещаемости обнаружено не было, вероятно посетителей было мало, в связи с тем, что в холодные периоды года музей не мог их принимать из-за отсутствия отопления в помещении [8, с. 98]. В 1908-1909 году отопление было возобновлено, но музей посетило всего 46 человек, возможно, по причине длительной передачи фондов древлехранилища от прежнего хранителя к новому [8, с. 98]. В 1909-1910 году музей осматривали: на пасхальной неделе — 4, 5, 6 классы семинарии (75 человек); в июне — участники краткосрочных курсов церковного пения и церковно-славянского чтения и ученики церковно-приходских школ Тобольской епархии (87 человек); в течение летнего периода — паломники в Абалак (около 60 человек), итого около 220 человек [9, с. 341]. В течение следующего (1910-1911) отчетного года наблюдался спад количества посетителей до 163 чел. [10, с. 30].

Начиная с 1911-1912 братского года (братский год длился с октября по октябрь, данное исчисление было связано с датой празднования памяти святого великомученика Д. Солунского (26 октября), покровителя Братства) музеем руководит преподаватель семинарии Василий Рождественский. С этого же периода можно наблюдать некоторые изменения в графике работы музея, который открывался для посетителей в воскресные и праздничные дни. В связи с этим в последующие годы приток посетителей приходился на дни Великого поста и крупные церковные праздники, из чего можно заключить, что музей осматривали преимущественно приезжие паломники. Так, в продолжение Великого поста 1912 г. музей посетило 167 человек, а в обычные дни от 2 до 20 человек [11,

с. 168]. Во время Великого поста 1913 г. в музее побывало около 200 человек, а в остальное время года «посетителей было от 5 до 20 человек в воскресный день», причем это были преимущественно учащиеся (воспитанники семинарии, гимназии духовного и епархиального женского училищ) [12, с. 181-182]. Данный отчет был последним, в котором приводились конкретные данные о посещаемости. Так, в отчете 1914 г. было лишь сказано, что экспозиции музея осматривали старообрядцы «специально для этого приезжавшие из южных уездов Тобольской губернии – их интересовали старопечатные книги и старинные кресты» [13].

Несмотря на нестациональную посещаемость, музей был известен далеко за пределами не только своей губернии, но и Сибири. Весьма интересными, с точки зрения настоящего исследования представляются события 1912 г. 26 октября из столицы в Совет Братства поступило Отношение (за №3880) от Комиссии по устройству юбилейной художественно-исторической выставки в ознаменование 300-летия царствования Дома Романовых в Императорской Академии художеств. На этой выставке должны были быть представлены «картины, произведения ваяния и зодчества (в оригинальных рисунках или моделях, церковно-художественные предметы, (иконы, утварь, облачения, книги и пр.), медали, гравюры, грамоты, оружие, серебряные изделия и пр.)». В документе была оговорена цель выставки – «заинтересовать народные массы наступающим в феврале 1913 года историческим моментом и иллюстрировать важнейшие события в России за последние три столетия, преимущественно происшедшие при непосредственном участии членов Дома Романовых, выразить дух каждого царствования, представить личность каждого государя и членов царствующего дома и соответственно сему собрать художественные произведения и предметы работы этих эпох, группируя их на выставке по отдельным царствованиям» [12, с. 182]. Комиссия, «будучи уверена», что в Тобольском церковном древлехранилище «находятся произведения и предметы, принадлежащие членам Дома Романовых, пожертвованные ими или же вообще по времени исполнения относящиеся к той или иной эпохе из царствования этого Дома и представляющие художественно-исторический интерес» просила Тобольское епархиальное братство сообщить о них полные сведения с указанием авторства, размеров, способа приобретения (куплены или пожертвованы) и дать согласие на предоставление этих произведений на выставку. Совет Братства отправил Комиссии ответ, в котором сообщил, что предметы, иллюстрирующие историю Дома Романовых имеются и в фондах самого древлехранилища («серебряная чаша, дар царя Михаила Федоровича архиепископу Киприану; деревянный, вызолоченный серебром посох патриарха Филарета, данный им архиепископу Киприану в 1621 г.» – все с дарственными надписями), и в ризнице кафедрального собора («Евангелие, печатанное в царствование Михаила Федоровича; крест серебряный под золотом с дарственной надписью Михаила Федоровича первому Тобольскому святителю Киприану; потир с дарственной надписью Михаила Федоровича первому Тобольскому святителю Киприану; посох камышовый, оттянутый темно-зеленым бархатом, подаренный патриархом Филаретом архиепископу Киприану; два больших серебряных ковша с дарственными надписями (жителям Тобольской губернии) Петра Алексеевича». [12, с. 183]. Комиссия прислала на имя Братства новое отношение, в котором помимо уведомления о переносе сроков выставки «ввиду сложности подготовительных работ» на декабрь 1913 г., содержалось сообщение, что «к указанному сроку, она (Комиссия) не замедлит воспользоваться ... художественными предметами, предлагаемыми ТЦД в качестве экспонатов для выставки и просит не отказать в дальнейшем столь полезном участии в устройстве этой выставки, призванной завершить торжество юбилейного года». Источник сообщает, что «Совет Братства, по требованию Комиссии, предметы, имеющиеся в

кафедральном соборе и ЦД и иллюстрирующие историю Дома Романовых, намерен выслать» [12, с. 184].

В 1913-1914 гг. положение древлехранилища ухудшилось: сырость и холод в помещении не только препятствовали нахождению в нем в течение длительного времени, но и разрушительно действовали на памятники, которые гнили и портились. Ввиду этого, хранитель вынужден был работать над систематическим описанием памятников дома, и уже к окончанию года почти полностью его завершил (им был описан самый богатый отдел старопечатных и рукописных книг и рукописей, который он предполагал опубликовать [14, с.105]. В отчете за 1914-1915 год ссылок на существенные улучшения в работе музея обнаружено не было, В. Рождественский лишь отмечал, что «отдел старопечатных книг не имеет для себя надлежащего места, купленный в прошлом году шкаф всего не вмещает и поэтому книги и рукописи приходится помещать в каменную нишу, в которой они подвержены порче» и в связи с этим «было бы желательно поместить церковное древлехранилище в другом здании, в более обширном и теплом или, в крайнем случае, устроить шкафы для рукописных памятников». [13, с. 425].

К июню 1916 г. положение древлехранилища улучшается. Дело в том, что именно на этот период было запланировано Торжественное открытие мощей Св. Иоанна Тобольского, на которое должны были приехать чиновники Св. Синода и епископы разных епархий. В связи с этим помещение музея было отремонтировано, приобретены витрины и шкафы, предметы размещены «в стройности и порядке». Внимание высоких гостей особенно привлекли иконы Новгородского и Московского письма, а также редкие рукописные книги. Помимо духовных и светских сановников музей посетило значительное количество отдельных посетителей и групп, прибывших к открытию мощей. Тем не менее, по замечанию заведующего, помещение не отличалось удобством, в нем по-прежнему «господствуют сырость от недостатка отопления и каменного пола и теснота. Вследствие этого приходится держать предметы в глухих витринах и шкафах. Когда поступают новые предметы, создается затруднительное положение», поскольку фонд музея уже насчитывает 2194 ед. хр. [15, с. 10].

В дни прославления Св. Иоанна Тобольского было принято решение о переименовании Тобольского Епархиального Братства святого великомученика Димитрия Солунского в Тобольское Свято-Иоанно-Димитриевское православно-церковное братство, о чем свидетельствуют данные отчета Братства за 1916-1917 г. В указанных отчетных данных есть и сведения о древлехранилище, касающиеся только состава фонда и текущих поступлений, согласно которым на начало года в музее было сосредоточено 2194 ед. хр., а к концу года 2228 ед. хр. [16, с. 103-110].

В результате проведенного исследования стало известно, что древлехранилище действовало или до 1918 года (именно в этом году были 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), или до 1924 г. В пользу последней даты говорит «Сдаточная опись книгам Тобольского кафедрального собора и бывшего при нем древлехранилища, переданным на хранение в Тобольский окружной архив 9 декабря 1924 г.» ныне хранящаяся в Государственном архиве г. Тобольска [17, л. 90-94]. Согласно описи № 1 в архив было передано 181 ед. хр. (книги), которые были приняты заведующим архивом [17, л. 90-94]. Согласно описи № 2 в архив поступило и 84 наименования различных документов (каждое в нескольких экземплярах) [17, л. 95-97]. Что же касается вещественных и изобразительных материалов древлехранилища, то они в 1926 г., в сильно пострадавшем виде были переданы по инициативе Бирюкова Николая Апполоновича в Музей Тобольского Севера (ранее Тобольский губернский музей, ныне ТГИАМЗ) [18, с. 64]. Необходимо заметить,

что Николай Апполонович Бирюков (1861-1930) до революции был преподавателем Тобольской Духовной Семинарии, являлся действительным членом церковного древлехранилища, возглавлявшим научно-поисковую работу в Архивной комиссии и членом «Общества изучения края» при музее Тобольского Севера (ныне ТГИАМЗ).

Таким образом, в ходе реконструкции деятельности Тобольского церковного древлехранилища было выявлено, что оно создавалось в контексте мер, направленных на охрану памятников церковной старины рубежа XIX-XX вв. и по инициативе общественной организации – Тобольского Епархиального братства (в европейской части России такие музеи создавались при церковно-археологических обществах). Рабо-

та древлехранилища осуществлялась в рамках церковной политики Тобольской епархии и была направлена на документирование, сохранение и научное изучение истории православия в регионе. Несмотря на бытовые трудности (недостаточное материальное обеспечение, непригодное для нужд музея помещение) древлехранилище являлось своеобразным научно-исследовательским центром, выполнявшим функции историко-археологического общества. Историческая действительность первой четверти XX в. повлияла на прекращение деятельности древлехранилища, но его фонды и научные изыскания и работы частично сохранились в Тобольском историко-архитектурном музее-заповеднике и Государственном архиве г. Тобольска.

Библиографический список

1. Справочная книга по Тобольской епархии на 1908 г. / Издание ТЕБ св. великомученика Д. Солунского. – Тобольск: Типография Епархиального Братства, 1908.
2. Тобольское церковное древлехранилище // ТЕВ. – 1902. – № 22.
3. Устав церковного древлехранилища при Тобольском Епархиальном Братстве св. великомученика Д. Солунского // ТЕВ. – 1902. – № 1.
4. Отчет Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1901-1902 гг. // ТЕВ. – 1903. – № 2.
5. Докладная записка // ТЕВ. – 1903. – № 13.
6. Отчет о состоянии Тобольского церковного древлехранилища с 26 окт. 1903 г. по 26 окт. 1904 г. // ТЕВ. – 1905. – № 4.
7. Протокол общего собрания ТЕБ (18.04.1904) // ТЕВ. – 1904. – № 9.
8. Отчет о состоянии ТЦД за 1908 – 1909 год // ТЕВ. – 1910. – № 6.
9. Отчет о деятельности Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1909-1910 г. // ТЕВ. – 1910. – № 24.
10. Отчет деятельности Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1910-1911 г. // ТЕВ. – 1912. – № 1.
11. Отчет о деятельности Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1911-12 г. // ТЕВ. – 1913. – № 8.
12. Отчет о деятельности Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1912-13 г. // ТЕВ. – 1914. – № 9.
13. Отчет о деятельности Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1914-1915 гг. // ТЕВ. – 1916. – № 4.
14. Отчет о деятельности Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского за 1913-14 г. // ТЕВ. – 1915. – № 7.
15. От совета Тобольского Епархиального Братства св. великомученика Д. Солунского // ТЕВ. – 1917. – № 1.
16. Отчет о деятельности Тобольского Свято-Иоанно-Димитриевского православно-церковного братства за 1916-1917 год // ТЕВ. – 1918. – № 6.
17. «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. 65, оп. 1, д. 1.
18. Тобольский биографический словарь. – Екатеринбург: «Уральский рабочий», 2004.

Bibliography

1. Spravochnaya kniga po Tobol'skoy eparkhii na 1908 g. / Izdanie TEБ sv. velikomuchennika D. Solunskogo. – Tobol'sk: Tipografiya Eparkhial'nogo Bratstva, 1908.
 2. Tobol'skoe cerkovnoe drevlekhranil'it'e // TEВ. – 1902. – № 22.
 3. Ustav cerkovnogo drevlekhranil'it'ha pri Tobol'skom Eparkhial'nom Bratstve sv. velikomuchenika D. Solunskogo // TEВ. – 1902. – № 1.
 4. Otchet Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1901-1902 gg. // TEВ. – 1903. – № 2.
 5. Dokladnaya zapiska // TEВ. – 1903. – № 13.
 6. Otchet o sostoyanii Tobol'skogo cerkovnogo drevlekhranil'it'ha s 26 okt. 1903 g. po 26 okt. 1904 g. // TEВ. – 1905. – № 4.
 7. Protokol obshchego sobraniya TEБ (18.04.1904) // TEВ. – 1904. – № 9.
 8. Otchet o sostoyanii TCD za 1908 – 1909 god // TEВ. – 1910. – № 6.
 9. Otchet o deyatelnosti Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1909-1910 g. // TEВ. – 1910. – № 24.
 10. Otchet deyatelnosti Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1910-1911 g. // TEВ. – 1912. – № 1.
 11. Otchet o deyatelnosti Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1911-12 g. // TEВ. – 1913. – № 8.
 12. Otchet o deyatelnosti Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1912-13 g. // TEВ. – 1914. – № 9.
 13. Otchet o deyatelnosti Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1914-1915 gg. // TEВ. – 1916. – № 4.
 14. Otchet o deyatelnosti Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo za 1913-14 g. // TEВ. – 1915. – № 7.
 15. Ot soveta Tobol'skogo Eparkhial'nogo Bratstva sv. velikomuchenika D. Solunskogo // TEВ. – 1917. – № 1.
 16. Otchet o deyatelnosti Tobol'skogo Svyato-Ioanno-Dimitrievskogo pravoslavno-cerkovnogo bratstva za 1916-1917 god // TEВ. – 1918. – № 6.
 17. «Gosudarstvenniy arkhiv v g. Tobol'ske». F. 65, op. 1, d. 1.
 18. Tobol'skiy biograficheskiy slovar'. – Ekaterinburg: «Ural'skiy rabochiy», 2004.
- Статья поступила в редакцию 01.06.11*

Раздел 4

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редактор подраздела «Экология»:

ПУЗАНОВ АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

Редактор подраздела «Экология человека и гигиена окружающей среды»:

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 502.7

Vragova E.V. COMPARATIVE ANALYSIS OF EFFICIENCY BIOLOGICALS FOR PEAT CLEANING OF OIL POLLUTION. Abstract. Hydrocarbons represent a diverse class of the organic compounds widely-spread as pollution. One of typical anthropogenous impacts an environment became pollution by oil. Data of their biological degradation by natural microorganisms have been presented, within the limits of the general work on liquidation of oil spill.

Key words: oil spill, microorganisms-destructors, biological degradation.

Е.В. Врагова, канд. техн. наук., научный сотрудник Институт почвоведения и агрохимии СО РАН г. Новосибирск, E-mail: vragovae@rambler.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ БИОПРЕПАРАТОВ ДЛЯ ОЧИСТКИ ТОРФА ОТ НЕФТЯНОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ

Углеводороды представляют класс разнообразных органических веществ, распространенных в окружающей среде как загрязнители. Одним из типичных антропогенных воздействий на окружающую среду стало загрязнение почв нефтью. В статье приведены данные о возможности ее биодеструкции природными микроорганизмами, в рамках общей работы по ликвидации разливов нефти.

Ключевые слова: нефтяное загрязнение, микроорганизмы-деструкторы, биологическая деградация.

Под рекультивацией понимается комплекс работ, направленных на восстановление продуктивности и народнохозяйственной ценности нарушенных земель, а также улучшения условий окружающей среды в соответствии с интересами общества (ГОСТ 17.5.01-83).

Основной целью рекультивационных работ при восстановлении земель, загрязненных углеводородами нефти, является создание на загрязненной территории условий, способствующих стимулированию процессов естественной биодegradации нефтезагрязнения, восстановления плодородия почвогрунтов и воссоздание самовозобновляющегося живого надпочвенного покрова [1].

Существующие механические, термические и физико-химические методы очистки почв от нефтяных загрязнений дорогостоящи [2]. Микробиологические методы способны дополнять указанные технологии, а в определенных ситуациях не имеют альтернативы.

Развиваемые в настоящее время биотехнологические методы защиты окружающей среды от техногенных загрязнений основаны на использовании микроорганизмов-деструкторов. Поскольку микроорганизмы имеют сравнительно высокий потенциал разрушения углеродных соединений, им придается большое значение при разработке путей биоремедиации загрязненных объектов.

Цель данного эксперимента – оценка возможности использования пяти биологически активных веществ – биопрепаратов Фарейзайм, Бациспектин, Деградойл, Дестройл, Дизойл для биодegradации нефти и рекультивации нефтезагрязненных земель.

ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ

Описание исследуемых препаратов

Исследуемые штаммы микроорганизмов обладают выраженной антагонистической активностью по отношению к грибам – фитопатогенам, не изменены генетически, соответствуют принятым нормам безопасности и не представляют опасности для человека и животных при соблюдении правил использования.

1. Бактериальный препарат «Бациспектин» получен на основе природного штамма бактерий *Bacillus* sp.729. Препарат разработан и выпускается Приволжским опытно-промышленным биохимическим заводом.

2. Биологический препарата «Деградойл», основой которого является выделенная из почвы смешанная культура микроорганизмов, включающая азотфиксирующие бактерии *Azotobacter vinelandii*. Выпускается ЗАО «Биоцентр» (Литва, Вильнюс) имеет патенты Republic of Lithuania в 1992, LT3111B, LT3112B и USA в 1996, No.5494580).

3. Биологический препарат «Дестройл» (ТУ 9291-006-05803071-96) производится Бердским заводом биологических препаратов. Получен на основе выделенной из природы микробной культуры *Acinetobacter* sp. Представляет собой порошок или пасту, состоящие из клеток микроорганизмов, обладающих углеводородоокисляющей активностью с концентрацией не менее 10^8 и 10^9 клеток в 1 грамме препарата соответственно для порошка и пасты, остатков питательной среды.

4. Биодеструктор «Дизойл» был разработан Государственным научно-исследовательским институтом биосинтеза белковых веществ («ГосНИИСинтезбелок»). «Дизойл» получен на основе штамма ВСБ-542в, исходная культура – штамм рода *Candida maltosa*. Препарат представляет собой сыпучий порошок кремового цвета, хорошо смачиваемый водой. «Дизойл» является препаратом для ликвидации нефтяных загрязнений воды и почвы.

5. Биоагент «Фарейзайм» (FyreZyme) разработан американской корпорацией Ecology Technologies International Inc. Благодаря своему составу, в который входят ферменты, этот биоагент сам является источником питания для бактерий.

ОПИСАНИЕ МОДЕЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ОПЫТА С ИСКУССТВЕННЫМ ЗАГРЯЗНЕНИЕМ ТОРФА НЕФТЬЮ

Для закладки опыта был использован торф. Нефтяное загрязнение готовили из расчета 10, 18, 30, 45%. Бактериальные препараты – из расчета 1 г к массе 2 кг торфа и минеральные удобрения из расчета (азотно-фосфорные – NP) 0,5 г к массе 2 кг торфа, независимо от степени загрязнения почвы.

Образцы инкубировали при температуре 22°C и влажности 60% от полной влагоемкости при pH среды – 6,8. Длительность опыта составила 60 дней. Поливали водой и перемешивали каждые 7 дней (200 мл на 2 кг торфа).

Нефть ГОСТ 9965-76 для эксперимента бралась в ЦНДГ-5 НГДУ «Правдинскнефть» ООО «РН-ЮНГ».

Приготовление рабочих суспензий биопрепаратов

В емкость, объемом 1 л вносили 5 г биопрепарата, добавляли 1000 мл дистиллированной воды (+22°C) и выдерживали

при температуре 22 – 24°C в течение 6 часов в присутствии азотно-фосфорных удобрений (2,5 г).

Обработка почвы (торфа).

Рабочую суспензию препарата перед нанесением на почву (торф) перемешивали в течение 10 мин., затем отливали по 200 мл суспензии и наносили на почву (2 кг). Нанесение осуществляли путем дождевания, почву с внесенным биопрепаратом перемешивали.

Контролируемые параметры:

- Концентрация нефтепродуктов – до обработки и с последующей периодичностью каждые 15 дней гравиметрическим методом.

- Процесс деструкции нефти – до внесения биопрепарата и по окончании опыта (60 дней) методом хромато-массспектрометрии.

Методы лабораторного анализа проб

Для определения динамики содержания нефтепродуктов образцы торфа отбирались каждые 15 дней. Первый отбор проводился перед первичной обработкой препаратами, а затем трижды в течение длительности проведения лабораторного опыта.

Для наблюдения за процессом деградации нефти определяли численность трех эколого-трофических групп микроорганизмов: углеводородоокисляющих – на минеральной среде Раймонда (г/л: Na_2CO_3 – 0,1; CaCl_2 – 0,01; $\text{MnSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$ – 0,02; NaH_2PO_4 – 1,5; $\text{FeSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$ – 0,02; K_2HPO_4 – 1,0; $\text{MgSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$ – 0,2; NH_4NO_3 – 2,0; H_2O дист. – 1 л), с нефтью в качестве единственного источника углерода; гетеротрофов – на среде МПА (мисопептонный агар) – органический источник азота; микроскопических грибов – на подкисленной среде Чапека.

Для оценки эффективности действия исследуемых препаратов были использованы показатели остаточного содержания нефти в почве, а также изменение структурного состава нефти. Отбор проб почвы проводился по ГОСТ 17.4.3.01-83. Определение остаточного содержания нефтепродуктов в почве проводили гравиметрическим методом [3].

Результаты анализа проб торфа

№ п/п	Наимен. препарата	t, °C	% неф. загр.	содержание нефтепродуктов, г/кг через:					% биодегradации через:			
				исх.	15 дн	30 дн	45 дн	60 дн	15 дн	30 дн	45 дн	60 дн
1	холостая + удобр.	22	10	99,13	94,38	89,25	80,75	72,00	4,79	9,97	18,54	27,37
2	Фарейзайм	22	10	97,00	80,92	73,57	55,02	50,73	16,57	24,15	43,27	47,70
3	Бациспекцин	22	10	99,63	81,53	71,94	59,44	50,08	18,16	27,79	40,34	49,73
4	Деградойл	22	10	104,38	83,21	77,63	66,64	55,99	20,28	25,62	36,15	46,35
5	Дестройл	22	10	112,13	86,78	82,81	66,44	59,44	22,60	26,14	40,74	46,99
6	Дизойл	22	10	118,63	88,40	80,23	62,35	42,01	25,48	32,37	47,44	64,58
7	холостая	22	10	111,50	109,63	105,38	97,38	89,38	1,68	5,49	12,66	19,84
8	холостая + удобр.	22	18	166,38	161,38	154,88	145,50	136,75	3,01	6,91	12,55	17,81
9	Фарейзайм	22	18	161,13	138,88	125,75	100,50	98,00	13,81	21,96	37,63	39,18
10	Бациспекцин	22	18	190,00	161,25	142,00	126,13	112,50	15,13	25,26	33,62	40,79
11	Деградойл	22	18	170,13	141,38	130,50	118,88	108,88	16,90	23,29	30,12	36,00
12	Дестройл	22	18	235,63	191,25	179,63	155,63	136,25	18,83	23,77	33,95	42,18
13	Дизойл	22	18	227,25	179,00	160,38	155,38	130,63	21,23	29,43	31,63	42,52
14	холостая	22	18	172,00	165,75	162,00	152,00	138,88	3,63	5,81	11,63	19,26
15	холостая + удобр.	22	30	343,00	342,75	322,13	309,00	289,13	0,07	6,08	9,91	15,71
16	Фарейзайм	22	30	315,25	297,00	256,50	233,25	211,75	5,79	18,64	26,01	32,83
17	Бациспекцин	22	30	344,88	310,38	296,00	277,13	238,38	10,00	14,17	19,64	30,88
18	Деградойл	22	30	355,38	276,75	252,75	241,25	223,88	22,13	28,88	32,11	37,00
19	Дестройл	22	30	308,25	255,63	251,75	222,25	200,13	17,07	18,33	27,90	35,08
20	Дизойл	22	30	322,13	275,13	254,63	238,13	224,88	14,59	20,95	26,08	30,19
21	холостая	22	30	310,63	264,75	262,75	258,88	240,00	14,77	15,41	16,66	22,74

22	холостая + удобр.	10	30	314,13	306,13	298,00	279,13	272,13	2,55	5,13	11,14	13,37
23	Фарейзайм	10	30	301,88	268,13	237,13	230,75	215,88	11,18	21,28	23,56	28,49
24	Бациспекцин	10	30	318,5	274,13	258,50	237,63	212,13	13,93	18,84	25,39	33,40
25	Деградойл	10	30	307,75	277,00	242,13	215,50	203,00	9,99	21,32	29,98	34,04
26	Дестройл	10	30	307,13	272,00	262,88	239,13	201,88	11,44	14,41	22,14	34,27
27	Дизойл	10	30	309,63	266,50	243,13	230,88	209,25	13,93	21,48	25,43	32,42
28	холостая	10	30	325,00	288,88	280,75	271,13	259,75	11,11	13,62	16,58	20,08
29	холостая + удобр.	22	45	423,75	393,00	348,50	339,88	323,25	7,26	17,76	19,79	23,72
30	Фарейзайм	22	45	397,88	368,63	331,63	322,00	292,13	7,35	16,65	19,07	26,58
31	Бациспекцин	22	45	444,50	361,75	327,63	295,63	274,13	18,62	26,29	33,49	38,33
32	Деградойл	22	45	479,50	386,13	358,88	337,25	316,00	19,47	25,16	29,67	34,10
33	Дестройл	22	45	410,63	382,63	373,25	351,50	308,13	6,82	9,10	14,40	24,96
34	Дизойл	22	45	434,00	344,75	326,50	305,38	276,50	20,56	24,77	29,64	36,29
35	холостая	22	45	449,88	354,00	350,38	346,63	341,63	21,31	22,12	22,95	24,06

Результаты и их обсуждение

Результаты проведенных исследований свидетельствуют об эффективности биологического метода очистки и рекультивации нефтезагрязненных торфяных почв даже при высокой концентрации загрязнителя (свыше 15%). Внесение биопрепаратов ускоряет разложение нефти по отношению к контрольной пробе. Стимуляция естественной нефтеокисляющей микрофлоры внесением удобрений на данном типе почвы не привело к ожидаемому усилению биодеградации углеводов.

Исследования показали, что процесс биодеградации нефтепродуктов идет и при пониженных температурах (10°C), что имеет большое практическое значение при использовании препаратов в климатических условиях Сибири. Рекламные проспекты дают неполную информацию о биопрепаратах, что затрудняет их выбор и применение.

Все препараты показали свою работоспособность примерно на одном уровне, но хочется отметить Фарейзайм и Бациспекцин. При повышенной концентрации нефтепродуктов (18 – 45%) и пониженной температуре (опыт при 30% нефтезагрязнения и 10°C) активность препаратов остается неизменной. Для всех степеней нефтяного загрязнения количество препаратов бралось согласно инструкциям по применению, рассчитанным на остаточное содержание углеводов, не превышающее 15-20%. В связи с этим, есть смысл увеличивать дозировку биопрепаратов при повышенных концентрациях нефтепродуктов.

Так же, на результаты эксперимента, возможно, оказывает влияние такая сложная матрица для исследований как торф, т.к. он относится к органогенным почвам, характеризующимся собственной высокой биологической активностью.

Проведенный сравнительный анализ по единой методике позволил выявить наиболее эффективные биопрепараты и рекомендовать их к использованию в практике очистки торфа от нефтяного загрязнения.

ВЫВОДЫ

Микробиологические способы рекультивации требуют наиболее тщательный подготовительный период под руководством специалистов, т.к. нарушение технологии очень часто являются причиной низкой эффективности биообработок. Анализируя полученные данные лабораторных исследований можно сделать следующие выводы:

1. **Фарейзайм** – благодаря своему составу, в который входят ферменты, воздействует на аборигенную микрофлору, повышая ее способность к разложению нефтяных углеводов; имеет достаточно высокую эффективность при обработке нефтезагрязненной почвы с высоким содержанием солей. Данный препарат может быть использован для любых нефтезагрязненных участков, требующих биологической обработки.

2. **Бациспекцин** – показал хорошие опытно-промышленные результаты при рекультивации различных типов почв и разливов разной степени давности. Препарат способен работать без проведения дополнительных агрохимических мероприятий.

3. **Деградойл** – особо активен на границе раздела фаз нефтяная пленка – вода, но для его эффективной работы толщина пленки нефти должна быть незначительной и содержать «окна» воды, обработанная площадь не должна пересыхать в течение лета. Также этот биопрепарат очень чувствителен к температуре окружающей среды. Поэтому, не смотря на все достоинства, он неэффективен в условиях Западной Сибири.

4. **Дестройл** – препарат комплексного действия. Показал положительные результаты при обработке заболоченной поверхности, нефтезагрязненных водоемов и грунтов. Может быть использован для различных типов почв и разливов разной степени давности и обработки наполнителей боновых заграждений.

5. **Дизойл** – имеет высокую способность к разжижению битуминизированных нефтешламов и разрыхлению «спекшихся» нефтезагрязненных грунтов. Можно рекомендовать для рекультивации старых нефтяных разливов и нефтешламовых амбаров.

Библиографический список

1. Врагова, Е.В. Сценарный подход в управлении рекультивацией нефтяных и солевых загрязнений почв (на примере Ханты-Мансийского автономного округа): автореф. дис. ... канд. тех. наук. – Барнаул, 2004.
2. Солнцева, Н.П. Добыча нефти и газа и геохимия природных ландшафтов. – М.: МГУ, 1998.
3. Временные методические рекомендации по контролю загрязнения почв. – М.: Гидрометеиздат, 1984. – Ч. II.

Bibliography

1. Vragova, E.V. Scenarniyj podkhod v upravlenii rekultivaciyj neftyanihkh i solevihkh zagryazneniyj pochv (na primere Khabti-Mansijskogo avtonomnogo okruga): avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. – Barnaul, 2004.
 2. Solnceva, N.P. Dobycha nefti i gaza i geokhimiya prirodnykh landshaftov. – M.: MGU, 1998.
 3. Vremennye metodicheskie rekomendacii po kontrolyu zagryazneniya pochv. – M.: Gidrometeoizdat, 1984. – Ch. II.
- Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 616-002:616-005.1-08]-612.014.4

Kulikov V.Y., Kozyaeva E.A., Sorokin, O.V. INFLUENCE OF WEAK ENVIRONMENTAL FACTORS ON THE HEMOSTATIC SYSTEM AND CELL EFFECTORS INFLAMMATION IN EXPERIMENTAL. It is shown that, in the shadowed space (minus the field) is observed in the first place, the development of the hypercoagulation syndrome in vivo and in hypocoagulation conditions in vitro. Showed a reduction in membrane potential of human blood mononuclear cells in geomagnetic conditions, triggering a cascade of intracellular processes, leading to enhanced operating time of active oxygen species and a change in balance between the generation and inhibition of reactive oxygen species. Substantiates the relationship of the redox potential of tissues with the character of autonomic regulation and the characteristics of photo-electron emission from the skin

Key words: weak environmental factors, hemostatic system, skin photo-electron emission, hypercoagulation syndrome, hypocoagulation, geomagnetic conditions, cells effectors inflammation, experiment.

В.Ю. Куликов, д-р. мед. наук, проф., зав. кафедрой нормальной физиологии НГМУ, заслуженный деятель науки РФ; **Е.А. Козьева**, канд. мед. наук, ассистент кафедры нормальной физиологии; **О.В. Сорокин**, канд. мед. наук, доцент кафедры нормальной физиологии НГМУ, E-mail: kulikov_42@mail.ru

ВЛИЯНИЯ СЛАБЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ГЕМОСТАЗА И РЕАКТИВНОСТЬ КЛЕТОК ЭФФЕКТОРОВ ВОСПАЛЕНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Показано, что в условиях экранируемого пространства (минус поле) наблюдается во-первых, развитие синдрома гиперкоагуляции в условиях in vivo и гипокоагуляции в условиях in vitro. Выявлено, что в гипомагнитных условиях запускается каскад внутриклеточных процессов, сопровождающихся повышенной выработкой активных кислородных метаболитов и изменением баланса между системами генерации и ингибции активных форм кислорода. Обосновывается связь редокс-потенциала тканей с характером вегетативной регуляции и особенностями фото-электронной эмиссии кожи.

Ключевые слова: слабые экологические факторы, система гемостаза, фото-электронная эмиссия кожи, синдром гиперкоагуляции, гипокоагуляция, гипомагнитное поле, клетки эффекторы воспаления.

При взаимодействии человека с факторами электромагнитной природы, за счет изменения реактивности нейромедиаторных систем организма, может возникнуть целый комплекс как метаболических, так и психосоматических реакций, объединяемых понятиями магниточувствительности и магнитореактивности. Среди этих реакций изменениям в системе гемостаза, как и реактивности клеток эффекторов воспаления, отводится важная роль как важного звена в патогенезе целого ряда неотложных состояний [1-3].

Таким образом, оценка системных механизмов биотропного действия факторов гелиогеофизической природы является одной из важных и актуальных задач как геоэкологии в целом, так общей и ургентной патологии в частности [4].

В качестве методического подхода, выявляющего молекулярно-клеточные механизмы взаимодействия организма с гелиофизическими факторами изучалась реакция системы гемостаза, реактивность клеток эффекторов воспаления и скорость аутоокисления адреналина в условиях ослабленного геомагнитного поля, создаваемого в специальных гипомагнитных камерах [1]. Выявление потенциально важных регуляторных контуров, связанных с изменением электронно-возбужденных состояний в условиях естественного и ослабленного геомагнитного поля обосновывает целесообразность применения метода ГРВ (метод газоразрядной визуализации) как интегрального метода, отражающего редокс-потенциал ткани, и характер вегетативной регуляции микрогемодинамики [5-7].

Цель работы: Изучить активность плазменных факторов свертывания крови, реактивность клеток эффекторов воспаления и скорость аутоокисления адреналина в условиях ослабленного геомагнитного поля в эксперименте

Материал и методы

Ослабленное геомагнитное поле создавалось в гипомагнитной камере (ГМК) с коэффициентом экранирования 10^{-2} . Камера оригинальной конструкции состояла из пермалловых пластин толщиной 1,5 мм, между которыми проложены аналогичной толщины медные пластины. Действие экрана основано на том, что магнитный поток через сечение экрана концентрируется в стенках с высокой магнитной проницаемостью и тем самым ослабляет поле во внутреннем пространстве. Ферромагнитный экран описанной конструкции позволяет экранировать геомагнитное поле до 10^5 раз. В камере при экс-

периментальных воздействиях проводилась принудительная вентиляция, через отверстия в крышках подавалась вода для животных при длительности эксперимента 3 часа.

Исследование активности плазменных факторов в условиях эксперимента проводилось на лабораторных животных (мышах), линия Balb/C, 40 самцов в возрасте 12-13 недель, весом 47-52 грамма.

В эксперименте in vivo животные были разделены на две группы – контрольную и опытную. Контрольная группа мышей находилась в деревянной камере при комнатной температуре 3 часа. Опытная группа животных была помещена в условия ГМК, также находилась в ней 3 часа при комнатной температуре. Затем у животных забирались кровь в силиконовые пробирки. Кровь забиралась путем декапитации. Полученная кровь центрифугировалась в течение 15 минут со скоростью 3000 об/мин (1200-1400g), таким образом, получали бедную тромбоцитами плазму (БТП). БТП в количестве 0,1 мл помещалась в силиконовые пробирки. После чего определялось время свертывания с использованием АПТВ-теста, стандартными АПТВ-реактивами. Время коагуляции в секундах регистрировалось в контрольной и в опытной группах на гемокоагулометре SOLAR 2110.

В эксперименте in vitro у лабораторных животных – мышей вначале получали кровь путем декапитации, кровь помещалась в силиконовые пробирки, затем центрифугировалась в течение 15 минут со скоростью 3000 об/мин (1200-1400g). Выделялись контрольная и опытная группы. Контрольные образцы помещались в деревянную камеру, где они находились 30 минут в условиях комнатной температуры. Опытные образцы плазмы находились в условиях ГМК также 30 минут при тех же экспериментальных условиях.

Оценка кислород-зависимой функции нейтрофилов периферической крови проводилась с использованием метода люминол-зависимой хемилюминисценции (Маянский Д.Н. с соавт., 1996), при участии профессора Д.Д. Цырendorжиева и к.м.н. В.В. Курилина [8]. Измерения хемилюминисцентного ответа Нф проводились на биохемилюминиметре «СКИФ-0301» (СКТБ «Наука», Красноярск, Россия). В качестве люминофора был использован очищенный препарат люминол (5-амино-2,3-дигидрофталазиндион-1,4). Все измерения проводились в дуплете. Показатели ХЛ ответа Нф регистри-

ровались прибором в каждой пробе в течение 30 мин с интервалом 1 минута. Затем высчитывались средние показатели для каждой пары в пересчёте на 1 Нф. Полученные результаты оценивались по следующим показателям:

1. I_{\max} – количество импульсов на Нф в минуту на пике свечения (имп/Нф/мин).

2. T_{\max} – время достижения максимального ХЛ свечения.

I_{Sum}/T – средняя светимость в течении всего времени регистрации ХЛ на 1 Нф в минуту (имп/Нф/мин). В качестве объекта исследования, после получения информированного согласия, использовали мононуклеары периферической крови 18 условно здоровых лиц в возрасте 19 лет. Антиоксидантная активность (АОА) крови определяли с помощью хемиллюминометра по торможению суммарной ХЛ светимости, с добавлением перекиси водорода по модифицированному методу Журавлёва А.И. и Журавлёвой А.И. (1975). Кювету для ХЛ – исследования (общий объём 1 мл) заполняли 0,8 мл буферного раствора Хэнкса, добавляли 0,1 мл сыворотки крови больного. Непосредственно перед измерением в кювету добавляли 0,1 мл 3 % раствора H_2O_2 . Контроль составляла кювета, содержащая 0,9 мл Хэнкса без фенолового красного + 0,1 мл 3%-х процентного раствора перекиси водорода. При оценке результатов АОА выражали в условных единицах. Оценка прооксидантной и антиоксидантной активности проводилась в условиях контроля и опыта (гипогеомагнитное экранирование). Результаты выражали в условных единицах

Аутоокисление адреналина оценивалось в 0,2М бикарбонатном буфере при $pH=9,35$. Использовался 0,1% раствор аптечный раствор адреналина. Кинетика окисления адреналина оценивалась по изменению спектра поглощения при 347нм. [9], на приборе Specol. Процесс аутоокисления запускался добавлением 100 мкл адреналина к 1,5мл бикарбонатного буфера. На каждую точку использовалась отдельная пробирка. Опытные пробы после добавления адреналина помещались в гипомагнитную камеру с коэффициентом экранизации 10^{-7} . Контрольные пробы помещались в картонную, затемненную камеру. Величину экстинкции оценивали сразу после сливания ингредиентов через 0,15 и 30 мин инкубации. Было проведено 10 серий эксперимента.

С целью выявления потенциально важных регуляторных контуров, связанных с изменением электронно-возбужденных состояний в условиях действия естественного геомагнитного фона были использованы дополнительные методы.

Фото-электронную эмиссию дистальной фаланги среднего пальца не ведущей руки 15 условно-здоровых испытуемых в возрасте 18-20 лет регистрировали с помощью ГРВ-оборудования. ГРВ – метод газоразрядной визуализации (Биотехпрогресс, Санкт-Петербург), отражает интегральные показатели электронно-возбужденных состояний, связанных с редокс потенциалом тканей, представляя собой компьютерную регистрацию и последующий анализ газоразрядного свечения любых биологических объектов, помещенных в электромагнитное поле высокой напряженности [10].

Характер микроциркуляции тканевого микрорайона анализировали методом лазерной доплеровской флуометрии (Лазма, Москва) в течение 5 минутной записи сигнала в проекции дистальной фаланги среднего пальца не ведущей руки [11].

Особенности вегетативной регуляции сердечного ритма испытуемых анализировали с помощью метода кардиоинтервалографии на приборе ВНС-Микро (Нейрософт, Россия) [12]

Испытуемые подписывали информированное согласие на участие в исследовании в рамках утверждённой темы на этическом комитете ГОУ ВПО НГМУ Минздравсоцразвития.

Данные обрабатывали с помощью пакета программ Statistica 6.0 for Windows (StatSoft, USA). Исследовали взаи-

мосвязь между зависимыми переменными. Вычисляли среднее (M), стандартную ошибку (m), непараметрический критерий Вилкоксона, взаимосвязь между переменными исследовали с помощью факторного анализа, исследование характера распределения в выборках проводили с помощью теста Колмагорова-Смирнова.

Результаты исследования

Влияние условий глубокого экранирования на систему гемостаза

Эксперименты in vivo

При воздействии ослабленного геомагнитного поля на организм животного выявлено достоверное отличие времени АПТВ-теста в контрольной и опытной группах. Среднее значение времени коагуляции в контрольной группе составило $43,4 \pm 2,6$ сек. тогда как в опытной группе среднее время коагуляции составило $29,2 \pm 1,5$ сек. ($p < 0,005$). Следовательно, время коагуляции в опытной группе достоверно меньше времени коагуляции в контрольной группе на 33%. Уменьшение времени АПТВ теста свидетельствует о повышении активности свертывания крови, т.е. развитии синдрома гиперкоагуляции. Таким образом, воздействие ослабленного геомагнитного поля на уровне целостного организма проявляется в развитии классической стресс-реакции [15], влияние которой на систему гемостаза проявляется эффектами вазоконстрикции, выбросом медиаторов – адреналина, норадреналина и серотонина, стимуляции процессов свертывания крови, что и проявилось снижением времени АПТВ теста относительно контроля.

Эксперименты in vitro

Влияние гипогеомагнитного поля на плазму животных проявлялось достоверным отличием времени АПТВ-теста в контрольной и опытной группах. Среднее значение времени коагуляции в контрольной группе составило $24,3 \pm 1,9$ сек. тогда как в опытной группе среднее время коагуляции составило $33,5 \pm 1,9$ сек. ($p < 0,005$) (табл.1). Следовательно, время коагуляции в опытной группе больше времени коагуляции в контроле на 37,7%. Увеличение времени АПТВ теста свидетельствует о сниженной активности процессов свертывания крови, т.е. проявление синдрома гипокоагуляции.

Таким образом, особенности влияния ослабленного геомагнитного поля на систему гемостаза определяется, как нам представляется, эффектом разнонаправленности реализации мишенных эффектов +/- поле на систему гемостаза, зависящих от индивидуальных особенностей организма. В одном случае преобладают системные эффекты, реализующиеся за счет изменения под действием гелиогеофизических факторов активности нейромедиаторных систем мозга, в других случаях преобладают процессы локального влияния на активность плазменных и тромбоцитарных факторов свертывания крови. Баланс, либо дисбаланс между этими механизмами определяет, в конце концов, индивидуальные варианты метеореактивности и метеочувствительности, как и характер связанных с ними изменениями процессов физиологической регуляции, реализующихся за счет изменения активности отделов вегетативной нервной системы и процессов микроциркуляции. Следует подчеркнуть, что в основе перестроек лежит изменения квантовобioфизических процессов генерации электронно-возбужденных состояний, в частности свободнорадикальных реакций. Исходя из этого на следующем этапе работы оценивалась взаимосвязь между характером фото-электронной эмиссии и особенностями висцеральной регуляции процессов микроциркуляции.

Влияние условий глубокого экранирования на скорость аутоокисления адреналина

Исследования показали, что в условиях гипомагнитной камеры скорость аутоокисления адреналина была достоверно меньше, чем в контроле, что видно из рисунка 1.

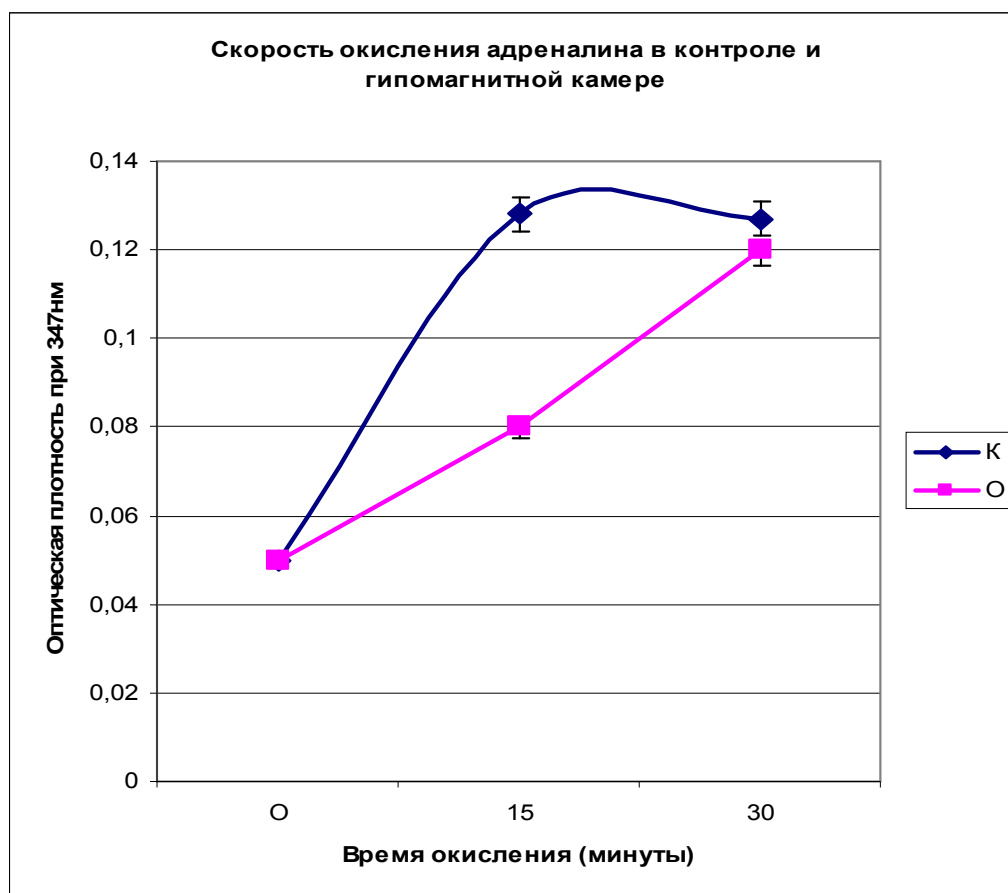


Рис. 1. Скорость аутоокисления адреналина в 0,2 Мол. бикарбонатном буфере при pH=9,35 в условиях гипомангнитной камеры (нижняя кривая) и контроле (верхняя кривая)

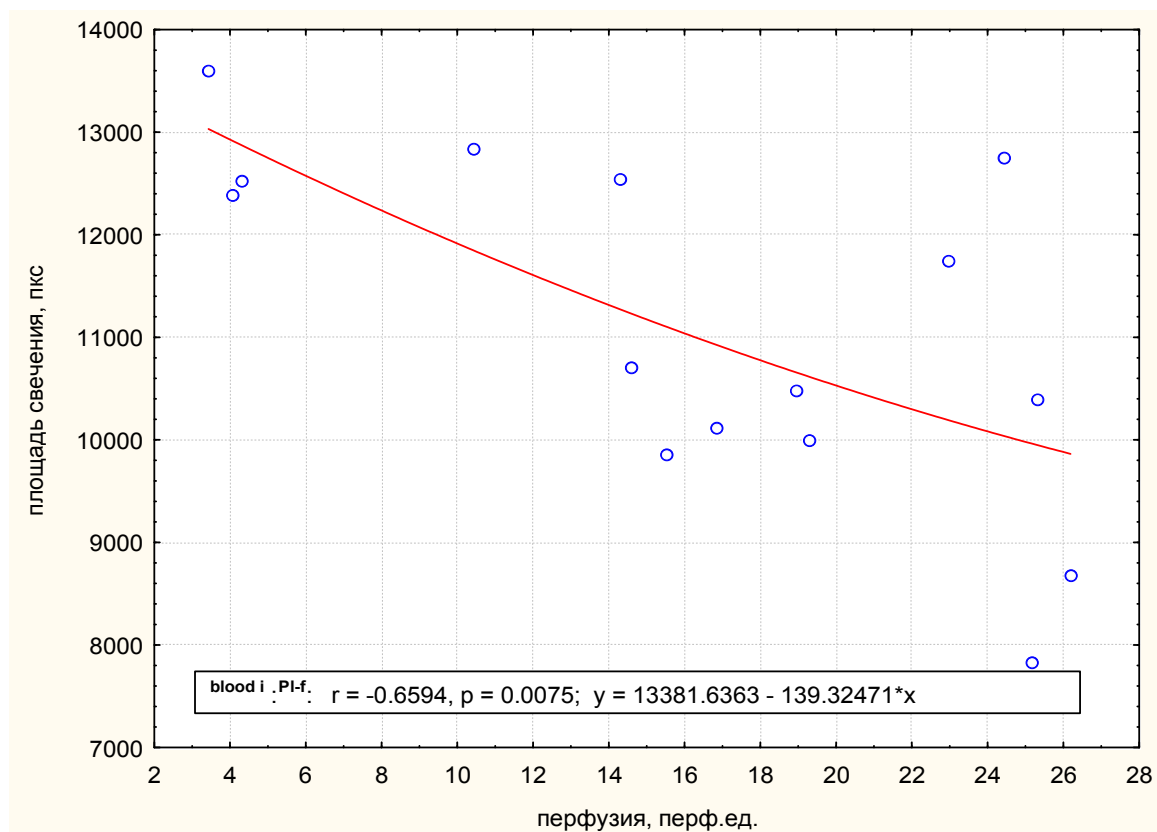


Рис. 2. Связь площади фотоэлектронной эмиссии с величиной перфузии в зондируемом микрорегионе. По оси абсцисс отражена перфузия в усл.единицах, по шкале ординат площадь фото-электронной эмиссии.

Снижение скорости окисления адреналина в условиях гипомангнитной камеры, экранирующей биологические объекты, находящиеся в ней от электромагнитной компоненты внешней среды, свидетельствует о том, что биотропные свойства этих факторов могут быть реализованы за счет аутоокисления адреналина в адренохром. По-видимому, этот процесс трансформации адреналина, как составного элемента симпатoadrenalовой системы (САС), является частным вариантом наиболее общей закономерности реагирования рецепторного поля неравновесных молекулярно-клеточных констелляций нейромедиаторных систем организма на флуктуации электромагнитной компоненты внешней среды. В свою очередь адренохром, роль которого в патогенезе целого ряда психосоматических заболеваний активно обсуждается [13], является одним

из продуктов окисления адреналина свободными радикалами, универсальный характер действия которых как на систему гемостаза, так и реактивность клеток эффекторов воспаления, в последние годы достаточно хорошо изучен [14, 15, 16, 17].

Характер фото-электронной эмиссии и микроциркуляции при разной фоновой активности отделов ВНС

При регистрации площади свечения фото-электронной лавины кожи испытуемых обнаружена обратная зависимость с величиной перфузии [5] в зондируемом микроциркуляторном регионе (рисунок 2).

При этом площадь свечения уменьшалась с ростом парасимпатической активности и увеличивалась с ростом симпатической активности [6] в группе здоровых испытуемых (рис. 3, 4).

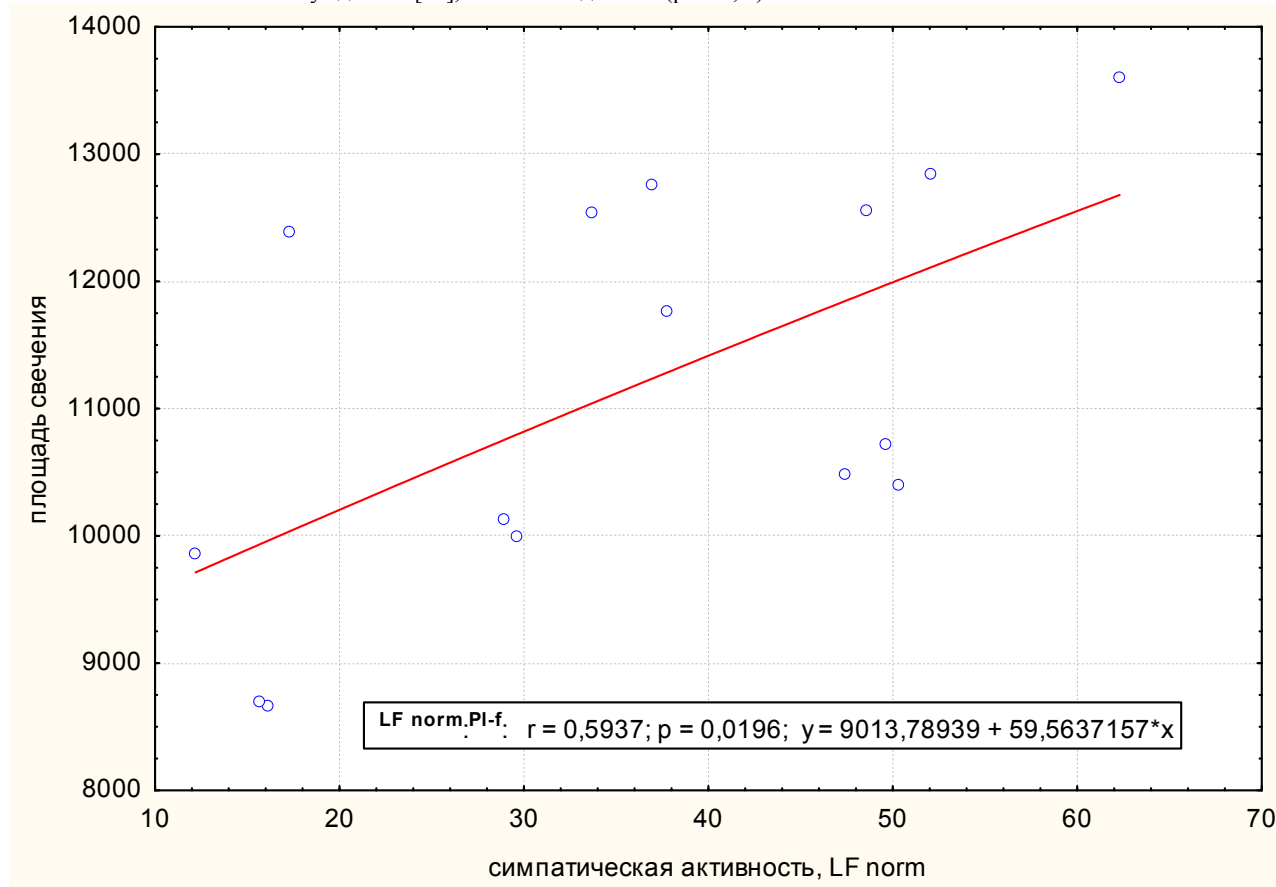


Рис. 3. Связь площади фото-электронной эмиссии с мощностью спектра в низкочастотном диапазоне (отражающим симпатическую активность)

Ранее нами показано, что функциональная активность мононуклеаров крови связана с особенностями фоновой активности отделов вегетативной нервной системы [18]. Кроме того, характер фото-электронной эмиссии связан с особенностями изменения окислительно-восстановительных свойств мононуклеаров крови человека и перитонеальных макрофагов мышей [7]. Найденные закономерности, предположительно, могут указывать на сложный характер висцеральной регуляции особенностей микроциркуляции и редокс-систем тканей, которые можно оценить по характеру фотоэлектронной эмиссии.

Реактивность мононуклеаров крови в условиях ослабленного геомагнитного поля

Одним из важных и интегральных показателей кислород-зависимой микробицидной активности мононуклеаров является процесс наработки активных кислородных метаболитов [19] в своих исследованиях мы оценивали баланс между «ок-

сидантным – прооксидантным потенциалом» клеток и их мембранным потенциалом.

В качестве объекта исследования использовали мононуклеары периферической крови 18 здоровых лиц в возрасте 19 лет. Было показано, что после нахождения клеток в условиях ферромагнитного экрана наблюдается достоверное снижение антиоксидантной активности, по сравнению с контролем ($p=0,001$). В то же время их прооксидантная активность практически не изменялась. Антиоксидантная активность супернатанта снижалась, а его прооксидантная активность повышалась. Антиоксидантная активность супернатанта по сравнению с антиоксидантной активностью клеток в экранируемом пространстве (минус поле) достоверно снижалась. Графически оценивалась взаимосвязь между антиоксидантной активностью мононуклеаров крови и их прооксидантной активностью. Полученные данные представлены на рис. 5 и 6.

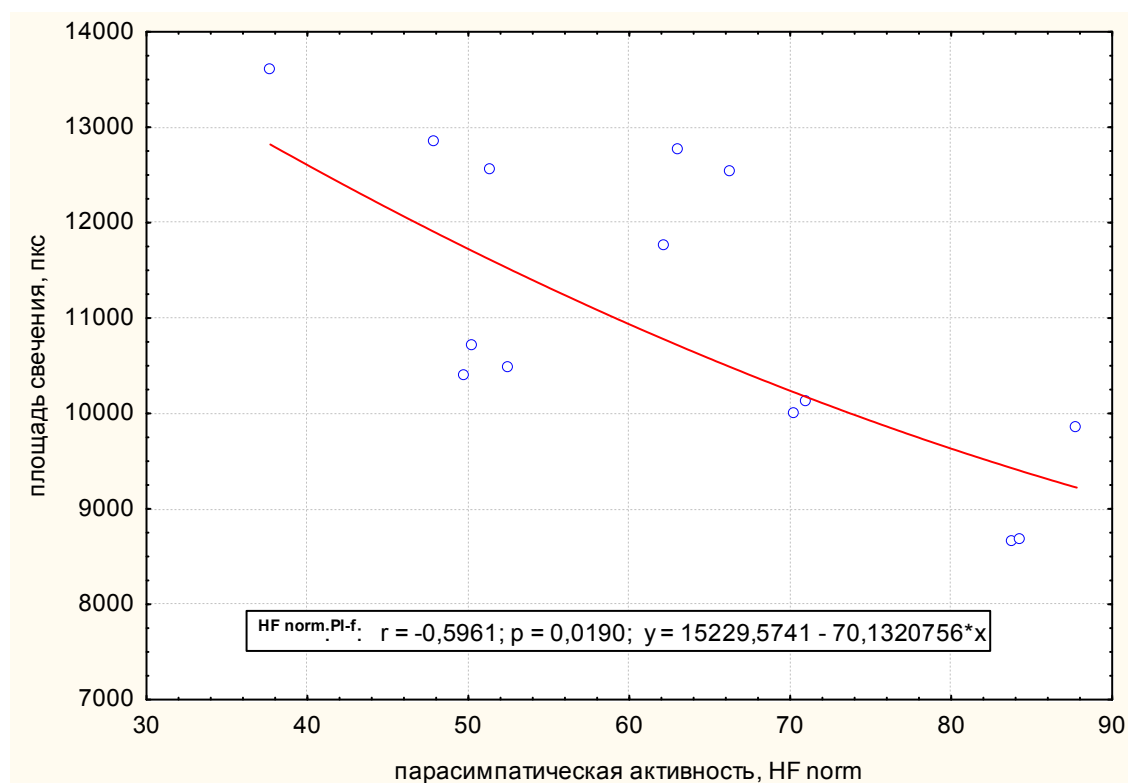


Рис. 4. Связь площади фото-электронной эмиссии с мощностью спектра нейрогуморальной регуляции в высокочастотном диапазоне (отражающим активность парасимпатического отдела)

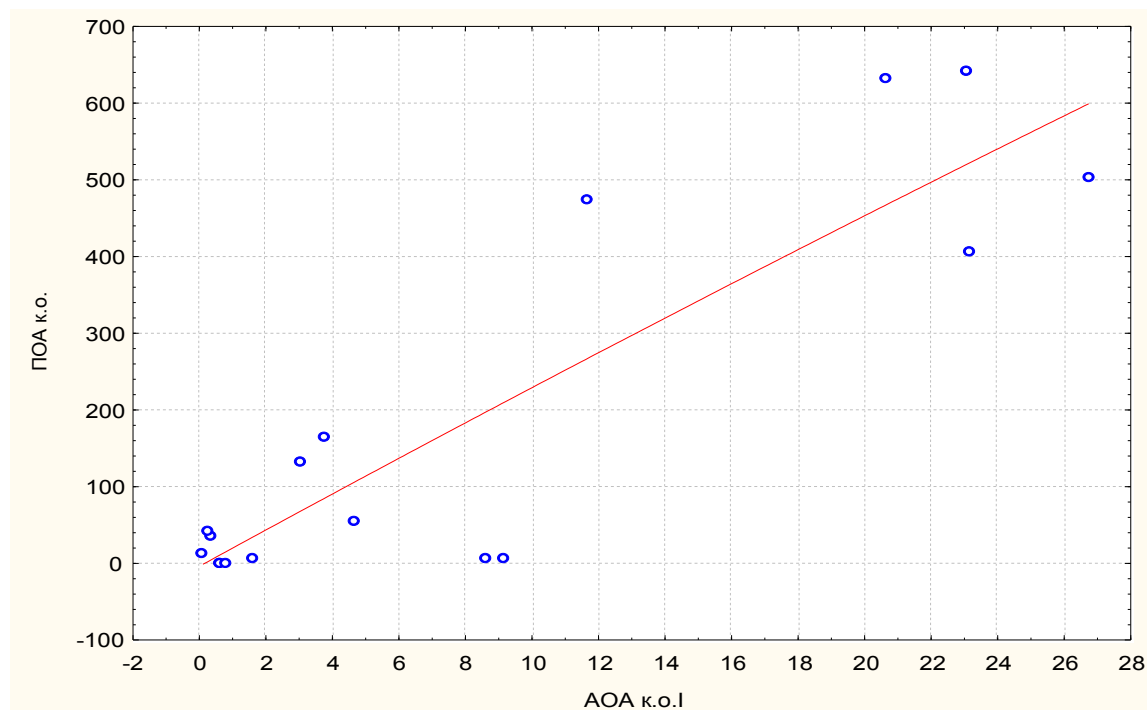


Рис. 5. Взаимосвязь прооксидантной и антиоксидантной активности клеток в условиях гипомангнитной камеры.

Как видно из рис. 5, в условиях ослабленного геомагнитного поля наблюдается практически линейная зависимость между про- и антиоксидантным потенциалом клеток в достаточно большом диапазоне показателей, т.е. чем больше в клетках генерируется активных форм кислорода, тем больше величина антиокислительной активности. В контроле, что видно на рис. 6, зависимость носит иной характер. В условиях повышенной выработки активных кислородных метаболитов

величина антиокислительной активности начинает резко снижаться, свидетельствуя о развитии окислительного стресса. На основании полученных данных делается вывод о том, что в условиях ослабленного геомагнитного поля в мононуклеарах создаются условия, (очевидно за счет дестабилизации генома), для ускорения процессов индукции супероксиддисмутазы, как фермента, являющегося основным звеном регуляции содержания активных кислородных метаболитов в клетке.

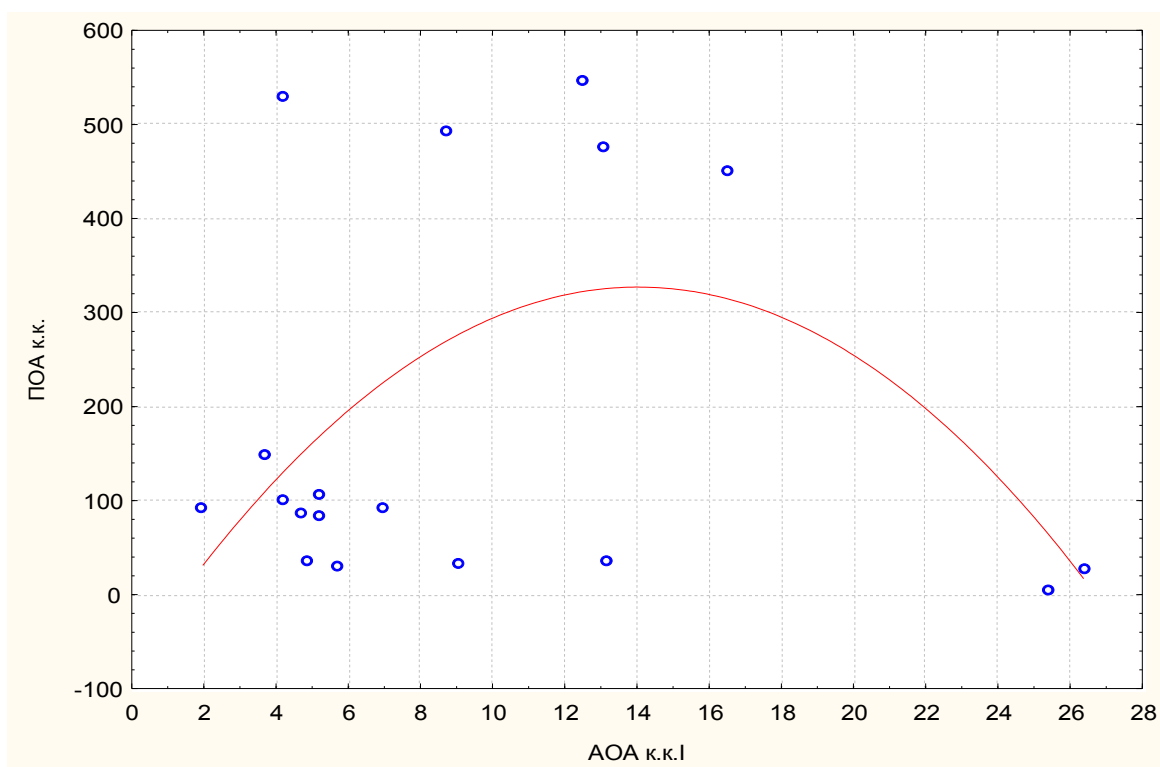


Рис. 6. Взаимосвязь прооксидантной и антиоксидантной активности клеток в контроле

Известно, что генерация активных кислородных метаболитов в мононуклеарах осуществляется оксидантным комплексом (НАДФН-оксидаза), локализованным на мембране [17]. Изменение конформации мембраны или её заряда способствует генерации активных форм кислорода. В этих реакциях используется восстанавливающий агент НАДФН, стимуляторами их являются глюкозо-6-фосфатдегидрогеназа и другие ферменты гексозомонофосфатного шунта. С учетом того, что НАДФН-оксидаза является мембранолокализованным ферментом, мы изучали изменение мембранного потенциала мононуклеаров в условиях ослабленного геомагнитного поля с целью выявления его мембранотропных свойств.

Показано, что после нахождения клеток крови в условиях ферромагнитного экрана наблюдается достоверное снижение, по сравнению с контролем, заряда как на митохондриальной, так и цитоплазматической мембранах. Полученные данные свидетельствуют о том, что в условиях экранируемого пространства (минус поле) наблюдается, по – видимому, изменения мембранного потенциала и редокс систем мононуклеаров крови человека, запускающего каскад внутриклеточных процессов, сопровождающихся повышенной нагрузкой активных кислородных метаболитов и активацией антиоксидантных внутриклеточных систем, т.е. изменение баланса между системами генерации и ингибции активных форм кислорода, определяющих в конечном итоге микробицидный потенциал клеток эффекторов воспаления.

Учитывая важную роль мононуклеаров крови и активированных кислородных метаболитов крови в регуляции широкого спектра защитных реакций организма [20,21] можно полагать, что выявленная нами закономерность открывает новые перспективы как в понимании фундаментальных молекулярно – клеточных механизмов магниточувствительности и магнитореактивности, так и в построении дифференцированных методов их коррекции в условиях нормы и патологии.

Обсуждение

Таким образом, биоинформационная функция естественных электромагнитных полей [22], оцениваемая по реакции биологической системы в условиях минус поле, в большей степени, как было нами показано, определяется системными процессами, свойственными целостному организму, когда в

качестве «рецепторной зоны» выступает, по-видимому, неравновесная система центральной нервной системы, представленная комплексом нейромедиаторных систем. Поскольку процесс аутоокисления адреналина и трансформация его в адренохром сопровождается появлением свободных радикалов, можно предположить, что в реализации системных эффектов факторов гелиогеофизической природы могут выступать процессы свободнорадикального окисления, активно участвующие в регуляции внутриклеточных процессов за счет изменения баланса основных редокс систем. Активные формы кислорода выступают в качестве вторичных посредников, участвующих в регуляции как физиологических процессов, так и патогенезе типовых патологических процессов. Следовательно, регуляторная либо патофизиологическая значимость АФК определяется не только наличием определенного баланса, либо дисбаланса между активностью систем генерации АФК и активностью систем их утилизации, но и определенным уровнем неравновесности, который и является интегральным отражением интенсивности окислительно-восстановительных превращений в организме в целом [23]. С этих позиций само понятие «окислительный стресс» целесообразно связывать с дисбалансом, который подразумевает не только повышенную выработку АФК, на фоне депрессии антиоксидантных систем, но и, как было нами показано, наличие разобщения в системных механизмах регуляции, т.е. в системах экспрессии индуцибельных антиоксидантов ферментативной природы [24]. Хотя молекулярный механизм такого реагирования еще недостаточно понятен, но становится очевидным, что он реализуется по типу стресс-реакции, которая в своей основе должна иметь не только неспецифическую, но и специфическую компоненту, определяемую характером и структурой молекулярно-клеточных электронно-возбужденных константаций, взаимодействующих с полем фактором. В этом случае метод ГРВ является одним из наиболее перспективных подходов к интегральной и неинвазивной оценке неравновесных, быстротекающих процессов в биологических системах, модулируемых слабыми экологическими факторами.

Библиографический список

1. Куликов, В.Ю. Биотропные свойства ослабленного геомагнитного поля / В.Ю. Куликов, А.Ю. Воронин, К.В. Гайдуль, В.М. Колмаков. – Новосибирск. – 2005.
2. Козьяева, Е.А. Влияние экстремально ослабленного геомагнитного поля на основные звенья системы гемостаза в эксперименте: дис. ... канд. мед. наук. – Новосибирск. – Изд-во Новосиб. гос. мед. ун-та, 2009.
3. Хаснулин, В.И. Метеочувствительность как реакция организма на действие электромагнитных полей // Электромагнитное загрязнение окружающей среды и здоровье населения России: тез. сб. тр. – М., 1997.
4. Чижевский, А.Л. Земное эхо солнечных бурь. – М.: Наука, 1973.
5. Сорокин О.В., Ходанов А.И., Куликов В.Ю. Возможные физиологические пейсмейкеры ГРВ-эмиссии // Тезисы XIII Международный Конгресс «Наука. Информация. Сознание», СПб, 2009.
6. Сорокин О.В. Характеристика фото-электронной эмиссии пальцев рук у студентов с различным вегетативным статусом // Тезисы XIII Международный Конгресс «Наука. Информация. Сознание», СПб, 2009.
7. Сорокин О.В., Коротков К.Г. Газоразрядные характеристики пролиферативной активности мононуклеаров // Тезисы XI Международного научного конгресса по ГРВ/Биоэлектрографии. – 7-9 июля. – Санкт-Петербург, 2007.
8. Маянский А.Н., Невматуллин А.Л., Чеботарь И.В. Реактивная хемилюминесценция в системе фагоцитоза // Журн. микробиол. эпидемиол. иммунол. – 1987. – №7.
9. Сирота, Т.В. Новый подход в исследовании процесса аутоокисления адреналина и использование его для измерения активности супероксиддисмутазы // Вопросы медицинской химии. – 1999. – № 3.
10. Коротков, К.Г. Основы ГРВ биоэлектрографии. – СПб., 2001.
11. Крупаткина, А.И. Лазерная доплеровская флуометрия микроциркуляции крови / А.И. Крупаткина, В.В. Сидорова. – Москва, 2005 г.
12. Михайлов, В.М. Вариабельность ритма сердца. Опыт практического применения метода. – Иваново, 2000.
13. Smythies, J. The Adrenochrome Hypothesis of Schizophrenia Revisited // Neurotoxicity Research. – 2002. – Vol. 4. – № 2.
14. Владимиров, Ю.А. Свободные радикалы в живых системах // Биофизика. – 1991. – Т. 29.
15. Гуляева, Н.В. Перекисное окисление липидов в мозге при адаптации к стрессу: дис. ... д-ра биол. наук. – М. – 1989.
16. Куликов, В.Ю. Биологические антиоксидантные и адаптогенные свойства жирорастворимых витаминов // Материалы междунар. симп. – Тюмень, 1997.
17. Fidelius, R.K. The generation of oxygen radicals: A positive signal for lymphocyte activation // Cell. Immunol. – 1988. – Vol. 113.
18. Характеристика иммунологических параметров у здоровых детей младшего подросткового возраста с различной активностью систем эмоционально-мотивационного поведения / О.В. Сорокин [и др.] // Физиология человека. – 2007. – Т. 33. – № 3.
19. Frank, J. The visualization of oxidative stress in tissue and isolated cells / J. Frank, H.K. Biesalski, S. Dominici, A. Pompella // Histol. Histopathol. – 2000. – Vol. – 15.
20. Schiffman, F.J. Hematologic pathophysiology. – М. – СПб.: БИНОМ –Невский диалект, 2000.
21. Rubanyi, C.M. Vascular effects of oxygen – derived free radicals // Free Radic. Biol. Med. – 1988. – Vol. 4.
22. Биоинформационная функция естественных электромагнитных полей / В.П. Казначеев [и др.]. – Новосибирск: Наука, 1985.
23. Куликов, В.Ю. Окислительный стресс (физиология, патогенез, коррекция) // Компенсаторно-приспособительные процессы: фундаментальные и клинические аспекты: материалы Всерос. конф. Новосибирск, 4-6 нояб. 2002. – Новосибирск, 2002.
24. Yoshikawa, T. What Is Oxidative Stress? / T. Yoshikawa, Y. Naito // JMAJ. – 2002. – Vol. 45 (7).

Bibliography

1. Kulikov, V.Yu. Biotropnihe svoystva oslablennogo geomagnitnogo polya / V.Yu. Kulikov, A.Yu. Voronin, K.V. Gayj-dulj, V.M. Kolmakov. – Novosibirsk. – 2005.
2. Kozyaeva, E.A. Vliyanie ehkstremaalno oslablennogo geomagnitnogo polya na osnovnihe zveniya sistemih gemostaza v ehksperimente: dis. ...kand. med. nauk. – Novosibirsk. – Izd-vo Novos. gos. med. un-ta, 2009.
3. Khasnulin, V.I. Meteochuvstvitelnostj kak reakciya organizma na deystvie ehlektr magnitnihk polej // Ehlektr magnitnoe zagryaznenie okruzhayuthej sredih i zdorovje naseleniya Rossii: tez. sb. tr. – М., 1997.
4. Chizhevskiy, A.L. Zemnoe ehkho solnechnihk burj. – М.: Nauka, 1973.
5. Sorokin O.V., Khodanov A.I., Kulikov V.Yu. Vozmozhozhnihe fiziologicheskie peysmeyerkerih GRV-ehmissii // Tezisih XIII Mezhdunarodnihy Kongress «Nauka. Informaciya. Soznanie», SPB, 2009, str 54
6. Sorokin O.V. Kharakteristika foto-ehlektronnoj ehmissii paljcev ruk u studentov s razlichnih vegetativnih statusom // / Tezisih XIII Mezhdunarodnihy Kongress «Nauka. Informaciya. Soznanie», SPB, 2009, str 40
7. Sorokin O.V., Korotkov K.G. Gazorazryadnihe kharakteristiki proliferativnoj aktivnosti mononuklearov // Tezisih XI Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa po GRV/Bioehlektrografii. 7-9 iyulya, 2007, Sankt-Peterburg, Rossiya, s 73-77
8. Mayanskiy A.N., Nevmyatullin A.L., Chebotarj I.V. Reaktivnaya khemilyuminescenciya v sisteme fagocitoza // Zhurn. mikrobiol. ehpidemiol. immunol. – 1987. – №7. – S.109-116
9. Sirota, T.V. Novihy podkhod v issledovanii processa autookisleniya adrenalina i ispoljzovanie ego dlya izmereniya aktivnosti superoksiddismutazih // Voprosih medicinskoy khimii. – 1999. – № 3.
10. Korotkov, K.G. Osnovih GRV bioehlektrografii. – SPb, GITMO, 2001.
11. Krupatkina, A.I. Lazernaya doplerovskaya fluometriya mikrocirkulyacii krovi / A.I. Krupatkina, V.V. Sidorova. – Mosk-va, 2005 g
12. Mikhayilov, V.M. Variabelnostj ritma serdca. Opiht prakticheskogo primeneniya metoda. – Ivanovo, 2000.
13. Smythies, J. The Adrenochrome Hypothesis of Schizophrenia Revisited // Neurotoxicity Research. – 2002. – Vol. 4. – № 2.
14. Vladimirov, Yu.A. Svobodnihe radikalih v zhivihk sistemakh // Biofizika. – 1991. – Т. 29.
15. Gulyaeva, N.V. Perekisnoe okislenie lipidov v mozge pri adaptacii k stressu: diss...dok. biol. nauk. – М. – 1989.
16. Kulikov, V.Yu. Biologicheskie antioksidantnihe i adaptogennihe svoystva zhirorastvorimihk vitaminov // materialih Mezhdunar. simp. – Tyumenj, 1997.
17. Fidelius, R.K. The generation of oxygen radicals: A positive signal for lymphocyte activation // Cell. Immunol. – 1988. – Vol. 113.
18. Kharakteristika immunologicheskikh parametrov u zdorovihk detej mladshego podrostkovogo vozrasta s razlichnoj aktivno-stjyu sistem ehmoacionalno-motivacionnogo povedeniya / O.V. Sorokin [i dr.]. // Fiziologiya cheloveka. – 2007. – Т. 33. № 3.
19. Frank, J. The vizualization of oxidative stress in tissue and isolated cells / J. Frank, H.K. Biesalski, S. Dominici, A. Pompella // Histol. Histopathol. – 2000. – Vol. – 15.
20. Schiffman, F.J. Hematologic pathophysiology. – М. – SPb.: «Izdatelstvo BINOM» – «Nevskiy dialekt», 2000.
21. Rubanyi, C.M. Vascular effects of oxygen – derived free radicals // Free Radic. Biol. Med. – 1988. – Vol. 4.
22. Bioinformacionnaya funkciya estestvennihk ehlektr magnitnihk polej / V.P. Kaznacheev [i dr.]. – Novosibirsk. – Nauka, – 1985.
23. Kulikov, V. Yu. Okislitel'nihy stress (fiziologiya, patogene, korrekciya) / V. Yu. Kulikov // Kompensatorno-prisposobitel'nihe processih: fundamentalnihe i klinicheskie aspektih: materialih Vseros. konf. Novosibirsk, 4-6 noyab. 2002. – Novosibirsk, 2002.
24. Yoshikawa, T. What Is Oxidative Stress? / T. Yoshikawa, Y. Naito // JMAJ. – 2002. – Vol. 45 (7).

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 612.123.015.3:612.017

Ljutfaliev G.T. THE ROLE OF AUTOANTIBODIES IN THE REGULATION OF FUNCTIONAL ACTIVITY TRANSPORT SYSTEM OF LIPIDS IN MAINTENANCE OF THE METABOLISM OF LIPIDS AT INHABITANTS OF THE EUROPEAN NORTH. This article we have published the modern information about mechanisms of oLAB participation in the regulation of lipid metabolism in case of adaptive transformation of lipid exchange at inhabitants of the North; the reasons that influence on prolongation of oxidized LDL circulation and the protective influence of autoantibodies on formation of processes of compensatory proinflammation protection.

Key words: autoantibodies, production of autoantibodies, regulation of lipid metabolism, ecological immunology, physiology.

Г.Т. Лютфалиева, канд. биол. наук, зав. лабораторией экологической иммунологии ИФПА УрО РАН, г. Архангельск, E-mail: gulnara.science@mail.ru

РОЛЬ АУТОАНТИТЕЛ В РЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИПИДТРАНСПОРТНОЙ СИСТЕМЫ В ПОДДЕРЖАНИИ МЕТАБОЛИЗМА ЛИПИДОВ У ЖИТЕЛЕЙ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА

В работе представлены современные данные о механизмах участия аутоантител к оЛПНП в регуляции метаболизма липидов в условиях адаптивной трансформации липидного обмена у северян, факторы, влияющие на пролонгирование циркуляции ЛПНП, протективное влияние аутоантител в формировании процессов компенсаторной противовоспалительной защиты.

Ключевые слова: аутоантитела, аутоантителообразование, регуляция метаболизма липидов, экологическая иммунология, физиология.

Адаптация человека к проживанию в экстремальных природно-климатических условиях Севера сопровождается перестройкой метаболизма, особенно липидного обмена [1]. Получены данные о механизмах адаптивной трансформации липидного обмена и механизмах формирования «северной дислипидемии», что, в частности, проявляется в нарастании атерогенных фракций липидов, активации процессов эстерификации холестерина, активации процессов свободнорадикального окисления, снижении уровня холинсодержащих фосфолипидов [2,3]. Недавние исследования свидетельствуют об угнетении у жителей Севера синтеза регуляторного апопротеина Е [4], а также изменении характера метаболизма мононенасыщенных жирных кислот. Среди многочисленных механизмов регуляции метаболизма липидов практически не изученной остается роль аутоантител.

С каждым годом все больший интерес вызывает проблема модификации липидов [5,6]. Перекисное окисление липидов является естественным процессом, необходимым для роста и функциональной активности многих клеток. Известно, что оЛПНП являются высоко иммуногенными и запускают формирование аутоантител против широкого спектра окисленных эпитопов, образующихся при реакции перекисного окисления липидов [7]. Увеличение количества антител к оЛПНП с ростом числа атеросклеротических бляшек, часто трактуют как доказательство патогенетической роли этих антител [8,9,10]. Но в тоже время установлено, что иммунизация кроликов и мышей окисленными или модифицированными ЛПНП подавляет атерогенез [11].

С данных позиций представляло интерес выявить механизмы участия аутоантител в регуляции функциональной активности липидтранспортной системы в поддержании метаболизма липидов у жителей Европейского Севера. Актуальность данных исследований определяется важностью изучения механизмов регуляции физиологических функций посредством аутоантител, что позволит отказаться от стереотипных воззрений на аутоиммунитет, еще недавно рассматриваемый только с точки зрения патологии.

Материалы и методы исследования.

Проведено исследование 84 женщин от 40 до 60 лет. Объектом исследования были коренные жители поселка Нельмин-Нос НАО – преимущественно ненцы, частично смешанные с коми и русскими. Выделены две возрастные группы 40-49 лет – 39 женщин и 50-60 лет – 45 женщин. Обследуемые являлись клинически здоровыми добровольцами, которые на момент обследования не страдали острыми инфекционными заболеваниями, и у которых не выявлены признаки аутоиммунных и

лимфопролиферативных заболеваний, частота ОРЗ составляла не более 1-2-х раз в году. Дизайн исследования включал использование анкетного опроса по специально разработанным вопросам. Все обследуемые были поставлены в известность о проводимом исследовании и дали письменное согласие на участие в нем. Осмотр, анкетирование и забор крови проводился в рамках экспедиционных работ, проводимых ИФПА УрО РАН.

Основным методом исследования являлся «конкурентный» иммуноферментный анализ (ИФА) в микропланшетном формате, который проводился на автоматическом иммуноферментном анализаторе «Evolis» фирмы «Bio-Rad» (Германия-США). Количественное определение сывороточных иммуноглобулинов А, М, G, E, а также цитокинов IL-1 β , IL-4, IL-6 проводили с использованием тест систем компании «Вектор-Бест» (Новосибирск), IL-10 – «Biosource» (Europe S.A.), TNF- α (диагностические наборы «ProCon», ООО «Протеиновый контур», С-Петербург). Определение уровня циркулирующих иммунных комплексов (ЦИК) проводили стандартным методом преципитации с использованием 3,5% и 7,5% ПЭГ-6000 в микромодификации реагентами компании «Pantec sintesis», Испания (Барселона).

Антитела к окисленным липопротеинам низкой плотности (АТ к оЛПНП) определяли с помощью тест-системы, предназначенной для количественного иммуноферментного анализа антител против окисленных липопротеинов низкой плотности (оЛПНП) в человеческой сыворотке, разработанной фирмой «Biomedica Gruppe» (oLAB), диапазон измерений 37-1200 мЕД/мл.

Окисленные липопротеины низкой плотности (оЛПНП) исследовали с помощью тест-системы для количественного определения оЛПНП в человеческой сыворотке, производства фирмы «Biomedica Gruppe» (oxidized LDL). Единицы измерения нг/мл.

Количество клеток гемограммы, моноцитограммы, лимфоцитограммы подсчитывали в мазках крови, окрашенных по методу Романовского-Гимза. Фагоцитарную активность нейтрофилов определяли с помощью тест-набора химической компании «Реакомплекс» (г. Чита). Для фенотипирования лимфоцитов использовали непрямую иммунопероксидазную реакцию с применением моноклональных антител (НПЦ «МедБиоСпектр» и ООО «Сорбент» г. Москва).

Определение метаболических показателей, включенных в исследование проводилось спектрофотометрически, на биохимическом анализаторе «МАРС» (Корея). Контроль качества выполнения анализа осуществлялся внутрилабораторными

методами и межлабораторно, с применением контрольных сывороток «КОНТО-Н, фирмы «Chronolab AG» (Швейцария). Исследование уровня триглицеридов (ТГ) проводилось с использованием GPO-PAF метода наборами фирмы «Chronolab AG» (Швейцария). Содержание общего холестерина (ОХС) в сыворотке крови, определяли ферментативным колориметрическим методом (CHOD-PAF) с применением наборов «Chronolab AG» (Швейцария). Уровень холестерина липопротеидов высокой плотности (ХС ЛПВП) исследовали при помощи наборов «Chronolab AG» (Швейцария).

Статистический анализ результатов исследования проведен с помощью компьютерной программы статистической обработки данных «SPSS for Windows. Версия 13». Для всех имеющихся выборок данных проверена гипотеза нормальности распределения (по критерию Колмогорова-Смирнова). Числовые характеристики представлены в виде: средняя арифметическая \pm ошибка средней, стандартного отклонения, в условиях подчинения данных закону нормального распределения. В процессе статистической обработки результатов непараметрического анализа, исследованные количественные показатели представлены как медиана и интерквартильные ранги Me (L-H), где Me – медиана, L – нижний квартиль, H – верхний квартиль, p – достигнутый уровень значимости. Достоверность различий между группами определяли по критерию t Стьюдента, критерию Фишера и критерию χ^2 , использовали непараметрические тесты – Mann-Whitney Test. Корреляции между показателями определяли с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Критический уровень значимости p при проверке статистических гипотез в данном исследовании принимали равным 0,05.

Результаты и их обсуждение.

Проведенные исследования показали, что уровень концентраций оЛПНП у исследуемых северян составляет 157,32(118,02-244,94) нг/мл. Содержание оЛПНП в возрастной группе 40-49 лет регистрируются на уровне 190,66(112,73-261,08) нг/мл, в 50-60 лет – 150,89(123,18-250,09) нг/мл, однако проведенный сравнительный анализ статистически значимых различий не выявил ($p > 0,05$).

Содержание циркулирующих IgG антител к оЛПНП составляет 240,73 (131,74-346,69) 209,52(121,05 – 293,47) мЕд/мл. Достоверных различий по уровню содержания АТ к оЛПНП в возрастных группах 40-49 (234,92(105,92-351,52) мЕд/мл) и 50-60 лет (245,08(160,04-352,06) мЕд/мл) в настоящем исследовании не установлено ($p > 0,05$).

Увеличение концентрации аутоантител ассоциируется с повышением содержания оЛПНП (184,79(118,24-368,72) нг/мл против 128,75(101,45-189,79) нг/мл, $p < 0,01$), обеспечивая выведение из кровотока данной транспортной формы липидов. Взаимосвязи усиливаются на фоне повышенных концентраций ОХС ($r = 0,45$; $p < 0,05$) и повышении ХС ЛПНП ($r = 0,51$; $p < 0,05$). Известно, что перекисное окисление липидов значительно ускоряется при гиперхолестеринемии.

Установлено, что на фоне повышенного содержания ОХС уровень концентрации антител к оЛПНП 172,12(113,18-269,32) мЕд/мл ниже, чем у лиц с содержанием ОХС, не превышающим 5,5 ммоль/л (331,52(168,26-378,57) мЕд/мл; $p < 0,05$). Повышение уровня циркулирующих антител ассоциировано со снижением концентрации ОХС на 28,3%, на 23,41% уровня ТГ (с $1,41 \pm 0,15$ ммоль/л до $1,08 \pm 0,08$ ммоль/л, $p < 0,05$), ЛПВП на 14% и увеличением коэффициента оЛПНП/ЛПВП на 59,66% ($314,16 \pm 79,87$ против $126,72 \pm 10,47$; $p < 0,01$). Учитывая, что ЛПВП являются транспортной формой липидов, мы полагаем, что повышение концентрации аутоантител на фоне дисбаланса со снижением антиатерогенных фракций ХС регулирует содержание общего пула ХС, обеспечивая транспортные функции по их выведению из кровотока, что подтверждается отрицательной корреляционной взаимосвязью антител к оЛПНП с ОХС ($r = -0,46$; $p < 0,01$). Данные факты доказывают участие антител в поддержании оптимальных концентраций общего пула холестерина и регуляции липидтранспортной системы гомеостаза липидов.

Повышение содержания ЛПНП сопряжено с повышением уровня ЦИК IgM ($p < 0,05$), которые извлекают ЛПНП из кровотока, и снижением концентраций IgG ($p < 0,05$). При увеличении уровня ОХС выше 5,5 ммоль/л регистрируется устойчивая корреляция между высоким уровнем ХС ЛПНП и ЦИК IgG ($r = 0,58$; $p < 0,001$) и отрицательные связи содержания антител к оЛПНП и IgG ($r = -0,45$; $p < 0,05$). Увеличение концентрации ЦИК отражает снижение фагоцитарной и комплементарной активности. Переключение синтеза антител с IgM на IgG указывает на пролонгирование циркуляции ЛПНП в крови, в результате чего они в большей степени подвергаются перекисной модификации с существенным повышением их иммуногенности. В переключении синтеза с IgM на IgG играет роль не интенсивность инициального антителообразования, а продолжительность антигенного воздействия. Формирование ЦИК помогает низкомолекулярным белкам избежать глобулярный фильтр и захват клетками, что пролонгирует их циркуляцию. Таким образом, пролонгирование циркуляции ЛПНП ведет к повышению продукции аутоантител.

Показано, что повышение оЛПНП сопряжено со снижением уровня кортизола (с 282,38(245,17-392,78) нмоль/л до 172,13(152,02-215,16) нмоль/л; $p < 0,05$). Необходимо отметить, что проведенные исследования не выявили различий в содержании кортизола в возрастных группах 40-49 лет (301,28(226,61-384,69) нмоль/л) и 50-60 лет (298,47(240,93-350,82) нмоль/л, $p > 0,05$). Известно, что кортизол, стимулируя транскрипцию гена, ответственного за синтез фермента гормон-чувствительной липазы, оказывает стимулирующее влияние на липолиз. Регистрируемое повышение концентрации оЛПНП на фоне снижения уровня кортизола свидетельствует об угнетении липолиза и снижении утилизации ТГ и ЛПНП. В результате более длительной циркуляции в крови происходит их перекисное окисление с образованием модифицированных ЛПНП.

По мнению некоторых авторов, накопление в крови оЛПНП обусловлено тем, что в силу нарушения взаимодействия апо-В-100 лиганд – рецептор, клетки не поглощают ЛПНП. Удалить ЛПНП из крови могут только функциональные фагоциты (клетки-мусорщики), макрофаги, однако к ним патогены надо еще доставить [12]. В условиях снижения механизмов выведения аутоантигенов, повышение концентрации аутоантител способствует специфическому связыванию антигена, направленному транспорту с последующей утилизацией и элиминацией из организма.

Взаимосвязь антител к оЛПНП с провоспалительным цитокином TNF- α регистрируется при уровне оЛПНП ниже 200 нг/мл. Известно, что TNF- α в физиологических концентрациях необходим для регуляции иммунного ответа. При увеличении концентраций TNF- α содержание оЛПНП повышается на 45,21% в пределах референтных значений ($p < 0,05$). Известно, что одним из основных биологических эффектов TNF- α является угнетение синтеза ключевого фермента липогенеза – липопротеинкиназы, обеспечивающей потребление экзогенных жиров тканями [13]. Связывание антител с липопротеинами блокирует активность липазы, тем самым ускоряя процессы липолиза. Подтверждением тому является появление отрицательных взаимосвязей содержания ОХС ($r = -0,54$; $p < 0,001$) и ХС ЛПНП ($r = -0,43$; $p < 0,01$) с уровнями TNF- α . Таким образом, увеличение концентрации в крови TNF- α , обуславливая угнетение синтеза липопротеинкиназы, способствует повышению концентрации и пролонгированию циркуляции липидов и липопротеинов в крови. Это влечет за собой стимуляцию выработки аутоантител и образование иммунных комплексов, содержащих ЛПНП, способствующих удалению их из кровотока. Данный процесс в физиологических условиях сбалансирован.

Повышение концентраций ОХС и ЛПНП усиливает взаимосвязи оЛПНП с IL-6 ($r = 0,55$; $p < 0,01$) и формирует ассоциации с провоспалительным цитокином IL-1 β ($r = 0,45$; $p < 0,05$). Известно, что провоспалительные цитокины, активируя окисление активными формами O_2 белков – патогенов, а заодно и ЖК в составе липидпереносящих протеинов, формируют пе-

реактивное окисление липидов. По мнению некоторых авторов, оЛПНП становятся эндогенным патогеном, формирующих посредством плейотропных цитокинов воспалительный процесс – реакцию защиты хозяина (host defence) [12].

В силу гигантских размеров и повторяющихся одинаковых антигенных детерминант, ЛПНП, по всей видимости, способны через макрофаги и ИЛ-6 индуцировать размножение, дифференцировку В-лимфоцитов и синтез аутоантител. Таким образом, оЛПНП способны запускать механизмы аутоиммунного ответа, что вызывает образование аутоантител. Есть мнение, что окисление некоторых эпитопов ЛП представляют собой «сигналы опасности», привлекающие гуморальные факторы врожденного иммунитета, ведущие к естественному отбору [6].

Повышение концентраций антител к оЛПНП выше 315 мЕд/мл формируется процессами компенсаторной противовоспалительной защиты, сопряжено с повышением содержания IL-10 (с 3,17(1,68-4,45) пг/мл до 6,58(3,96-7,48) пг/мл; $p < 0,05$), который ингибирует синтез провоспалительных цитокинов, усиливает функциональную активность и дифференцировку В-лимфоцитов для адекватной защиты организма [14], предотвращения повреждения собственных тканей [15]. Кроме того, IL-10 ингибирует синтез реактивных интермедиатов кислорода и азота макрофагами и моноцитами, способствует экспрессии Fc – и scavenger-рецепторов [16].

Данный факт свидетельствует о том, что повышение уровня аутоантител оказывает протективное действие, связанное с контролем гиперактивации воспаления. В литературе имеются сведения, что особая популяция IgM антител к оЛПНП, обозначенная как «ЕО6», и связывающих эпитопы оЛПНП и окисленных фосфолипидов, оказалась идентичной классическому идиотипу антифосфатидилхолиновых антител T-15, обеспечивающих защиту от пневмококковых и других бактериальных инфекций [17]. Тот факт, что данные антитела являются частью врожденного иммунитета, и, как оказалось, уровень их повышается в процессе атерогенеза, указывает на взаимодействие между врожденным и адаптивным ответом на окисленные неэпитопы [18]. Результатом атеропротективного влияния аутоантител является образование комплекса антиген-антитело, блокирующего поглощение оЛПНП макрофагами, и образование «пенистых клеток» [19].

Аутоантитела считают продуктом естественного отбора, которые играют важную роль в функции поддержания «house-keeping» (домашнего хозяйства) [20]. Как известно, апоптотические клетки экспрессируют «oxidation-specific» эпитопы на своей поверхности, которые служат в качестве лигандов для распознавания и фагоцитоза макрофагами [21]. Недавние исследования показали, что окисление этих эпитопов ЛПНП является иммунодоминантной целью аутоантител, отвечающих за последствия окислительных событий на клетке при апоптозе [22].

Взаимосвязь антителообразования с фагоцитозом подтверждена многочисленными взаимосвязями исследуемых аутоантител с абсолютным и относительным числом нейтрофильных лейкоцитов ($r = -0,44$; $p < 0,01$), фагоцитарным показателем ($r = -0,42$; $p < 0,05$), абсолютным и относительным числом моноцитов ($r = 0,48$; $p < 0,05$). Проведенные исследования показали, что наиболее частый признак, сопровождаемый аутосенсификацию, является дефицит фагоцитарной защиты за счет снижения активности фагоцитов и количества нейтрофильных лейкоцитов.

Повышение уровня антителообразования сопряжено с активизацией процессов дифференцировки макрофагов с повышением количества молодых форм моноцитов, что обосновано участием их в процессах утилизации антигена аутоантител при выполнении ими транспортной функции.

В условиях снижения механизмов утилизации и выведения аутоантигенов посредством фагоцитоза, повышение концентрации аутоантител имеет биологический смысл: происходит более эффективное связывание, утилизация и элиминация антигена из организма.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что аутоантитела играют протективную роль, аутоиммунизация – процесс физиологический, регуляторный. Повышение уровня антител к оЛПНП ассоциировано со снижением концентраций ОХС, ТГ и ЛПНП, что доказывает их участие в поддержании оптимальных концентраций общего пула холестерина и регуляции транспортной системы гомеостаза липидов. Функциональная роль аутоантител зависит от концентрации циркулирующих аутоантител и уровня оЛПНП, а также от состояния иммунного фона и эффективности иммунной регуляции. Как показали исследования, активность антителообразования и переключение синтеза с IgM на IgG у исследуемых женщин определяется повышением концентрации аутоантигенов и длительностью сохранения повышенных их концентраций в организме.

Способность аутоантител участвовать в гомеостатически целесообразных межмолекулярных и межклеточных взаимодействиях в рамках целостного организма представляет большие перспективы данного направления. Динамический проспективный анализ изменений сыровоточного содержания аутоантител определяет возможность ранней (донозологической) диагностики и необходимость разработки новых подходов к лечению на стадии доклинической манифестации заболевания. При оценке клинической и диагностической значимости обнаружения аутоантител необходимо учитывать стойкость и выраженность аутоиммунного ответа. Естественно, что нефизиологический аномально высокий уровень реакций, как и других физиологических процессов и реакций, делает аутоантитела механизмом агрессии.

Библиографический список

1. Панин, Л.Е. Энергетические аспекты адаптации. – Л.: Медицина, 1978.
2. Бойко, Е.Р. Характеристика липидного обмена у постоянных жителей Севера / Е.Р. Бойко, А.В. Ткачев // Физиология человека. – 1994. – № 2.
3. Экологическая зависимость физиологических функций человека / Л.К. Добродеева [и др.]. – Архангельск: Изд-во Арханг. гос. техн. ун-та, 2006.
4. Бойко, Е.Р. Апоптоген Е и его значение в клинической физиологии / Е. Р. Бойко, А. М. Канева // Успехи физиол. наук. – 2009. – № 1.
5. Yla-Herttuala, S. Lipoprotein modification : cellular mechanisms / S. Yla-Herttuala, A.I. Virtanen // Atherosclerotic vascular disease in diabetes. – Lappeenranta, 1997.
6. The role of innate immunity in atherogenesis / K. Hartvigsen [et al.] // J. Lipid Res. – 2009. – supp. 50.
7. Antibodies against oxidized LDL-theory and clinical use / A. Steinerová [et al.] // Physiol Res. – 2001. – Vol. 50. – № 2.
8. Васина, Л.В. Клеточные и гуморальные маркеры апоптоза при остром коронарном синдроме в сочетании с гипертонической болезнью // Артериальная гипертензия. – 2008. – № 4.
9. Antibodies to Oxidized LDL in Relation to Carotid Atherosclerosis, Cell Adhesion Molecules, and Phospholipase A2 / J. Hulthe [et al.] // Arterioscler. Thromb. Vasc. Biol. – 2001. – Vol. 21.
10. Low density lipoprotein undergoes oxidative modification in vivo / W. Palinski [et al.] // Proc. Natl. Acad. Sci. – 1989. – Vol. 86.
11. Immunization of LDL receptor-deficient mice with homologous malondialdehyde-modified and native LDL reduces progression of atherosclerosis by mechanisms other than induction of high titers of antibodies to oxidative neopeptides / S. Freigang [et al.] // Arterioscler Thromb Vasc Biol. – 1998. – Vol. 18.
12. Эндогенное воспаление и биохимические аспекты патогенеза артериальной гипертензии // В.Н. Титов, Е.В. Ощепкова, В.А. Дмитриев Клиническая лабораторная диагностика. – 2005. – № 5.
13. Aggarwal, B. Cytokines: From clone to clinic / B. Aggarwal, E. Pocsik // Arch. Biochem., Biophys. – 1992. – Vol. 292.

14. Interleukin-10 receptor / C. Monaco [et al.] // *Ann. Rev. Immunol.* – 2001. – Vol. 19.
15. In the absence of endogenous IL-10, mice acutely infected with *Toxoplasma gondii* succumb to a lethal immune response dependent on CD4+ T-cells and accompanied by overproduction of IL-12, IFN-gamma and TNF-alpha / R. Gazzinelli [et al.] // *J. Immunol.* – 1996. – Vol. 157.
16. Кетлинский, С.А. Цитокины / С.А. Кетлинский, А.С. Симбирцев. – СПб.: Фолиант, 2008.
17. *Streptococcus pneumoniae* and oxidized LDL / C. J. Binder [et al.] // *Nat. Med.* – 2003. – Vol. 9.
18. Направленное иммунное программирование в раннем онтогенезе и предотвращение формирования сердечно-сосудистой патологии / В. Палинский [и др.] // *Иммунофизиология. Естественный аутоиммунитет в норме и патологии.* – М., 2008.
19. Human derived anti-oxidized LDL autoantibody blocks uptake of oxidized LDL by macrophages and localizes to atherosclerotic lesions in vivo / X. Shaw Peter [et al.] // *Arterioscler. Thromb. Vasc. Biol.* – 2001. – Vol. 21.
20. Innate and acquired immunity in atherogenesis / C.J. Binder [et al.] // *Nat Med.* – 2002. – N 8.
21. Monoclonal antibodies against oxidized low-density lipoprotein bind to apoptotic cells and inhibit their phagocytosis by elicited macrophages: evidence that oxidation-specific epitopes mediated macrophage recognition / M.K. Chang [et al.] // *Proc. Natl. Acad. Sci USA.* – 1999. – Vol. 96.
22. The role of natural antibodies in atherogenesis / C.J. Binder [et al.] // *J. Lipid Res.* – 2005. – Vol. 46.

Bibliography

1. Panin, L.E. *Ehnergeticheskie aspekty adaptatsii.* – L.: Medicina, 1978.
2. Boyjko, E.R. *Kharakteristika lipidnogo obmena u postoyannykh zhitel'ev Severa* / E.R. Boyjko, A.V. Tkachev // *Fiziologiya cheloveka.* – 1994. – № 2.
3. *Ehkologicheskaya zavisimost' fiziologicheskikh funktsiy cheloveka* / L.K. Dobrodeeva [i dr.]. – Arkhangel'sk: Izd-vo Ar-khang. gos. tekhn. un-ta, 2006.
4. Boyjko, E.R. Apoprotein E i ego znachenie v klinicheskoy fiziologii / E. R. Boyjko, A. M. Kaneva // *Uspekhi fiziol. nauk.* – 2009. – № 1.
5. Yla-Herttuala, S. Lipoprotein modification : cellular mechanisms / S. Yla-Herttuala, A.I. Virtanen // *Atherosclerotic vascular disease in diabetes.* – Lappeenranta, 1997.
6. The role of innate immunity in atherogenesis / K. Hartvigsen [et al.] // *J. Lipid Res.* – 2009. – supp. 50.
7. Antibodies against oxidized LDL-theory and clinical use / A. Steinerova [et al.] // *Physiol Res.* – 2001. – Vol. 50. – № 2.
8. Vasina, L.V. Kletochnye i humoralnye markery apoptoza pri ostrom koronarnom sindrome v sochetanii s gipertoni-cheskoy boleznyu // *Arterial'naya gipertenziya.* – 2008. – № 4.
9. Antibodies to Oxidized LDL in Relation to Carotid Atherosclerosis, Cell Adhesion Molecules, and Phospholipase A2 / J. Hulthe [et al.] // *Arterioscler. Thromb. Vasc. Biol.* – 2001. – Vol. 21.
10. Low density lipoprotein undergoes oxidative modification in vivo / W. Palinski [et al.] // *Proc. Natl. Acad. Sci.* – 1989. – Vol. 86.
11. Immunization of LDL receptor-deficient mice with homologous malondialdehyde-modified and native LDL reduces progression of atherosclerosis by mechanisms other than induction of high titers of antibodies to oxidative neopeptides / S. Freigang [et al.] // *Arterioscler Thromb Vasc Biol.* – 1998. – Vol. 18.
12. *Ehndogennoe vospalenie i biokhimicheskie aspekty patogeneza arterial'noy gipertonii* // V.N. Titov, E.V. Othepkova, V.A. Dmitriev *Klinicheskaya laboratornaya diagnostika.* – 2005. – № 5.
13. Aggarwal, B. Cytokines: from clone to clinic / B. Aggarwal, E. Pocsik // *Arch. Biochem., Biophys.* – 1992. – Vol. 292.
14. Interleukin-10 receptor / C. Monaco [et al.] // *Ann. Rev. Immunol.* – 2001. – Vol. 19.
15. In the absence of endogenous IL-10, mice acutely infected with *Toxoplasma gondii* succumb to a lethal immune response dependent on CD4+ T-cells and accompanied by overproduction of IL-12, IFN-gamma and TNF-alpha / R. Gazzinelli [et al.] // *J. Immunol.* – 1996. – Vol. 157.
16. Ketlinskiy, S.A. Citokiny / S.A. Ketlinskiy, A.S. Simbircev. – Spb.: Foliant, 2008.
17. *Streptococcus pneumoniae* and oxidized LDL / C. J. Binder [et al.] // *Nat. Med.* – 2003. – Vol. 9.
18. *Naправленное иммунное программирование в раннем онтогенезе и предотвращение формирования сердечно-сосудистой патологии* / V. Palinski [i dr.] // *Иммунофизиология. Естественный аутоиммунитет в норме и патологии.* – М., 2008.
19. Human derived anti-oxidized LDL autoantibody blocks uptake of oxidized LDL by macrophages and localizes to atherosclerotic lesions in vivo / X. Shaw Peter [et al.] // *Arterioscler. Thromb. Vasc. Biol.* – 2001. – Vol. 21.
20. Innate and acquired immunity in atherogenesis / C.J. Binder [et al.] // *Nat Med.* – 2002. – N 8.
21. Monoclonal antibodies against oxidized low-density lipoprotein bind to apoptotic cells and inhibit their phagocytosis by elicited macrophages: evidence that oxidation-specific epitopes mediated macrophage recognition / M.K. Chang [et al.] // *Proc. Natl. Acad. Sci USA.* – 1999. – Vol. 96.
22. The role of natural antibodies in atherogenesis / C.J. Binder [et al.] // *J. Lipid Res.* – 2005. – Vol. 46.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 551.501+551.582

Kirsta Yu.B. SPATIAL GENERALIZATION OF CLIMATIC CHARACTERISTICS IN MOUNTAIN AREAS. The adequate method of climate dynamics spatial generalization is developed. By the example of Gorny Altai, it is shown that relative variations of surface air temperature and precipitation expressed in percent of the average long-term values have a uniform time dynamics within the whole region under study. The method allows restoration of gaps in long-term series of climate observations with better accuracy than in the case of substituting the missed data by the average long-term values. The universal criterion is proposed to evaluate the adequacy of such series restoration.

Key words: climate spatial generalization, surface air temperature, precipitations, mountain areas, Altai.

Ю.Б. Кирста, г. н. с., д-р. биол. наук, проф. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: kirsta@iwp.asu.ru

ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ОБОБЩЕНИЕ КЛИМАТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЛЯ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ

Разработан адекватный метод пространственного обобщения климатической динамики. На примере Горного Алтая показано, что относительные изменения температур приземного слоя воздуха и осадков, выражаемые в процентах от их среднеемноголетних значений, имеют единообразную динамику во времени по всему исследуемому региону. Метод позволяет восстанавливать пропуски в многолетних рядах метеорологических наблюдений с лучшей точностью, чем при замене недостающих данных среднеемноголетними значениями. Предложен универсальный критерий, позволяющий оценить адекватность восстановления таких рядов.

Ключевые слова: пространственное обобщение климата, температуры воздуха, осадки, горные территории, Алтай.

Для гор, как известно, характерна сложная вертикальная и горизонтальная дифференциация климата. В связи с этим анализ их непосредственного влияния на климат достаточно трудоемок и не всегда возможен из-за отсутствия необходимых данных. Предложенный метод пространственного обобщения учитывает дифференциацию опосредованно. Он обеспечивает адекватную оценку непосредственно временной динамики климатических факторов, причем эта оценка может быть сделана для произвольно выбранных участков исследуемой территории, в том числе для тех, на которых метеорологические наблюдения вообще не проводились. Конечной целью применения метода является обеспечение расчетов качества поверхностных вод, включая гидрологический и гидрохимический стоки, в бассейнах рек Горного Алтая в условиях недостаточного информационно-метеорологического обеспечения.

В качестве тестового региона выбрана российская часть Горного Алтая с прилегающими равнинами и фрагментом Салаиро-Кузнецко-Алатауской горной области. Алтай (48-53° с. ш. и 82-90° в. д.) входит в состав горного пояса юга Сибири и состоит из системы хребтов, всеобразно раскрывающейся в северо-западном направлении. Это самая высокогорная область Сибири, высота которой меняется от 300 до 4500 м над уровнем моря. Важной особенностью исследуемой горной территории является разнообразие ее ландшафтов: гляциально-нивалых, тундровых, альпийских и субальпийских лугов, лесных, степных и полупустынных. Алтай служит горным водосборным районом для таких крупных рек Сибири как Обь и Иртыш, формирующих здесь сложную гидрографическую сеть.

Методика исследования

Основной целью работы была оценка относительных изменений температур воздуха и осадков с адекватным отражением реальной временной динамики этих факторов одновременно для любого участка, речного бассейна или всей горной территории. При этом должен быть обеспечен простой переход от относительных изменений факторов к их общепринятым единицам измерений (°С и мм). Кроме того, требовалось использовать минимальное количество исходно задаваемых

метеорологических характеристик участка, по которым могла быть рассчитана его помесечная и межгодовая динамика температур и осадков.

Исходя из изложенных требований, наблюдаемые месячные значения факторов за отдельные годы пересчитывались в проценты относительно их среднесезонной величины за тот или иной месяц. Окончательный выбор месяца определялся наименьшим стандартным (среднеквадратичным) отклонением, характеризующим разброс полученных значений в целом по всей совокупности данных. После этого выполнялся расчет временной динамики факторов (выраженной в процентах) по отдельным метеостанциям, данные которых использовались в расчетах. Наконец проводилось усреднение величин по всем станциям для каждого месяца каждого года. Тем самым была получена искомая временная динамика температур воздуха и осадков, адекватно отражающая метеорологическую ситуацию по всей исследуемой территории.

Для анализа помесечной и межгодовой динамики температур воздуха и осадков использовались корреляционный анализ и статистические оценки данных стандартных метеорологических наблюдений. Выборки значений климатических факторов брались как для отдельных метеостанций, так и всей исследуемой территории в целом. Расчеты выполнялись с помощью программного обеспечения Microsoft Office Excel 2003.

Для исследования была выбрана территория в пределах 50-54° с. ш. и 78-90° в. д., в которую вошел Горный Алтай и частично Салаирский кряж с Кузнецким Алатау. Для оценки климатической обстановки использовались 11 метеостанций, наблюдения на которых начались не позже 1951 г. и продолжаются по настоящее время (табл. 1). При этом предполагалось их подчинение одним и тем же масштабным климатообразующим процессам. Обрабатываемый массив климатических данных охватывал 1951-2008 гг., то есть и для температур, и для осадков объем выборок по каждому анализируемому месяцу составлял 58 единиц. Их среднесезонные значения в целом по рассматриваемой территории приведены в таблице 2.

Таблица 1

Географическое расположение метеостанций, данные которых использованы для расчета динамики температур и осадков

№	Метеостанция	Индекс ВМО	Широта	Долгота	Высота над уровнем моря, м
1	Бийск-Зональная ¹	29939	52° 41'	84° 56'	222
2	Змеиногорск ²	36038	51° 09'	82° 10'	354
3	Камень-на-Оби ¹	29822	53° 49'	81° 16'	127
4	Кара-Тюрек ²	36442	50° 02'	86° 27'	2601
5	Кузедеево ³	29849	53° 20'	87° 11'	293
6	Кызыл-Озек ²	36055	51° 54'	86° 00'	324
7	Ребриха ¹	29923	53° 05'	82° 20'	218
8	Славгород ¹	29915	52° 58'	78° 39'	125
9	Солонешное ²	36045	51° 38'	84° 20'	409
10	Усть-Кокса ²	36229	50° 16'	85° 37'	977
11	Яйлю ²	36064	51° 46'	87° 36'	482

Примечание: 1 – прилегающие к Горному Алтаю равнины; 2 – Горный Алтай; 3 – Кузнецкая межгорная котловина.

Таблица 2

Среднесезонные значения температур воздуха и осадков для исследуемой территории (1951-2008 гг.)

Климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Температура, °С	-16,0	-14,6	-8,0	2,2	10,5	15,7	17,8	15,3	9,6	2,1	-7,3	-13,3
Осадки, мм	21,9	19,5	22,3	40,7	58,3	71,1	81,9	73,0	50,9	49,4	39,5	30,6

Результаты и обсуждение

В соответствии со среднемноголетними значениями среднемесячных температур воздуха (табл. 2) можно было бы выделить холодный и теплый периоды года. Поскольку целью работы является анализ относительной помесечной и межгодовой динамики температур и осадков, то сначала необходимо найти реперные месяцы, по которым можно характеризовать подобную динамику для каждого из указанных периодов. Это стало задачей первого этапа исследований.

Построим предварительно корреляционные матрицы месячных значений каждого климатического фактора за 1951-1983 гг. для отдельных метеостанций с последующим усреднением по последним (табл. 3-4). Выбор данного периода определяется существованием в зернопроизводящей зоне России векового цикла, имеющего три фазы (1918-1950, 1951-1983,

1984-2020 гг.) с общими между ними закономерностями межгодовых изменений температур и осадков [1-3]. Климат Алтая в значительной степени определяется общециркуляционными процессами атмосферы [4]. Очевидно, что инерционность процессов влаго- и теплопереноса в атмосфере обуславливает наибольшую адекватность и значимость парных коэффициентов корреляции для соседних по положению месяцев, несколько меньше для месяцев, разделенных одним промежуточным, еще меньше двумя промежуточными и т. д. Это утверждение в целом подтверждается и значениями этих коэффициентов. Отметим, что корреляционные матрицы не зависят от того, как выражаются температуры и осадки – в общепринятых единицах измерений (°C и мм) или в процентах относительно какого-либо месяца года.

Таблица 3

Корреляционная матрица среднемесячных температур воздуха, рассчитанная за период 1951-1983 гг. по отдельным метеостанциям с последующим по ним усреднением

Месяцы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	<i>0,48</i>	1										
3	<i>0,30</i>	<i>0,38</i>	1									
4	<i>-0,05</i>	<i>-0,04</i>	<i>0,18</i>	1								
5	<i>0,09</i>	<i>-0,05</i>	<i>0,21</i>	<i>0,38</i>	1							
6	<i>0,07</i>	<i>-0,01</i>	<i>0,20</i>	<i>0,17</i>	<i>0,34</i>	1						
7	<i>-0,13</i>	<i>-0,22</i>	<i>0,27</i>	<i>0,03</i>	<i>0,42</i>	<i>0,17</i>	1					
8	<i>0,27</i>	<i>0,15</i>	<i>0,03</i>	<i>-0,28</i>	<i>0,11</i>	<i>0,02</i>	<i>-0,05</i>	1				
9	<i>0,11</i>	<i>-0,01</i>	<i>0,02</i>	<i>0,00</i>	<i>0,04</i>	<i>0,30</i>	<i>0,15</i>	<i>0,11</i>	1			
10	<i>-0,14</i>	<i>0,12</i>	<i>0,06</i>	<i>-0,04</i>	<i>-0,10</i>	<i>-0,04</i>	<i>0,09</i>	<i>-0,09</i>	<i>-0,04</i>	1		
11	<i>0,07</i>	<i>0,07</i>	<i>0,01</i>	<i>0,02</i>	<i>-0,22</i>	<i>-0,00</i>	<i>-0,06</i>	<i>-0,05</i>	<i>-0,24</i>	<i>0,30</i>	1	
12	<i>0,20</i>	<i>0,10</i>	<i>0,12</i>	<i>0,15</i>	<i>0,21</i>	<i>0,15</i>	<i>0,09</i>	<i>-0,31</i>	<i>-0,09</i>	<i>0,19</i>	<i>0,45</i>	1

Примечание: для соседних месяцев – выделение курсивом.

Таблица 4

Корреляционная матрица месячных осадков, рассчитанная за период 1951–1983 гг. по отдельным метеостанциям с последующим по ним усреднением

Месяцы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	<i>0,42</i>	1										
3	<i>0,05</i>	<i>0,25</i>	1									
4	<i>0,03</i>	<i>-0,02</i>	<i>0,06</i>	1								
5	<i>0,17</i>	<i>0,20</i>	<i>0,04</i>	<i>0,20</i>	1							
6	<i>0,00</i>	<i>0,08</i>	<i>-0,01</i>	<i>0,12</i>	<i>0,06</i>	1						
7	<i>0,03</i>	<i>0,07</i>	<i>-0,01</i>	<i>0,08</i>	<i>0,03</i>	<i>0,09</i>	1					
8	<i>-0,03</i>	<i>0,09</i>	<i>-0,15</i>	<i>-0,06</i>	<i>0,06</i>	<i>0,10</i>	<i>0,11</i>	1				
9	<i>-0,11</i>	<i>0,0</i>	<i>0,11</i>	<i>-0,05</i>	<i>0,08</i>	<i>-0,12</i>	<i>-0,11</i>	<i>-0,11</i>	1			
10	<i>0,07</i>	<i>0,21</i>	<i>0,01</i>	<i>-0,01</i>	<i>-0,04</i>	<i>-0,09</i>	<i>0,06</i>	<i>0,29</i>	<i>-0,03</i>	1		
11	<i>0,19</i>	<i>0,09</i>	<i>0,25</i>	<i>0,02</i>	<i>0,01</i>	<i>0,10</i>	<i>0,01</i>	<i>-0,07</i>	<i>-0,08</i>	<i>-0,01</i>	1	
12	<i>-0,11</i>	<i>-0,11</i>	<i>0,22</i>	<i>-0,02</i>	<i>-0,15</i>	<i>-0,06</i>	<i>0,08</i>	<i>-0,07</i>	<i>-0,17</i>	<i>-0,06</i>	<i>0,13</i>	1

Примечание: для соседних месяцев – выделение курсивом.

В качестве реперных месяцев, обеспечивающих наилучшую метеорологическую корреляцию со всеми остальными для соответствующего периода года, следует выбрать средние по положению. К ним можно отнести декабрь или январь для холодного, и июнь или июль – для теплого периода года. Статистические оценки показали, что наилучшее/наименьшее стандартное отклонение у относительных значений темпера-

тур воздуха в среднем по метеостанциям дают январь (для холодного периода) и июль (для теплого). У относительных значений осадков это оказался июль, который можно было использовать для расчетов по всему году без внесения дополнительных больших погрешностей.

В таблице 5 приведены стандартные отклонения процентных (относительных) значений рассматриваемых клима-

тических факторов по метеостанциям в целом. Для их расчета использованы формулы:

$100 \times T / \left| \bar{T}_{\text{январь}} \right|$ для температур холодного периода,

$100 \times T / \bar{T}_{\text{июль}}$ для температур теплого периода,

$100 \times P / \bar{P}_{\text{июль}}$ для осадков обоих периодов (по всему году),

где T и P – среднемесячные температуры воздуха и месячные осадки, $\left| \bar{T}_{\text{январь}} \right|$ и $\bar{T}_{\text{июль}}$ – среднемноголетние температуры

за январь (по модулю) и июль, соответственно, $\bar{P}_{\text{июль}}$ – среднемноголетние осадки за июль, 100 – множитель перехода к процентам. Данные формулы отражают ранее установленную особенность динамики температур и осадков, изменения которых наиболее адекватно характеризуются именно через доли/проценты от средних (месячных, годовых) значений, а не через их сдвиг или иным образом [5-6]

Таблица 5

Стандартные отклонения процентных значений¹ температур воздуха и осадков для исследуемой территории по выборкам 1951-2008 гг., %

Относительная климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
$100 \times T / \left \bar{T}_{\text{январь}} \right $	9	10	13	21	(30) ²	(35)	(40)	(37)	(28)	20	12	9
$100 \times T / \bar{T}_{\text{июль}}$	(49)	(49)	(42)	(34)	21	7	4	5	14	(30)	(41)	(46)
$100 \times P / \bar{P}_{\text{июль}}$	18	16	16	21	28	34	38	34	24	26	26	22

Примечание: 1 – процентные значения получены делением наблюдаемых месячных значений температур T или осадков P на их реперное для каждой метеостанции среднемноголетнее (1951-2008 гг.) значение за январь ($\left| \bar{T}_{\text{январь}} \right|$) или июль ($\bar{T}_{\text{июль}}$, $\bar{P}_{\text{июль}}$) с умножением на 100%; 2 – стандартные отклонения в скобках приведены с целью определения границ расчетных (холодного и теплого) периодов года и отвечают использованию неадекватного для них реперного месяца, который в дальнейших расчетах не применяется.

Сопоставление стандартных отклонений для процентных значений $100 \times T / \left| \bar{T}_{\text{январь}} \right|$ и $100 \times T / \bar{T}_{\text{июль}}$ (табл. 5) позволяет сразу определить месяцы, которые следует относить к холодному или теплему периодам года. Очевидно, для достижения наилучшей точности расчетов температур, к холодному периоду следует отнести 1-4 и 10-12 месяцы, а к теплему – 5-9 месяцы. Такие периоды отличаются от традиционных, которые принято выделять по среднемноголетним значениям температур воздуха (табл. 2). Это отличие объясняется нижеследующим.

Зимой в горах происходит радиационное выхолаживание воздуха, который стекает по склонам вниз на дно котловин. Это приводит к температурной инверсии, причем вертикальные температурные градиенты достигают порядка летних значений 0,5°C/100 м [7]. В результате при выборе метеостанции, расположенной ниже (выше) по высоте, ее значения $\left| \bar{T}_{\text{январь}} \right|$ как и абсолютные значения T остальных холодных месяцев будут увеличиваться (уменьшаться) одновременно.

Поэтому соотношения $T / \left| \bar{T}_{\text{январь}} \right|$ остаются достаточно постоянными и характеризуются минимальным стандартным отклонением. В теплом периоде при летнем типе циркуляционного механизма атмосферы температурные инверсии отсутствуют. Но со сменой высоты значения $\bar{T}_{\text{июль}}$ и T теплых месяцев опять меняются синхронно, а поэтому соотношения $T / \bar{T}_{\text{июль}}$ для каждого месяца остаются стабильными с минимальными стандартными отклонениями. Таким образом, описанные зимний и летний «эффекты высоты» действуют одинаково на протяжении всего года. Преобладание же того или иного эффекта в переходные весенний и осенний сезоны бу-

дет определять выбор начала и конца расчетных теплого и холодного периодов года (табл. 5).

Анализ данных таблиц 3-5 показывает, что парные коэффициенты корреляции между температурами января и апреля, июля и сентября, а также между осадками июля и остальных месяцев сами по себе не показательны. Они рассчитаны для отдельных точек пространства (отдельных метеостанций) и поэтому отвечают лишь временному аспекту изменений климатических факторов. В отличие от коэффициентов, стандартные отклонения в таблице 5 четко выделяют метеорологически коррелирующие месяцы. Они рассчитаны по общей выборке, объединяющей все метеостанции, то есть учитывают временной и пространственный аспекты. Таким образом, стандартные отклонения относительных значений климатических факторов более адекватно отражают пространственно-временные закономерности изменения температур и осадков для горных территорий.

На втором этапе исследования осуществлялась проверка, насколько сопоставимы Алтай и прилегающие к нему равнины по своей климатической динамике. Равнины входят в зернопроизводящую зону России и подчиняются упомянутому выше климатическому вековому циклу. Учитывая масштабность климатообразующих процессов (атмосферных циркуляций, теплооборота, влагооборота), можно предполагать, что данный цикл, вместе с отвечающей ему динамикой температур и осадков, распространяется и на Алтай.

В таблице 6 приведены стандартные отклонения процентных значений температур и осадков собственно для горной территории, рассчитанные по данным 7 расположенных там метеостанций (табл. 1). К последним добавлена метеостанция № 5 в Кузнецкой котловине, поскольку она вместе с метеостанциями Алтая охватывается одними и теми же масштабными климатообразующими процессами. Полученные в таблице 6 отклонения для температур заметно больше, чем в

случае всей исследуемой территории (табл. 5). Для осадков отклонения стали незначительно меньше, причем только для месяцев теплого периода года. Отсюда можно сделать вывод, что климатическая динамика Алтая и прилегающих равнин

практически одинакова, поскольку изъятие из выборок части данных с иной временной динамикой должно наоборот значительно уменьшить стандартные отклонения.

Таблица 6

Стандартные отклонения процентных значений¹ температур воздуха и осадков по выборкам 7 горных метеостанций 1951-2008 гг., %

Относительная климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
$100 \times T / \left \bar{T}_{\text{янв}} \right $	10	12	15	26	(38) ²	(45)	(51)	(48)	(36)	26	15	10
$100 \times T / \bar{T}_{\text{июл}}$	(62)	(62)	(53)	(42)	26	8	5	6	17	(38)	(52)	(57)
$100 \times P / \bar{P}_{\text{июл}}$	19	16	17	20	26	30	31	31	22	27	27	24

Примечание: 1-2 – пояснения в таблице 5.

Таким образом, пространственное обобщение помесечной и межгодовой динамики температур воздуха и осадков по горной территории можно выполнять с привлечением данных недалеко расположенных равнинных метеостанций, что особенно важно в случае недостаточного количества наблюдений в регионе. Подобное привлечение возможно и при восстановлении многолетних метеорологических рядов при наличии в них пропусков или прерываний. Оценим точность подобных расчетов.

Для оценки точности восстановления метеорологических данных используем то, что пропуски в наблюдениях практически не влияют на соответствующие среднемноголетние характеристики. Возьмем среднемноголетние значения $\left| \bar{T}_{\text{янв}} \right|$, $\bar{T}_{\text{июл}}$, $\bar{P}_{\text{июл}}$ для отдельных метеостанций и найденные сред-

ние для всей территории (средние по всем станциям) процентные значения температур и осадков по каждому месяцу каждого года. На этой основе восстановим заново помесечную межгодовую динамику климатических факторов для каждой из 11 метеостанций и сравним ее с реально наблюдаемой. Здесь мы воспользуемся средним модулем разности между рассчитанными и наблюдаемыми значениями температур воздуха (°C) и осадков (мм), который может рассматриваться как средняя по территории ошибка расчетов (табл. 7). Сопоставление таблиц 2 и 7 показывает достаточно хорошую точность восстановления метеорологических характеристик, что особенно важно в условиях гор. Очевидно, что такую же точность будут иметь и вычисления для других расположенных на исследуемой территории метеостанций с неполными рядами данных наблюдений.

Таблица 7

Среднее значение модуля разности между рассчитанными и наблюдаемыми значениями температур воздуха и осадков (средняя ошибка) для исследуемой территории по выборкам 1951-2008 гг.

Климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Температура, °C	1,0	1,1	1,3	1,8	1,5	0,7	0,4	0,5	1,0	1,7	1,3	1,0
Осадки, мм	12	10	10	13	17	20	23	21	15	16	17	15

В метеорологии принято оценивать средние характеристики метеорологических элементов и нет устоявшихся критериев, позволяющих оценить взаимную скоррелированность (адекватность) длинных рядов расчетных/прогнозных и наблюдаемых данных. В математическом моделировании для решения подобных вопросов обычно используются квадратичная или иные невязки, определяемые через разности элементов сравниваемых рядов. Их применение в метеорологии неудобно, поскольку они не обеспечивают единообразную оценку степени скоррелированности рядов. Например, неясно как сопоставить между собой адекватность расчета температур и расчета осадков. Использовать здесь какие-либо относительные характеристики путем деления невязок на среднее значение метеорологических элементов просто невозможно, как например, в случае температур с нулевым (или близким к нулю) средним значением.

Для решения проблемы можно предложить следующий универсальный критерий K для оценки скоррелированности рядов метеорологических данных:

$$K = S_{\text{разн}} / \sqrt{2} S_{\text{набл}}, \quad (1)$$

где $S_{\text{разн}}$ – стандартное отклонение для разности сравниваемых расчетного и наблюдаемого рядов, $S_{\text{набл}}$ – стандартное отклонение для наблюдаемого ряда, $\sqrt{2}$ – нормирующий множитель. В соответствии с правилами сложения дисперсий случайных величин значения K могут меняться от нуля до единицы и выше:

- близкие к 0 – это идентичность рядов и абсолютная адекватность расчетного метода;
- $1/\sqrt{2} = 0,71$ – пороговое значение, при превышении которого расчетный метод целесообразно заменить на традиционное использование среднего значения метеорологической характеристики (например, при восстановлении пропущенных данных);
- близкие к 1 – дисперсия (разброс) расчетного ряда больше чем у наблюдаемого при положительной ковариации

рядов; одинаковые дисперсии рядов при нулевой ковариации, т.е. расчетный метод перестает отражать какие-либо метеорологические закономерности, присущие наблюдаемому ряду – фактически он эквивалентен методу случайных вариаций метеорологической характеристики около ее среднего значения с дисперсией, отвечающей наблюдаемому ряду; метод случайных вариаций нередко применяется для создания «естественного» разброса значений у входных метеорологических факторов при разработке математических моделей сложноорганизованных природных систем;

- больше 1 – большая дисперсия расчетного ряда по сравнению с наблюдаемым, т.е. использование расчетного метода становится неразумным и вместо него лучше применить метод случайных вариаций метеорологической характеристики около ее среднего значения с дисперсией, меньшей или равной естественной/наблюдаемой.

Из выражения (1) видно, что критерий K по сути представляет собой нормированную ошибку расчетного метода. При этом для нормировки используется не среднее значение метеорологических характеристик, а отклонение от этого среднего ($S_{набл}$).

В таблице 8 приведен критерий K у температур воздуха и осадков для исследуемой территории по выборкам 1951-2008 гг. K рассчитывался по каждой из 11 метеостанций независимо для каждого месяца, а затем по станциям усреднялся. Из таблицы видно, что K у температуры наибольший для месяцев, являющихся переходными между теплым и холодным сезонами года. Это и следовало ожидать в связи неустойчивостью в такое время года атмосферных процессов, в том числе теплопереноса. У осадков K увеличивается в холодный период года, что также следовало ожидать из-за выбора при их расчете в качестве реперного месяца июля, который далеко отстоит и в меньшей степени связан с зимними месяцами (табл. 4). Сопоставляя K со стандартными отклонениями (табл. 5-6) или средним модулем разности (табл. 7), можно сделать вывод, что критерий K в большей степени, чем последние две характеристики пригоден для оценки взаимной скоррелированности расчетных и наблюдаемых рядов метеорологических характеристик.

Таблица 8

Оценка точности пространственного обобщения помесечной и межгодовой динамики температур и осадков

$$\text{для горных территорий по критерию } K = S_{разн} / \sqrt{2} S_{набл} \quad (1)$$

Климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Температуры	0,28	0,32	0,43	0,89	0,66	0,40	0,29	0,37	0,63	1,12	0,38	0,26
Осадки	0,89	0,82	0,67	0,54	0,55	0,58	0,58	0,59	0,51	0,67	0,73	0,85

Сравним значения K в таблице 8 с пороговой величиной 0,71 в уравнении 1. Очевидно, что разработанный метод пространственного обобщения помесечной и межгодовой динамики температур и осадков имеет заметно меньшую погрешность, чем получаемую при восстановлении рядов метеорологических данных по их средним значениям с $K = 0,71$. При этом лишь расчет зимних осадков выполняется с несколько большей погрешностью. Для ее уменьшения, при необходимости, в качестве реперного месяца для холодного периода можно использовать январские осадки вместо июльских. Нами это не сделано, так как была бы значительно нарушена однородность ряда месячных стандартных отклонений у процентных значений осадков ($100 \times P / \bar{P}_{июл}$ в табл. 5) вследствие четырехкратного различия среднееголетних месячных осадков за январь и июль (табл. 2). Таким образом, полученные значения K (табл. 8) и данные таблиц 5-7 подтверждают как существование единообразия помесечных и межгодовых изменений процентных значений температур воздуха и осадков для горных территорий, так и эффективность разработанного метода пространственного обобщения метеорологических характеристик.

Из таблицы 8 также видно, что температурам воздуха в зимний и летний сезоны года отвечают заметно меньшие значения K по сравнению с разделяющими эти сезоны переходными периодами. Отсюда следует вывод о скоррелированности зимних и летних температур в пространстве за счет влияния общециркуляционных процессов атмосферы [4]. У осадков же такое влияние проявляется меньше, в отличие от равнинных территорий [3].

В качестве практической проверки эффективности метода пространственного обобщения восстановим ряды среднемесячных температур воздуха и месячных осадков для каких-либо новых станций. Используем, например, горную метеостанцию Онгудай (координаты 50° 46' с. ш., 86° 08' в. д., 832 м над у. м.) и метеостанцию Огурцово (54° 54' с. ш., 82° 57' в. д., 133 м над у. м.). Последняя расположена на равнине севернее исследованной территории на 1° и должна иметь похожую климатическую ритмику. Напомним, что в климате Алтая важнейшую роль играет общая циркуляция атмосферы, захватывающая Западную Сибирь, а значит и Огурцово [4].

Поскольку на метеостанциях наблюдения выполняются в течение всего года, то для более точного восстановления данных можно использовать среднееголетние значения среднемесячных температур воздуха и месячных осадков по всем двенадцати месяцам, а не только за январь и июль как изложено выше. При этом восстановление данных за конкретный месяц осуществляется по среднееголетним значениям за этот же месяц.

Из всего периода наблюдений 1951-2008 гг. выделим 1951-1983 гг. и определим для этих лет среднееголетние месячные значения температур и осадков. В результате для каждой станции получим 12 значений температур и столько же для осадков. Затем воспользуемся обобщенными процентными значениями температур и осадков за каждый месяц 1951-2008 гг., найденными ранее для территории Алтая в целом (табл. 1). С их помощью восстановим температуры и осадки за отдельные месяцы 1984-2008 гг. Оценим точность разработанного метода, сравнивая восстановленные метеорологические ряды с данными наблюдений для каждого года последнего периода по критерию K (табл. 9).

Таблица 9

Оценка точности восстановления помесечной и межгодовой динамики температур и осадков для произвольных метеостанций

$$\text{по критерию } K = S_{\text{разн}} / \sqrt{2} S_{\text{набл}} \quad (1)$$

Климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Горная метеостанция Онгудай, 1984-2008 гг.												
Температура	0,62	0,34	0,31	1,08	0,41	0,36	0,36	0,29	0,57	0,41	0,54	0,55
Осадки	0,69	0,82	0,54	0,66	0,60	0,89	0,83	0,63	0,65	0,60	0,62	0,71
Равнинная метеостанция Огурцово, 1984-2008 гг.												
Температура	0,21	0,24	0,21	0,33	0,27	0,29	0,29	0,43	0,42	0,29	0,25	0,24
Осадки	0,45	0,61	0,53	0,68	0,55	0,53	0,63	0,63	0,66	0,42	0,48	0,52

Из таблицы 9 следует, что пространственная корреляция метеорологических факторов опять в большей степени проявляется для температур и в меньшей – для осадков. Также видна более значимая корреляция (низкие значения K) для равнинной метеостанции Огурцово, где отсутствует сложное дифференцированное влияние гор. Эту корреляцию не нарушило даже расположение станции на расстоянии порядка 400 км от Горного Алтая. Сопоставим теперь K у осадков с величиной

0,71, которая отвечает простой замене восстанавливаемых метеорологических данных их среднееголетним значением. Из таблицы 9 мы видим, что метод пространственного обобщения дает в большинстве случаев более высокую точность восстановления месячных осадков и для равнины, и для горной территории. В таблице 10 приведена та же самая оценка точности восстановления данных, что и в таблице 9, но уже выраженная в миллиметрах и градусах Цельсия.

Таблица 10

Среднее значение модуля разности между рассчитанными и наблюдаемыми температурами воздуха и осадками (средняя ошибка) для произвольных метеостанций

Климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Горная метеостанция Онгудай, 1984-2008 гг.												
Температура, °C	2,1	2,3	3,5	1,1	1,3	0,9	0,5	0,3	0,7	2,3	2,2	2,7
Осадки, мм	3,8	3,9	3,7	11,2	18,5	19,9	23,0	21,0	16,9	9,4	6,3	6,0
Равнинная метеостанция Огурцово, 1984-2008 гг.												
Температура, °C	1,0	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	0,5	0,6	0,6	0,6	1,2	1,0
Осадки, мм	5,7	6,1	5,5	9,2	11,6	16,4	23,6	26,4	17,0	13,0	7,6	7,2

Выводы

1. Помесечная и межгодовая динамика температур воздуха и осадков, характеризуемая через доли/проценты от их среднееголетних значений за реперные месяцы года (январь и июль), единообразна по территории Горного Алтая и прилегающим к нему равнинам.

2. Разработан метод пространственного обобщения климатических характеристик для горных территорий со значительной орографической и климатической неоднородностью. Он обеспечивает восстановление среднееголетних температур воздуха и месячных осадков за отдельные годы на основе единых для территории помесечных и межгодовых изменений их относительных (процентных) значений.

3. Метод пространственного обобщения позволяет определить относительные изменения температур и осадков для любых участков горной территории, в том числе тех, где метеорологические наблюдения вообще не проводились. При переходе к общепринятым единицам измерения температур и осадков (°C, мм) для характеризуемого участка достаточно знать среднееголетние январские и июльские значения температур и осадков. Эти значения могут быть взяты из существующих геоинформационных баз данных с частой сеткой пространственной интерполяции климатических характеристик.

4. Предложен универсальный критерий, позволяющий оценить адекватность и точность расчета/восстановления длинных рядов метеорологических данных.

Библиографический список

1. Кирста, Ю.Б. Прогноз климатических изменений в зернопроизводящих зонах Сибири и России / Ю.Б. Кирста, О.В. Ловцкая // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7(19).
2. Кирста, Ю.Б. Имитационное моделирование динамики и прогноз климата России до 2020 года / Ю.Б. Кирста, О.В. Ловцкая // Фундаментальные проблемы воды и водных ресурсов: Материалы III Всероссийской конференции с международным участием, Барнаул, 24-28 авг. 2010 г. – Барнаул: Издательство АРТ, 2010.
3. Kirsta, Y.B. Information-hierarchical organization of natural systems II: Futures of Man-Biosphere Interactions and Climate Control / Y.B. Kirsta, V.Y. Kirsta // World Futures. – 2010. – Vol. 66 (8).
4. Модина, Т.Д. Климат и агроклиматические ресурсы Алтая / Т.Д. Модина, М.Г. Сухова. – Новосибирск: Универсальное книжное издательство, 2007.
5. Кирста, Ю.Б. Информационно-физический закон построения эволюционных систем. Системно-аналитическое моделирование экосистем: монография / Ю.Б. Кирста, Б.Ю. Кирста. – Барнаул, 2009.
6. Kirsta, Y.B. System-analytical modelling – Part II: Wheat biotime run and yield formation. Agroclimatic potential, Le Chatelier principle, changes in agroclimatic potential and climate in Russia and the U.S. // Ecol. Modelling. – 2006. – Vol. 191.
7. Сапожникова, С.А. Особенности термического режима Горного Алтая // Труды НИИАК, 1965. – Вып. 33.

Bibliography

1. Kirsta, Yu.B. Prognoz klimaticheskikh izmeneniy v zernoproizvodnykh zonakh Sibiri i Rossii / Yu.B. Kirsta, O.V. Lovckaya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 7(19).
2. Kirsta, Yu.B. Imitacionnoe modelirovanie dinamiki i prognos klimata Rossii do 2020 goda / Yu.B. Kirsta, O.V. Lovckaya // Fundamentalniye problemih vodih i vodnikh resursov: Materialih III Vserossiyskoy konferencii s mezhdunarodnim uchastiem, Barnaul, 24-28 avg. 2010 g. – Barnaul: Izdatel'stvo ART, 2010.
3. Kirsta, Y.B. Information-hierarchical organization of natural systems II: Futures of Man-Biosphere Interactions and Climate Control / Y.B. Kirsta, V.Y. Kirsta // World Futures. – 2010. – Vol. 66 (8).
4. Modina, T.D. Klimat i agroklimaticheskie resursih Altaya / T.D. Modina, M.G. Sukhova. – Novosibirsk: Universal'noe knizhnoe izdatel'stvo, 2007.
5. Kirsta, Yu.B. Informacionno-fizicheskiy zakon postroyeniya ehvolyucionnykh sistem. Sistemno-analiticheskoe modelirovanie ehkositsem: monografiya / Yu.B. Kirsta, B.Yu. Kirsta. ? Barnaul, 2009.
6. Kirsta, Y.B. System-analytical modelling – Part II: Wheat biotime run and yield formation. Agroclimatic potential, Le Chatelier principle, changes in agroclimatic potential and climate in Russia and the U.S. // Ecol. Modelling. – 2006. – Vol. 191.
7. Sapozhnikova, S.A. Osobennosti termicheskogo rezhima Gornogo Altaya // Trudih NIIAK, 1965. – Vihp. 33.

Статья поступила в редакцию 23.05.11

УДК 504:33

Paramonov A.Ye. Threats to safety of the Russian border areas caused by economic globalization. The major threats to the Russian border areas generated by the world economic processes are considered, and a brief description of these processes is presented. The impact of economic globalization on the RF frontier safety is determined.

Key words: economic globalization, border areas, boundary regions, migration, transboundary crimes, environmental state, economic expansion.

A.E. Парамонов, Военная часть 2450, г. Москва, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ В ПОГРАНИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ, ПРОЯВЛЯЮЩИЕСЯ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Рассмотрены основные угрозы безопасности России в пограничном пространстве, проявляющиеся под воздействием мировых экономических процессов и приведена их краткая характеристика. Определено влияние экономической глобализации на пограничную безопасность государства.

Ключевые слова: экономическая глобализация, пограничное пространство, приграничные регионы, миграция, трансграничная преступность, экологическая обстановка, экономическая экспансия.

Глобализацию мировой экономики можно охарактеризовать как усиление взаимозависимости и взаимовлияния различных сфер и процессов мировой экономики, выражающееся в постепенном превращении мирового хозяйства в единый рынок товаров, услуг, капитала, рабочей силы и знаний, что несет в себе явные позитивные стороны. В то же время нельзя сказать, что этот процесс является абсолютно позитивным и непременно ведет к процветанию всех вовлеченных в него государств. Вместе с преимуществами интернационализации экономики втянутые в эту орбиту страны получили «в нагрузку» и ряд очевидных проблем, включая экономические кризисы, падение национальных валют, безработицу и т.д.

Россия «открылась» глобализирующемуся миру и получила целый ряд экономических проблем как сырьевой придаток развитых стран: падение производства, деиндустриализацию, бегство капиталов за рубеж, резко усилившиеся социальные контрасты. При этом приграничные территории страны подверглись активному внешнему экономическому воздействию. Угрозами безопасности России в пограничном пространстве, обусловленные влиянием экономической глобализации, являются:

- ухудшение социально-экономического положения и неравномерность развития приграничных регионов;
- стремление некоторых из приграничных субъектов к экономическому обособлению и приоритетная ориентация на внешнеэкономические связи;
- миграция в российском приграничье, в т.ч. и нелегальная;
- трансграничная преступность в приграничных регионах, включая расхищение морских биологических ресурсов;
- экологические проблемы приграничья (опасность переноса на территорию страны особо опасных инфекционных болезней человека, животных, карантинных вредителей, сор-

няков, возбудителей болезней растений, а также токсичных веществ);

– нарастание внешнего экономического давления на приграничные территории.

Ослабление российской экономики и внешнеэкономической самостоятельности страны, деградация ее технологического и промышленного потенциала, закрепление топливно-сырьевой специализации, высокая инфляция, снижение жизненного уровня, сохраняющаяся экономическая зависимость от Запада – все это не могло не сказаться на экономическом положении российского приграничья в условиях глобализации [1]. У немногих приграничных субъектов РФ отношение денежных доходов населения к прожиточному минимуму выше среднего значения по стране. Эти показатели в самом общем виде отражают, с одной стороны, глубинное внутриматериковое размещение экономики страны, высокую долю ее ресурсной составляющей, а с другой – бедность и социальное неблагополучие большинства приграничных регионов. Такая территориальная организация российской экономики имеет историческое объяснение. Положение вблизи государственной границы бывшего СССР сдерживало экономическое развитие приграничных территорий. Военноопасный, барьерный характер границ 50-60 гг. вынуждал размещать производство в глубинных районах страны. Кроме того, большая часть пограничного периметра проходит по неосвоенным слабозаселенным пространствам российского Севера и Востока. Новые границы, возникшие в результате распада СССР, также проходят в своем большинстве по экономическим лакунам, расположенным между столичными и региональными центрами новых государств.

В результате этого наследия пояс приграничных территорий сегодня в среднем является менее развитым и экономически более депрессивным, чем схожие по уровню освоенности

глубинные территории. Необходимо подчеркнуть также и то, что большинство регионов российского порубежья имеют крайне слабый потенциал участия во внешнеэкономических связях [2]. Окраинные регионы России в силу большой удаленности от центра, слабой транспортной освоенности и длительного периода относительной замкнутости хозяйства Советского Союза в большинстве своем развивались замедленными темпами и были отсталыми. Те же регионы Российской Федерации, которые стали приграничными только после распада Советского Союза, начали резко снижать уровни социально-экономического развития, экономической эффективности производства и конкурентоспособности производимой продукции (услуг). Основная часть приграничных субъектов России в настоящее время относится либо к отсталым, либо к депрессивным регионам.

В настоящее время на приграничных территориях Российской Федерации образовался целый комплекс взаимосвязанных и зачастую трудно разрешимых проблем. Наиболее серьезные из них: исторически сложившийся невысокий уровень развития большинства территорий, прилегающих к государственной границе.

Для регионов России, граничащих со странами СНГ, негативные последствия связаны, кроме того, с разрывом сложившихся хозяйственных связей. Государственные границы разделили транспортные системы, энергетические сети, другие объекты производственной и социальной инфраструктуры и даже некогда единые населенные пункты, затруднив решение не только производственных, торгово-экономических, но и наиболее насущных бытовых проблем. Большинство из них либо остаются нерешенными, либо решаются вне правового поля, что способствует превращению регионов, имеющих для страны стратегическое значение, в зону коррупции и криминала.

Окраинные (приграничные) территории на всех уровнях региональной иерархии объективно имеют худшие условия и показатели воспроизводства, чем центральные. Таковы своего рода пространственные закономерности. И это наблюдается не только в Российской Федерации, но и в других странах мира. В Великобритании, например, показатели социально-экономического развития Шотландии хуже, чем в остальных. В свою очередь окраинные ее территории развиваются медленнее центральных, расположенных вдоль транспортной магистрали, проходящей через города Глазго и Эдинбург в северо-восточном направлении.

За годы экономических реформ территориальная дифференциация в уровнях социально-экономического и правового развития регионов России возросла, увеличился разрыв между центральными и приграничными (глубинными) регионами. Базовые показатели социально-экономического развития подавляющего большинства приграничных субъектов России (от 70 до 90 % и выше) уступают аналогичным среднероссийским показателям, а по некоторым из них имеют наихудшие значения [3].

Современные уровни экономического развития регионов, рассчитанные на основе душевого объема валового регионального продукта (ВРП) в процентах к среднероссийскому показателю, различают по экономическим районам федеральных округов в 3,4 раза (Западная Сибирь – 167 %, Северный Кавказ – 49 %), а на основе валовой продукции промышленности – в 4,5 раза. В разрезе субъектов Федерации разрыв уровней (по ВРП) достигает 40,5 раза (Ямало-Ненецкий автономный округ – 770 %, Республика Ингушетия – 19 %). По приграничным субъектам Федерации диапазон денежных доходов на душу населения превышает двенадцатикратную величину (Ямало-Ненецкий автономный округ – Республика Ингушетия) [4].

Приграничные регионы России особенно те, которые не располагают значительными запасами ликвидных природных ресурсов с высокой рентабельностью их освоения, научно-техническим и производственным потенциалами, развитой инфраструктурой, которые потеряли преимущество географического положения с распадом СССР, обречены на более длительный кризис, отставание в развитии по сравнению с дру-

гими более богатыми преимущественно центральными регионами. Так получилось во многих случаях не по их вине, а сложилось исторически, либо это стало результатом не очень дальновидной политики федерального центра.

Приспосабливаясь к рынку и глобальной экономике, многие российские регионы, особенно приграничные, пытаются обрести самостоятельный выход из сложившейся ситуации, в т.ч. и найти новых экономических партнеров. При этом внешний мир для них достаточно четко делится на ближнее (бывшие союзные республики СССР) и дальнее зарубежье.

Безусловно, расположение того или иного субъекта Российской Федерации в значительной мере отражается на характере внешнеэкономических связей. Как правило, на приграничное государство приходится основная доля общего товарооборота данного региона, например, в Республике Карелия (граница с Финляндией) – 46 % товарооборота, в Республике Дагестан на приграничный Азербайджан – 62,5 % товарооборота всей внешней торговли со странами СНГ.

Особые внешнеэкономические льготы были закреплены за территориями, получившими статус свободных экономических зон. В приграничных регионах это следующие зоны: Калининградская область (СЗ «Янтарь»); Санкт-Петербург; Выборг, зона Сайменского канала и зона Иматра-Светогорск (Ленинградская область); Алтайский край; Читинская область (СЭЗ «Даурия»); Еврейская автономная область (СЭЗ «Ева»); Приморский край (СЭЗ «Находка»); Сахалинская область; Сочи; Республика Ингушетия (СЭЗ «Ингушетия»). В то же время абсолютное большинство российских территорий не имели никаких внешнеэкономических льгот и были нацелены не на глобальные экономические процессы, а на решение внутриэкономических задач.

При проведении реформ в условиях глобализации проявилась реальная степень приспособленности, восприимчивости к ней экономики приграничных регионов, что привело к их быстрой и значительной по величине дифференциации в социальной сфере. Данные официальной статистики показывают катастрофическое снижение реальных доходов населения во всех приграничных регионах. Но в то же время, в ходе реформ, в наибольшей степени пострадало население Северного Кавказа, Забайкалья (Читинская область, Бурятия).

Нарастающая в период мирового экономического кризиса безработица, люмпенизация населения, безусловно, способствовали дестабилизации социальной обстановки в приграничных регионах. Наиболее острый характер она приняла на Северном Кавказе (прежде всего, в Ингушетии), где уровень безработицы (56 % от трудоспособного населения) значительно превышает среднероссийский.

Если в политическом отношении сепаратизм ведет к попыткам отдельных регионов получить права, выходящие за рамки, установленные Конституцией, то в экономическом плане он приводит к подрыву единого экономического пространства, нарушению цельной финансово-кредитной, налоговой и таможенной систем и в итоге к дестабилизации социально-политической ситуации в стране. Питательной средой для активизации сепаратистских настроений в приграничных регионах страны, прежде всего, выступает асимметричность их социально-экономического развития [1].

С целью позитивного развития экономики российских приграничных регионов необходимо принятия целого комплекса системных решений, как на федеральном, так и на региональном уровнях, способствующих подъему уровня инфраструктуры ведения бизнеса (строительство качественных дорог, налаживание устойчивой связи, создание широкой сети финансовых институтов и страховых компаний, развитие социальной инфраструктуры). Нельзя ставить в один ряд внутренние и приграничные территории Российской Федерации. Последние требуют большего внимания, большей инвестиционной и финансово-бюджетной поддержки и уровня полномочий.

Необходимо отметить, что глобализация способствует расширению масштабов международной миграции, в том числе и нелегальной. Совершенно очевидно, что она становится

одним из элементов национальной безопасности. В зависимости от степени актуальности и остроты данного явления общественной жизни в конкретные исторические периоды она может по-разному рассматриваться в ряду приоритетов обеспечения национальной безопасности, реализация которых возможна лишь при условии их институционального выражения в праве и правоприменительной практике.

В этом смысле обеспечение миграционной безопасности страны в целом и приграничных регионов в частности как института, регулирующего миграционные процессы в соответствии с задачами обеспечения национальной безопасности представляется сегодня весьма актуальным. В связи с этим постановка проблемы миграционной безопасности представляется достаточно логичной и своевременной. Несомненно, что незаконная (нелегальная) миграция определяется как основная угроза в сфере безопасности, достигающая в российском варианте высоких показателей опасности. По данным ФМС России, в настоящее время в нашей стране находится до 15 млн. незаконных мигрантов, среди которых нелегалов до 30 %. Согласно прогнозам специалистов этого ведомства в 2011 году их число достигнет 19-20 млн. человек и превысит 10% населения России.

В политической сфере миграция выступает непосредственной угрозой безопасности страны, ее геополитическим интересам и международному имиджу; в экономической – способствует расширению масштабов теневой экономики, развивающейся вне налогового и другого экономического законодательства, изъятию из финансового оборота значительной доли денежных средств, в том числе путем вывоза их за рубеж, обострению ситуации на рынках труда и вытеснению с него российских фирм и работников; в социальной – приводит к усилению социальной напряженности и ксенофобии, в значительной степени осложняет криминальную ситуацию.

Немаловажным фактором, оказывающим негативное влияние на усиление угроз безопасности является приток мигрантов в приграничные регионы. На фоне оттока коренного населения демографические ниши быстро заполняются мигрантами, в том числе и нелегальными. В большей степени это касается приграничных субъектов Северо-Западного и Дальневосточного федеральных округов. В настоящее время в этих регионах фактически созданы устойчивые и замкнутые национальные диаспоры народов Кавказа, Центральной Азии, Китая и Кореи. Они мало интегрированы в российское общество экономически и культурно, являются частью теневой составляющей торгово-экономических отношений, источником нарушений паспортно-визового режима, налогового законодательства, центрами реализации контрабандных, либо завезенных по серым схемам, товаров, часто контрафактных и опасных для здоровья. В большинстве крупных диаспор созданы подразделения, отвечающие за обеспечение внутренней безопасности. Кроме того, члены диаспор используются спецслужбами государств исхода для сбора данных об обстановке в российском приграничье, отслеживания изменений в политической, экономической, социальной сферах.

Необходимо подчеркнуть, что особенностью современной миграционной ситуации в стране, которая непосредственно воздействует на пограничную безопасность, является повышенная притягательность для мигрантов из Закавказья приграничного Северного Кавказа, особенно Краснодарского края, Ростовской области, а также приграничного Приволжского региона, прежде всего Волгоградской, Саратовской и Самарской областей. Речь идет о достаточно густонаселенных, давно обжитых регионах с благоприятными природно-климатическими условиями либо относительно высоким уровнем социально-экономического развития. По официальным данным на Северный Кавказ только за последнее десятилетие XX века переехало примерно 1,6 млн. человек (около 700 тыс. – в Краснодарский край, 400 тыс. – в Ростовскую область) [5]. В перспективе неконтролируемое расширение национальных диаспор в приграничных регионах может создать угрозу территориальной целостности Российской Федерации.

Избыточная концентрация мигрантов в некоторых приграничных регионах вызывает потребность в осуществлении дополнительного комплекса социально-экономических мер и мероприятий в целях обеспечения их жизнедеятельности на новом месте жительства, и прежде всего создание дополнительных рабочих мест для обеспечения занятости, развития для них рынка жилья и социальных услуг, строительство нового жилого фонда и т.д. Все это приводит к тому, что некоторые приграничные регионы страны испытывают огромную миграционную нагрузку.

Транснациональные преступные группы осуществляют незаконное перемещение через государственную границу средства террористической деятельности (оружие, боеприпасы, взрывчатые вещества), наркотические средства и психотропные вещества, незаконных мигрантов, контрабандных товаров, а также национальных природных богатств и невозполнимых ресурсов Российской Федерации. Трансграничная преступность на границе не только подрывает процессы экономического и социального развития России, но и создает прямую угрозу дестабилизации обстановки и межнациональных отношений в приграничных районах страны.

В ряде регионов (на границе со странами Балтии, Украиной, Казахстаном, в морских пространствах на Каспии и на Дальнем Востоке) преступные формирования действуют наиболее дерзко и вызывающе, вовлекая в орбиту противоправной деятельности все большее число жителей приграничья. Доходы, получаемые от преступной деятельности, позволяют лидерам преступных групп привлекать широкий круг пособников, в том числе сотрудников правоохранительных органов. Основной пособнический контингент формируется из люмпенов, граждан с пониженным чувством социальной ответственности, безработных лиц, составляющих значительную часть населения приграничных районов с низким уровнем социально-экономического развития.

Организованной трансграничной преступностью руководят региональные центры, крупные преступные сообщества. Это устойчивые объединения, имеющие свою структуру, межрегиональные и международные связи. В настоящее время их высокую активность мы наблюдаем практически по всему периметру границы. При этом наиболее активно они действуют на протяженных и слабо оборудованных в техническом отношении участках границы, установленных в постсоветский период.

Вместе с тем в настоящее время в связи с экономическим кризисом и периферийностью расположения, экологическая ситуация в большинстве приграничных регионов России не имеет особой остроты. Но это явление временного характера. По мере все большего «вхождения» нашей страны в экономическую глобализацию, соответствующего возрастания производственных мощностей и увеличения транспортных перевозок, будет наблюдаться обострение экологических проблем и в приграничном пространстве страны [1].

В целом экологические проблемы приграничных регионов можно подразделить на следующие укрупненные категории.

1. Источники загрязнения атмосферы, трансграничных рек и международных водоемов, земель и геологических структур в приграничной зоне. Большинство самых крупных рек мира являются международными, а после возникновения СНГ число таких рек возросло. Например, Волга сейчас является международной, а бассейн Аральского моря включает пять государств. По данным ООН, в мире существует более 200 речных бассейнов, расположенных на территории двух и более стран. Трансграничные загрязнения порождают множество потенциально конфликтных ситуаций на приграничной территории. Значимость этих проблем существенно возрастает в аварийных ситуациях, что уже имеет место в Чернобыльской зоне и при загрязнении цианидами рек Днестр и Шу.

2. Наличие общих природных ресурсов, порождающее проблему совместного пользования и охраны таких объектов.

3. Наличие трансграничных экосистем, требующих установления особого статуса охраны, однотипного и целенаправленного природопользования.

Обычно эта потребность возникает на локальных приграничных территориях двух-трех государств, где рассеянные границы особо ценные экосистемы нуждаются в равном статусе охраны. При организации охраны водно-болотных угодий на путях миграции перелетных птиц требуется участие многих стран региона, основанное на общей методологии и согласованных действиях.

На экологическую ситуацию в приграничных районах России большое влияние оказывает состояние окружающей среды сопредельных государств. В свою очередь, антропогенные источники загрязнения на территории России воздействуют на экологическую обстановку в этих странах. В настоящее время возникла серьезная угроза экологической и социально-экономической катастрофы в приграничных районах Забайкальского края, расположенных вдоль границы России с Китаем в верхней части бассейна пограничной реки Аргунь (Хайлар, Китай). В основе угрозы – действия китайской стороны по задержанию поверхностных вод и перераспределению речного стока. В случае отсутствия быстрого реагирования со стороны России ситуация несет опасность перерастания в острые противоречия с Китаем во всем бассейне Амура. Узел проблем имеет три основные составляющие: перераспределение стока, загрязнение вод, вмешательство в русловые процессы.

В эпоху глобализации в целях интенсификации производственных процессов и получения наибольшей прибыли определенные экологические угрозы для пограничного пространства представляет увеличение масштабов использования в стране и сопредельных странах химически, радиационно, биологически опасных, а также взрыво- и пожароопасных производств, веществ и технологий, способных вызвать аварии и катастрофы, низкая надежность систем обеспечения безопасности и резкое снижение уровня техники безопасности в промышленности, на транспорте, в энергетике, сельском хозяйстве, системах управления. Наибольшую потенциальную опасность представляют атомные и химические объекты.

На экологическую обстановку в пограничном пространстве страны отрицательное влияние оказывают также и несогласованность совместных действий российской стороны с сопредельными государствами по предотвращению на линии пограничного размежевания техногенных аварий и катастроф, недопустимой концентрации в приграничных регионах на ограниченных территориях энергетических объектов, радиоактивных и химически опасных веществ и материалов, источников мощных электромагнитных и акустических излучений, а также внедрение высоких безопасных технологий и противоваздушной защиты [1].

Наконец, нельзя не отметить, что на экономическую и санитарно-эпидемиологическую обстановку в России оказывает влияние миграция населения из стран ближнего зарубежья, которая отражает экономические реалии глобализации. Как следствие, на приграничных территориях страны возникла реальная угроза распространения инфекций и эпидемий, так как ни правоохранительные органы, ни органы здравоохранения не в состоянии вести постоянный и точный учет проживания, перемещения, работы и состояния здоровья иностранных рабочих. По некоторым данным, среди иммигрантов 60% больны СПИДом, туберкулезом, гепатитом, наркоманией и т.д. В связи с этим необходимо создание действенной системы экологической безопасности в стране, которая эффективно справлялась бы с имеющимися техногенными и антропогенными факторами экологических проблем, включая трансграничные, и при этом результативно отвечала бы на возникающие новые вызовы и угрозы в этой сфере.

Библиографический список

1. Кулаков, А.В. Глобализация как многомерный процесс и ее влияние на пограничную безопасность Российской Федерации. – М., 2010.
2. Вардомский, Л. Внешнеэкономическая открытость и региональные процессы в России // Голос России. – 2000. – № 1(8).
3. Бадалян, А.Г. Современный этап развития межрегионального и приграничного сотрудничества регионов России // Проблемы современной экономики. – 2003. – № 4 (12).
4. Кистанов, В.В. Региональная экономика России: учебник / В.В. Кистанов, Н.В. Копылов. – М.: Финансы и статистика, 2009.
5. Региональная экономика: учебник. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009.

Еще одной угрозой пограничной безопасности России в условиях глобализации выступает усиление экономической экспансии со стороны ряда сопредельных и иных государств на отдельные приграничные территории страны. Во многом это связано с тем, что в нашей стране на начальном этапе рыночных преобразований, в угоду идее создания конкурентной среды в постсоциалистической экономике, были разукрупнены и расчленены горно-металлургический, машиностроительный, топливно-энергетический, атомный, военно-промышленный и другие отраслевые и межотраслевые комплексы национального значения, приостановлено наращивание минерально-сырьевой базы российской промышленности в Сибири, на Урале, на российском Севере. Экономическая слабость государства и национальных корпораций (бизнесгрупп) способствовала нарастанию внешнего экономического давления на российские территории, в том числе приграничные [1].

Как известно в основе экономической глобализации лежат принципы неоллиберализма, которые не допускают вмешательства государства в экономические отношения – все должен регулировать рынок. Однако в условиях разразившегося мирового финансового кризиса происходит переосмысление роли государства в экономике, становится понятным и необходимым повышение его регулирующей функции, в том числе и на приграничных территориях с целью более эффективного и комплексного использования внутренних экономических ресурсов и создания институциональной структуры рынка. Государство обязано интенсивно влиять на развитие приграничных регионов, поскольку неразвитость приграничной инфраструктуры приводит к появлению пограничных и приграничных проблем и угроз.

Отсутствие же в условиях глобальной прозрачности необходимого политического и экономического «влияния» на приграничные территории может реанимировать застарелые этнополитические конфликты, вызвать новый всплеск сепаратистских устремлений.

В условиях экономической глобализации приобретает стратегическое значение необходимость расширения в приграничных районах производства товаров на экспорт, поскольку это решало бы важные для России проблемы смещения (приближения) экспортных производств к внешним рынкам и диверсификации структуры экспортного производства за счет обрабатывающих отраслей производства и сферы услуг, что самым позитивным образом отразилось бы на всем социально-экономическом развитии данных территорий.

Таким образом, мы видим, что в настоящее время наблюдается устойчивый рост научного интереса к проблематике государственных границ и приграничных регионов. Это обусловлено глобализацией экономики, развитием регионального сотрудничества, кардинальными изменениями на политической карте мира, тенденциями к углублению демократии в общественном развитии.

Исходя из того, что сильные приграничные регионы являются основой суверенитета, территориальной целостности и пограничной безопасности Российской Федерации, одним из основных направлений экономической политики государства с учетом воздействия процессов глобализации должно стать их приоритетное развитие.

Состояние безопасности Российской Федерации в пограничной сфере остается сложным и напряженным. Оно характеризуется возрастанием масштаба существующих и появлением новых угроз, в том числе и под воздействием экономической глобализации.

Bibliography

1. Kulakov, A.V. Globalizaciya kak mnogomerniyj process i ee vliyanie na pograničnuyu bezopasnostj Rossijskoj Federacii. – М., 2010.
2. Vardomskiy, L. Vneshneehkonomicheskaya otrikhtostj i regionaljnihe processih v Rossii // «Golos Rossii». – 2000. – № 1(8).
3. Badalyan, A.G. Sovremenniyj ehtap razvitiya mezhregionaljnogo i prigraničnogo sotrudnichestva regionov Rossii // Pro-blemih sovremennoj ehkonomiki. – 2003. – № 4 (12).
4. Kistanov, V.V. Regionaljnaya ehkonomika Rossii: uchebnik / V.V. Kistanov, N.V. Kopihlov. – М.: Finansih i statistika, 2009.
5. Regionaljnaya ehkonomika: uchebnik. – М.: YUNITI-DANA, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.05.11

УДК 504.064.40

Petrova M.V. DEVELOPMENT OF REGULATIONS OF CONTENT OF HEAVY METALS IN TEXTILES (BASED ON THE EXAMPLE OF FLAX PRODUCTS). Analysis of heavy metal content of linen products will help to develop a comprehensive methodology for assessing the permissible content of heavy metals in flax and flax products. It will also help to adjust the technological modes of flax processing, ensuring compliance with international standards.

Key words: flax, heavy metals, ICP/MS.

М.В. Петрова, асп. МГУДТ, г. Москва, E-mail: mariavpetrova@ya.ru

РАЗРАБОТКА НОРМАТИВА СОДЕРЖАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ЛЬНА)

Анализ содержания тяжелых металлов льняной продукции позволит разработать комплексную методику оценки и скорректировать технологические режимы переработки льна, обеспечивающие соответствие международным нормам.

Ключевые слова: лен, тяжелые металлы, масс-спектрометрия.

Развитие отечественного рынка экологически безопасной продукции легкой промышленности является важной задачей, поставленной перед отраслью на современном этапе. Одним из основных источников отечественного растительного волокнистого природного сырья является лен, который может быть культивирован на значительной территории России. Он способен в значительной степени транспирировать тяжелые металлы из почвенной влаги, что с одной стороны, является причиной полезных медико-гигиенических свойств этого волокна (гемостатический эффект, бактерицидность, высокая воздухопроницаемость и т.д.), а с другой – ограничивающим фактором для широкого его использования [1].

Был подробно изучен элементный состав в льняной продукции и проанализирован характер его изменений на стадиях переработки сырья. Установлено соответствие международному стандарту ЭКО-ТЕКС-100. Были выявлены причины

образования механических дефектов на льняных тканях, связанных с катализом катионами тяжелых металлов (прежде всего Fe^{3+}) радикальных процессов, приводящих к снижению прочности волокнистого материала. Установлено, что использование комплексообразователей на стадиях переработки льна (эмульсирование, отбелка-отварка) позволит снизить содержание химических веществ в продукции. Подготовлены научно обоснованные предложения по увеличению числа нормируемых показателей в экологическом стандарте на льняную продукцию, а также рекомендации по изменению технологических режимов, обеспечивающих содержание тяжелых металлов на уровне нормируемых требований. Сделан вывод о перспективах использования льняного сырья в текстильной промышленности, а также о необходимости корректировки нормируемых показателей содержания тяжелых металлов в льняной продукции.

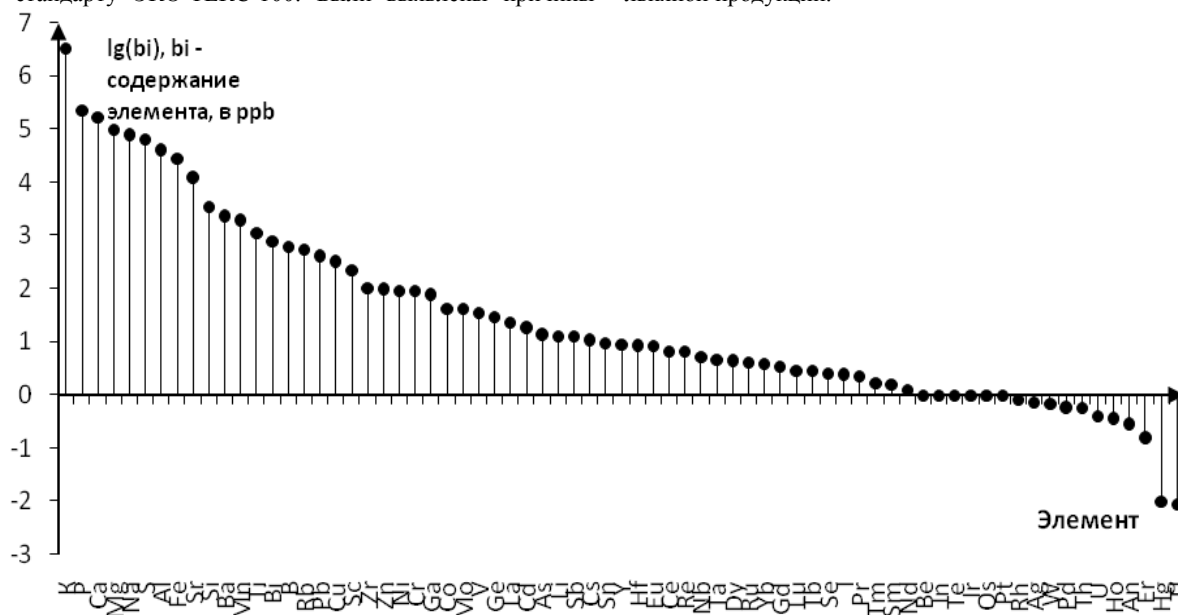


Рис. 1. Базовая диаграмма

Анализ льняных изделий проводили с использованием метода масс-спектрометрии для элементного и изотопного анализа с ионизацией в индуктивно связанной плазме (ИСПМС) на приборе «VG PLASMA QUAD PQ 2-TURBO». Он является эффективным среди аналитических и позволяет определять концентрации элементов и изотопов, содержащихся в растворе, на уровне 10^{-9} г/мл.

Обработку экспериментальных данных по содержанию тяжелых металлов в образцах осуществляли методом ранжирования, суть которого заключается в следующем. Строили «базовую диаграмму», на которой элементы расположены в порядке уменьшения значения $\lg b_i$:

$$\lg b_i > \lg b_{i+1}, i=1, 2 \dots n$$

где b_i – содержание элемента в образце, в ppb, 10^{-9} г/г, n – общее число проанализированных элементов в образце. Относительно этой «базовой диаграммы» далее проводили анализ возмущений и отклонений, в т.ч. и изменение содержания одних и тех же элементов в разных образцах. Методом ИСПМС были проанализированы образцы льна и продуктов его переработки.

Дальнейший анализ проводили с использованием либо элементов (тяжелых металлов, или Me) для которых $A(\text{Me}) > 40$ (рис. 2), либо нормированных международным стандартом ЭКО-ТЕКС-100. При ранжировании по предложенному методу устанавливали содержание элементов в образце, сопоставляя с регламентами международных стандартов ЭКО-ТЕКС-100 (рис. 3).

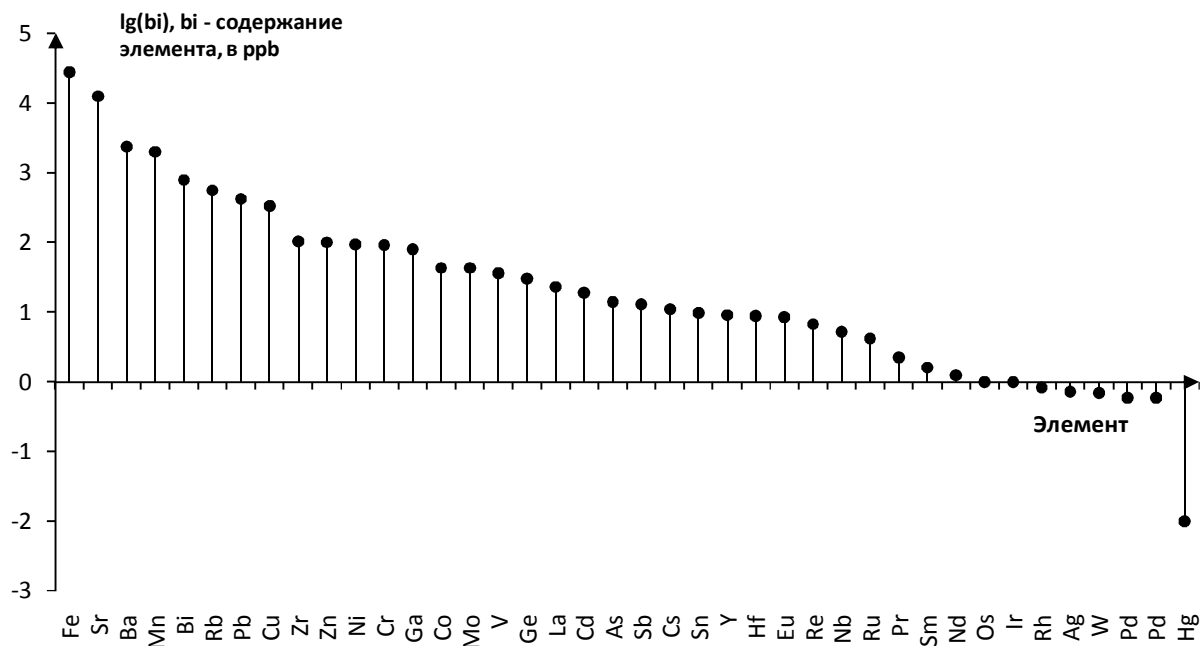


Рис. 2. «Базовая кривая» для тяжелых металлов $A(\text{Me}) > 40$

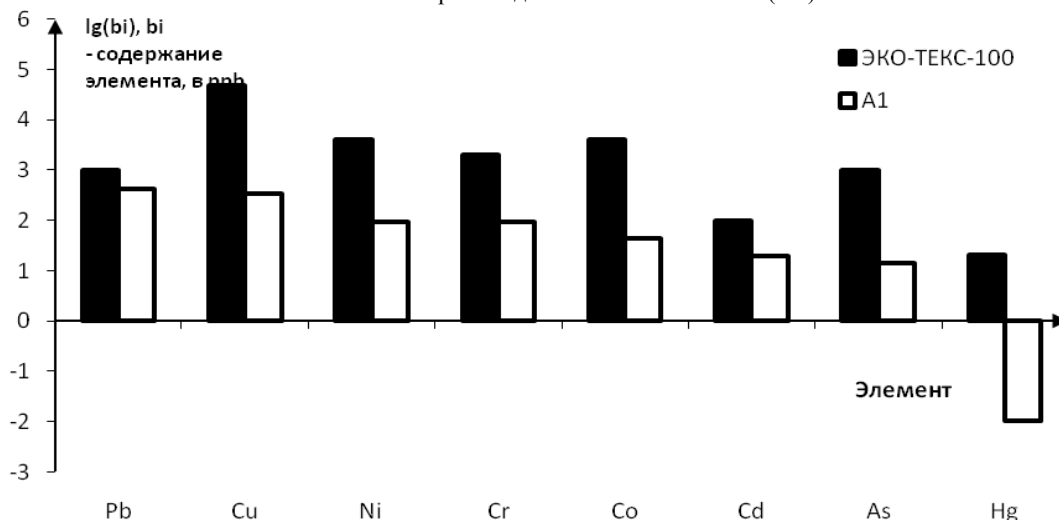


Рис. 3. Содержание регламентируемых элементов в сравнении с международным стандартом ЭКО-ТЕКС-100

Как видно из этого графика, содержание указанных выше 8 элементов не превышает норму, следовательно, образец A_1 удовлетворяет требованиям международного стандарта ЭКО-ТЕКС-100. Метод ИСПМС обеспечивает хорошую воспроизводимость результатов анализа для значений $\lg b_i > 1$, что было подтверждено специальными исследованиями (рис. 4). Опре-

деляли содержание одних и тех же элементов в трех одинаковых образцах. При $\lg b_i > 1$ наблюдалось хорошее совпадение результатов, при $\lg b_i < 1$ – заметный разброс экспериментальных значений $\lg b_i$ в серии параллельных испытаний, что объяснялось, прежде всего, малым значением самой величины b_i . Для определения экологической чистоты текстильной про-

дукции уровень достоверной оценки содержания элементов, для которых $\lg b_i > 1$ ($b_i > 10$, ppb), был вполне приемлем, т.к. предельное содержание наиболее опасного поллютанта (ртути) в соответствии со стандартом ЭКО-ТЕКС-100 составляет

20 ppb, что существенно больше этого критического уровня. Область, соответствующая значениям $\lg b_i > 1$, выделена на рис. 4.

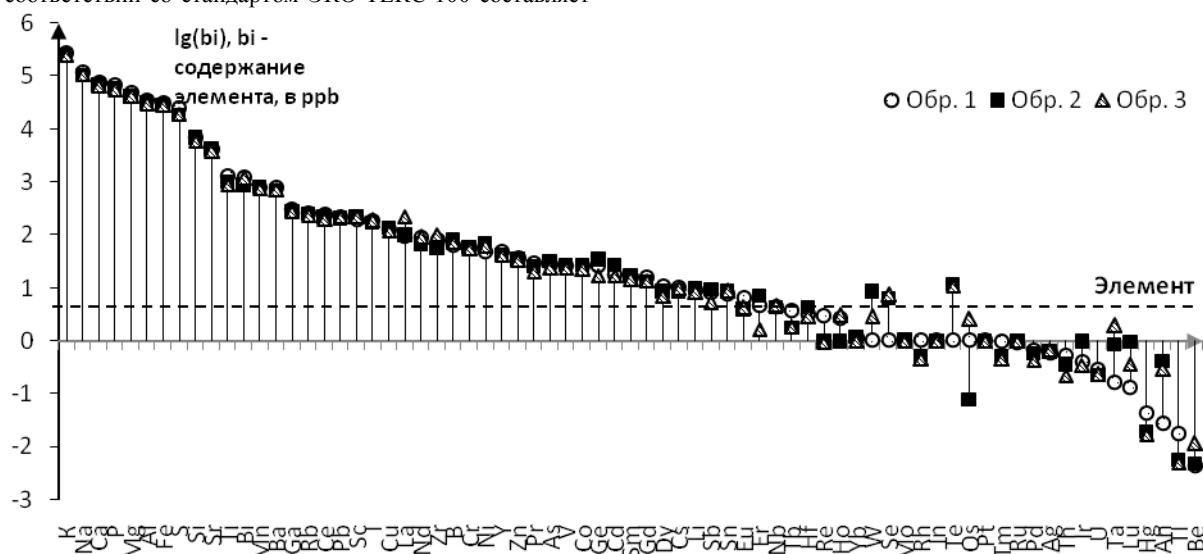


Рис. 4. Содержание элементов в отбеленной ровнице (A3). Серия из трех параллельных испытаний для отбеленной ровницы

Таким образом, метод ИСПМС обеспечивает хорошую воспроизводимость результатов анализа. Далее для интерпретации результатов анализа использовали значения $\lg b_i$.

Сравнительный анализ содержания тяжелых металлов в льне и продуктах его переработки

Первичная переработка и отделка льна представляет собой ряд последовательных стадий, в которые входит: мочение

соломы, сушка и получение тресты (сухих стеблей), мятие и трепление тресты, чесание волокон, получение чистого волокна (эмульсирование), выравнивание, отварка, отбеливание, прядение волокна. Анализ содержания тяжелых металлов был приведен для чесаного льна до (A₁) и после эмульсирования (A₂), суровой ровницы (A₃), отбеленной ровницы (A₄) и льняной пряжи (A₅) (рис. 5).

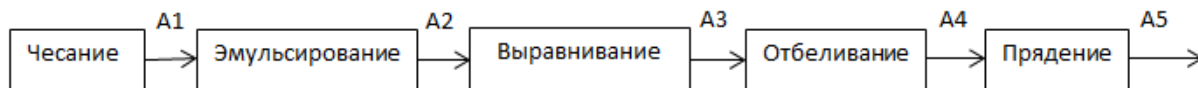


Рис. 5. Стадии переработки льна, для которых проводили анализ содержания тяжелых металлов

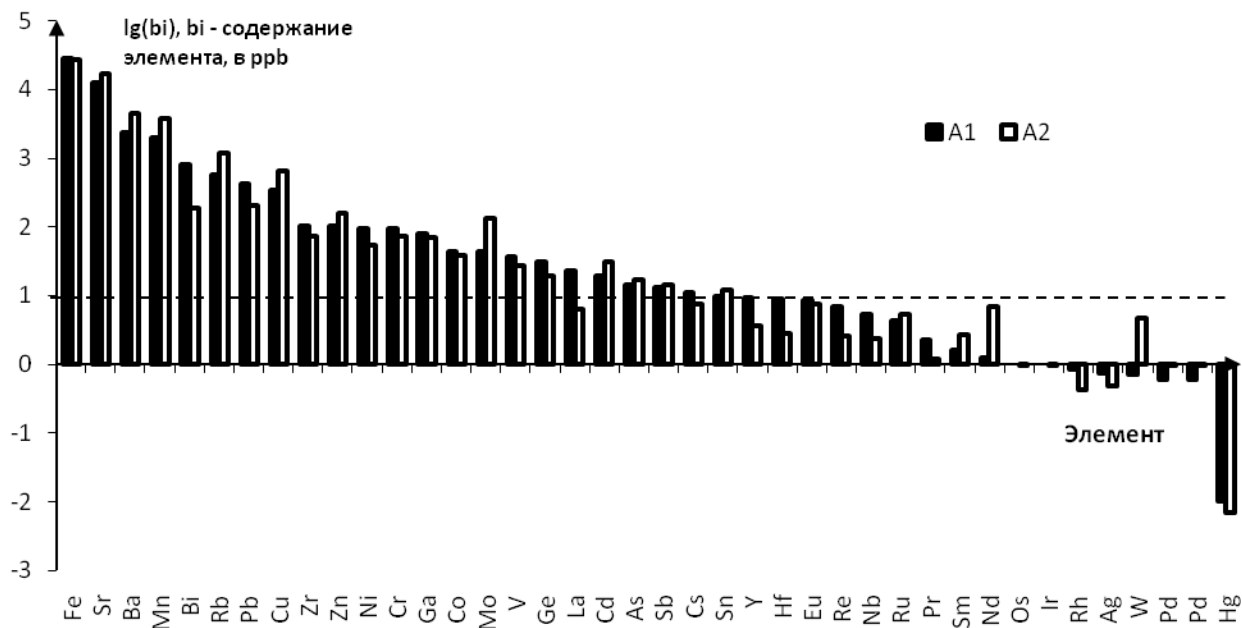


Рис. 6. Сравнительное содержание тяжелых металлов в чесаном льне до (A₁) и после (A₂) эмульсирования

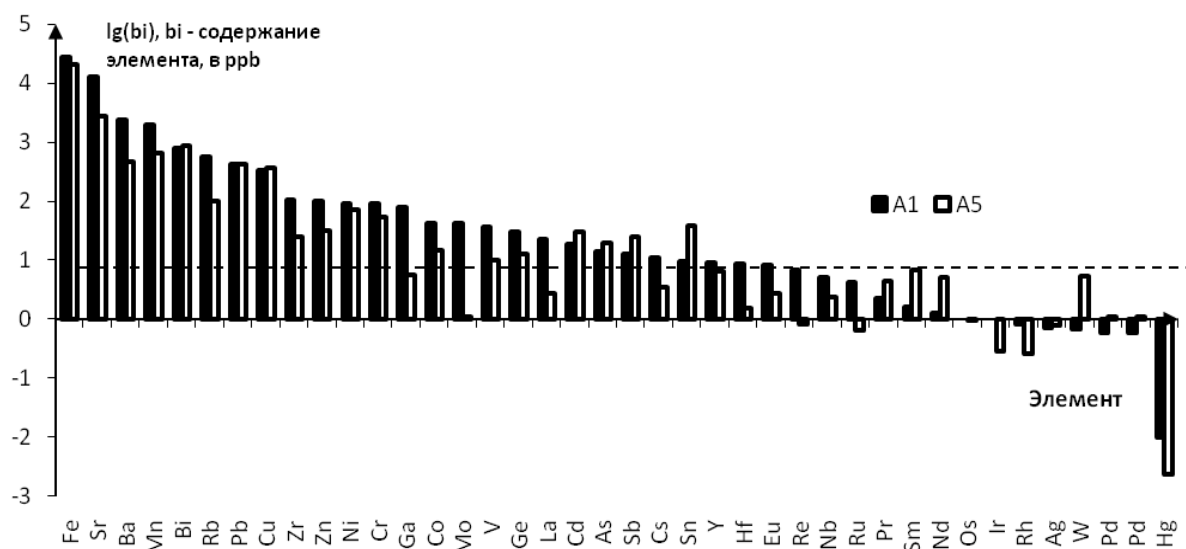
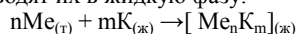


Рис. 7. Сравнительное содержание тяжелых металлов наблюдается при сравнении образцов A_1 (чесаный лен до эмульсирования) и A_5 (отбеленная льняная пряжа)

С использованием метода ИСПМС проводили сравнительный анализ содержания тяжелых металлов в льне и продуктах его переработки (рис. 6-7). В чесаном льне до (A_1) и после эмульсирования (A_2) они различаются незначительно (рис. 6). Заметные изменения наблюдаются при сравнении образцов A_1 и A_5 (рис. 7). Уменьшение тяжелых металлов в образце A_5 , по-видимому, связано с вымыванием части их соединений в результате многочисленных жидкостных обработок льняных продуктов.

Определенный интерес представляют те элементы, содержание которых в исходном чесаном льне и льняной пряже остается постоянным: Fe, Bi, Pb, Si и Ni. По-видимому, эти соединения присутствуют в виде прочно связанных с поверхностью волокна комплексов, удалить которые без применения специальных приемов достаточно трудно. Для этого целесо-

образно использовать в рабочих растворах (текстильно-вспомогательных веществ) комплексообразователи (К), которые взаимодействуют с соединениями тяжелых металлов и выводят их в жидкую фазу:



Сравнительный анализ тяжелых металлов регламентированных международным стандартом ЭКО-ТЕКС-100

Представляло определенный интерес оценить содержание тяжелых металлов, нормируемых международным стандартом ЭКО-ТЕКС-100, в текстильных изделиях из льна и хлопка (рис. 8). Эти результаты, безусловно, важны для осуществления экспортных операций, в которых льняная продукция по отношению ко всему экспорту легкой промышленности занимает значительный сегмент.

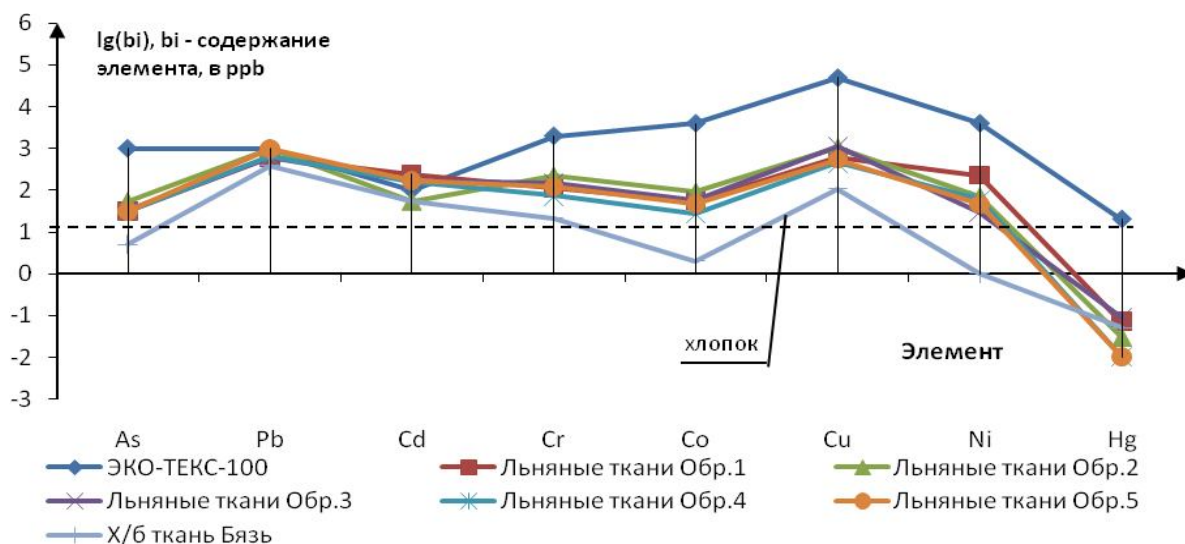


Рис. 8. Содержание тяжелых металлов, регламентируемых международным стандартом ЭКО-ТЕКС-100, в льне и хлопке

Как видно из приведенных экспериментальных данных, элементный анализ для образцов льняных бельевых тканей полотняного переплетения (образцы 1-4) принципиально не отличается друг от друга (рис. 8). Их структура (бельевые полотняного переплетения – образцы 1-4 и жаккардовая – образец 5) также не оказывает существенного влияния на элементный анализ. Эти результаты свидетельствуют о влиянии на элементный состав тканей в основном природы исходного

волокнистого материала и, возможно, химических обработок на стадиях отделки. Приведенные экспериментальные данные указывают на высокое содержание в исследованных образцах таких поллютантов, как свинец и кадмий. В ряде случаев содержание этих экотоксикантов превышает установленные нормы. Экспериментально установлена неоднородность накопления тяжелых металлов относительно стебля и семени льна (табл.1).

Таблица 1

Содержание тяжелых металлов в стебле и семени льна

	Pb	Co	Ni	Si	As	Cd	Hg
Стебель льна	2,761	1,7	1,64	3,54	1,89	2,09	0,0001
Семя льна	6,769	4,63	13,6	5,62	2,52	2,03	0,0006

В семенах абсолютно все растения концентрируют питательные вещества для того, чтобы на ранних стадиях обеспечить росток всеми необходимыми микроэлементами и питательными веществами для нормального роста и развития [2]. Высокое содержание химических элементов свидетельствует

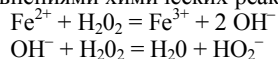
о оптимальном запасе питательных веществ и относится к индивидуальности культуры. В работе проводили сравнительный анализ содержания тяжелых металлов в текстильной льняной продукции, выработанной в различные исторические периоды (табл. 2).

Таблица 2

Элементный анализ образцов льняных тканей, выработанных в различное время в период XIX-XX веков (lgb_i)

	XIX век	XX век, годы			
	вторая половина	30-е	40-е	конец 40-х – начало 50-х	конец второй половины
Литий	0,00	1,46	0,00	1,46	1,03
Бор	2,86	3,55	3,25	1,00	2,60
Титан	3,10	3,37	3,27	3,46	1,08
Ванадий	2,43	2,52	2,59	2,42	1,62
Хром	2,67	2,76	2,62	2,33	1,99
Железо	4,68	4,69	4,82	4,67	4,25
Кобальт	1,37	2,07	1,69	1,61	1,88
Медь	3,21	3,54	3,27	3,13	2,15
Мышьяк	1,65	1,77	1,89	1,62	1,49
Стронций	3,46	3,81	3,19	3,25	3,38
Молибден	0,00	1,62	2,38	1,25	0,14
Кадмий	1,68	2,08	1,42	1,48	-1,10
Сурьма	1,66	1,59	1,38	0,90	-0,40
Ртуть	2,84	1,64	2,14	-0,30	-2,30
Свинец	3,41	3,01	3,53	2,79	1,67
Висмут	1,50	-0,15	1,34	1,23	-0,11

Содержание тяжелых металлов в льняных тканях со временем уменьшается, что, видимо, связано с улучшением агротехнических приемов выращивания льна и использованием таких пестицидов, которые снижают содержание тяжелых металлов в растительном материале. Проведено исследование причин образования брака (в виде «дырок») на льняных тканях, являющихся одной из ключевых проблем улучшения качества текстильных изделий. При анализе было установлено, что возможно совокупное действие следующих факторов: наличие костры в текстильном материале в месте утолщения ткани, повышенное содержание тяжелых металлов (в первую очередь – железа) в костре и пероксида водорода (на стадии пероксидной отбелки), распад которого приводит к образованию радикалов, разрушению целлюлозного материала, и как следствие, образованию указанных выше дефектных структур. Этот процесс, вероятно, может быть описан следующими уравнениями химических реакций:



Повышенная локальная концентрация радикалов HO_2^- на поверхности частиц костры приводит к повышенной деструкции текстильного материала именно в этом месте поверхности, механическому ослаблению материала и последующему образованию брака в виде «дырок». Результаты анализа показывали наличие большого количества тяжелых металлов в образцах льняных тканей, имеющих вкрапления костры, по сравнению с обычными участками. Поэтому для устранения дефекта необходимо «маскировать» тяжелые металлы, содержащиеся в костре, дополнительной обработкой ткани перед стадией пероксидной отбелки. В работе предложено исполь-

зовать в качестве комплексообразователя неионогенные поверхностно-активные вещества: полиэтиленгликоли. Проведенные исследования позволили предложить корректировку режимов переработки льна (на стадии выравнивания).

Разработка норматива содержания тяжелых металлов в текстильных изделиях (на примере изделий из льна)

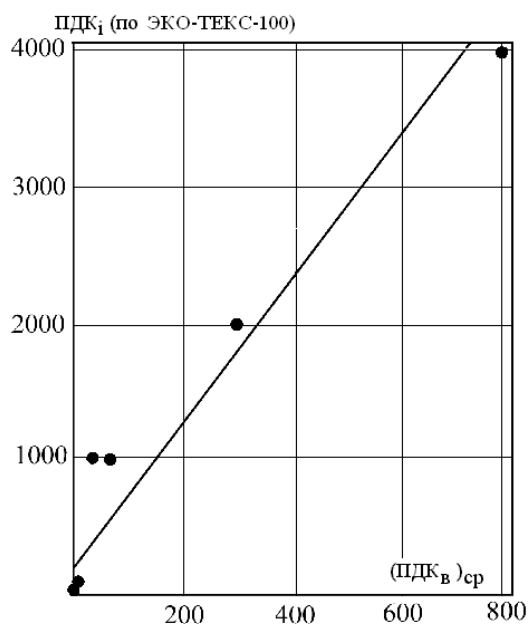
Для определения общего числа тяжелых металлов, которое необходимо учитывать при выработке нормативов их допустимого содержания в льняных изделиях, воспользуемся данными элементного анализа льняной продукции на стадиях переработки льна: чесаный лен до эмульсирования (A_1) и льняная пряжа (A_5) (рис. 7). Как видно из рисунка 8, помимо As, Pb, Cd, Cr, Co, Cu, Ni и Hg, обязательный анализ которых предписывает стандарт ЭКО-ТЕКС-100, в исходном льняном волокне и в льняной пряже присутствуют и другие элементы. Данные о их токсичности приведены в таблице 3. В качестве критерия токсичности соединений того или иного элемента нами был выбран показатель ПДК_в (для водоемов), который не оказывает прямое или косвенное влияние на организм человека в течение всей его жизни и на здоровье последующих поколений и не ухудшающая гигиенические условия водопользования.

Как видно из данных таблицы 3, наибольшее внимание необходимо уделять присутствию соединений таких элементов, как Fe, Sr, B, Ti, Bi, Mo, V, Li, Sb (выделены в таблице), которые имеют малые значения ПДК_в, а, следовательно, наиболее токсичны. При сопоставлении величин ПДК_в со значениями ПДК_г по стандарту ЭКО-ТЕКС-100 для As, Pb, Cd, Co, Cu, Cr, Ni, и Hg было установлено наличие корреляции между этими величинами (рис. 10).

Таблица 3

Средние значения ПДК_В наиболее распространенных соединений
(хлориды, оксиды, сульфаты, карбонаты) некоторых элементов, ррб

Элемент	ПДК _В	Элемент	ПДК _В	Элемент	ПДК _В
Калий	50000	Барий	4000	Молибден	250
Кальций	180000	Бор	400	Ванадий	100
Магний	15000	Марганец	5500	Германий	100000
Натрий	120000	Титан	100	Литий	30
Железо	500	Висмут	500	Сурьма	50
Стронций	200	Цинк	3000	Олово	2000

Рис. 10. Корреляция значений ПДК_і по стандарту ЭКО-ТЕКС-100 с ПДК_В

Исключение составляли только Cu и Ni, для которых нормы стандарта ЭКО-ТЕКС-100, по-видимому, существенно занижены по сравнению с известными значениями ПДК_В для этих металлов и их соединений (табл. 4). Это видно, например, из сравнения Cu и Co – значения (ПДК_В)_{ср} для этих элементов одинаковы, а нормы ЭКО-ТЕКС-100 отличаются бо-

лее, чем на порядок. В последующих корреляциях мы не учитывали ПДК_і (ЭКО-ТЕКС-100) для Cu и Ni. Обработка данных табл. 3 на ЭВМ по стандартным программам позволила получить зависимость между ПДК_і и (ПДК_В)_{ср}: $\text{ПДК}_i = 419,8 + 4,7(\text{ПДК}_В)_{ср}$ с весьма удовлетворительными статистическими показателями (коэффициент корреляции $R=0,97$).

Таблица 4

Сопоставление значений ПДК_і по стандарту ЭКО-ТЕКС-100 с данными ПДК_В, ррб (10⁻⁹г/г)

Элемент	ПДК ЭКО-ТЕКС-100	Элемент или его соединение	ПДК _В	
			для веществ	в среднем
As	1000	As	30	30
		As ₂ O ₃	50	
		As ₂ O ₅	10	
Pb	1000	Pb	30	65
		Pb(NO ₃) ₂	100	
Cd	100	Cd	1	7
		CdO, CdCl ₂	10	
Co	4000	Co	100	775
		Co ₂ O ₃ , CoSO ₄ , CoCl ₂	1000	
Cu	50000	Cu, Cu(NO ₃) ₂ , CuO	1000	775
		CuSO ₄	100	
Cr	2000	Cr(NO ₃) ₃	500	300
		Cr ₂ O ₃	100	
Ni	4000	Ni, NiSO ₄ , NiCl ₂	100	100
Hg	20	Hg	0,5	4
		Hg ₂ (NO ₃) ₂ , Hg(NO ₃) ₂ , HgO, HgCl ₂	5	

С помощью приведенной выше зависимости были скоррелированы значения ПДК_i для Cu и Ni и рассчитаны значения ПДК_i для Fe, Sr, B, Ti, Bi, Mo, V, Li и Sb (для элементов, для которых ПДК_B < 775). Данные этих расчетов приведены в таблице 5.

Таблица 5

Расчетные и рекомендуемые значения ПДК_i для некоторых элементов для стандарта ЭКО-ТЕКС-100, ppb(10⁻⁹г/г)

	Элемент	ПДК _B	Значения ПДК _i	
			расчетное	рекомендуемое
Обязательно определяемые элементы в соответствии со стандартом ЭКО-ТЕКС-100	As	30	561	1000*
	Pb	65	725	1000*
	Cd	7	453	100*
	Co	775	4062	4000*
	Cu	775	4062	4000
	Cr	300	1830	2000*
	Ni	100	890	4000
	Hg	4	439	20*
Элементы, определяемые дополнительно к стандарту ЭКО-ТЕКС-100	Fe	500	2770	4000
	Sr	200	1360	2000
	B	400	2300	3000
	Ti	100	890	1000
	Bi	500	2770	4000
	Mo	250	1595	2000
	V	100	890	2000
	Li	30	561	1000
	Sb	50	655	1000

На основе проведенных исследований удалось установить высокое содержание в исходном льне кадмия и свинца. В отдельных образцах текстильной продукции их содержание превосходит допустимые пределы. Это связано с антропогенным воздействием на биосферу и с процессами транспирации в течение вегетационного периода. Показано, что любая мокрая обработка приводит к снижению содержания тяжелых металлов в льняной продукции. Наиболее существенное снижение достигается на стадиях отварки ровницы и отбели льняных тканей. Существующая технология переработки льна и последующая отделка тканей приводит к получению льняной продукции, не соответствующей по некоторым показателям международному стандарту ЭКО-ТЕКС-100 (по свинцу и кадмию). Понизить содержание этих тяжелых металлов можно только за счет проведения специальных обработок с использованием комплексообразователей, добавляя их в рабочие растворы на существующих технологических стадиях. Для установления соответствия международным нормам необходимо проведение постоянного контроля льняной продукции на содержание в ней поллютантов органической и неорганической природы, для чего необходимым является создание специального Центра экологической экспертизы текстильной (льняной) продукции.

Существенного уточнения требуют международные нормы, оценивающие допустимое содержание поллютантов в

текстильной продукции. Целесообразным представляется их учет совместного действия. Целесообразно введение в состав композиций на стадиях мокрой обработки льняного материала комплексообразователей, способствующих снижению содержания тяжелых металлов и, одновременно, стабилизирующих действие пероксидных отбеливателей. Для подробного изучения этой технологии необходимо проведение дополнительного исследования, в т.ч. с использованием отечественного реагента «Диарин».

Для успешного продвижения льняной продукции на внешний и внутренний рынок необходимо проведение экологических мероприятий в соответствии с международным стандартом ИСО-14000 и разработка проекта эко-этикетки. Необходимо более детально изучить степень экстракции тяжелых металлов и других поллютантов органической и неорганической природы из текстильной продукции. Особенно это касается стадий заключительной отделки и ее эксплуатации. Целесообразно продолжение проведения исследований по определению содержания поллютантов на всех стадиях технологического цикла для более глубокого изучения влияния технологических параметров на экологическую сертификацию и для корректировки технологических условий с целью получения экологически более чистой текстильной продукции.

Библиографический список

1. Живетин, В.В. Современная переработка льна – область критических технологий / В.В. Живетин, О.М. Ольшанская, А.В. Артемов. – Директор, 2002. – № 7.
2. Живетин, В.В. Современная переработка льна – область критических технологий / В.В. Живетин, О.М. Ольшанская, А.В. Артемов. – Директор, 2002. – № 8.
3. Битюцкий, Н.П. Микроэлементы и растение: учебное пособие. – СПб., 1999.

Bibliography

1. Zhivetin, V.V. Sovremennaya pererabotka lina – oblastj kriticheskikh tekhnologiyj / V.V. Zhivetin, O.M. Olshanskaya, A.V. Artemov. – Direktor, 2002. – № 7.
 2. Zhivetin, V.V. Sovremennaya pererabotka lina – oblastj kriticheskikh tekhnologiyj / V.V. Zhivetin, O.M. Olshanskaya, A.V. Artemov. – Direktor, 2002. – № 8.
 3. Bitjuckij, N.P. Mikroelementi i rastenie. Uchebnoe posobie. – SPb.: Izd-vo Peterburgskogo universiteta, 1999.
- Статья поступила в редакцию 23.05.11

УДК 550.42

Robertus J.V., R.V.Ljubimov R.V., Kivatsky A.V., Volostnov A.V., Osipova N.A. EKOLOGO-GEOCHEMICAL SITUATION ON THE SITE OF THE TALDU-DJURGUNSKY COAL DEPOSIT (MOUNTAIN ALTAI). It is established that wind carrying over of a pedigree dust and products of burning of coal layers to open-cast mines of the Taldu-Djurgunsky deposit forms negative auras of dispersion of chemical elements containing in them in soils and conducts to pollution of ground atmosphere and natural waters of area.

Key words: *ekogeochemical situation, brown coal, soils, the waters, the imposed anomalies, toxic elements.*

Ю.В. Робертус, канд. геол.-минер. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН; **Р.В. Любимов**, канд. геол.-минер. наук, н.с. ИВЭП СО РАН; **А.В. Кивацкая**, канд. геол.-минер. наук, м. н. с. ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск; **А.В. Волостнов**, канд. геол.-минер. наук, доц., **Н.А. Осипова**, канд. хим. наук Института природных ресурсов НИТПУ, г. Томск, E-mail: ariecol@mail.gorny.ru

ЭКОЛОГО-ГЕОХИМИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ НА УЧАСТКЕ ТАЛДУ-ДЮРГУНСКОГО УГОЛЬНОГО МЕСТОРОЖДЕНИЯ (ГОРНЫЙ АЛТАЙ)

Установлено, что ветровой перенос породной пыли и продуктов горения угольных пластов в карьерах Талду-Дюргунского месторождения формирует отрицательные ореолы рассеяния содержащихся в них химических элементов в почвах и ведет к загрязнению приземной атмосферы и природных вод района.

Ключевые слова: *экогеохимическая ситуация, бурый уголь, почвы, воды, наложенные аномалии, токсичные элементы.*

Известно, что на участках вблизи объектов открытой добычи минерального сырья, в результате извлечения, транспортировки, размещения и ветрового переноса материала вскрышных пород и полезных ископаемых происходит формирование наложенных литохимических ореолов рассеяния токсичных элементов, которые в дальнейшем включаются в процессы их трансформации, миграции и транслкации. Имеющиеся данные [1] указывают на зависимость морфологии таких литохимических ореолов и характера распределения образующих их элементов от ряда природных факторов – скорости и направления господствующих ветров, размерности дефлируемого материала, количества осадков, геоморфологических особенностей местности, особенно крутизны и экспозиции склонов, а также от вещественного состава добываемых полезных ископаемых и вмещающих их пород.

Литохимические ореолы, созданные перемещенным материалом горной добычи, относятся к эпигенетическому наложенному типу природно-техногенных аномалий, образованных процессами миграции вещества природного минерального сырья, перемещенного техногенным способом на дневную поверхность [2]. Необходимо отметить, что геохимическая обстановка на участках, смежных с объектами добычи минерального сырья, изучается чаще для рудных и других опасных в экологическом отношении месторождений. Однако вблизи объектов открытой разработки угля, подобные исследования, как правило, не проводятся.

Объектами изучения являлись снеговой покров, природные воды и почвы участков законсервированных в 1990-х годах карьеров № 1 и 2 Талду-Дюргунского угольного месторождения, находящегося вблизи с. Чаган-Узун (Кош-Агачский

район, Республика Алтай). Единичными пробами изучены бурые угли и углевмещающие породы кош-агачской свиты палеоген-неогена, залегающие в северо-западном борту Чуйской межгорной впадины, вещественный состав которых был ранее освещен [3]. Одной из задач проведенного исследования являлась предварительная оценка экологических последствий многолетнего горения угольных пластов месторождения (в карьерах и под землей). Для ее решения было взято 53 пробы почв (интервал 0-5 см) по сети 100×500 м на удалении до 1 км от карьеров, 10 проб снега и поверхностных вод.

Анализы почв были проведены полуколичественным спектральным анализом на 35 элементов, атомно-абсорбционным анализом на ртуть и инструментальным нейтронно-активационным анализом на 26 элементов. Состав водных проб и вытяжек из почв изучен на тяжелые металлы и подвижную серу.

Установлено, что пылевая нагрузка в зимний период 2009-2010 гг. в карьере № 2 и вблизи него составляла 60-80 кг/км²·сутки, а у животноводческой стоянки «Аккая» (рис. 1) в 1 км западнее карьера – 22 кг/км²·сутки (местный фон – менее 10), что ввиду отсутствия других источников загрязнения, указывает на повышенную запыленность приземной атмосферы изученного района пылью и продуктами горения.

Химический состав снеговой воды также свидетельствует об аномально повышенном содержании ряда изученных компонентов на этой территории, в частности, азотистых, сернистых соединений и взвешенных частиц (в основном, сажи), которые превышают ПДК. Так концентрации иона аммония в снеговой воде вблизи очагов возгорания угля составляет 44,8 ПДК, нитрат- и сульфат-иона – 1,6 ПДК (табл. 2).

Таблица 1

Химический состав снеготалой воды вблизи карьера 2 (мг/дм³)

Пункты	pH, ед.	NH ₄ ⁺	NO ₂ ⁻	NO ₃ ⁻	SO ₄ ²⁻	Взвешенные в-ва
В карьере 2	4,99	22,43**	0,041	67,52*	157,8*	713,0
Вблизи карьера	5,75	6,60**	0,048	9,89	58,3	255,5
Стоянка «Аккая»	6,39	1,98*	0,044	3,42	12,6	119,0

Примечание: * – превышает ПДК; ** – более 10 ПДК (для вод рыбохозяйственных).

Тренды пространственного распределения изученных загрязнителей снегового покрова имеют однотипный характер, что указывает на единство их источника. Выяснено, что на удалении 50 м от карьера их содержание ниже в 2,7-6,8 раза (в среднем в 4 раза), а у стоянки «Аккая» – ниже в 6,1-19,7 раза (в среднем в 12 раз). Отмечена повышенная кислотность снеговой воды вблизи карьера № 2 (5 ед.), обусловленная, по-видимому, высоким содержанием в ней сульфат- и нитрат-ионов. В то же время уровень присутствия нитритов низкий, что указывает на полное окисление азота в процессе горения бурого угля.

Можно считать, что загрязнение снегового покрова на участке карьера № 2 обусловлено ветровым переносом экотоксикантов, содержащихся в газо-дымовых пылеаэрозолях, образованных при горении угля. В их составе предположительно присутствует сернистый ангидрид, образованный при термическом разложении гипса в углевещающих породах, угарный газ (окисление органики), аммиак, оксиды азота, летучие элементы и пр. Негативное влияние газообразных про-

дуктов горения на состояние атмосферного воздуха и твердых осадков распространяется более чем на 1 км, подчиняясь господствующему направлению местных ветров и оказывая негативное влияние на здоровье животноводов, использующих в питьевых целях снеговую воду.

Не менее интенсивное загрязнение в зоне влияния изученных добычных карьеров характерно для жидких атмосферных осадков. Так в воде дождевых луж в карьере № 1 уровни присутствия изученных загрязнителей значительно выше, чем в речных водах района. В них отмечены высокие концентрации иона аммония – 1,27 мг/дм³ (2,6 ПДК) и сульфатов – 313,6 мг/дм³ (3,1 ПДК), а также цинка и меди (по 4 ПДК).

Данные по химическому составу речных вод района говорят об относительно невысоком содержании в них изученных показателей, кроме заметно повышенных концентраций сульфатов (0,4-0,5 ПДК) и некоторых тяжелых металлов (цинка, меди).

Таблица 2

Химический состав поверхностных вод в районе месторождения, мг/дм³

Водотоки, водоемы	NH ₄ ⁺	NO ₂ ⁻	NO ₃ ⁻	SO ₄ ²⁻	Cl ⁻	Zn	Cd	Pb	Cu
Река Аккая: стоянка Аккая у карьера № 2 устье реки	0,09	0,004	0,49	42,23	3,40	–	–	–	–
	0,12	0,015	0,19	46,60	3,28	–	–	–	–
	0,13	<0,002	0,57	54,85	3,53	0,042	0,0002	0,0039	0,004
Река Талдудюргун	0,10	0,007	1,90	39,81	4,41	0,025	0,00025	0,0038	0,0032

Примечание: «–» – нет данных.

Эти особенности загрязнения природных вод на участке Талду-Дюргунского месторождения позволяют считать, что основным фактором его негативного влияния на химический состав вод являются геохимические особенности его угленосной толщи и, частично, углей, а очаги возгорания усиливают это воздействие в плане расширения спектра, новых форм и дальности переноса ее специфических загрязнителей.

Полученные данные по распределению химических элементов в почвах на участке месторождения, в частности, их пониженный уровень присутствия и низкая вариабельность,

свидетельствуют о достаточно однородных геохимических условиях и об отсутствии крупных очагов наложенного антропогенного загрязнения. В то же время участки добычных карьеров выделяются локальными литохимическими ореолами рассеяния большого комплекса элементов углей и вмещающих их пород. Предварительно установлено, что их среднее содержание в почвах вблизи карьеров на 20-70 %, это в среднем на 35 % ниже местного геохимического фона (табл. 3).

Таблица 3

Среднее содержание тяжелых металлов в почвах на участке карьера 2, мг/кг

Элементы	Породы [3]	Почвы, мг/кг		Отношение, ед.	
		ПФ	ПК	УП/ПФ	ПК/ПФ
Li	39	60	50	0,6	0,8
Ti	4900	8000	6000	0,6	0,8
V	158	170	100	0,9	0,6
Cr	71,9	150	100	0,5	0,7
Fe, %	4,2	8	4	0,5	0,5
Co	21,9	40	30	0,5	0,8
Ni	58,4	80	60	0,7	0,8
Cu	85	100	80	0,8	0,8
Zn	115	150	60	0,8	0,4
Pb	18,9	25	10	0,8	0,4
Ag	0,08	0,10	0,05	0,8	0,5
Hg	0,79	0,15	0,04	0,2	0,3

Примечание: УП – угленосные породы, ПК – почвы вблизи карьера, ПФ – «фоновые» почвы.

Аналогичная ситуация проявляется для отношений средних концентраций тяжелых металлов (ТМ) в угленосных породах к их содержанию в фоновых почвах: на 10-80 % (в среднем на 35 %) ниже, чем в фоновых почвах. Это обстоятельство ука-

зывает на участие угленосных пород в формировании пониженного геохимического поля вокруг добычных карьеров. Кроме них, в его формировании участвует материал пыления угольных пластов и золы уноса из очагов их возгорания.

Необходимо отметить, что в ряду «угленосные породы – угли – зола», по данным [3], максимальные концентрации химических элементов проявлены в золе, реже в породах, а минимальные – в бурых углях. Так их содержание в золе ста-

бильно в 1,2-6,5 раз (в среднем в 4,5 раза) выше, чем в углях, следовательно, происходит заметное накопление токсичных элементов, в том числе тяжелых металлов (табл. 4).

Таблица 4

Среднее содержание химических элементов (мг/кг) в углях, золе и вмещающих породах Талду-Дюргунского месторождения [3]

Элементы	Уголь	Зола	Породы	З/У, ед.	П/У, ед.
Li	3,2	11,5	39*	3,6	12,2
Be	0,3	1,3	3*	4,3	10,0
Ti	247	1300	4900*	5,3	19,8
V	119	612*	158	5,1	1,3
Cr	32,3	164*	71,9	5,1	2,2
Mn	90,4	588*	100	6,5	1,1
Fe, %	3,22	16,5*	4,2	5,1	1,3
Co	18,3	80*	21,9	4,4	1,2
Ni	58,2	222*	58,4	3,8	1,0
Cu	24,5	110*	85	4,5	3,5
Zn	72,9	309*	115	4,2	1,6
As	32,8	165*	17,6	5,0	0,5
Cd	4,9	23,8*	9,8	4,9	2,0
Sn	< 2	0,4	4,9*	> 4	> 4
Sb	1,1	4,1*	2,4	3,7	2,2
Hg	0,25	1,1*	0,79	4,4	3,2
Tl	1,2	3,9*	–	3,2	–
Pb	15	18,6	18,9*	1,2	1,2
Th	1,1	5,4	6,5*	4,9	5,9
U	1,8	8,8*	2,6	4,9	1,4

Примечание: П – углевмещающие породы, У – уголь, З – зола, * – отмечены максимальные концентрации.

Необходимо отметить, что фоновый уровень присутствия в почвах ряда сидерофильных элементов (Ti, Mn, Cr, Ni, и др.) на участке Талду-Дюргунского месторождения находится на уровне ПДК и выше него, в то время как в углях проявлены их наименьшее содержание для геологических образований рай-

она. Специфическими токсичными элементами месторождения являются тяжелые металлы 1-2 классов опасности: таллий, кадмий, никель, ванадий, цинк и др. [3]. Максимальное содержание тяжелых металлов, в т. ч. выше ПДК отмечено в золе углей (табл. 5).

Таблица 5

Эколого-гигиеническая характеристика геологических образований

Элементы	Угли	Породы	Почвы	Зола
Ti	247	4900	8000*	1300
Mn	90,4	100	2000*	588
V	119	158*	150	612*
Cr	32,3	71,9	150*	164*
Co	18,3	21,9	40	80*
Ni	58,2*	58,4*	80*	222*
Cu	24,5	85	100	110*
Zn	72,9	115	150	309*
As	32,8*	17,6	< 50	165*
Cd	4,9*	9,8*	< 20	23,8*
Hg	0,25	0,79	0,15	1,1**
Tl	1,2	–	< 5	3,9**

Примечание: * – превышают порог «токсичности» для углей [4] и ПДК для почв, ** – расчетные данные

Для большинства выявленных литохимических ореолов рассеяния элементов в почвенном покрове характерна удлиненная эллипсовидная и гантелеобразная форма (с пережимом в пределах карьера), в целом совпадающая с ориентировкой добычных карьеров. Средняя протяженность наложенных ореолов составляет 0,5-1 км, что в 3-5 раз превышает длину карьеров, а их площадь – на порядок больше (0,2-0,5 км²).

Несмотря на небольшие различия в морфологии, размерах и положении ореолов рассеяния изученных химических элементов в почвах их объединяет следующее:

– приуроченность к добычным карьерам № 1 и 2, что указывает на них как на источник дополнительного поступления материала, содержащего эти элементы;

– пониженное на 20-50 % относительно фона содержание элементов, в т.ч. ртути (0,05 мг/кг на фоне 0,1 мг/кг) и Th/U отношения (3-3,5 на фоне 4,5 ед.) внутри ореолов;

– преобладающая ориентировка литохимических ореолов рассеяния в западных румбах, что находится в соответствии с розой ветров изученного района.

Интегральным выражением этих и других особенностей литохимических ореолов рассеяния всего спектра изученных химических элементов, проявленных в почвенном покрове на участке добычных карьеров, является его обобщенный контур, отстроенный по изолинии 8 ед. суммарного показателя

загрязнения (СПЗ) комплексом тяжелых металлов 1-3 классов опасности. Этот контур пониженных значений СПЗ (до 6-7 ед.), проявленный на фоне 9-10 ед. и отвечающий слабому уровню загрязнения, охватывает карьеры и их северо-западный и юго-западный фланги (рис. 2).



Рис. 1. Схема Талду-Дюргунского месторождения и СПЗ почв:
1-2 – угольные пласты, 3 – углевмещающие породы, 4 – горельники, 5 – разломы

Для ореола ряда химических элементов на участке карьера № 2 проявлен его «отросток», вытянутый по долине р. Аккая до одноименной животноводческой стоянки. Наиболее отчетливо это проявлено для серы, селена, таллия, фосфора, свинца, лантаноидов и других летучих элементов, что указывает на их преобладающий привнос с газодымовыми продуктами горения угольных пластов в карьере, в отличие от основной части ореола, охватывающей карьер и его ближайшие фланги и образованной, в основном, пылеватыми частицами углевмещающих пород и углей.

Наиболее крупные по размерам ореолы рассеяния в почвах (до 1-2 км) на участках добычных карьеров образованы подвижной серой, источником которой, по-видимому, служил сернистый ангидрид – один из основных компонентов газовой фазы, образующийся при разложении и возгонке гипса в очагах возгорания.

Отличительной геохимической особенностью этих ореолов загрязнения является их положительный (накопительный) характер, многократно превышающий уровень присутствия подвижной серы, точнее ее сульфатной формы, в фоновых почвах (менее 0,1 мг/кг). В частности, на участке карьера № 2 ее содержание в почвах варьирует от 4 до 53 мг/кг (в среднем

10 мг/кг), а вокруг карьера № 1 проявлены аномально повышенные концентрации подвижной серы в почвах (до 1922 мг/кг), которые отчетливо увеличиваются по мере приближения к карьере (рис. 2).

Этот аномально повышенный уровень содержания подвижной серы на участке карьера № 1 может свидетельствовать как о более значительном присутствии здесь гипсоносных пород, так и о более длительном по времени горении вскрытых карьером и выходящих здесь на поверхность угольных пластов. Возможен вариант сочетанного воздействия этих факторов.

На более значительные масштабы прошлого возгорания угольных пластов на этом участке месторождения говорят многочисленные выходы горельников в бортах и на флангах карьера № 1, в отличие от его юго-западного фланга, вскрытого карьером № 2, где следы прошлых пожаров отсутствуют. Исходя из времени горения угля в карьере № 2 (15 лет) и среднего уровня присутствия серы в почвах зон влияния карьеров № 1 и 2 (16 и 738 мг/кг, соответственно), можно при прочих равных условиях предположить, что продолжительность горения на участке карьера № 1 была на два порядка больше.



Рис. 2. Ореолы рассеяния подвижной серы в почвах на участках карьеров № 1-2

В качестве предварительной оценки экологической ситуации, проявленной на участке Талду-Дюргунского месторождения, необходимо отметить ее условно благоприятное состояние, обусловленное низким уровнем присутствия в почвах большинства специфических загрязнителей, содержащихся в углях и углевмещающих породах, и слабо повышенным их присутствием в поверхностных водах. В то же время в приземной атмосфере (снеговом покрове) в зоне влияния карьера № 2 установлено интенсивное поликомпонентное загрязнение веществами, поступающими из очагов

возгорания угольных пластов, которое носит опасный характер для здоровья местного населения и нуждается в более детальном изучении.

Полученные данные по геохимическим особенностям педосферы на участке Талду-Дюргунского месторождения однозначно свидетельствуют о формировании вокруг его добычных карьеров локальных наложенных литохимических ореолов рассеяния всего комплекса химических элементов, присутствующих в углевмещающих породах и бурых экологически «грязных» углях месторождения. Отличительной чертой

этих ореолов является их ясно выраженный «отрицательный» характер по отношению к геохимическому полю педосферы, обусловленный разубоживанием содержания практически всех химических элементов в почвах их пониженными концентрациями в материале, привносимом из добычных карьеров, то есть привнос обедненного элементами материала угленосных пород и угля приводит к уменьшению их содержания в самом верхнем слое почвы.

Этот тип наложенных литохимических ореолов рассеяния в почвах отчетливо проявлен и на ряде других месторождений Горного Алтая, в частности, на железорудном месторождении Рудный Лог, на Курайском каменноугольном месторождении и др. [5]. По-видимому, они имеют достаточно широкое развитие и в других регионах. Обязательным условием их формирования является пониженный уровень присутствия химических элементов (относительно местного фона почв) в мине-

ральном сырье и/или во вмещающих его породах, а также наличие поверхностных эксплуатационных или разведочных горных выработок и их отвалов.

Эколого-гигиеническая обстановка на участках добычных карьеров Талду-Дюргунского месторождения, судя по состоянию основных природных сред, в настоящее время в целом благоприятная. Однако высокий уровень загрязнения атмосферного воздуха и, как следствие, твердых осадков в зимний период токсичными продуктами горения угольных пластов, среди которых преобладают оксиды азота, серы и углерода, оказывает негативное воздействие на состояние здоровья местных жителей. Вероятным индикатором области распространения пылеаэрозольных и газообразных продуктов многолетнего «поверхностного» горения угольных пластов являются наложенные ореолы подвижной серы в почвах на участке месторождения.

Библиографический список

1. Геохимия окружающей среды / Ю.Е. Саэт, Б.А. Ревич, Е.П. Янин [и др.]. – М.: Недра, 1990.
2. Робертус, Ю.В. Возможные подходы к геоэкологической типизации минерально-сырьевых ресурсов (на примере Республики Алтай) / Ю.В. Робертус, Л.П. Рихванов // Итоги и перспективы геологического изучения Горного Алтая: Матер. науч.-практ. конф. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2000.
3. Арбузов, С.И. Микроэлементный состав бурых углей Талду-Дюргунского месторождения (Республика Алтай) и проблемы его освоения / С.И. Арбузов, А.Ю. Никифоров, Л.П. Рихванов [и др.] // Итоги и перспективы геологического изучения Горного Алтая: Матер. науч.-практ. конф. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2000.
4. Юдович, Я.Э. Элементы-примеси в ископаемых углях / Я.Э. Юдович, М.П. Кетрис, А.В. Мерц. – Л.: Наука, 1985.
5. Робертус, Ю.В. Техногенные ореолы рассеяния химических элементов на объектах геологоразведочных работ в Горном Алтае / Ю.В. Робертус, Р.В. Любимов, А.С. Сакладов. – Ползуновский вестник. – 2006. – № 2-1.

Bibliography

1. Geokhimiya okruzhayutheyj sredih / Yu.E. Saet, B.A. Revich, E.P. Yanin [i dr.]. – M.: Nedra, 1990.
2. Robertus, Yu.V. Vozmozhniye podkhodih k geohkologicheskoy tipizacii mineral'no-sir'jevikhk resursov (na primere Res-publiki Altajj) / Yu.V. Robertus, L.P. Rikhvanov // Itogi i perspektivih geologicheskogo izucheniya Gornogo Altaya: Mater. nauch.-prakt. konf. – Gorno-Altajjsk: RIO GAGU, 2000.
3. Arbuzov, S.I. Mikroehlementnihyj sostav burikhk ugleyj Taldu-Dyurgunskogo mestorozhdeniya (Respublika Altajj) i problemih ego osvoeniya / S.I. Arbuzov, A.Yu. Nikiforov, L.P. Rikhvanov [i dr.] // Itogi i perspektivih geologicheskogo izucheniya Gornogo Altaya: Mater. nauch.-prakt. konf. – Gorno-Altajjsk: RIO GAGU, 2000.
4. Yudovich, Ya.Eh. Ehlementih-primesi v iskopaemikhk uglyakh / Ya.Eh. Yudovich, M.P. Ketris, A.V. Merc. – L.: Nauka, 1985.
5. Robertus, Yu.V. Tekhnogennih oreolih rasseyaniya khimicheskikh ehlementov na objektakh geologorazvedochnikhkh rabot v Gornom Altae / Yu.V. Robertus, R.V. Lyubimov, A.S. Sakladov. – Polzunovskiy vestnik. – 2006. – № 2-1.

Статья поступила в редакцию 23.05.11

УДК 911.2:550.4

Samoilova G.S. Avessalomova I.A., Kozyreva M.S. ECOLOGICAL-GEOCHEMICAL ASSESSMENT OF NATURAL WATER IN THE URSULA BASIN (CENTRAL ALTAI). Based on hydrochemical sampling, the assessment of natural water in the Ursula basin (Central Altai) for drinking purposes was carried out. The spatial variation of water composition due to different lithological character of rocks was defined. Water sources corresponding to the hygienic regulations on water mineralization and hardness as well as the ones showing the excess of MAC on lead and cadmium are revealed.

Key words: hydrochemical sampling, water ionic composition, microelements, MAC, ecological-geochemical assessment.

Г.С. Самойлова, канд. географ. наук, доц. МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gssgeo@yandex.ru;
И.А. Авессаломова, канд. географ. наук, доц. МГУ; **М.С. Козырева**, студентка МГУ

ЭКОЛОГО-ГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ПРИРОДНЫХ ВОД В БАСЕЙНЕ УРСУЛА (ЦЕНТРАЛЬНЫЙ АЛТАЙ)

На основании результатов гидрохимического опробования проведена оценка природных вод бассейна Урсула (Центральный Алтай) для использования в питьевых целях. Установлена пространственная изменчивость состава вод, связанная с разнообразием литологического состава пород. Выявлено соответствие большинства источников гигиеническим нормативам по минерализации, жёсткости и наличие локальных аномалий с превышением ПДК по свинцу и кадмию.

Ключевые слова: гидрохимическое опробование, ионный состав вод, микроэлементы, ПДК, эколого-геохимическая оценка.

При проведении комплексных ландшафтно-антропоэкологических исследований в горных странах одной из главных задач является установление ведущих факторов, оказывающих непосредственное влияние на организм человека и

определяющих условия проживания. Особое внимание заслуживает оценка природных вод, употребляемых населением в качестве питьевых и для хозяйственно-бытовых целей. Это связано с тем, что именно местные воды используются при

организации водоснабжения и их состав подлежит учёту в связи с соответствием или несоответствием гигиеническим нормативам. Попытки дать эколого-геохимическую оценку поверхностных и подземных вод предпринята на примере бассейна Урсула (Центральный Алтай), где осенью 2010 года Научно-исследовательский институт и Музей антропологии им. Д.Н. Анучина проводил морфометрическое обследование детского населения.

Район исследования находится в Центрально-Алтайской физико-географической провинции Алтайской горной области в Онгудайском административном районе Республики Алтай. Для проведения антропоэкологических работ были выбраны четыре населенных пункта: Кулада, Теньга, Ело, Онгудай. Все поселки расположены в широком котловиннообразном понижении (Урскульская котловина), дренируемом р. Урсул и её притоками. С юга территория ограничивается Теректинским хребтом с абсолютными высотами до 2821 м (г. Учумдек), с севера – отрогами Семинского хребта. Абсолютная высота местоположения населенных пунктов колеблется от 833 (Онгудай) до 994-1040 м (Ело, Теньга, Кулада).

В тектоническом плане значительная часть территории находится в пределах Чарышско-Теректинской структурно-формационной зоны, верхний ярус которой сложен эффузивно-осадочными толщами среднего и верхнего девона (алевролиты, песчаники, конгломераты, реже известняки, прослои вулканических пород кислого и основного состава). В среднем течении Урсула и в бассейне р. Каракола в субмеридиональном направлении протягивается урскульский ряд габбро-долеритовых комплексов, представленных штоками, силлами и дайками высокотитанистых габбро, габбро-долеритов, габбро порфиритов и базальтов. Породы фундамента перекрыты чехлом рыхлых отложений разного генезиса и мощности. Минералого-геохимическая неоднородность литогенной основы создает предпосылки для вариативности параметров, отражающих местные особенности металлогении района (Pb, Cu, Zn) и состава речных и подземных вод.

Непосредственно в долине Урсула и его притоков широко представлены четвертичные рыхлые отложения разного генезиса. Прослеживаются разноуровневые террасы, значительное развитие имеют поймы низкого и среднего уровней, особенно в долинах рек Каярлыка и Каракола. Все поселки приурочены к хорошо дренируемым террасам – чаще всего ко вторым надпойменным, сложенным песчано-галечниково-мелко-валунными отложениями. Особенности литологического состава долинных комплексов, хороший дренаж, небольшое

количество летних атмосферных осадков – около 200 мм, высокие эффективные температуры в этот период (выше 10°C – 1600°) благоприятствуют распространению здесь степной растительности: от сухих до настоящих степей, развитых на каштановых почвах, южных и обыкновенных черноземах. Степные ландшафты, активно используемые под выпас, местами – распахку, претерпели значительные изменения, сказавшиеся на изменении видового состава растений, снижении продуктивности и ценности пастбищных угодий.



В ландшафтной структуре района исследования преобладают среднегорные разной степени расчлененности горнолесные ландшафты, в нижнем поясе гор – экспозиционно-лесостепные комплексы, сменяющиеся на террасах рек Урсул, Каракол и других – степными. С высоты 1800-1900 м субальпийские редколесья переходят в субальпийские и альпийские луга, выше которых на высотах 2000-2400 м господствуют тундры, причем на северном макросклоне Теректинского хребта преобладают кустарниковые их варианты.

По биоклиматическому районированию Горного Алтая Урскульская котловина относится к Урскульскому биоклиматическому району [1]. Зимой преобладает ясная и суровая погода. С ноября по март выпадает всего 50-60 мм осадков, т.е. зимы малоснежные. Средняя температура января составляет – 22-24°C, в июле средняя температура – +15-16°C. В течение года с погодой благоприятной для организма – 170-180 дней, с очень суровой погодой – 15-20 дней, а неблагоприятной – 50-60 дней. По степени комфортности район отнесен к умеренно-дискомфортным.

Во время гидрохимического опробования осенью 2010 года взяты образцы поверхностных и подземных вод: рек, ручьев, родников, колодцев и колонок, а также водопроводов в здании школ (рис 1). Аналитические работы выполнены в лаборатории ИВЭП СО РАН в Кызыл-Озёке под руководством доктора сельскохозяйственных наук О. А. Ельчиной. В качестве информативных показателей выбраны минерализация, ионный состав и жесткость вод, содержание микроэлементов. В их число включены элементы, участвующие в обеспечении и регулировании жизненно необходимых процессов и входящие в состав различных ферментов, гормонов и витаминов. Кроме этого, элементы с повышенной токсичностью – Pb, Cd. Для всех компонентов проведено сравнение с нормативами и ПДК для питьевых вод по ГОСТ Р 51232-98, а также с обобщенными данными по средней концентрации растворимых форм микроэлементов в речных водах [2].



Рис. 1. Схема точек гидрохимического опробования. Условные обозначения:

-  точки отбора подземных вод
 точки отбора поверхностных вод

Ионный состав и интенсивность водной миграции макроэлементов

Анализ данных по химическому составу поверхностных и подземных вод выявил высокую пространственную вариабельность гидрохимических параметров в бассейне Урсула (табл. 1), общие черты и различия вод в разных его частях и степень их соответствия гигиеническим нормативам.

Таблица 1

Ионный состав и щелочно-кислотные условия природных вод в бассейне Урсула

Гидрохимические показатели	Воды		Гигиенические нормативы ПДК
	речные	подземные	
Минерализация, мг/л:	113,5-392,8	209,0-614,3 (1303,0)	1000
HCO_3^-	73,2-292,8	115,9-402,6	–
SO_4^{2-}	7,3-86,1	7,5-58,9 (184,5)	500
Cl^-	7,0	7,0-63,0 (462,0)	350
Ca^{2+}	8,0-28,0	12,0-40,0 (124,0)	–
Mg^{2+}	4,8-45,6	16,8-55,2 (196,8)	–
$\text{Na}^+ + \text{K}^+$	0,3-44,5	1,1-70,3	–
Общая жесткость, мг-экв/л	1,0-4,6	1,4-6,4 (22,6)	7,0
pH	6,3-8,0	6,5-7,4	6,0-8,0

Примечание: в скобках приведены аномальные содержания ионов в одном из колодцев с. Кулада

По минерализации подавляющее большинство вод удовлетворяет требованиям, предъявленным к водам питьевого водоснабжения: от 130 до 600 мг/л (пресные). Минимальное содержание минеральных веществ зафиксировано р. Каракол (район с. Кулада), где они ближе всего к ультрапресным (113 мг/л). Минерализация вод родников и водопроводной воды, используемых местным населением, выше, чем для поверхностных вод. Наиболее неблагоприятные солоноватые воды высокой минерализации отмечены для колодца с. Кулада (1303 мг/л). Их использование в качестве питьевых нежелательно, т.к. может вызвать заболевание органов желудочно-кишечного тракта, в первую очередь у детей. Вообще для вод этого колодца характерны экстремальные значения и по другим показателям. Повторный отбор его вод поздней осенью того же года зафиксировал снижение содержания основных ионов, что может быть связано с непостоянством и сезонной изменчивостью гидрохимических параметров и требует дополнительной проверки.

На основании расчета коэффициентов водной миграции (Kx) построены ряды, отражающие интенсивность выщелачивания и вовлечения макроэлементов в водные потоки. В обобщенном виде ряд водной миграции по уменьшению Kx имеет следующий вид: $\text{Cl} > \text{S} > \text{Mg} > \text{Ca} > \text{Na}$. Очень подвижным мигрантом является хлор (Kx от 105 до 790) и сера (Kx от 14 до 198). Наибольшая интенсивность водной миграции хлора зафиксирована в водах колодца в селе Кулада, что частично может быть связано с загрязнением вод в населенном пункте. В число легкоподвижных мигрантов вошли кальций и магний, однако интенсивность водной миграции Mg (Kx от 1,6 до 8) несколько выше по сравнению с Ca (Kx от 1 до 5).

Региональной особенностью ионного состава вод в осенний период является гидрокарбонатно-магниевый состав. Это отличает их от наиболее типичных для зоны активного водообмена слабоминерализованных вод, в том числе, и от речных вод в верхней части бассейна р. Катунь [3], где кальций обычно занимает первое место среди катионов. В бассейне Урсула местное преобладание магния над кальцием характерно для всех вод, и, очевидно, обусловлено литогеохимической особенностью горных пород – наличием габбро-долеритовых комплексов, для которых характерен высокий кларк концентрации магния. Одной из причин увеличения их влияния может быть подъем уровня подземных вод в бассейне Катунь, которое было отмечено в результате активного афтошокового процесса, связанного с Алтайским (Чуйским) землетрясением 2003 года [4]. Учитывая, что кальций и магний принимают активное участие в формировании скелета, важное значение

имеет сохранение баланса между ними при использовании гидрокарбонатно-магниевых вод.

Жесткость вод меняется от 1 до 6,4 мг-экв/л и не превышает ПДК. Наиболее мягкие воды встречаются в районе Онгудая, в том числе и в расположенных в поселке колонках. Для большинства источников характерны воды средней жесткости. Предпосылки развития уролитиаза возможно могут быть связаны с обнаруженной в колодце поселка Кулада очень жесткой воды (с превышением ПДК в 3 раза), что обусловлено с резким повышением магния. Исходя из увеличения содержания сульфат-иона и хлоридов, можно констатировать в этих водах не только карбонатную, но и постоянную некарбонатную жесткость. В этом районе возможен резкий переход при использовании разных источников водоснабжения от мягкой воды к жесткой, что может стать причиной диспепсических явлений.

Щелочно-кислотные условия в водах меняются от нейтральных до слабощелочных. Наибольшие значения pH (до 8) получены для рек Каракол, Арыгем и его притоков, в бассейне которых встречаются девонские известняки. В ряде случаев это согласуется с появлением в воде карбонат-иона. В целом, значительных различий в щелочно-кислотных условиях опробованных водоисточников не отмечается, что подтверждает определенное сходство обстановки водной миграции в речных и родниковых водах в осенний период.

Тяжелые металлы в бассейне Урсула

Содержание тяжелых металлов в водах притоков Урсула и родниках меняется в широких пределах, оставаясь ниже по сравнению с величинами из литературных данных по Катунь [3]. Их минимальные концентрации согласуются с обобщенными средними данными по содержанию растворимых форм этих микроэлементов в речных водах [2], максимальные иногда на порядок превышают их (табл. 2). Это свидетельствует об изменении соотношения между факторами, определяющими особенности регионального фона и включение элементов в водную миграцию в разных частях исследуемой территории.

Согласно гигиеническим нормативам в водах хозяйственно-бытового назначения содержание цинка и меди в обследованных источниках не превышает ПДК. В то же время их концентрация в водах отличается большой вариабельностью и часто в районе Теньги и Ело ниже по сравнению со средними данными для речных вод. С учётом физиологической роли цинка (регулирование процессов кроветворения, обмен углеводов, белков и нуклеиновых кислот и др.) и меди (участие в образовании гемоглобина, росте и регенерации костной ткани

и др.) их низкое содержание в водах должно компенсироваться повышенным поступлением с пищей во избежание дефи-

цита этих элементов в организме человека, приводящего к анемии и задержке роста.

Таблица 2

Содержание тяжелых металлов в водах бассейна Урсула, мкг/л

Элемент	Речные воды		Подземные воды	Гигиенические нормативы ПДК
	всего	растворимые формы в среднем [2]		
Zn	7,4-82,4	20,0	5,1-102,6	1000,0
Cd	0-3,4	0,2	0-3,8	1,0
Pb	1,1-53,5	1,0	4,1-130,9	30,0
Cu	0,8-70,9	7,0	1,3-58,8	1000,0
Mn	4,7-233,3	10,0	11,1-176,0	100,0

Концентрация в водах марганца, физиологическое значение которого заключается в участии в составе ферментов, влияющих на развитие хрящевых клеток и образование костной ткани, меняется от допустимой до близкой к ПДК и даже превышает их. Самая неблагоприятная ситуация с ухудшением органолептических свойств вод (третий класс опасности) складывается в районе Онгудая, где его содержание в 1,5-2 раза выше ПДК. В то же время в соответствии с ориентировочными временными значениями ПДК для питьевых вод, установленными ВОЗ, эти содержания рассматриваются как допустимые [5].

С учётом санитарно-токсикологической вредности свинца (второй класс опасности) выделяется район Кулады, где превышены ПДК в водах реки Арыгем, его притоках, источниках и особенно в колодце у школы в самой Куладе (0,03-0,13 мг/л). В связи с тем, что ВОЗ в последнее время резко уменьшило величину ПДК для свинца в питьевых водах до 0,01 мг/л, выявленная аномалия очень четко проявляется. Важно отметить, что за её пределами его содержание в водах рек и родников бассейна Урсула ниже ПДК, но в 2-10 раз превышает средний уровень его концентрации в речных водах нашей страны. Это свидетельствует о повышенном региональном фоне по этому элементу, что связано с особенностями металлогении территории и наличием рудопроявлений. Свинец не является жизненно важным элементом, но при потреблении вод и пищи с повышенным его содержанием наблюдаются анемии, нарушение нервно-психического статуса у детей. При увеличении его концентрации в водах более 0,1 мг/л возникает риск хронического отравления. Полупериод нахождения его в организме составляет 15-20 лет, причем при медленном выведении существует возможность замещения им ионов кальция в костях в связи близкими ионными радиусами. Токсичность избытка свинца, особенно в раннем возрасте, усиливается

недостатком кальция [5-6]. Актуальность этой проблемы для района исследования определяется тем, что именно в водах рек Каракол, Арыгем, Урсул и некоторых притоков содержание кальция низкое по сравнению со средним значением для поверхностных вод и достигает лишь 8 мг/л. Более благоприятная ситуация отмечена при использовании родников, где содержание кальция выше. Высокая токсичность кадмия требует повышенного внимания к его содержанию в водах, т.к. в большинстве источников оно превышает ПДК. Поскольку кадмий и цинк находятся в химическом родстве, возможно замещение кадмием цинка в организме человека при пониженных содержаниях последнего в водах.

На основании сопоставления частных оценок выделено три группы вод, различающихся по степени благоприятности при использовании в качестве питьевых (табл. 3). К благоприятной (первая группа) отнесены те, в которых содержание обоих токсичных элементов ниже ПДК. Это воды на левобережье Урсула (использующиеся при водоснабжении села Теньга), его правых притоков в верхнем течении, а также родников в районе с. Ело и пос. Онгудай. Ко второй группе отнесены менее благоприятные, когда содержание одно из микроэлементов выше ПДК. В эту группу вошли в основном воды с повышенным содержанием кадмия (р. Верхняя и Нижняя Кулада, Онгудайка и другие), а также воды р. Арыгем в районе Кулады, в которых при допустимой концентрации кадмия повышено содержание свинца. Наиболее неблагоприятную экологическую оценку получили источники и мелкие притоки в верхнем течении р. Арыгем, где концентрация обоих микроэлементов превышена (третья группа). В целом, высокая вариабельность содержания данных микроэлементов в водах свидетельствует о существовании гидрохимических аномалий и ореолов рассеяния в бассейне Урсула.

Таблица 3

Оценка вод бассейна Урсула по содержанию Pb и Cd, мкг/л

Место отбора проб	Микроэлементы		Степень соответствия гигиеническим нормативам	Экологическая оценка вод
	Pb	Cd		
Ручьи и родники (с. Ело), р. Теньга, р. Каракол, родники (пос. Онгудай)	1,1-9,5	0-0,9	Pb < ПДК Cd < ПДК	благоприятная
Река Урсул (ниже устья р. Теньги), В. и Н. Кулада, Онгудайка, Урсул (пос. Онгудай)	2,8-8,2	1,5-3,4	Pb < ПДК Cd > ПДК	менее благоприятная
Река Арыгем (с. Кулада)	34,1	н/о	Pb > ПДК Cd < ПДК	
Родники и мелкие притоки в верхнем течении р. Арыгем	31,0-53,5	1,3-3,5	Pb > ПДК Cd > ПДК	неблагоприятная
Водопровод в с. Теньга	5,6	0,1	Pb < ПДК Cd < ПДК	благоприятная
Водопровод в с.Ело и пос. Онгудай	4,9-5,1	1,1-1,9	Pb < ПДК Cd > ПДК	менее благоприятная
Колодец в с. Кулада (в 30 м от школы)	130,9	3,8	Pb > ПДК Cd > ПДК	неблагоприятная

Выводы

1. Разнообразие горных пород и четвертичных отложений с различной литогеохимической специализацией определяет изменчивость состава природных вод в бассейне Урсула. Его пространственная неоднородность на участках от с. Ело до пос. Онгудай проявляется в увеличении концентрации магния в водах родников и мелких рек, в бассейне которых среди отложений верхнего девона встречаются дайки основных пород, и в уменьшении – в поле развития среднедевонских вулканогенно-осадочных формаций с кислыми интрузиями (район Онгудая); снижении минерализации и жесткости вод различных водоисточников вниз по течению Урсула; резком варьировании микроэлементного состава вод.

2. Бассейн Урсула отличается повышенным региональным фоном в отношении концентрации халькофильных эле-

ментов в водах, в первую очередь свинца и кадмия. Гидрохимическая аномалия с высоким содержанием этих тяжелых металлов приурочена к долине Арыгема и его притоков.

3. Экологическая оценка природных вод по комплексу гидрохимических показателей выявила, что большинство водоносчиков удовлетворяет требованиям, предъявленным к питьевым водам по жесткости, минерализации и содержанию меди и цинка. Однако выявление родников и рек с превышением ПДК по свинцу и кадмию снижают качество питьевых вод, в особенности в районе с. Кулада, что подлежит учету при организации водоснабжения.

**Работа выполнена при частичном финансировании РФФИ, грант 10-06-00318-а.*

Библиографический список

1. Сухова, М.Г. Климатические условия и ресурсы Центрального Алтая (на примере Онгудайского района) // Геоэкология Алтае-Саянской горной страны. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2005. – Вып. 2.
2. Добровольский, В.В. География микроэлементов: глобальное рассеяние. – М.: Мысль, 1983.
3. Большух, Т.В. Гидрохимия водных объектов верхней части бассейна реки Катунь (Горный Алтай) / Т.В. Большух, В.А. Семёнов, И.В. Семёнова // Геоэкология Алтае-Саянской горной страны. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004. – Вып. 1.
4. Кац, В.Е. Гидрогеологические особенности состояния подземных вод на территории республики Алтай в 2004 г. (после Чуйского землетрясения) // Геоэкология Алтае-Саянской горной страны. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2005. – Вып. 2.
5. Башкин, В.Н. Биогеохимия / В.Н. Башкин, Н.С. Касимов. – М.: Научный мир, 2004.
6. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов. – М.: Недра, 1996. – Кн. 3.

Bibliography

1. Sukhova, M.G. Klimaticheskie usloviya i resursih Centraljnogo Altaya (na primere Ongudajjskogo rayjona) // Geoehkologiya Altae-Sayanskoy gornoy strani. – Gorno-Altayjsk: RIO GAGU, 2005. – Vihp. 2.
 2. Dobrovoljskiy, V.V. Geografiya mikroehlementov: globalnoe rasseyanie. – M.: Mihsli, 1983.
 3. Boljbukh, T.V. Gidrokhiimiya vodnihkh objhektov verkhney chasti basseyjna reki Katunj (Gornihy Altayj) / T.V. Boljbukh, V.A. Semyonov, I.V. Semyonova // Geoehkologiya Altae-Sayanskoy gornoy strani. – Gorno-Altayjsk: RIO GAGU, 2004. – Vihp. 1.
 4. Kac, V.E. Gidrogeologicheskie osobennosti sostoyaniya podzemnihkh vod na territorii respubliki Altayj v 2004g. (posle Chuyjskogo zemletryaseniya) // Geoehkologiya Altae-Sayanskoy gornoy strani. – Gorno-Altayjsk: RIO GAGU, 2005. – Vihp. 2.
 5. Bashkin, V.N. Biogeokhiimiya / V.N. Bashkin, N.S. Kasimov. – M.: Nauchnihy mir, 2004.
 6. Ivanov, V.V. Ehkolgicheskaya geokhiimiya ehlementov. – M.: Nedra, 1996. – Kn. 3.
- Статья поступила в редакцию 23.05.11*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Авессаломова И.А.	352	Ильясов Д.Ф.	119	Плугина Н.А.	66
Адушкина К.В.	15	Исаев В.Б.	90	Подгорецкий Ю.	171
Алеева И.В.	6	Исмаилова С.А.	82	Полякова Е.А.	311
Андреева О.В.	90			Попова Н.С.	266
Антохина Т.В.	111	Калачев Г.А.	185	Попова О.В.	229
Аубакирова Р.Ж.	188	Калина Н.Д.	34	Примеров Д.А.	98
Ахраменко К.В.	204	Карагодин А.А.	272	Прошьянц Н.А.	49
		Каракозов С.Д.	181, 190	Пушкина О.В.	55
Бакланова Г.А.	194	Карташевич И.С.	275		
Баукина Л.В.	18	Кивацкая А.В.	348	Робертус Ю.В.	348
Белозерцева Н.В.	210	Кирста Ю.Б.	330	Рыжова Н.И.	181
Белякова Т.С.	62	Клепикова Н.М.	146, 151		
Бикбова Е.Р.	45	Кобелева Е.П.	103	Салыхова З.И.	226
Бимаев А.В.	213	Козырева Л.К.	263	Самойлова Г.С.	352
Битехтина Л.Д.	175	Козырева М.С.	352	Саурбаев Р.Ж.	246
Бокова О.А.	185	Козяева Е.А.	320	Сафронова М.В.	201
Брейтигам Э.К.	190	Колмогорова Л.С.	196	Сирота Н.А.	166
Бурбаева С.Б.	21	Кудинов В.В.	12	Скибицкий Э.Г.	78
Бустубаева З.Т.	10	Кузенко В.В.	162	Сметанин А.В.	133
Бутова И.А.	125	Кузнецова С.Г.	243	Солодовichenko Л.Н.	259
		Кузьминова Е.А.	254	Сорокин О.В.	320
Вагнер И.В.	23	Куликов В.Ю.	320	Степанова Н.В.	122
Васильева Г.А.	137	Куликова Л.Г.	185	Суханова Л.А.	159
Вац А.Б.	288	Курилова С.Н.	279		
Вишнякова И.Н.	27	Курешева И.В.	93	Тарасова А.Н.	298
Влавацкая М.В.	235			Тарасюк О.В.	116
Волкова Н.В.	106	Ларионова Д.Г.	43	Тимошенко В.Н.	284
Волостнов А.В.	348	Любимов Р.В.	348	Трофимова Ю.В.	198
Врагова Е.В.	317	Лютфалиева Г.Т.	327		
				Федулова К.А.	116
Гаврилова Е.В.	201	Манакоева Е.А.	196	Федулова М.А.	116
Гладких В.В.	177	Миллер Н. Д.	45		
Гогичев Ч.Г.	241	Минситова М.В.	296	Ханцева Г.Г.	57, 101
Гречнева Н.В.	222	Москвитин П.Н.	164, 166	Хафизова О.И.	249
		Мочаев С.А.	140	Хлызова Е.В.	201
Дворянкина Е.К.	31				
Дивакова Н.А.	290	Набилкина Л.Н.	71	Цыганков Б.Д.	166
Диденко Л.Л.	127	Назаров С.Ю.	89		
Домбровская А.	171	Нарзулаев С.Б.	45	Чигарёва Д.В.	84
Дружилов С.А.	74	Нестерова С.Б.	146		
Дьяков А.И.	215			Шамшикова О.А.	151
		Огольцова Е.Г.	78	Шевалье Дж. Ф.	87
Егоров В.В.	78	Орешкова Ю.А.	294	Шестопапов Е.В.	90
Ежов В.С.	301	Осипова Н.А.	348	Шорина Д.Е.	306
		Очирова Д.Б.	224		
Жаткин Д.Н.	229			Яковлева О.В.	59
		Парамонов А.Е.	337	Яркова Е.Н.	269
Злобина Ю.И.	220	Петрова М.В.	341	Ярычев Н.У.	119
Зорина Н.С.	57	Петухов Н.А.	45		
		Плотникова Е.Б.	108		

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям: «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение», «Экология», «Культурология»; «Философия», «История», «Социология», «Экономика», «Юриспруденция», «Медицина» **ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Для публикации в журнале необходимо предоставить *заявку* с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- 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, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (**в порядке цитирования**) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается

также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***.jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой и **электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru**.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер.** Нельзя в одном файле помещать несколько статей. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/>; <http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>

Тел.: **8 (38822) 4-74-44**,

Факс: **8 (388-22) 4-74-44**

e-mail: **mnko@mail.ru**

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.

Ведущие эксперты разделов:

Валерий Лаврентьевич Петухов – доктор биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете;

Вячеслав Иванович Хаснулин – доктор медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН;

Александр Васильевич Пузанов – доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Экология»** (E-mail: bezmater@iwep.asu.ru);

Лидия Павловна Гекман – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, **ведущий эксперт раздела «Культурология»** (E-mail: sonet312@mail.ru);

Елена Васильевна Лукашевич – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Филология»** (E-mail: stm@art.asu.ru);

Тамара Михайловна Степанская – доктор искусствоведения, профессор, Алтайский государственный университета, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Искусствоведение»** (E-mail: stm@art.asu.ru);

Анатолий Андреевич Шаповалов – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Педагогика»** (E-mail: pnb@uni-altai.ru);

Людмила Степановна Колмогорова - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Психология»** (E-mail: pnb@uni-altai.ru);

Дмитрий Михайлович Безматерных – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, г. Барнаул, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (E-mail: bezmater@iwep.asu.ru).

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).